



HAL
open science

Transcription et analyse d'un romance sur l'expulsion des Morisques : l'enseignement de la poésie en classe de langues

Charlène Nouvel

► **To cite this version:**

Charlène Nouvel. Transcription et analyse d'un romance sur l'expulsion des Morisques : l'enseignement de la poésie en classe de langues. Education. 2020. dumas-03232052

HAL Id: dumas-03232052

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03232052>

Submitted on 21 May 2021

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.

Copyright



Mémoire présenté par

Charlène NOUVEL

Soutenu le

20 mai 2020, à distance

pour obtenir le diplôme du

Master

Métiers de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation

Mention : 2^d degré

Discipline : espagnol

**TRANSCRIPTION ET ANALYSE D'UN ROMANCE
SUR L'EXPULSION DES
MORISQUES/L'ENSEIGNEMENT DE LA POÉSIE EN
CLASSE DE LANGUES**

Dirigé par

M. Jean-Yves ALLIN (Maître formateur, INSPÉ Centre Val de Loire)

M. Samuel FASQUEL (Maître de conférences, Université d'Orléans)

Devant une commission d'examen composée de

M. Jean-Yves ALLIN (Maître formateur), directeur du mémoire, formateur

M. Samuel FASQUEL (Maître de conférences), directeur du mémoire, formateur

Année universitaire 2019-2020

REMERCIEMENTS

Tout d’abord, je voudrais remercier mes tuteurs, Mr ALLIN pour la partie didactique – formateur à l’INSPE Centre Val de Loire – et Mr FASQUEL pour la partie disciplinaire – professeur à l’Université des lettres d’Orléans – qui ont contribué activement à l’élaboration de ce mémoire, grâce à leur patience et à leurs riches conseils.

Je remercie également Mme SOLON – responsable de la cellule Services d’appui à la recherche du SCD – qui m’a orienté dans mes recherches bibliographiques.

Je tiens à témoigner toute ma reconnaissance aux professeurs et élèves qui ont participé au sondage, afin de me permettre d’alimenter ma réflexion.

Enfin, je remercie mon entourage, pour leurs encouragements et leur aide, tout au long de ce mémoire de recherches.

TABLE DES MATIÈRES

PREMIERE PARTIE : Transcripción y análisis de un romance sobre la expulsión de los moriscos.....	5
Introducción.....	7
1) El contexto sociopolítico de la España de los siglos XVI y XVII.....	11
1.1. Sistema político vigente: Felipe III (1570-1621) y el régimen de los favoritos.....	11
1.2. El legado de Felipe II.....	12
1.3. La política religiosa de España: la evolución del problema morisco.....	13
2) Análisis de los bandos de expulsión: similitudes y diferencias.....	17
2.1. El conjunto de los bandos.....	17
2.2. Análisis de los bandos de Andalucía.....	21
3) Análisis de un romance histórico sobre la expulsión de los moriscos.....	27
Conclusión.....	36
DEUXIEME PARTIE : L’enseignement de la poésie en classe de langues.....	38
Introduction.....	40
1) Quelle est la place de la poésie dans l’enseignement des langues vivantes étrangères ?.....	43
1.1. Le CECRL et l’approche actionnelle : descripteurs de l’activité langagière de CE.....	43
1.2. Étude des programmes de langues vivantes au lycée.....	47
1.3. Initiatives éducatives de projets littéraires.....	51
1.4. Exemple de la place de la poésie dans les manuels scolaires de langues.....	52
2) Quelles sont les difficultés que l’enseignant peut rencontrer ?.....	55
2.1. Le profil du lecteur.....	57
2.2. Les difficultés culturelles du poème.....	59
2.3. Les difficultés linguistiques du poème.....	60
2.4. La lecture subjective.....	61
3) Quelles sont les enjeux pédagogiques de la poésie en classe de langues ?.....	65
3.1. Activité ludique : vecteur de motivation et de mémorisation.....	65
3.2. Enrichissement linguistique : le savoir-dire.....	69
3.3. Enrichissement culturel : de la connaissance au savoir.....	71
3.4. Construction de soi.....	73
Conclusion.....	76
Sitiographie.....	78
Bibliographie.....	79
Annexes.....	82

**PREMIERE PARTIE : TRANSCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE
UN ROMANCE SOBRE LA EXPULSIÓN DE LOS MORISCOS**

Y desseando cumplir con la obligación que tengo de su conservación y seguridad, y en particular la [...] de los buenos y fieles súbditos [...] y que cesse la heregía y apostasía; y aviéndolo hecho encomendar a Nuestro Señor, y confiado en su divino favor, por lo que toca a su honrra y gloria, he resuelto que se saquen todos los moriscos desse Reyno, y que se echen en Berbería.

El Rey Felipe III, *Bando General de Valencia*, 22 de septiembre de 1609.

Doquiera que estamos lloramos por España, que, en fin, nacimos en ella y es nuestra patria natural; en ninguna parte hallamos el acogimiento que nuestra desventura desea, y en Berbería, y en todas las partes de África, donde esperábamos ser recibidos, acogidos y regalados, allí es donde más nos ofenden y maltratan. No hemos conocido el bien hasta que le hemos perdido; y es el deseo tan grande, que casi todos tenemos de volver a España, que los más de aquellos, y son muchos, que saben la lengua como yo, se vuelven a ella, y dejan allá sus mujeres y sus hijos desamparados: tanto es el amor que la tienen; y agora conozco y experimento lo que suele decirse: que es dulce el amor de la patria. [...] yo sé cierto que la Ricota mi hija y Francisca Ricota, mi mujer, son católicas cristianas, y, aunque yo no lo soy tanto, todavía tengo más de cristiano que de moro.

Miguel Cervantes, *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, Tomo II, 1615.

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, conocemos España como una tierra unida, aunque cada comunidad autónoma sigue teniendo elementos culturales propios, solo fue posible mediante una unificación política a largo plazo. En efecto, tras siglos de permanencia árabe en sus tierras, España, encabezada por los Reyes Católicos – Isabel de Castilla y Fernando de Aragón – consiguió recuperarlas mediante campañas de reconquista territorial. A lo largo del reino de la dinastía Austria en España, la política iba conjunta con la religión católica predominante en Europa, por lo que las minorías religiosas presentes en España como la judía y la musulmana, empezaban a convertirse en un asunto político problemático.

El objetivo de este trabajo es entender cómo el Rey Felipe III justificó la expulsión de los moriscos de toda la Monarquía Hispánica, en 1609, y para ilustrar el tema, analizaremos el romance anónimo titulado “De cómo y por qué el rey don Felipe III expelió a los moriscos de España, y de la pena que les causó este destierro”, para relacionar la argumentación de Felipe III con un testimonio literario contemporáneo, que podía reflejar la opinión pública.

El origen del sustantivo “morisco” proviene del sustantivo “moro” definido por el Diccionario de la Real Academia Española¹ como el “natural del África septentrional frontera a España”. Ofrece otras definiciones como la persona “que profesa la religión islámica”, “perteneciente o relativo a la España musulmana del siglo VIII hasta el XV”. A nivel morfológico, viene del latín “Maurus”, o sea el mauritano, y en griego “Μαῦρος Μαῦρος” que significa oscuro, por alusión al color de su piel. Con el tiempo, el sustantivo derivó en “morisco”, es decir la añadidura del sufijo -isco a la palabra original “moro”. El sufijo -isco suele ser despectivo o aumentativo. En el caso del “morisco”, podía ser un sustantivo peyorativo. El DRAE define este sustantivo como “dicho de una persona: musulmana, que, terminada la Reconquista, era bautizada y se quedaba en España”. Notamos entonces que la extensión semántica de “moro” a “morisco” se dio a raíz de la conversión de los moros a la Cristiandad, a partir de la Reconquista de Granada en 1492, y sus descendientes eran conocidos como cristianos nuevos de moro². No eran pues foráneos, sino todo al contrario, residentes desde hacía siglos, pese a que España se estuviera remodelando, pasando de la España de las tres religiones a la España católica. Lo que planteaba este nuevo término es que, a pesar de su conversión, la población morisca continuaba

¹ Ahora en adelante, DRAE.

² LEE Christina, DIH Farah, “La ansiedad por la igualdad en la literatura española de la modernidad temprana”, *eHumanista Conversos*, 2018, vol. 6

de ser catalogada e identificada como diferente de población cristiana vieja, respecto a sus antepasados musulmanes.

Se utilizan varios términos para referirse a la población morisca, “el morisco”, “el perro”, “el marrano”, “el traidor”, “el cristiano nuevo de moro”. Por lo tanto, existe una clara distinción entre el *morisco* y el *converso*³ (también llamado el *mudéjar antiguo*). El DRAE precisa que el término de “converso”, se dice de una persona “convertida a una religión distinta de la que tenía” y el Diccionario de Autoridades aporta más información acerca de las confesiones: “Dicese comunmente de los Infieles, Moros y Judíos, que se reducen a la Religión Christiana. Viene del Latino Conversus, que significa esto mismo”.

Según Pérez⁴, estos dos términos tienen en realidad un significado especial: los moriscos corresponden a los descendientes de musulmanes y los conversos son los descendientes de los judíos. Pero para la opinión colectiva, ambos son indiferentemente considerados como malos cristianos. En realidad, habría que distinguir más bien a los moriscos, ya que tenemos dos categorías sociales, o sea, el antiguo mudéjar de Castilla y Aragón, y el descendiente de moro de Valencia y Granada. El *moro* representaba a la clase social más humilde, el campesino, por ejemplo, un grupo que se distingue por sus costumbres, ropa, lengua, etc., es decir, un grupo que se quedaba en su comunidad. Por el contrario, el *mudéjar* hacía referencia a la burguesía (comerciantes, banqueros, recaudadores de impuesto, médicos, etc.)⁵ un grupo que se confundía con la masa de cristianos viejos y que era llamado *converso*, a pesar de que al origen definía a los descendientes judíos. En el contexto de expulsión de los moriscos, ambos grupos fusionaron convirtiéndose en un mismo bloque, categorizado como el enemigo, el Infiel: uno por integrarse demasiado y adquirir una condición social superior a la de algunos cristianos envidiosos, otro por seguir fiel al Islam y negarse a la religión de España.

Nos podemos preguntar ¿por qué los moriscos planteaban un problema para la Corona española? Tal vez porque la Corona de España temía que el imperio otomano volviera a conquistar sus tierras. Esto era el mayor temor de Felipe II y Felipe III. Los historiadores hablan en específico del miedo a la “quinta columna” que el DRAE define como un “grupo organizado que en un país en guerra actúa clandestinamente en favor del enemigo”. Aquí, representa al

³ PÉREZ Joseph, « Les « moriscos » (1502-1614) », *Bulletin Hispanique*, Université Bordeaux-Montaigne, Burdeos, 1978, tomo 80, n°3-4, pp. 373-382.

⁴ Ibid., p. 374.

⁵ Ibid., p. 375.

enemigo otomano. Este miedo se refleja en una carta que escribió Felipe III a los estamentos del reino, el 4 de agosto de 1609:

Embiaron personas a Constantinopla y a Marruecos a tratar con el Turco y con el rey Muley Cidán pidiéndoles que el año que viene embien sus fuerças en ayuda y socorro; assegurándoles que hallarán ciento y cinquenta mil hombres de pelea, tan moros como los de Berbería, que les asistirán⁶.

El miedo, u odio para algunos cristianos, se traducía por el odio de los moriscos hacia la religión cristiana. De hecho, el Bando de Andalucía intentaba hacer resaltarlo: “Mostrando siempre aversión a ella, en grande menosprecio y ofensa de Dios Nuestro Señor, como se han visto por la multitud de los que se han castigado por el Santo Oficio de la Inquisición”. De esta manera, presentando al morisco como rencoroso contra la fe cristiana, tal vez por la Reconquista, se diabolizaba al enemigo y así, se conseguía justificar la orden de expulsión.

El personaje del “morisco” inspiró bastante a los autores y se inició así una larga tradición literaria. En efecto, en la literatura española del Siglo de Oro, tenemos numerosas novelas que reflejan descripciones de las costumbres españolas y su modo de vida. Los autores de picaresca solían, a veces, narrar los encuentros de pícaros con moriscos. Cervantes también, se inspiró de la población morisca en el tomo II de las aventuras de *Don Quijote*⁷, con su personaje morisco llamado Ricote. En boca de Ricote, Cervantes da la palabra a los moriscos expulsados que volvieron y denuncia la injusticia de la expulsión, por hacer resaltar que los moriscos como Ricote sufrieron de este destierro. El capítulo también pone en evidencia la mala acogida recibida por los moriscos en Berbería y en todas partes de África, que sufrieron ofensas y maltratos. De este modo, resalta el hecho de que los moriscos nunca fueron aceptados, ni en España ni en África, por ser considerados en ambos territorios, como extranjeros. Así, Ricote denuncia la expulsión como una especie de traición del Rey, dado que él, como todos los moriscos, se siente nativo natural de España. España simboliza pues su patria, su tierra y explica entonces que es normal que vuelvan moriscos a ella. Cervantes aborda así todos los asuntos entorno a los moriscos: la expulsión, los matrimonios mixtos, las costumbres, los trajes, la devoción verdadera de algunos, las relaciones entre los moriscos y los cristianos viejos, los malos tratos en Berbería, la acogida en los países cristianos y finalmente, la vuelta en gran número de moriscos. Esta obra fue redactada en gran parte en 1614, o sea en el momento en el

⁶ BENÍTEZ SÁNCHEZ-BLANCO Rafael, “Tríptico de la expulsión de los moriscos: El triunfo de la razón de estado. Análisis comparativo de los bandos de expulsión de los moriscos”, *Presses universitaires de la Méditerranée*, Montpellier, 2012, p. 24.

⁷ Véase el apéndice 1.

que muchos moriscos expulsados volvieron. El nombre de Ricote no es anodino, dramatiza aún más el asunto de la expulsión, puesto que alude a la expulsión de los moriscos del Valle de Ricote en Murcia, que tuvo lugar en 1614⁸.

Entorno a esta figura, se creó el género del romance morisco. El romance es un subgénero literario de la poesía medieval. Una de sus características es una cantidad indefinida de versos octosilábicos, donde cada par contiene una sílaba asonante, mientras que los versos impares carecen de ella. Los temas suelen tratar de la religión, de la guerra y del amor. Se dice también que los romances viejos son anónimos, al igual que el romance que analizaremos más adelante, porque desde los siglos XIV o XV hasta el siglo XX, los romances se transmitían de manera oral. Solo fue a partir del siglo XVI, con la creación de la imprenta, que se facilitó la escritura del romance. Según Rafael Beltrán, “el romancero corresponde a la construcción romántica de la historia literaria en la base de la distinción entre la Naturpoesie (poesía de la naturaleza) y la Kunstpoesie (poesía del arte)” y que es un “fenómeno conjunto que se produce en los siglos XVI y XVII, porque al mismo tiempo que la poesía culta, transmitida a través de la nueva tecnología de la imprenta, se posiciona en la génesis de la historia literaria, la poesía popular, en especie el romancero”. Una de sus características propias es su carácter histórico, a la manera de una “relación de sucesos”, es decir una narración bastante similar con el género de la crónica histórica. Tiene como finalidad informar, propagar y dejar memoria de un hecho histórico.

Siguiendo con esta tradición literaria acerca del proceso de expulsión de los moriscos en el siglo XVII, nos apoyaremos también sobre el romance histórico “De cómo y por qué el rey don Felipe III expelió a los moriscos de España, y de la pena que les causó este destierro”, como otro testimonio literario, representativo de la opinión pública. Nos podríamos preguntar entonces, **¿en qué medida este romance popular histórico, contemporáneo a la expulsión de los moriscos, testimonia sobre la situación morisca en España?**

Para contestar, es primordial insistir sobre este marco político religioso de la política de Felipe III y el desarrollo de la cuestión morisca a lo largo de los siglos XVI y XVII. Luego, estudiaremos los diferentes bandos de expulsión de los moriscos y, en particular, el bando de Andalucía que nos interesa; ya que algunas referencias mencionadas en el romance dan a pensar que el escenario literario ocurre en Sevilla. Una vez explicitada la coyuntura del romance, podremos enfocarnos en su análisis.

⁸ PERROT Danielle, *Don Quichotte au XXème siècle : Réceptions d'une figure mythique dans la littérature et les arts*, Presses universitaires Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, 2003, p. 310.

1) EL CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO DE LA ESPAÑA DE LOS SIGLOS XVI Y XVII⁹

1.1. Sistema político vigente: Felipe III (1578-1621) y el régimen de los favoritos

Antes de desarrollar el proceso de expulsión, nos vamos a centrar en el marco político en el que se inserta. El sistema político de la España de los siglos XVI y XVII estuvo marcado por una monarquía absoluta y por la aparición de la figura de los válidos.

Felipe III, hijo del Rey anterior, Felipe II (el último Austria mayor), llegó al poder en 1598. Junto con Felipe IV y Carlos II, formaban parte de los Austrias Menores, que corresponden a los tres últimos representantes de la dinastía Austria en España. Felipe III se quedó en el poder hasta 1621. Cuando subió al trono, España estaba en pleno periodo de decadencia, debido a la pérdida de la hegemonía europea y a una profunda crisis económica y social.

El reinado de Felipe III, apodado el Piadoso, está caracterizado por las luchas religiosas internas y externas, iniciadas por su padre, que llevó a cabo con la expulsión definitiva de los moriscos de España. Sin embargo, esta labor solo fue posible con la ayuda del válido del Rey, el duque de Lerma, y el papel de los Virreyes en su virreinato respectivo. Podemos nombrar la participación del virrey de Cataluña – el duque de Monteleón –, del virrey de Valencia – el marqués de Caracena –, del virrey de Aragón – el marqués de Aytona – y, el consejero de Estado – el marqués de San Germán, encargado del reinado de Andalucía –.

Volviendo a la figura del válido, los historiadores subrayan que el sistema del valimiento refleja una ineptitud de los reyes Austrias menores en gobernar España, por dar poder a otra persona para sustituirles en la gestión de los asuntos de la Corona.

⁹ Sobre la base de las clases impartidas por el profesor Michel Boeglin en la Universidad de Montpellier III.

1.2. El legado de Felipe II

Primero, cabe mencionar que, a su muerte, Felipe II legó a su hijo, un amplio territorio que abarcaba las Coronas de Castilla, de Aragón y de Portugal, ciertos territorios en el Norte de África, además de las Indias.

Los años en los que Felipe III se subió al trono se caracterizan por la herencia de diferentes conflictos legados por su padre. Felipe II se empeñó en una política exterior muy costosa, debido a las intervenciones de su ejército en las guerras de religión en Europa.

Los conflictos bélicos de su reinado siempre fueron relacionados con una tonalidad confesional, primero, con la lucha contra el protestantismo en Flandes. Se trata de una guerra que duró 80 años, a raíz de la publicación de las *95 tesis* de Martín Lutero en 1517, hasta la Tregua de los Doce Años en la Haya en 1609.

Además, otro conflicto bélico que tuvo que ver con la política de Felipe II, fue el conflicto interno con los musulmanes. El imperio otomano estaba considerado en la época como la principal potencia musulmana. Intentaba pues extender su territorio hasta Europa del sur. Este conflicto se conoce como las guerras Habsburgo-otomanas, que duró de 1526 hasta 1791. Además del factor geopolítico, entraba en vigor el factor religioso de la lucha santa. Enfrentó el imperio otomano, representante del Islam, a las Coronas de la Casa de Austria, que representaban la Cristiandad. Tras la victoria de España en la Batalla de Lepanto en 1571, se creó una especie de “status quo” que consolidaba sus respectivas posiciones: Felipe II en el Mediterráneo occidental y los turcos en el Mediterráneo oriental. Pese a este acuerdo, el enemigo otomano continuó de ser una amenaza para la Corona de España.

El riesgo de invasión otomana empezó a generalizarse incluso dentro de las tierras de España, con el temor de la alianza entre los moriscos de Granada y los turcos, para invadirlas desde el interior. La cuestión morisca se convirtió en un verdadero problema para Felipe II, que aumentó la presión sobre los moriscos de Granada. Esta presión se tradujo por un levantamiento del Albaicín en 1568 y se extendió hasta las montañas de las Alpujarras en las Sierras Nevadas y luego, hasta las llanuras. La insurrección duró dos años y tuvo como consecuencia la disolución de la población en varias ciudades de España. Se dio la orden de evacuación del reino el 28 de octubre de 1570, dando como fecha límite para irse, el primero de noviembre de 1570. Por lo tanto, no hizo más que desplazar el problema morisco a toda la Corona de Castilla.

Entonces, es en ese ambiente político que llegó al poder Felipe III, además de una crisis económica que se debía a los altos costes de las guerras de religión conducidas por su padre, empeorada por la peste atlántica entre 1597 y 1602. Los historiadores estiman pues que este periodo histórico corresponde con la decadencia de España, con una hacienda pública totalmente arruinada y una España adueñada por la miseria.

1.3. La política religiosa de España: la evolución del problema morisco

España, al igual que sus vecinos europeos, siempre ha sido de fe cristiana, desde el imperio romano. Durante siglos, tuvo que convivir con la presencia de minorías confesionales, como los judíos y los musulmanes. En 711, España o la llamada Hispania en aquel tiempo, fue invadida por los musulmanes. A raíz de esta fructuosa conquista musulmana que duró 15 años, se instauró el sistema del valiato¹⁰ de Al-Ándalus, dependiente del Califato omeya. Este territorio abarcaba toda la actual España y el sur de Francia, a la excepción de la costa nororiental, que hoy en día representaría Asturias. Antes de la conquista, los musulmanes también ocupaban, poco a poco, toda la África del norte, convirtiéndose así en la máxima potencia del Mediterráneo.

Desde el norte de la península, los cristianos empezaron paulatinamente la Reconquista del territorio hacia el sur, gracias a la nobleza guerrera. Surgieron de allí los reinos de Asturias, León, Navarra, Portugal, Castilla y Aragón. En los territorios reconquistados, los musulmanes que se quedaban eran llamados mudéjares. Estos musulmanes se dedicaban sobre todo a la agricultura y a la artesanía.

A nivel político, se formaron dos grandes reinos, Castilla y Aragón. Por un lado, tenemos a Isabel de Castilla y por otro, a Fernando de Aragón. Establecieron una alianza entre ambos reinos para que juntos, fueran más poderosos, para acabar con el último bastión musulmán de Muhammad XII (apodado Boabdil por los cristianos), el Reino nazarí de Granada. Por fin, en 1492, Granada cayó en manos de los cristianos, pocos meses después de las *Capitulaciones* para la entrega de Granada, firmadas por los tres reyes. Boabdil tuvo que marcharse de España y se otorgó a los musulmanes de Granada que se quedaran y se

¹⁰ Al igual que el sistema de virreinos en la península ibérica y en América Latina, los valiatos corresponden a las provincias gobernadas por valíes (gobernadores musulmanes), dentro del Califato omeya de Al-Ándalus (a partir de la definición del DRAE).

convirtieran en buenos y leales vasallos de la Corona hispánica. Por lo tanto, se mantuvo el sistema fiscal del estado nazarí con el impuesto de la farda¹¹, hasta su abolición por Felipe II en 1510. También se les confirmó que nunca tendrían que convertirse al cristianismo y nunca serían molestados por sus costumbres. Al contrario de los judíos, no se les impidió que llevaran una marca distintiva. Por lo tanto, los moros que no querían permanecer en España, tenían derecho a vender sus propiedades, para marcharse a Berbería, cuya travesía estaba garantizada durante tres años.

En total los musulmanes permanecieron ocho siglos. Y la presencia de los musulmanes, ahora denominados mudéjares, generó debate entre las autoridades religiosas. Tras siglos de convivencia entre las tres religiones en Granada – Islam, Cristiandad, Judaísmo – y un corto periodo de paz entre los cristianos y los musulmanes, la política religiosa de los Reyes Católicos acabó en una represión de la minoría musulmana (además de las otras). En 1499, muy poco tiempo después de las *Capitulaciones* que garantizaban en teoría, la protección de estos nuevos vasallos, los Reyes Católicos encargaron al Cardenal Cisneros ejercer medidas represivas, para una cristianización masiva en Granada. Lo único que consiguió, fue provocar una rebelión morisca en el barrio del Albaicín. Esta asimilación religiosa empeoró las relaciones entre cristianos y musulmanes y, hizo surgir el gran problema morisco, que heredaron Felipe II y Felipe III.

Pasamos del término de musulmán, al término de mudéjar que fue el nuevo término para denominar a los descendientes de los musulmanes de Al-Ándalus. Y con el paso de los siglos, el término de *mudéjar* relativo a los conversos, se cambió por *morisco* en la época de Felipe II y Felipe III. Hasta la última fase de expulsión de los moriscos en 1613, los mudéjares antiguos considerados como cristianos viejos, estaban distinguidos por las autoridades..

A pesar de un periodo de tolerancia bajo Carlos I, Felipe II siguió con la labor de sus antepasados reales, al endurecer la represión hacia los musulmanes granadinos. Entre varias medidas, se prohibió el uso de la lengua árabe y la manifestación de sus costumbres. Esta represión provocó de nuevo, una rebelión en 1568, de carácter rural, porque se consideraba que no se habían respetado las garantías de las *Capitulaciones* de 1492 y que era una represión muy

¹¹ La farda, también llamada farda de la mar o farda costera, era un impuesto nazarí, cuya meta era vigilar las costas del Reino granadino.
CASTILLO FERNÁNDEZ Javier, “Administración y recaudación de los impuestos para la defensa del Reino de Granada: la farda de la mar y el servicio ordinario (1501-1615)”, *Áreas: Revista internacional de ciencias sociales*, Universidad de Murcia, 1992, n°14, pp. 65-90.

severa. Según los historiadores Domínguez Ortiz y Bernard, la rebelión reflejó también “la desesperación de una minoría que quería conservar su identidad”. Durante dos años, se dio una lucha feroz. La rebelión fue vencida y Felipe II decretó el destierro de todos los moriscos de Granada en 1502, hacia otras regiones de la Corona – Andalucía occidental y Extremadura –. El motivo de esta primera expulsión fue la disolución de la minoría, pueblo por pueblo, bajo buena escolta. Unas 50.000 personas abandonaron sus lugares en 1570. Casi todos se convirtieron. Sin embargo, cabe decir que los mudéjares del resto de la Corona de Castilla eran totalmente extraños a los problemas de la Andalucía oriental, hasta el decreto de destierro en 1570. Se organizaron redes de iglesias parroquiales, para llevar a cabo la misión de conversión y verificar el buen proceso.

Pronto, las autoridades religiosas se dieron cuenta del fracaso de estas campañas de conversión y se intensificó la labor de la Inquisición, a partir de 1528 en Valencia y 1529 en Granada. Ya no se rechazaba únicamente al Infiel sino simplemente al Otro, o sea al morisco descendiente musulmán, con costumbres propias. La represión inquisitorial da testimonio del crecimiento de este odio hacia el Otro, que no correspondía con el prototipo del buen cristiano. Los moriscos esperaban a que los turcos vinieran a su socorro, o por lo menos, eso opinaba la Corona hispánica, para mostrar que eran traidores. El miedo a la quinta columna, dicho de otro modo, una invasión otomana interna, se explicaba también por las invasiones amenazantes de los turcos y berberiscos en el Mediterráneo, y sobre todo en la región del Levante.

Felipe III sufrió presiones diplomáticas, por parte de sus vecinos cristianos, que encontraban curioso que España siempre cazó a los herejes fuera de sus fronteras, en vez de ocuparse de los que poblaban sus tierras. Las clases altas hispánicas también compartían esa opinión. Algunos estaban envidiosos de los moriscos que se habían enriquecido y tenían un estatuto social alto. Entre la plebe, se había generado una rivalidad laboral entre cristianos y moriscos, ya que los moriscos se ofrecían como mano de obra mucho más barata. La Iglesia también ha sido responsable de esta presión, aunque hubo divisiones en su seno, entre los que opinaban que expulsar a los moriscos crearía injusticia a los cristianos nuevos de moro inocentes y otros, que consideraban que no había que tomar riesgo y había que expulsarlos a todos. Algunos religiosos rechazaban la expulsión, puesto que, según ellos, había que insistir más sobre la evangelización de esta población. En el romance que estudiaremos más adelante, se menciona a la reina Margarita de Austria, quien fue la mujer de Felipe III, tras su unión en 1599. Era muy religiosa y rumores afirmaban que su piedad fue otro factor decisivo de la

decisión final del monarca, de expulsar a los moriscos. El válido de Felipe III, el duque de Lerma, orientaba al rey a favor de la expulsión. Al igual que la opinión pública dividida en dos bandos, Felipe III se mostraba indeciso: ¿reabrir o no el problema morisco?

Finalmente, con la presión externa e interna, se estimó que la conversión religiosa de los moriscos era imposible y que había que expulsarlos de una vez, de la Corona de España, para que no pusieran en peligro su conservación. El consejo de Estado, compuesto por los duques de Alba, el Infantado, el conde de Alba, el marqués de Velada, el condestable de Castilla, el comendado de León y el Cardenal de Toledo, se decidió por la expulsión definitiva de los moriscos, el 4 de abril de 1609. La Corona tomó la decisión de expulsar a los moriscos. En aquel momento, los moriscos representaban entre 300.000 y 400.000 personas. No formaban un grupo unido, sino un grupo dividido. Por ejemplo, los mudéjares antiguos eran los moriscos de Granada que se convirtieron por sí mismo, antes de los bautizos forzados, y eran considerados cristianos viejos. Por el contrario, los moriscos convertidos a la fuerza, eran considerados cristianos nuevos de moro. Dos motivos claros justificaron la expulsión, primero la defensa y seguridad de los reinos y luego, la erradicación de la herejía y de la apostasía de los moriscos como consecuencia del primer motivo.

Desde antes de la publicación de la orden real de salida, en 1608, la Corona otorgó a los moriscos un éxodo voluntario hacia el norte, porque se prohibía el éxodo hacia “tierras de infieles”, es decir donde predominaba la religión islámica. Por lo tanto, al igual que durante la expulsión oficial de 1609, muchos acudieron a embarcaciones desde Francia, hacia el norte de África. Túnez fue considerado como el país más acogedor para estos exiliados. Fueron sobre todo los más acomodados de la población morisca que se fueron porque temían al futuro destino reservado a los moriscos en España, que se perfilaba en secreto.

En definitiva, la evolución de las relaciones entre cristianos y moros muestra que “la tragedia del morisco fue sentirse suspendido entre dos culturas, atraído por ambas y no aceptado plenamente por ninguna”. Domínguez Ortiz y Bernard definen muy bien con esta frase, la dificultad de la cuestión morisca, por la doble identidad que supone. La Corona necesitaba entonces una verdadera argumentación legal para justificar esta tragedia humana.

2) ANÁLISIS DE LOS BANDOS DE EXPULSIÓN: SIMILITUDES Y DIFERENCIAS

2.1. El conjunto de los bandos

En el sistema jurídico español, el término “bando” se refiere a una “proclama o edicto que se hacen públicos, originariamente de modo oral, por orden superior, especialmente militar o de un alcalde”, según la definición del DRAE. En este caso, los bandos reales de la expulsión de los moriscos, son bandos escritos que resaltan la voluntad del Rey Felipe III de expulsar a todos los moriscos de la Monarquía Hispánica. No todos fueron escritos por el Rey en persona, pero los bandos escritos por los Virreyes se inspiraron del primer bando, cumpliendo con su misión de servir a la monarquía. Siendo una proclama jurídica del monarca español, este texto narrativo se basa en una argumentación legal con principios jurídicos generales que enumeraremos más adelante.

Este conjunto de bandos tenía como intención justificar la expulsión de los moriscos, ordenada por el Rey Felipe III en 1609, tras años de deliberaciones y consultas. El consejo de Estado se reunió el 4 de abril de 1609 y fue a partir de aquel momento cuando se decidió oficialmente la expulsión. El consejo de Estado se componía de los duques de Alba y el Infantado, el conde de Alba, el marqués de Velada, el contestable de Castilla, el comendador de León y el cardenal de Toledo¹².

Cada bando especificaba las cláusulas de la expulsión de su reino, en cuanto a la disposición de los bienes, el plazo de expulsión, el lugar de salida y el destino, incluyendo algunas excepciones. Primero, se publicó el bando de Valencia y luego, siguieron los demás reinos. Recordamos los diferentes bandos de expulsión, por orden cronológico¹³:

- Bando de Valencia: firmado el 22 de septiembre de 1609¹⁴.
- Bando de Castilla¹⁵ (Granada, Andalucía, Murcia y Hornachos): firmado el 28 de diciembre de 1609 y publicado el 2 de enero de 1610 (pero el 12 de enero en Sevilla).
- Bandos de Cataluña¹⁶ y de Aragón¹⁷: firmados el 29 de mayo de 1610.

¹² DOMÍNGUEZ ORTIZ Antonio, BERNARD Vincent, *Historia de los moriscos: Vida y tragedia de una minoría*, Alianza Editorial, Madrid, 1993, p. 179.

¹³ François Martínez, *La permanencia de los moriscos en los decretos de expulsión. Análisis de las estructuras discursivas de la expulsión*, Actas del VIº Congreso Internacional de Sociocrítica, Baeza, noviembre de 1999, p. 85.

¹⁴ Véase el apéndice 2.

¹⁵ Véase el apéndice 3.

¹⁶ Véase el apéndice 4.

¹⁷ Véase el apéndice 5.

- Bando de reiteración de Castilla¹⁸ : firmado el 10 de julio de 1610.
- Cédula Real de Castilla para los moriscos vueltos y quedados¹⁹ : firmado el 22 de marzo de 1611.
- Bando del Valle de Ricote²⁰: firmado el 19 de octubre de 1613 y publicado el 30 de noviembre de 1613.

Los preparativos se iniciaron en el mayor secreto. Según la obra de Domínguez Ortiz y Bernard, se concentraron las galeras de Italia en Mallorca, por si los moriscos mostraran resistencia y que hubiera que desembarcar en España en cuanto antes.

La decisión de expulsión encontró sus raíces en la seguridad del estado y la cuestión religiosa, con el objetivo de purificar España de los enemigos de la fe. En estos bandos, observamos el motivo jurídico y el motivo propagandístico del Rey que satanizaba a la población morisca, para servir sus intereses jurídicos, ya que son decretos públicos. En este aspecto de propaganda, el Rey también ponía de manifiesto su figura, exhibiendo a todos su bondad.

A nivel jurídico, notamos que la argumentación se enfoca en la jurisdicción de la que tenían que depender los súbditos, en vez de usar la religión como motivo de expulsión. Se exalta la autoridad del rey, ya que las sentencias por herejías solo podían depender de la delegación papal, representada por la Inquisición. El Rey no podía castigar la herejía, pero sí podía castigar el delito de traición a la Corona. Así justificó su decreto de expulsión, afirmando que los moriscos eran traidores de la Corona Real.

Este delito de traición también servía de justificación legal para revocar el fuero de Fernando el Católico de 1503, acerca de su compromiso a no expulsar a los moros. Los bandos ponían entonces de relieve la traición de los moriscos, por sus estrechas relaciones con los enemigos de la Corona – el imperio otomano y los berberiscos –, a pesar de haber tenido varios siglos para asimilar la cultura y la religión de España.

Para volver a los principios jurídicos generales en los que se basa su argumentación, subrayamos la benevolencia regia puesto que, fueron los moriscos al rechazar la fe de España quienes obligaron al Rey a tomar esta decisión y que hubieran podido sufrir penas más duras. Se insiste también sobre la seguridad de España frente al peligro que suponía la quinta columna, que conspiraba contra el Rey:

¹⁸ Véase el apéndice 5.

¹⁹ Véase el apéndice 8.

²⁰ Véase el apéndice 7.

Y deseando cumplir con la obligación que tengo de su conservación y seguridad, y en particular la desse de Valencia, y de los buenos y fieles súbditos dél, por ser más evidente su peligro (Bando de Valencia);

Han cometido muchos robos y muertes contra los cristianos viejos, y no contentos con esto han tratado de conspirar contra mi Corona Real y estos reynos, procurando el socorro y ayuda del Turco (Bando de Andalucía).

Luego, se da importancia a la salvación de la religión católica que corre peligro:

Que cesse la heregía y apostasía (Bando de Valencia);

Por cuanto a razón de bueno y christiano gobierno obliga a conciencia a expeler de los reynos y repúblicas las cosas que causan escándalo, daño a los buenos súbditos y peligro a el Estado, y sobre todo ofensa en deservicio a Dios Nuestro Señor (Bando de Andalucía).

François Martínez escribe en su tesis²¹ que tres etapas tienen que considerarse en el análisis de los bandos y que pueden ser útiles a la hora de valorar las diferencias de una región a otra: la enunciación (¿quién se dirige a quién?), la justificación (se trata de justificar la decisión de expulsarlos) y la orden (¿quién debía ser expulsado, dónde y cómo?).

En este párrafo, nos enfocaremos entonces en las diferentes formas de tramitación de los bandos. El bando de Castilla es la cédula del rey dirigida directamente a sus súbditos de forma pública. Es el único bando escrito directamente por el Rey para sus súbditos. Los demás bandos se inspiran en el modelo de este bando, además de las instrucciones del Rey mediante cartas privadas que recibían los virreyes. En los bandos de Valencia y Aragón, el decreto de expulsión está firmado por los virreyes. Los virreyes aportaban una ayuda indispensable para el Rey porque le servían de intermediarios y de encargados del control del buen desarrollo de la expulsión. Dirigen el bando a la población morisca pero también a los nobles y a las autoridades²². En cuanto a los bandos de reiteración de la orden de expulsión en Castilla, el Rey se dirige a los corregidores y otras autoridades locales que estaban encargados de hacer cumplir

²¹ François Martínez, *La permanencia de los moriscos en los decretos de expulsión. Análisis de las estructuras discursivas de la expulsión*, Actas del VIº Congreso Internacional de Sociocrítica, Baeza, noviembre de 1999, p. 91.

²² Bando de Valencia: "A los grandes, prelados, titulados, barones, caballeros, justicias, jurados de las ciudades, villas, y lugares, bailes generales, gobernadores, y otros cualesquier ministros de su majestad, Ciudadanos, vecinos, y particulares deste dicho reino".

Bando de Aragón: "A todos, y cualesquier prelados, titulados, barones, caballeros y señores de lugares: çalmedinas, justicias, bailes, jurados de todas las ciudades, villas y lugares y otros cualesquier ministros de su majestad, mayores y menores, ciudadanos, vecinos, moradores, y particulares personas del dicho, y presente Reino de Aragón".

la orden de expulsión. Es de notar que, mientras en los bandos de Valencia y de Aragón, son los virreyes que cumplen con la orden de expulsión dada por el rey, en Cataluña es el propio virrey, el duque de Monteleón, quien ordena en su nombre la expulsión²³. Hay que precisar que estos bandos estaban refrendados, o por la Audiencia en el caso de Cataluña, o por los secretarios del Consejo de Estado para Aragón y Castilla.

En caso de no cumplimiento con estos bandos, se incluían cláusulas penales, como la pena de muerte, sanción para un morisco que no quisiera abandonar su lugar o si ocultara cualquier tipo de bienes. Se añadía también penas de galeras para los cristianos viejos que ayudaran a los moriscos a esconder bienes o a escapar del destierro: plazo de 6 años en Valencia y Aragón, contra 5 años en Cataluña. Se mencionaba además, para los cristianos viejos de Castilla, la confiscación de todos sus bienes, vasallos, fortalezas y mercedes del Rey si ayudaran a los moriscos a esconderse. Vemos pues, que la Corona estaba bien preparada para cualquier situación y que las condiciones eran bastante claras para que no hubiera ambigüedades y retraso del proceso de expulsión.

En estas cláusulas, se listan los bienes que podían llevarse los moriscos y los objetos prohibidos. Se dice que solo se podía llevar bienes muebles y ninguna moneda de oro, plata, joya, letras de cambio y, otras mercancías prohibidas. Solo se les permitía llevar consigo el dinero necesario para el viaje. De hecho, se recuerda que los derechos aduaneros del viaje corrían a su cuenta.

²³ En cumplimiento de una sentencia de la Audiencia: “Sa Excellencia, inseguint la conclusió en lo S.R. Consell feta en lo procés que en la Regia Cort se aporta, a instància del procurador fiscal, a relatió del noble y amat conseller de la Sa Magestat, Don Pedro Soler, Jutge de la Regia Cort, diu, notifica y mana [...]”, BENÍTEZ SÁNCHEZ-BLANCO Rafael, “Tríptico de la expulsión de los moriscos: El triunfo de la razón de estado. Análisis comparativo de los bandos de expulsión de los moriscos”, *Presses universitaires de la Méditerranée*, Montpellier, 2012, p. 21.

2.2. Análisis de los bandos de Andalucía

En este apartado, nos proponemos analizar las condiciones de la expulsión de los moriscos en el bando de Andalucía. Este trabajo fue posible gracias a la conservación de los bandos y al análisis realizado por varios autores que escribieron sobre este acontecimiento histórico²⁴. En efecto, el historiador Benítez Sánchez Blanco afirma que “todos [los bandos] fueron impresos en el momento de hacerlos públicos y de casi todos se ha conservado uno o varios ejemplares en archivos²⁵ y biblioteca, y es muy posible que existan más, dado que no todos estos impresos sueltos están bien catalogados”.

Para el Bando de Castilla (Andalucía del Guadalquivir, los reinos de Granada y de Murcia y de la villa extremeña de Hornachos), fechado en Madrid el 9 de diciembre de 1609 y publicado en enero de 1610, el plazo de expulsión varía de una región a otra. En Granada, Andalucía del Guadalquivir, Murcia y Hornachos, el plazo era de 30 días. Por el contrario, para Sevilla, el Marqués de San Germán, comisario de la expulsión de Sevilla, modificó y redujo el plazo a 20 días. En cuanto a los puertos de salida, se les prohibía que salgaran por determinados territorios, como los de la Corona de Aragón.

Se estima que el bando de Andalucía, fue tirado por tres impresores diferentes en Sevilla, el 12 de enero de 1610. El texto sin embargo es el mismo, solo varía la tipografía y la disposición de las cabeceras. Termina por la frase “Dado en Seuilla a doze de Enero de 1610.”. Los tres impresores fueron Bartolomé Gómez Alonso Rodríguez Gamarra y Gabriel Ramos Bejarano²⁶.

Se tardó en publicar el bando porque los regidores sevillanos intentaron aplazar la expulsión:

²⁴ Análisis a partir de las obras:

BENÍTEZ SÁNCHEZ-BLANCO Rafael, “Tríptico de la expulsión de los moriscos: El triunfo de la razón de estado. Análisis comparativo de los bandos de expulsión de los moriscos”, *Presses universitaires de la Méditerranée*, Montpellier, 2012.

DOMÍNGUEZ ORTIZ Antonio, BERNARD Vincent, *Historia de los moriscos: Vida y tragedia de una minoría*, Alianza Editorial, Madrid, 1993.

²⁵ Consultación posible de los bandos de Valencia y de Aragón en la página web del Portal de Archivo españoles - PARES (última consultación el 31/03/2020):

<http://pares.mcu.es/ParesBusquedas20/catalogo/find?nm=&texto=bando+de+expulsi%C3%B3n+de+los+moriscos>

²⁶ BENÍTEZ SÁNCHEZ-BLANCO Rafael, “Tríptico de la expulsión de los moriscos: El triunfo de la razón de estado. Análisis comparativo de los bandos de expulsión de los moriscos”, *Presses universitaires de la Méditerranée*, Montpellier, 2012, p. 383.

El autor se apoya en los documentos siguientes: Escudero y Perosso, *Topografía hispalense: anales bibliográficos de la ciudad de Sevilla*, número 950, 1894; RAE, S. Corns, 13-G-42(3); A. Domínguez Guzmán, *La imprenta en Sevilla en el siglo XVII. 1601-1650. Catálogo y análisis de su producción*, Universidad, Sevilla, 1992, p. 23.

Trataban in extremis si no de evitar; al menos de paliar una situación que no parecía convenir a los intereses de la Ciudad, o mejor dicho, a algunos sectores de la misma. El Procurador Mayor manifestaba así el sentir de gran parte de los capitulares al hablar de esta manera tan franca y directa: los moriscos son considerados como una pieza fundamental del engranaje económico urbano²⁷.

Hay que recordar que los moriscos representaban unas 4.050 personas en la ciudad de Sevilla y 1.800 personas en la Tierra de Sevilla, o sea un total de 7.503 moriscos, según el recuento de 1610 que aparece en la obra *En los márgenes de la ciudad de Dios: los moriscos en Sevilla*. Hubo pues debates, para que los moriscos sevillanos tuvieran otro trato. Pero los levantamientos de las Alpujarras y la Muela de Cortes hacían imposible anular o modificar la expulsión. Finalmente, el domingo 17 de enero de 1610, el bando se dio a conocer por las calles y plazas de Sevilla.

Las reacciones de los señores al enterarse de los bandos fueron diversas. Algunos, con empatía, ayudaron y llevaron a sus ex vasallos hacia los puertos de embarque, e incluso los acompañaron a bordo. Otros se comportaron de manera detestable con ellos, quitándoles todos sus bienes muebles, incluso bienes de uso personal. Otros intentaron corresponder con las autoridades para quedarse con sus vasallos.

Respecto a las cláusulas de salvaguarda, para los moriscos castellanos, se autorizaba el desplazamiento libre para vender sus bienes muebles: “si bien los bienes raíces quedan incorporados a la Real Hacienda, las disposiciones iniciales permiten a los moriscos disponer de sus bienes muebles y semovientes”. El Rey quería repartir a los señores los bienes de los moriscos, por eso castigaba a los que intentaban destruirlos o esconderlos.

En este bando, se especificaban nuevos tipos de exentos como los esclavos moros, turcos, moriscos granadinos, bastante numerosos en Andalucía, por ser propiedad de sus amos. En las instrucciones aclaratorias de Felipe III, también se mencionaban las familias de matrimonio mixto, en el caso de que el padre fuera cristiano viejo podía permanecer toda la familia; pero en el caso inverso, que fuera la madre cristiana vieja, la familia debía irse sin sus hijos menores de 7 años si se exiliara a tierras de musulmanes, si no con sus hijos si se fuera a tierras cristianas. La mujer cristiana vieja podía quedarse sola en España.

²⁷ BENÍTEZ SÁNCHEZ-BLANCO Rafael, “Tríptico de la expulsión de los moriscos: El triunfo de la razón de estado. Análisis comparativo de los bandos de expulsión de los moriscos”, *Presses universitaires de la Méditerranée*, Montpellier, 2012, p. 388.

Quedaban exentos también los jóvenes huérfanos doctrinados en la fe, los viejos incapaces de caminar. Luego, se añadió los buenos cristianos, descendientes de moros de Berbería o de turcos que habían venido a España para convertirse; también los buenos cristianos, descendientes de los que se habían convertido antes de la orden general de conversión de los Reyes Católicos y con la aprobación de los obispos.

Los moriscos de Andalucía, Granada, Murcia y Hornachos tenían que irse de los reinos hispánicos en un plazo de 30 días y de 20 días para Sevilla. Evidentemente, los gastos del viaje corrían de su propia cuenta. La salida tenía que efectuarse por las costas andaluzas, convirtiendo el puerto de Sevilla en el principal puerto de salida. Tenían que vender sus bienes a cambio de mercancías castellanas, nada de objetos de valor o moneda. Por lo tanto, no podían vender los bienes raíces que pertenecían a la Corona y que iban a ser concedidos a señores.

Los agentes encargados de acompañar a los moriscos hacia los muelles del Guadalquivir, tenían también que informar a la Corona de las salidas en un registro. Dentro de esos agentes, había depositarios, escribanos, alguaciles y un gran despliegue de hombres de la región para coordinar la expulsión. El registro informaba pues el número de moriscos, su edad y su sexo. Para evitar maltrato, el bando introducía una cláusula de salvaguarda que protegía a los moriscos hasta su desembarque. Se añadió esta cláusula porque se dieron a conocer casos de violencia, en los barcos que tenían como rumbo a Berbería, y el Rey tenía miedo de que hubiera resistencia por parte de los moriscos.

Los barcos en los que se transportaba a los moriscos estaban alquilados. Por esta razón, aunque estaba prohibido para matrimonios mixtos de morisco y cristiana vieja llevar a niños menores de 7 años a tierras musulmanes, muchas veces se negociaba durante el viaje para que los patronos los llevaran a África, fingiendo ir a Italia o Francia. Incluso hubo muchas familias mixtas que hicieron el largo rodeo por Francia para desembarcar en Berbería. Los dueños de estos barcos hicieron buen negocio con la expulsión de los moriscos. Domínguez Ortiz y Bernard informan que estos dueños recibían “diez reales por cabeza”, luego “veinte reales”, “más cincuenta por tonelada de equipaje”, sabiendo que antes de la expulsión el coste normal costaba la mitad. La razón por la que se usaron barcos privados y que el coste corría a cuenta de los moriscos, se debía a los resultados de la expulsión en Valencia, considerada demasiado costosa por la participación de escuadras y el deterioro de los barcos²⁸.

²⁸ BOEGLIN Michel, “La expulsión de los moriscos de Andalucía y sus límites”, *Cuadernos de Historia Moderna*, Publicaciones Universidad Complutense, Madrid, 2011, n°36, p. 92.

El historiador Lapeyre estima que en total 270.000 moriscos fueron expulsados, entre ellos 29.939 en proveniencia de Andalucía occidental, exceptuando los de Granada. Pese a este número de expulsados, piensa que muchos se quedaron y escaparon a la expulsión, ya que se fundían en la masa de cristianos viejos. Además de los que escaparon a la expulsión, el bando permitía a los moriscos esclavos quedarse, a los más ancianos considerados como los más islámicos que sufrían problemas de salud, también a los nuevos convertidos venidos de Berbería o turcos, al igual que sus descendientes.

Michel Boeglin da más informaciones sobre la expulsión de Andalucía en su obra *La expulsión de los moriscos de Andalucía y sus límites*. Considera que las nuevas condiciones en los trámites hicieron retardar la expulsión, entre ellas el control de bienes prohibidos, la concentración en el puerto de salida en Sevilla y, el retraso generado por la separación de los niños menores de 7 años de sus padres de matrimonios mixtos de morisco y de cristiana vieja, en número elevado en la Corona, que se iban a tierras musulmanas.

También da precisión respecto a los costes de los barcos, afirmando que la gran mayoría de la población morisca andaluza era pobre y tenía que pagar los costes con su hacienda. En el caso de las comunidades moriscas de extrema pobreza como Écija, algunos moriscos querían ser vendidos para así pagar los costes del viaje de sus familiares.

Retoma las cifras de Lapeyre²⁹ y afirma que más de 18.000 moriscos salieron desde el puerto de Sevilla o transitaron por él entre enero y febrero de 1610 y resume que un total de unas 31.000 personas abandonaron Andalucía durante aquel año.

El 10 de julio de 1610, se publicó un segundo bando, en el que se especificó por primera vez que quedaban exentos “los que de la nación de los moriscos los que fuesen clérigos, frailes o monjas”³⁰. Después para los esclavos se rectificó en el bando de Castilla del 22 de marzo de 1611³¹, que se expulsaba también a los buenos cristianos, a los granadinos que eran esclavos y libres en el momento de publicarse el bando, a los moriscos antiguos que vivían en Castilla durante la conversión de 1502 y por fin, a los moriscos incluso buenos cristianos que vivían en barrios o calles consideradas moriscas. Pero sí, podían permanecer los moriscos cristianos

²⁹ Según los cálculos de LAPEYRE Henri, *Geografía de la España morisca*, Diputació de València, Valencia, 1986, pp. 155-156.

³⁰ DANVILA Y COLLADO Manuel, *La expulsión de los moriscos españoles: Conferencias pronunciadas en el Ateneo de Madrid*, Universitat de València, Valencia, 2011, p. 194.

³¹ Véase el apéndice 8.

buenos bien integrados en la sociedad cristiana vieja, que no vivían en barrios o calles consideradas moriscas y que no pagaban tributos específicos a los moriscos como la farda.

El Rey rectificó los bandos para los moriscos exentos de los bandos anteriores. En efecto, la expulsión adquirió un carácter más general, incluyendo a toda la comunidad morisca, incluso antiguos mudéjares. En las dos Castilla y Extremadura, se rectificó esta condición en el bando del 10 de julio de 1610, con un plazo de expulsión de dos meses. Se conoce como la segunda fase de la expulsión de los moriscos.

Sin embargo, se registraron numerosas vueltas de moriscos, antes de cumplir ni siquiera un año del primer bando, por miedo a recibir malos tratos en el reino marroquí³². Los moriscos que volvieron, sufrían penas de galeras y de azote, para intentar disuadir, en vano, a otros moriscos de volver. Se reiteró entonces el decreto de expulsión del 22 de marzo de 1611, incluyendo esta vez los mudéjares antiguos para que ya no exista distinción entre los moriscos. Se nombró a tres comisarios por reino para la segunda expulsión de Andalucía: D. Tadeo de Benavides en Córdoba, D. Francisco de Yrarrazabal en Granada y D. Alejo de Marimón en Sevilla. El Rey les concedía los poderes para que expulsaran a los moriscos de vuelta a España. El 16 de enero de 1613, se redactó una nueva orden a las justicias para terminar con la expulsión de los moriscos. Finalmente, se considera que la expulsión llegó a su final, a principios de 1614. Felipe III no se arriesgó y prefirió expulsar a todos los moriscos para que no quedaran exentos que fueran falsos cristianos.

En resumidas cuentas, para terminar con esta segunda parte, notamos que se trata de un proceso evolutivo. Los bandos publicados para el Reino de Andalucía, se basaban en la argumentación de éste, pero se modificaban sobre la marcha y se añadían informaciones más detalladas en la argumentación y en las cláusulas. También se incluían especificidades a cada reinado para adaptarse a su realidad. En efecto, el bando de Andalucía fue más estricto, ya que se consideraba que los moriscos diseminados tras la guerra de las Alpujarras eran una amenaza para la Corona. Sin embargo, cabe destacar que la reiteración de los bandos muestra los límites de la expulsión en el Reino de Andalucía, que no parecía totalmente concluida. Con el trabajo de los historiadores y también con el testimonio de Cervantes, tenemos prueba de que una gran

³² El duque de Medina Sidonia con el que había colaborado el marqués de San Germán, escribe “se ha entendido que cada día volverá mucha de esta gente por el mal tratamiento que se les hace en Berbería, si no se pone el remedio en el castigo” (A.G.S., E. 228 carta del 21.12.1610, cita introducida en la obra de BOEGLIN Michel, p. 99).

parte de moriscos volvieron a España, tras la expulsión. Siendo Sevilla un puerto de salida/entrada, muchos volvieron y se escondieron entre la población sevillana.

3) ANÁLISIS DE UN ROMANCE HISTÓRICO SOBRE LA EXPULSIÓN DE LOS MORISCOS

El romance es un poema popular escrito por la voz del pueblo para el pueblo. El romance “De cómo y por qué don Felipe III expelió a los moriscos de España, y de la pena que les causó este destierro”³³ es un poema anónimo escrito en primera persona, dirigido a un vosotros, que representa a los moriscos. En este pliego suelto impreso en Sevilla en 1610, la voz poética relata el proceso de expulsión de los moriscos de la ciudad de Sevilla y explica a los moriscos por qué se les expulsaron de España. A la manera de una relación de sucesos, tenemos datos históricos como cifras de población expulsada, sus lugares de origen y la mención de varias personas notables como El Gran Turco, que podría representar a Ahmed I (1590–1617), sultán del imperio otomano entre 1603 y 1617, luego, Margarita de Austria (1480–1530), el Rey Felipe III y su consejero de estado, Juan de Mendoza y Velasco, también llamado Marqués de San Germán (1571–1628). Todos estos detalles, además del título, permiten contextualizar la escena descrita. De hecho, el uso del futuro en el verso 217 “Con eso quedará España” da a pensar que el decreto de expulsión acaba de ser promulgado en Sevilla el 12 de enero de 1610, y entonces que este romance es contemporáneo al acontecimiento histórico.

Tenemos un desarrollo progresivo del romance que se divide en tres partes: primero, una contextualización histórica breve del marco literario, luego, las razones de la expulsión, y en fin, el desarrollo del destierro. El romance empieza por una contextualización histórica mencionando el caos de la expulsión en España. Inicia así: “Gran revuelta hay en España, / Los reinos alborotados, / De la morisca nación, / Enemigos de cristianos.” (versos 1-4). Con estos versos, la voz llama la atención del lector, señalando al pueblo morisco como culpable. Considera que los moriscos forman parte de una nación diferente a la española y por esta razón, en tiempos de guerra, la otredad se convierte en enemiga. Este conflicto opone pues los moriscos a los cristianos.

Enseguida, del verso 5 al verso 12 “Viva Dios y viva el Rey / A pesar de paganos; / Y a la Santa Inquisición / Téngale Dios de su mano. / Castíguese al que es hereje, / Conózcase al que es cristiano, / Y todos vivamos unos / como muy fieles hermanos.”: la voz poética expresa aquí, el punto de vista de los cristianos viejos, defensores de la ortodoxia estricta. La importancia de la religión en esta lucha evidencia el carácter confesional euro-centrista de la cruzada cristiana.

³³ Véase el apéndice 9.

El punto de vista muestra que no se admite otra religión que la oficial de la Corona y el que tiene una diferente está considerado como “hereje”, asimilado al mismo grupo de excluidos que “los paganos”. Estos individuos van a ser castigados por la “Santa Inquisición” moderna que es muy activa entre 1566 y 1567, para desenmascarar a los buenos cristianos nuevos de los que fingen. Observamos que la Inquisición siempre ha tenido un papel clave en la política represiva de España, sobre todo en tiempos de los Reyes Católicos, Isabel de Castilla y Fernando de Aragón, para luchar contra los judeoconversos que permanecían fieles a la religión de sus ancestros. Igual pasa con la política inquisitorial de Felipe III y de sus virreyes contra los moriscos, con el objetivo de llevar a cabo una conversión religiosa masiva y una disuasión política³⁴. Lo cual justifica los términos de Guerra Santa que se solía emplear para referirse a aquel periodo.

“El León” en el verso 15 representa a la Corona de España. Con el proceso de Reconquista, el Reino de Asturias se convierte en el Reino de León en el año 910. Así, el León con mayúscula, se vuelve el mueble heráldico para el nuevo reino y el símbolo de toda España. Esta alegoría y personificación de España pone de realce la fuerza y el poderío del animal que compara con la figura del “Gran Turco” intimidado por el León. Más que el símbolo de España, la personificación del animal, por el uso de la mayúscula, podría ser la alegoría de Felipe III, como la máxima representación de Península ibérica.

Sin explicitar quién es el Gran Turco, podemos suponer por la fecha que se trata de Ahmed I, sultán del inmenso territorio que abarca desde Argel hasta el Cáucaso y desde Budapest hasta Bagdad. Fue contemporáneo de Carlos V. Es de él al que tiene miedo la Corona española, pensando que los moriscos se van a aliar con ellos y formar la famosa “quinta columna”³⁵. Al comenzar el reinado de Felipe II, España solo posee en las costas africanas Melilla, Oran, Mazalquivir y La Goleta. Del otro lado del Mediterráneo, los turcos reconquistan Trípoli en 1551. Los turcos y los berberiscos, conocidos por la piratería, se muestran cada vez más amenazadores³⁶. Felipe III teme que quieran ayudar a los moriscos y conquistar de nuevo el territorio.

³⁴ CARRASCO Rafael, *La monarchie catholique et les Morisques (1520-1620)*, Publications de l’Université Paul-Valéry Montpellier 3, Montpellier, 2005, p. 6.

³⁵ REGLÀ Joan, *Estudios sobre los moriscos*, Universidad de Valencia, Valencia, 1964, Ariel Quincenal, Barcelona, 1974, p. 200: “La documentación oficial de la época pone constantemente de relieve que Felipe II y las autoridades españolas consideraron a los moriscos como una especie de “quinta columna”, que desde sus reductos peninsulares secundaba la presión otomana en el Mediterráneo y la de los hugonotes franceses en el ámbito pirenaico”.

³⁶ DOMÍNGUEZ ORTIZ Antonio, BERNARD Vincent, *Historia de los moriscos: Vida y tragedia de una minoría*, Alianza Editorial, Madrid, 1993, p. 28.

Según la voz, los moriscos se disponen a traicionar a la Corona y se preparan con armas: “Y aquel cuchillo sangriento, / Y el corvo alfanje afilado / Que tenían para nosotros” (versos 21-23); “Y espada muy plateada, / Y puñal sobredorado” (versos 35 y 36); “No solo salen con armas” (verso 57); “Tantos años de secreto” (verso 101). Se esboza entorno al morisco un retrato peligroso para justificar el hecho de que haya que castigarlo y hacerle esclavo: “Pasen presto a Berbería” (verso 25). Hay que recordar que, tras la Guerra de las Alpujarras, se desarrolló una red de esclavos moriscos capturados y luego vendidos a cristianos viejos como mano de obra; algunos enviados a las galeras y otros vendidos en mercados internacionales. Luego, tras la expulsión, algunos esclavos se quedaron con sus amos³⁷. En aquel contexto de colonización de las Indias, la esclavitud permitía a España dominar a sus presuntos enemigos en sus vastas tierras.

En efecto, a partir del verso 29, se recurre a una larga enumeración de razones por las que fueron expulsados los moriscos. En estos versos, desde el verso 29 hasta el verso 128, se van a pretextar argumentos, tomando los ejemplos de “el morisco” y de “la morisca” como si generalizara en un solo prototipo a la población morisca entera.

En los versos 29 hasta el 39, se pone de realce el fulgurante cambio de capa social de los moriscos. Con los versos “El morisco que ponía / Duro alpargate de esparto” (versos 29-30), se relata la condición más humilde de los moriscos campesinos que tienen pocas pertenencias. Luego con los versos siguientes “Ahora trae borceguíes [...]”, pasamos de esta condición más humilde a una condición alta, que se estima por la forma de vestir de los moriscos adinerados. Lo que se sugiere en estos versos, es que se han enriquecido de manera ilegal mediante engaños y robos, ya que, por su condición de moriscos, tendrían que ser inferiores a los cristianos en todos los sentidos. Parece que le da miedo a la voz poética porque se da cuenta de que los cristianos ya no son los únicos en tener poder económico y que no se sabe cómo consiguieron este fulgurante cambio de condición.

Además, con el verso 40 “Criados de cuatro en cuatro”, hace una crítica de la nueva condición de los moriscos, porque antes eran ellos los domésticos de cristianos viejos, y ahora hasta tienen varios criados a su servicio. Refleja la exuberancia de estos moriscos recién enriquecidos.

³⁷ CARRASCO Rafael, *ibid.*, p. 324 : informa sobre la situación de los moriscos esclavos después de la expulsión, especialmente los que se quedaron en la península: “Ces derniers étaient soit des esclaves que leurs maîtres gardèrent tout naturellement, soit des personnes libres autorisées à rester (des enfants et des femmes essentiellement) soit enfin des morisques demeurés dans la clandestinité, souvent au bénéfice de complicités locales (amicales ou intéressées, nous avons des exemples des deux).”

Tenemos una oposición con los versos anteriores, ya que se oponen su antigua condición de moriscos humildes, entre los versos 36-37 (“Y el morisco que solía / Estar sujeto a su amo”) y, su nueva condición en los versos 39-40 (“Quiere ahora que le sirvan / Criados de cuatro en cuatro”). Encontramos también “ahora” en el verso 31, o sea, es este adverbio que construye esta oposición entre pasado y presente, además del cambio de tiempo en la locución, entre el imperfecto y el presente.

Se esboza un retrato peyorativo de este pueblo en los versos 40 hasta 64. Son “arrogantes”, presumen y ostentan sus riquezas en exceso, con el fin de humillar a los cristianos. Es una larga descripción de cómo se comportan “el morisco” y “la morisca” en la sociedad española, en la que se delata un toque de envidia. Como si la voz preguntara por qué los moriscos tienen más dinero que incluso un cristiano. Con esta enumeración acumulativa de pertenencias de los moriscos que simboliza el lujo, intenta transmitir un sentimiento de injusticia en el lector. Considera que es una riqueza exuberante, solo para mostrarse y hacerse sentir superiores a los cristianos pobres, como es de notar en los versos 41 hasta 48: “Tan arrogantes andaban / Por las calles paseando, / Que miraban con donaire / Al cristiano desgarrado / Que por ellos no se pone / Si un vestidillo de paño: / Por ser mucha su pobreza / Andan continuo arrastrados” y luego, el verso 94 “Sino para ser mirados”. Esta acumulación de pertenencias viene acompañada de una hipérbole, con el uso del superlativo absoluto “muy”, del prefijo “sobre”, del epíteto del nombre “gran” y de los sufijos en -etes y en -etas. Estos elementos permiten dar más intensidad en el retrato, pero, por el contrario, permiten al lector constatar la envidia que tiene la voz poética, al igual que muchos cristianos, respecto a los moriscos.

En este mismo retrato, también tenemos una comparación con los “señores veinticuatro” en los versos 59 y 60, que denotan ironía y de nuevo un tono peyorativo. Los señores veinticuatro hacen referencia a la veinticuatría que es el reparto de poder de una corporación municipal entre veinticuatro regidores. Tiene sus orígenes en el sistema del Antiguo Régimen. Se utilizó en Granada y en otras ciudades como Sevilla. Estos señores simbolizan pues el poder político. Se critica la intención de los moriscos de mostrarse superiores por tener riquezas.

Seguimos con las razones por las que fueron expulsados. Con los versos 65 hasta 68, trata el sincretismo cultural de los moriscos: la mezcla de las ceremonias católicas con las zambras que son fiestas moriscas. El DRAE define a las “zambas” como una “fiesta que usaban los moriscos, con bulla, regocijo y baile”. Es decir que los moriscos llaman la atención en exceso, hasta parecen falsos e hipócritas. Por eso, en los versos 69 hasta 74, les recuerda que el territorio pertenecía a los católicos desde hacía siglos, antes de caer en manos de sus antepasados. Según

el historiador Fernand Braudel, la expulsión se hizo porque se consideraba que el moro era inasimilable, que durante 3 siglos había mantenido sus costumbres, su religión, su lengua y que se había negado a aceptar por completo la civilización occidental³⁸. Las zambras corroboran pues este deseo de conservar sus tradiciones ancestrales.

Menciona a los moriscos que consiguieron ascender en la escala social española con la enumeración de varios “oficios de muchos cargos” (versos 75-84): doctores, escribanos, procuradores, letrados. Joan Reglà recuerda en su obra que “los moriscos no constituyeron una clase social específica, sino que entre ellos hubo una minoría aristocrática, una burguesía enriquecida, un artesanado activo y una sufrida masa de campesinos y jornaleros”³⁹. El hecho de que tengan tanto poder, le infunde miedo. En este poder podemos mencionar el papel de las “aljamas” en la población morisca ya que se trata de la organización social morisca (también existía aljamas judeas). Como ya lo hemos mencionado más arriba, los cristianos también tenían miedo de una situación de superioridad por parte de los moriscos, ya que aumentaba demográficamente su comunidad⁴⁰.

Su argumentación también se basa en la razón considerada suprema de esta expulsión, o sea la problemática religiosa. En el verso 89 “Yendo a la iglesia por fuerza”, el yo poética acusa a los moriscos de fingir su fe cristiana. Opina que es una confesión hipócrita, solo para escapar de las sanciones de la Inquisición. De hecho, en la tradición islámica, la taqiyya (التقية), traducida como “temor”, “precaución” o “protección” es el acto de disimular las creencias religiosas propias y faltar al cumplimiento de los preceptos religiosos cuando un musulmán teme por su vida y la de sus familiares o bien por la preservación de su fe⁴¹. El morisco está presentado como un “traidor” (verso 118) y un engañoso, por no ser leal a la religión de la Corona. Y resume diciendo que el comportamiento de estos hombres genera “desorden” (verso 99).

Se dirige luego a los musulmanes en los versos 109-110, recurriendo al uso del imperativo: “no confiéis”, “mirad”. Hace una enumeración de topónimos donde hay presencia de moriscos,

³⁸ BRAUDEL Fernand *La Méditerranée et le Monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*, Armand Collin, París, 1949, pp. 592-593.

³⁹ REGLÀ Joan, *Estudios sobre los moriscos*, Universidad de Valencia, Valencia, 1964, Ariel Quincenal, Barcelona, 1974, p. 200.

⁴⁰ Argumento mencionado en varios libros, entre ellos *La monarchie catholique et les Morisques*, Rafael CARRASCO, p. 66 y p. 273: “Los moriscos no quieren ser cristianos y ostentan su diferencia en la lengua, en la comida, en el traje, en los casamientos, huyendo de los oficios divinos” y, cita de Muños Gavira en Estudios sobre los moriscos de Juan REGLÀ (p. 63): “La población morisca de Valencia iba ascendiendo en tan prodigiosa proporción que, a principios del siglo XVII, a petición de las Cortes del reino, se suspendió la formación de censos para no revelar a los moriscos la fuerza que tenían”.

⁴¹ RUBO Diego, “La taqiyya en las fuentes cristianas: indicios de su presencia entre los moriscos”, *Revista de estudios árabes AL-QANTARA*, 2013, vol. 34, n°2, pp. 529-546

entre ellos “Valencia”, “Aragón”, “Madrid”, “Toledo”, “Córdoba”, “Hornachos”, “Sevilla” y por fin “Granada”. Según el historiador Lapeyre, en total se estima que 270.000 moriscos en proveniencia de todos los reinos de España fueron expulsados. En estos versos, intenta abrirle los ojos al lector sobre el engaño de esa religión que solo provoca tristeza y problema, para incitarlos a ponerse en el buen camino de la cristiandad.

Acaba su enumeración de razones, resaltando la traición de los moriscos: “Por traidores publicados” (verso 118) respecto a la fe católica. La expulsión es la consecuencia de la imposibilidad de asimilación religiosa. En efecto, en la sociedad del Antiguo Régimen se pensaba que la religión estaba estrechamente relacionada con el poder político. Los versos 119 y 120 confirman este vínculo religión-poder porque se dice “A la Corona real / Que Dios guarde muchos años”. Rafael Carrasco recuerda que⁴² en el imaginario cristiano, el amparo sobrenatural era siempre prometido a los reinos que seguían la voluntad de Dios. Por esta razón, esta lucha contra los herejes, fue llamada “Guerra Santa” ya que se tenía que luchar contra los moros, enemigos declarados de la cristiandad y de España y, que pertenecían a la “Secta de Mahoma”⁴³. Para el historiador, la salvación justificaba “la necesidad de hacer en cada cosa lo conveniente en materia de seguridad”. Hay una reiteración de la palabra “Dios” que da ritmo al romance y de otro lado, permite enseñar que el yo poético está preocupado por la voluntad de Dios.

Además, en otra parte temática, entre los versos 129 y 153, relata el desarrollo progresivo del destierro de los moriscos. En la parte anterior, había mencionado los lugares con más presencia de moriscos. Esas ciudades representan el punto de partida de este destierro: Valencia, Aragón, Madrid, Toledo, Córdoba, Hornachos, Sevilla y Granada. Se expulsa a todos los moriscos de los reinos de España. Cada reino promulgó un bando real en el que se describía el proceso de expulsión. Por lo tanto, en este romance, la voz se focaliza en el destierro de la ciudad de Sevilla y sus alrededores: “De la muy noble Sevilla” (verso 131) y “Del Aljarafe vinieron” (verso 137). Aljarafe es una comarca española ubicada en la provincia de Sevilla. Se supone que allí vivían muchos moriscos puesto que su nombre proviene del árabe. Hay que recordar que, a finales de noviembre de 1570, Sevilla acogió a 4.300 moriscos granadinos a raíz

⁴² CARRASCO Rafael, *La monarchie catholique et les Morisques (1520-1620)*, Publications de l’Université Paul-Valéry Montpellier 3, Montpellier, 2005, p. 270.

⁴³ Término empleado en el *Tratado de Pedro de Valencia*, fol. 4 r^o-v^o.

de la guerra de las Alpujarras para diseminar los núcleos moriscos de la Corona de Castilla⁴⁴. Sevilla fue la ciudad de Castilla con más población de cristianos nuevos de moro a finales del siglo XVI. Se explica por la ola de migración de naturales de Granada, pero también porque los moriscos sevillanos se mezclaron con los cristianos viejos y se confundían en la masa cristiana.

Tenemos un total estimado a “treinta mil y más” moriscos (verso 133) en proveniencia de Sevilla y a más de “cinco mil y veinticuatro” moriscos (versos 138-140) en proveniencia de Aljarafe. Explicita describiendo el perfil de los expulsados: “Hombres, mujeres, muchachos, / De grande y pequeña edad, / De pobre y de rico estado” (versos 134-136). Notamos que la expulsión no trató con diferencia a nadie.

El bando de la Corona de Castilla del 10 de enero de 1610, de la que dependía la ciudad de Sevilla, exigía de los moriscos que salieran por los puertos de mar del Sur de la Península⁴⁵. Llamado el Puerto de Indias, el puerto de Sevilla ubicado en el río del Guadalquivir, acogía en los siglos XVI y XVII un gran número de embarcaciones. Era el puerto de entrada y de salida y, el principal puerto marítimo para el comercio con América. De esta ciudad salieron embarcaciones de moriscos sevillanos, pero también de otras regiones⁴⁶. Lapeyre añade informaciones explicando que el embarque de Sevilla empezó el 27 de enero de 1610, con destino a Berbería o al puerto francés de Marsella. El destino dependía de la cuestión de los niños. En las instrucciones del Bando se precisaba que los moriscos podían llevar consigo a sus niños de menos de 7 años, a condición que fueran a países cristianos; aunque muchos en secreto pasaron un trato con los patrones de los navíos para que los llevaran a Berbería.

Al final del romance, asistimos a una escena de embarcación de moriscos en el que se les da voz. Una mujer expresa sus reacciones y testimonia de cómo vive este acontecimiento. Tenemos un doble discurso entre los versos 141 y 202 que viene a contrastar con el largo retrato peyorativo de los moriscos. Hay todo un vocabulario entorno a la pena y el uso de interjecciones a la manera de un llanto (“ay” versos 145, 153) que generan un efecto de patetismo. Éste viene reforzado por la presencia de niños recién nacidos que evidencia la crueldad y el pathos de la expulsión frente a seres inocentes como lo representa la figura del niño. Se intensifica también mediante una descripción auditiva, con las interjecciones y la reiteración de los verbos “llorar”

⁴⁴ BOEGLIN Michel, “De Granada a Sevilla: itinerario y destino de la minoría morisca en la bética”, *Sharq-al-Andalus*, Universitat d’Alacant, Alicante, 2008, n°18, pp. 73-102, p. 102.

⁴⁵ MOATTI Claudia, *Le monde de l’itinérance : En Méditerranée de l’Antiquité à l’époque moderne*, Ausonius, Burdeos, 2009, p. 502.

⁴⁶ LAPEYRE Henri, *Geografía de la España morisca*, Diputació de València, Valencia, 1986, p.163: “De acuerdo con los planes trazados por el duque de Medina-Sidonia y el marqués de San Germán, el embarque de la casi totalidad de los andaluces estaba previsto en Sevilla”.

y “gritar”. La voz se cuestiona de por qué fueron expulsados: “¿Quién de ella me ha desterrado?” (verso 146). Y acaba por auto culparse diciendo “Más no hay que preguntarlo, / Pues lo han hecho mis pecados” (versos 147-148). No sabemos si este testimonio fue verdadero, tal vez el autor del romance modificó con intencionalidad sus palabras para así corroborar la idea de que el morisco pecó y causó él mismo su destierro. De nuevo, se busca legitimar y justificar la acción del rey Felipe III. Así que era común expresar en boca de los moriscos esta confirmación de sus pecados y su sentimiento de culpabilidad. Sin embargo, la mención de “blancas manos” algunos versos después (verso 150) es ambigua: puede significar que las moriscas tienen las manos limpias, que son sinceras con su fe cristiana y que no cometieron pecados al contrario del discurso sobre el falso cristiano; o bien, si se trata del color de la piel y entonces que se parecen más a cristianas viejas ahora que a la etnia árabe. De todas formas, el retrato de estas moriscas, sugiere que estas mujeres fueron asimiladas a la cultura y a la confesión cristiana. Entonces pone en tela de juicio los argumentos de la expulsión. Por eso, podemos decir que esta parte del romance evidencia el sentimiento de remordimiento, en el pensamiento colectivo, en cuanto a la inocencia de algunos expulsados. La voz poética pone de relieve de que no todos fueron malos/falsos cristianos, sí que hubo cristianos nuevos sinceros. Lo cual, no permite suponer que siente compasión por estos expulsados que describe.

La voz reitera el uso del posesivo “mi” en los versos “- ¡Ay mi tierra!” (verso 145) y “- ¡Ay Sevilla, patria mía!” (verso 153) muestra el sentimiento de apego por España, que considera como su tierra. Vemos pues que tuvieron que abandonar Sevilla a regañadientes. Rafael Carrasco pone de realce en su obra que la mayor parte de los moriscos que fueron juzgados por la Inquisición antes de la expulsión, mostraban su amor por su tierra. Añade que los moriscos reprocharon al rey de España haberles expulsado de su casa y ahora hacerles cautivos y en fin, obligarles a renegar su fe⁴⁷.

En esta misma parte, se presenta la devoción de los buenos cristianos nuevos, entre los versos 154 y 206, con la referencia a objetos de devoción de las moriscas (versos 181-189) y una enumeración de lugares religiosos que solían frecuentar para practicar la fe cristiana. En efecto, durante el proceso de asimilación religiosa de los moriscos, se creó una red de parroquias para estos cristianos nuevos. Se dice de las moriscas que tienen “forma de cristianas” (verso 144), o sea que se acercan más bien a buenos cristianos que a traidores. Se intenta distinguir a los buenos cristianos nuevos de los falsos cristianos nuevos, mediante el concepto de inocencia.

⁴⁷ CARRASCO Rafael, *La monarchie catholique et les Morisques (1520-1620)*, Publications de l’Université Paul-Valéry Montpellier 3, Montpellier, 2005, p. 333.

Allí reside la polémica de la expulsión: el problema de la distinción entre falsos y buenos y entonces, de actuar injustamente.

Por fin, a partir del verso 207, cambiamos de parte temática y pasamos a las consecuencias positivas del destierro para España. Las moriscas cristianas hacen caridad y ofrecen bienes a obras y fundaciones piadosas. Por lo tanto, el bando exigía que no pudieran esconder o destruir aquellos bienes que no pudieran trasportar⁴⁸. Entonces no se puede decir con exactitud si estos bienes fueron dados voluntariamente. Otra crítica que se podría afirmar sobre los beneficios económicos de la expulsión, fueron los reproches de moriscos a la Inquisición que juzgaban codiciosa. Según ellos, la Inquisición buscaba sobre todo su dinero, que conseguía con la confiscación de bienes y con multas anuales como forma de reconciliación⁴⁹.

Otra importante consecuencia, sería la salvación de la fe cristiana en España contra el bando mahometista, tan esperada. Por fin, purificar España de los enemigos de la fe, que provocan puro caos en la sociedad. En este aspecto, la descripción detallada de las consideradas malas costumbres moriscas seguía con esta óptica maniqueísta de la Guerra Santa que defendía España. Esta visión maniqueísta se extiende hasta los versos 210-216 con la metáfora del buen pastor Felipe III con sus ovejas cristianas (sus súbditos), tomando el modelo de Jesús. Con esta referencia bíblica, Felipe III está representado aquí como un buen servidor de Dios, rodeado de sus fieles. Los términos antagónicos “bueno” y “malo” están empleados para recordar que el bueno es el católico obviamente y que el malo es el hereje. Es decir que el bueno solo puede ser cristiano dado que es la única religión auténtica para la sociedad cristiana. Es imprescindible tener presente que la lucha por la unidad católica justificó en aquellos siglos varias barbaridades: las guerras de reconquista de España, la colonización y evangelización de América, las guerras de religión contra el protestantismo, además de la expulsión de los moriscos.

En definitiva, la cuestión religiosa siempre tuvo mucho impacto sobre la política de los reyes católicos. Por lo tanto, podríamos preguntarnos cómo fue posible instaurar en España, en Europa también, aquella sociedad esclavista, aun sabiendo los valores católicos de amor y de caridad que supuestamente tendría que promover la religión católica.

⁴⁸ DOMÍNGUEZ ORTIZ Antonio, BERNARD Vincent, “Capítulo 9 El destierro”, *Historia de los moriscos: Vida y tragedia de una minoría*, Alianza Editorial, Madrid, 1993.

⁴⁹ CARRASCO Rafael, *ibid.*, pp. 257-58.

CONCLUSIÓN

En resumidas cuentas, este romance sobre la expulsión de los moriscos en 1609, refleja perfectamente la ideología cristiana del siglo XVII, hasta podríamos hablar de propaganda cristiana. La expulsión fue el movimiento migratorio más importante de la Edad Media. Con esa acción, Felipe III se presentaba como el “rey acabador de la Reconquista”.

En este estudio, nos hemos centrado en la minoría morisca, pero hubiéramos podido trabajar sobre la minoría judía o la gitana, y seguro que hubiéramos llegado a las mismas conclusiones. Pero ¿cómo justificar esta “purificación de España” de esta población indeseable? El romance pone de realce la infidelidad de los moriscos a la Corona, como eco de la argumentación legal de los bandos de expulsión. De hecho, Felipe III estructuró su discurso sobre la base de las leyes divina y jurídica. En cuanto a la ley divina, los súbditos debían obedecer a Dios, reflejado en la figura del Rey, puesto que era un elegido de Dios. No obedecer era visto como una profanación o un acto de herejía. A nivel jurídico, los moriscos que no obedecían a la máxima figura de poder social, se destinaban a la sentencia legal de pena de muerte. Al no cumplir con la orden de expulsión, el morisco estaba condenado doblemente al infierno – al infierno terrenal y al castigo eterno del Juicio final –.

A pesar de las expectativas de la expulsión, el único logro fue la disminución de la minoría morisca. Por lo tanto, generó otras consecuencias no esperadas, como la división de opiniones y, sobre todo el sentimiento de remordimiento en la opinión pública, al igual que lo evidencian los versos del romance sobre el proceso del destierro. Siendo la literatura, a veces, un reflejo sincero del espíritu de la sociedad, se enfrenta con el discurso oficial de la Corona, o sea aquí los bandos. Los autores que introducían a personajes moriscos, intentaban dar visibilidad a la versión de la población morisca. En este sentido, el romance enseña las dos caras de la Historia de la expulsión de los moriscos, a la vez presenta las razones de la expulsión y también las reacciones de los moriscos. Por lo tanto, aunque la voz poética parece expresar su empatía por los cristianos nuevos inocentes, es evidente que el romance está servicio de una exaltación de la figura del Rey, como buen cristiano y guardián de esa fe entre sus discípulos, como lo hemos señalado en los últimos versos que cierran el romance, al modo de una conclusión sobre la expulsión.

Al estudiar los bandos, nos hemos dado cuenta de que, para el Rey, todos los moriscos formaban uno y no se diferenciaban entre sí (exceptuando algunos casos de exentos). Sin embargo, uno

de los límites de la expulsión que plantea, es la doble identidad de los moriscos y el romance lo recuerda, mediante las voces de moriscos que expresan su pena. No eran totalmente cristianos, pero tampoco totalmente musulmanes. Su doble identidad se reflejaba en su doble nombre y en su sincretismo cultural y religioso. El gran número de moriscos vueltos y los moriscos⁵⁰ que escaparon a las olas de expulsión muestra que los moriscos añoraban sus tierras.

Rafael Carrasco resume perfectamente este acontecimiento histórico, considerando la cuestión morisca como reveladora del umbral de tolerancia de la sociedad española en los albores de su siglo de oro, de los límites concretos de su sistema de valores universales e integradoras⁵¹. El siglo de oro, considerado como el máximo esplendor de la cultura española, contrasta con las ideas atrasadas de una monarquía católica absoluta y fanática. A eso podríamos también añadir, el claro contraste con las virtudes teologales cristianas, de caridad y de amor a su prójimo. Pero, nosotros, espectadores contemporáneos de la Historia, no podemos pretender juzgar totalmente el pasado, porque cada acontecimiento histórico debe ser estudiado dentro de su marco sociopolítico. En el mismo sentido, el carácter testimonial del romance es imprescindible para entender mejor la realidad de la expulsión de los moriscos.

⁵⁰ Véase el apéndice 6.

⁵¹ CARRASCO Rafael, *La monarchie catholique et les Morisques (1520-1620)*, Publications de l'Université Paul-Valéry Montpellier 3, Montpellier, 2005, p. 307.

DEUXIEME PARTIE : L'ENSEIGNEMENT DE LA POÉSIE EN **CLASSE DE LANGUES**

La poésie, grâce à la langue magique dont elle dispose, est la grande évocatrice, qui arrache l'enfant du peuple à l'état d'inconscience somnolente, le révèle à lui-même en lui faisant entendre dans un langage idéalisé – c'est-à-dire plein au plus haut degré de réalité orale, de sentiments humains – ces chants d'amour, de joie ou de tristesse, de regrets ou d'espérance, de doute ou de foi, de pitié ou d'indignation, qui résonnaient confusément en lui. Elle l'enlève, le ravit à son égoïsme grossier, âpre, positif, calculateur ; elle l'aide à naître à l'humanité, elle le fait véritablement être afin d'élargir son moi [...].

BUISSON F. (dir.), *Dictionnaire de pédagogie*, Paris, Hachette, 1882-1887.

C'est surtout à l'école qu'on lit le plus de poésie, et une fois hors d'elle, on n'en lit plus guère.

CANVAT Karl, LEGROS Georges, « Enseigner la poésie moderne ? », *Pratiques*, 1997, n°93.

INTRODUCTION

Au cours de mon parcours universitaire, j'ai acquis de solides connaissances dans les domaines de la littérature, de la civilisation et de l'Histoire du monde hispanique, grâce à la licence LLCER (Langues, littératures et civilisations étrangères et régionales). J'ai pu constater la richesse de sa littérature et je me suis demandé, maintenant à mon tour enseignante de langues, comment transmettre à mes élèves ces connaissances et leur donner également le goût de la lecture. Je me suis alors intéressée aux programmes de langues vivantes, ceux de l'enseignement littéraire en langues étrangères et les propositions d'exploitation de ces classiques de la littérature de l'Éducation Nationale. J'ai été forcée de constater que très peu de poèmes étaient exploités en classe de langues et j'ai donc choisi d'orienter mon mémoire sur cette thématique, afin de comprendre pourquoi le genre poétique a-t-il moins d'essor dans l'enseignement des langues vivantes que le genre narratif et, d'exposer les multiples avantages que supposerait son enseignement sur un public d'apprenants.

A l'origine, de tradition orale, la poésie n'était pas destinée à la lecture – comme il est actuellement le cas – mais à la représentation dans les lieux publics, afin de distraire le peuple. On accompagnait son rythme lyrique avec un ou plusieurs instruments de musique. Aujourd'hui elle se réduit à l'écriture et à son exploitation scolaire. La poésie peut se distinguer par sa dimension esthétique et musicale puisque la forme de son discours est alimentée par des jeux de sonorités et d'images métaphoriques. Il existe deux types de poésie, les textes en prose et les textes en vers, plus fréquents.

On constate qu'au fil des siècles, le genre narratif s'est particulièrement développé et connaît un succès plus important, au détriment du genre poétique. Car la poésie est considérée dans l'imaginaire collectif comme « illisible », ce qui rend son exploitation en classe complexe. Serge Martin, professeur de littérature contemporaine de la langue française, fait également ce constat dans un article : « nous le savons, la poésie se trouve souvent délaissée si ce n'est instrumentalisée et donc détournée. Il semble qu'elle reste souvent à la porte de la classe ou qu'elle y perde son âme en y entrant... »⁵².

⁵² MARTIN Serges, « Présentation. Les poèmes au cœur de l'enseignement du français », *Le français aujourd'hui*, Éditions Armand Collin, Paris, 2010, n°169.

La sociologue Anne Dujin explique que l'absence de la poésie contemporaine est une « question éditoriale » puisqu'elle ne représente qu'une infime part du marché de l'édition et que les poètes qui connaissent le plus de succès dans cette industrie du livre sont des auteurs classiques de la poésie moderne⁵³.

Canvat et Legros expliquent dans leur livre les raisons pour lesquelles le genre poétique a été écarté de l'enseignement. Ils rappellent qu'à l'origine, au XIX^{ème} siècle, l'enseignement de la poésie poursuivait les mêmes finalités rhétoriques et éducatives que celui de la littérature. Il permettait d'acquérir « l'art d'écrire ». C'est à partir de la fin des années 1960, lors d'une crise profonde due à l'accroissement du public scolaire avec la création de l'Ecole obligatoire, que s'établit une nouvelle configuration du système éducatif. Considérée comme une activité trop intellectuelle pour ce nouveau public scolaire, les sociologues mettaient l'accent sur le fait que la littérature pouvait supposer un « handicap socioculturel » pour les enfants issus de la classe populaire, qui n'avaient auparavant jamais reçu d'éducation littéraire. C'est ainsi que peu à peu s'est formée une « désaffection assez générale » concernant le genre poétique.

D'après J.M.G. Le Clézio, la littérature est faite de langage et les écrivains dans une certaine mesure en sont les gardiens. Ils font vivre la langue et ils la célèbrent, l'aiguisent, la transforment parce que le langage est vivant pour eux, à travers eux. Dit d'une autre manière, la littérature mais surtout la poésie, sollicitent la langue là où personne ne le fait⁵⁴ et jouent ainsi avec le rapport au monde du lecteur. La poésie modifie également le rapport qu'a l'individu avec sa propre langue, qu'il va pouvoir enrichir, tout autant que son esprit.

Le dictionnaire Larousse définit la poésie comme étant un art qui évoque et suggère les sensations, les impressions, les émotions les plus vives par l'union intense des sons, des rythmes, des harmonies, en particulier par les vers. Comme le prouve sa définition, la poésie est une manifestation de la beauté esthétique de la parole. La poésie repose plutôt sur la musicalité, la diction du discours, elle s'axe donc sur sa forme, contrairement aux autres genres littéraires qui eux, s'axent sur le contenu narratif du discours. Lors d'une analyse poétique, trois aspects sont donc à prendre en compte : la dimension sémantique, la dimension esthétique et la dimension énonciative soit communicative. Par le biais de figures poétiques et de jeux de diction, le poète interagit avec le lecteur et fait appel à sa perception émotionnelle et cognitive.

⁵³ DUJIN Anne, « Où est passée la poésie française : Portrait d'un univers paradoxal », *Revue du Crieur*, 2016, vol. 5, n° 3, pp. 62-77.

⁵⁴ Citation tirée du Dossier « la poésie à l'école », publié sur le site en ligne Éduscol, mars 2004 (mis à jour en 2010).

Quant à eux, Canvat et Legros proposent une définition de la poésie en corrélation avec le cadre temporel du poète :

La poésie, comme tout autre forme de littérature, est une construction historique, non une essence [...] les fonctions que la poésie s'assigne, les domaines qu'elle explore, les moyens auxquels elle recourt varient selon les époques et ne prennent sens qu'en fonction de celles-ci. [...] Les mouvements littéraires sont loin d'être indépendants des circonstances générales, et en particulier de l'évolution des sciences humaines et des autres arts⁵⁵.

On peut alors considérer que si la poésie impacte de manière positive un individu, il est important de l'exploiter dès le plus jeune âge, grâce à l'école, pour l'habituer et faire de lui un lecteur actif et réfléchi. L'apprentissage de la poésie n'est pas uniquement pour développer des compétences de lecture et de réflexion chez un élève, il permet aussi de développer ses compétences de communication avec autrui, par le biais d'échanges de références culturelles et de leur sensibilité artistique.

Dans cette démarche d'apprentissage civique, de formation sociale du jeune individu, il n'est donc pas anodin d'étudier la littérature étrangère en langue étrangère en parallèle de la littérature française, pour favoriser sa construction psychique. D'autant plus que la poésie, comme tous autres supports littéraires, est le reflet de la culture qu'elle véhicule et permet ainsi une ouverture culturelle et communicative sur le monde et, la nouvelle réalité qu'elle apporte. Au-delà de ces quelques constatations, nous pouvons nous demander : **pourquoi enseigner le genre poétique en classe de langues ?**

Pour répondre à cette question nous étudierons dans un premier temps la place de la poésie dans l'enseignement des langues vivantes étrangères en France. Par conséquent, nous aborderons la méthodologie d'enseignement préconisée par le CECRL puis, nous ferons le constat de la place de la poésie dans les programmes de langues vivantes du cycle terminal et dans un manuel type de 1^{ère} générale. Ensuite, nous expliquerons pourquoi la poésie est-elle peu travaillée en classe de langues vivantes étrangères, en énumérant les difficultés que le professeur de langues peut rencontrer lors de l'étude d'un poème en classe. Enfin, nous apporterons une réponse claire à la problématique, en faisant l'énumération des enjeux pédagogiques que suppose l'étude du genre poétique en classe de langues.

⁵⁵ CANVAT Karl, LEGROS Georges, « Enseigner la poésie moderne ? », *Pratiques*, 1997, n°93, pp. 25-27.

1) QUELLE EST LA PLACE DE LA POÉSIE DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES ETRANGERES ?

1.1. Le CECRL et l'approche actionnelle : descripteurs de l'activité langagière de CE

Au fil des années, voire des siècles, on constate que de nombreuses réformes éducatives ont été mises en place pour mieux s'adapter aux attentes de la société française et à la recherche d'une meilleure efficacité de l'apprentissage. Comme nous l'avons évoqué auparavant, l'École permet aux élèves l'acquisition d'une culture commune, afin de les intégrer dans la société et de faire d'eux des citoyens réfléchis. Tout comme les pratiques éducatives générales, les méthodologies d'enseignement en langues vivantes ont elles aussi dû être repensées. La pratique de l'enseignement des langues a connu une ample rénovation.

Dans cette partie, nous allons nous appuyer sur l'ouvrage de Claude Germain, *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'Histoire*⁵⁶, qui dresse l'historique de l'enseignement de langues vivantes en milieu scolaire. En effet, jusqu'à la moitié du XXème siècle, son enseignement reposait sur la méthode traditionnelle, c'est-à-dire, l'apprentissage de la grammaire, sur le modèle des langues anciennes (latin et grec), mélangée au fur et à mesure avec la méthode directe, qui repose sur l'oralité de la langue. Les chercheurs s'aperçoivent que pour l'apprentissage d'une langue, les élèves doivent être actifs, d'où la priorité que l'on donne peu à peu à l'oralité. Cette méthodologie se transforme en méthode dite « active » qui est très similaire à la méthode directe. Puis, entre les années 60 et 70, une nouvelle méthode se développe en France, provenant à l'origine des Etats-Unis, il s'agit de la méthode audiovisuelle. Cette méthode utilise l'audiovisuel comme support d'exploitation, de répétition des éléments du dialogue et de transposition dans un autre contexte. Dans les années 70, née l'approche communicative qui met la communication au cœur de l'apprentissage de la langue. Cette approche rend l'apprenant actif. Dans un premier temps, les élèves peuvent se servir d'un support textuel ou audiovisuel authentique, afin d'échanger avec le reste de la classe. Dans un deuxième temps, cette méthode s'organise autour d'activités de jeux de rôle, visant à faire travailler la langue lors de situations plus naturelles. Il s'agit du modèle le plus proche avec l'approche que préconise actuellement le CECRL. C'est donc à partir des années 2000 que

⁵⁶ GERMAIN Claude, *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'Histoire*, CLE International, Paris, 1993.

l'enseignement des langues modifie son approche, considérant que l'approche actionnelle⁵⁷ est la plus adaptée pour faire agir et interagir les apprenants à base de tâches, notamment des projets, des scénarios, etc.

On observe donc que les pratiques éducatives ont régulièrement été questionnées et que finalement ce n'est que grâce à la pratique en situation, que l'apprenant assimile les connaissances culturelles et linguistiques. Ce qui est flagrant dans cette approche-là, c'est que le cours de langues n'est plus un simple cours descendant mais un cours à la fois de théorie et de pratique, durant lequel l'apprenant est actif dans son apprentissage. Aujourd'hui le professeur est plus perçu comme un conseiller de langue, qui œuvre à l'autonomie communicative de l'apprenant.

L'enseignement des langues étrangères est au cœur des priorités éducatives. On remarque que dès le collège, deux langues vivantes sont obligatoires et que de nombreuses options (classes bilangues – ateliers pratique de langue – sections européennes – LELE/LLCE) sont créées pour approfondir l'enseignement de ces langues. L'importance de l'enseignement des langues se justifie par le fait qu'avec l'évolution de la mondialisation, il est nécessaire que les élèves soient formés à l'apprentissage d'une nouvelle culture par le biais de sa langue, afin d'être en mesure d'avoir des échanges interculturels pour mieux « s'intégrer dans le monde d'aujourd'hui ».

C'est par conséquent, lié à ce souci d'interaction interculturelle, que le Conseil de L'Europe a créé en 2001, le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Ce document sert de base commune pour la conception de programmes de langues étrangères dans toute l'Europe et permet d'établir des critères communs d'évaluation des langues étrangères en termes de diplôme et de certificats de langues. Il établit des niveaux communs de référence en langues étrangères, allant de A1 à C2. Trois niveaux généraux exprimés en lettres sont utilisés pour déterminer le niveau de l'apprenant. Le niveau A correspond à un utilisateur élémentaire, il s'agit du niveau généralement attendu au cycle 4 (A1 école élémentaire / A2 collège). Ce niveau se sous-divise ensuite en deux sous-niveaux : le niveau A1 correspondant à un niveau introductif ou de découverte puis le niveau A2 correspondant à un apprenant intermédiaire ou usuel. Le niveau B correspond à un utilisateur indépendant, il s'agit généralement du niveau attendu pour le cycle terminal (le lycée). Tout comme le niveau A, le niveau B se divise en B1 et en B2 : le niveau B1 est un niveau seuil de l'utilisateur indépendant et le niveau B2 est un

⁵⁷ L'approche actionnelle consiste à rendre l'apprenant, acteur-social, grâce à la réalisation d'une tâche, dite sociale, c'est-à-dire des actions de tous les jours. Cette approche donne du sens à l'apprentissage et permet de mettre l'apprenant en situation contextuelle. Elle développe les savoirs de l'élève, le savoir-faire et le savoir-être.

niveau avancé ou indépendant, capable de s'adapter à différentes situations en langues étrangères. Enfin, le niveau le plus élevé est le niveau C qui correspond à un utilisateur expérimenté, considéré autonome en C1 et totalement bilingue en C2.

Le CECRL propose également un découpage de la compétence communicative en activités dites de communication langagière pouvant varier de la réception, à la production, à l'interaction et à la médiation. Concernant l'enseignement de langues dans le cycle 4 et le cycle terminal, les trois activités langagières prédominantes sont la réception qui consiste à écouter et lire, la production qui consiste à s'exprimer oralement en continu ou à écrire et enfin, l'interaction qui consiste à prendre part à une conversation. Par le biais de ces activités langagières de réception – CO et CE – et de production – EE et EO (EOI / EOC) –, plusieurs compétences sont travaillées : la compétence sociolinguistique, la compétence pragmatique, la compétence linguistique et la compétence culturelle considérée comme étant l'entrée à privilégier pour faire acquérir la langue. On remarque que ces activités sont organisées en fonction de l'approche actionnelle, selon laquelle la langue doit être acquise grâce à la réalisation d'une tâche, ce qui permet alors de mélanger et d'utiliser toutes les compétences dans une même séance de classe.

Pour revenir à notre sujet de réflexion, nous allons nous focaliser sur les descriptifs de la CE du CECRL. La grille évoque différents types de documents textuels comme des annonces, des affiches ou catalogues, des lettres personnelles, des articles de presse, des textes littéraires contemporains en prose, des textes littéraires classiques et de tous types. La gamme de documents varie en fonction du niveau de l'apprenant ; il est évident que des textes complexes ne peuvent pas être étudiés par des élèves du collège. On s'aperçoit en lisant attentivement cette grille que ce n'est qu'à partir du niveau B1-B2 que l'apprenant est capable de lire et de comprendre des textes littéraires rédigés dans une langue courante. Le CECRL reste vague et ne précise pas exactement le type de texte littéraire que peuvent étudier les apprenants. La pratique de la poésie est présente dès le niveau A1. Ce sont souvent des poèmes courts et simples à comprendre, en termes de linguistique et leur analyse du fond et de la forme n'est pas autant développée qu'au lycée par exemple, puisque ce sont des utilisateurs plus indépendants. Le CECRL estime qu'au niveau A2+/B1, l'apprenant est capable de « comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail », par conséquent qu'il sera plus apte à analyser et interpréter un poème plus hermétique. Evidemment, un poème plus hermétique, sans être toutefois trop difficile à comprendre, sera à travailler avec des apprenants de niveau B2, plutôt fin de cycle terminal puisqu'à ce niveau, l'apprenant est capable

de « lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue » et de « comprendre un texte littéraire contemporain en prose ». Concernant les élèves en classe de LVA (relevant de l'ancien baccalauréat série littéraire), le niveau attendu en LV1 correspondait à un niveau C1 contre B2 en LV2. Pour le niveau C1, le CECRL estime que l'apprenant est capable de « comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style ».

Selon le CECRL, on attend de l'apprenant, que la lecture régulière de différents types de supports favorise « ses capacités à comprendre et à interroger [différents types de] documents écrits ». La compréhension de l'écrit repose sur sa capacité à parcourir un texte long et/ou complexe, tel que certains poèmes, pour en relever les points pertinents, afin d'identifier le contenu et d'en comprendre le sens et enfin chez l'apprenant du cycle terminale, de dégager un jugement critique, grâce à la mobilisation de ses connaissances culturelles et littéraires (notamment les procédés stylistiques et les mouvements littéraires). Dans le cas de la poésie, elle est un support de communication mais aussi support d'action car les connaissances linguistiques et culturelles introduites par le poème permettent à l'élève de les remobiliser dans une activité actionnelle. La poésie sert de « prétexte » à la communication.

Toutefois, on peut se demander quel type de pratique mettre en œuvre pour l'enseignement de la poésie en classe de langues ? Canvat et Legros énumèrent plusieurs pratiques possibles comme l'audition de textes poétiques, la récitation, les jeux d'écriture, la lecture méthodique de poème, etc. Pour la lecture méthodique du poème, il rappelle l'importance de situer le contexte historique pour être capable de faire ressortir le message et de mettre en lumière « les questions morales ou humaines qu'il pose »⁵⁸.

La poésie ne repose pas uniquement sur la compétence de la CE car le poème permet également de faire travailler la pratique de l'oral – la prononciation et le débit – grâce à la récitation et la lecture du poème. La poésie tend également à développer la compétence de l'EE et/ou EO dans une activité de mise en voix du poème.

⁵⁸ CANVAT Karl, LEGROS Georges, « Enseigner la poésie moderne ? », *Pratiques*, 1997, n°93, p. 21.

1.2. Étude des programmes de langues vivantes au lycée

Nous allons maintenant nous intéresser à l'étude des programmes de langues vivantes de la classe de seconde et du cycle terminal. Dans un premier temps, il s'agira d'étudier les programmes de langues vivantes au lycée puis, nous orienterons notre recherche vers les programmes de littérature, c'est-à-dire l'enseignement de la LELE de la filière L du Baccalauréat Général qui correspond à l'ancien bac et le nouveau bac avec l'option de LLCE.

Le B.O. de langues vivantes n°11 du 22 janvier 2019 met en lumière l'objectif éducatif visant la capacité de l'élève à communiquer dans différentes situations de communication, via des activités langagières de réception et de production considérées comme « propices à l'échange », comme nous l'avons précédemment expliqué dans la partie sur le CECRL. Le B.O. préconise également l'exposition des élèves à des documents dits authentiques pour développer de véritables compétences linguistiques et culturelles, en situation de réalité simulée. L'enseignant est donc libre d'utiliser les documents authentiques qu'il souhaite⁵⁹ dans la mesure où ils œuvrent à la formation critique et intellectuelle du jeune apprenant.

En effet, comme n'importe quel genre littéraire, la poésie favorise la maîtrise de la langue car sa dimension culturelle sert de prétexte à un échange verbal. Les poèmes doivent être variés pour offrir « une grande richesse lexicale qui nourrit l'expression différenciée et nuancée de l'élève », selon les termes du B.O. Il rappelle l'importance de varier les documents authentiques de toute nature, relevant de champs disciplinaires variés, tels que la littérature, l'art, l'histoire, la géographie, la politique, la sociologie, l'économie, les sciences, etc. car ces documents permettent de s'opposer et d'entrer en résonance. Parmi les exemples donnés de supports, le B.O. évoque sous forme de liste non-exhaustive, la peinture, l'article de presse, le texte littéraire, le poème, l'adaptation filmique, etc.⁶⁰

Nous pouvons nous demander quel type de document poétique utiliser en fonction des thématiques. Ainsi, le programme du B.O. n°11, exprime le fait que l'ample thématique « Gestes fondateurs et mondes en mouvement » du cycle terminal peut s'assimiler avec différents aspects culturels. Par conséquent, on pourrait très bien aborder la poésie à travers les

⁵⁹ Liberté pédagogique évoquée dans le B.O., dans la partie Formation culturelle et interculturelle : « Au fil de l'année, les professeurs abordent au moins six axes sur les huit de la liste, selon un ordre qu'ils choisissent, chacun d'eux étant envisagé à travers une à trois séquences portant sur des problématiques qui y sont reliées. »

⁶⁰ B.O., Les supports : « Une peinture peut éclairer un texte, un article de presse peut expliciter un texte littéraire, une photographie peut entrer en résonance avec un poème, un texte littéraire peut être comparé à son adaptation filmée... ».

huit axes de la thématique, en fonction du message que véhicule un poème : « Identités et échanges », « Espace privé et espace public », « Art et pouvoir », « Citoyenneté et mondes virtuels », « Fictions et réalités », « Innovations scientifiques et responsabilité », « Diversité et inclusion », « Territoire et mémoire ». L'exploitation du genre poétique dépend de la créativité didactique de l'enseignant dans le choix de ses axes de réflexion. On remarque cependant que certains axes se prêtent plutôt au monde du XXIème siècle comme « Citoyenneté et mondes virtuels » et « Innovations scientifiques et responsabilité », ce qui signifie que l'enseignant peinera plus à incorporer des œuvres poétiques classiques, avec un ancrage historique propre, dans ces axes. Au contraire, les axes comme « Art et pouvoir », « Territoire et mémoire » semblent être plus en adéquation avec des poèmes d'auteurs engagés du XXème siècle, comme le reflètent les termes de « pouvoir » et de « mémoire ». De plus, le terme « art » se caractérise par sa dimension artistique et culturelle, qui pourrait par conséquent correspondre avec un large éventail de poèmes.

A présent, concernant le programme de seconde, il sert de prolongation du programme du cycle 4 nommé « La rencontre avec d'autres cultures » et de prémices pour le programme du cycle terminal. Sa thématique « L'art de vivre ensemble » traite le thème de la cohésion sociale entre les individus. Elle se divise en huit axes : « Vivre entre générations », « Les univers professionnels », « Le monde du travail et les univers professionnels », « Le village, le quartier, la ville », « La représentation de soi et rapport à autrui », « Sports et société », « La création et le rapport aux arts », « Sauver la planète », « Penser les futurs possibles » et « Le passé dans le présent ». On observe dans ces intitulés, l'importance attribuée au questionnement sur le monde actuel, propre à chaque culture. L'amplitude de cette thématique permet d'aborder les différents types de poésie, la poésie lyrique, la poésie engagée, la Ballade, l'Ode, etc. Mis à part les axes qui semblent plus artistiques et/ou historiques, tels que « La création et le rapport aux arts » ou encore « Le passé dans le présent », peu d'intitulés peuvent permettre de travailler des poèmes à contenus historiques ou engagés dans une séquence autour d'un aspect civilisationnel. Dans cet aspect artistique, on pourrait réfléchir au processus de création, la poésie comme étant une expression esthétique du langage, ou encore faire le lien entre la poésie et la musique. Ou pour le cas de la poésie engagée, on pourrait très bien mettre en relation les caractéristiques de l'œuvre avec son contexte historique et culturel, notamment la guerre civile et les régimes dictatoriaux, des thématiques souvent étudiées en cycle terminal.

En effet, on remarque que les axes du lycée suivent une certaine progression culturelle, visant à approfondir des questions sociales du monde qui nous entoure. Il y a une évolution flagrante

entre les thématiques étudiées en classe de seconde et les thématiques du cycle terminal, qui peut s'expliquer par la construction psychique de l'élève et par le développement de sa maturité intellectuelle faisant grandir sa réflexion. C'est peut-être pour cette raison que les axes du cycle terminal se prêtent plus facilement à l'étude de poèmes historiques et relèguent à la classe de seconde, l'étude de poèmes portant sur des questions plus étendues de la vie quotidienne.

Actuellement dans une année de réforme éducative du baccalauréat, on peut faire l'étude et la comparaison entre les deux programmes de littérature en langues étrangères.

Jusqu'à la rentrée 2019, pour les élèves entrant en terminale, l'ancienne version du baccalauréat reste encore de vigueur. Pour la série littéraire, un des enseignements spécifiques nommé Littérature étrangère en langue étrangère (LELE) vise au développement du goût de la lecture chez les élèves et à une exposition plus importante à la langue, à travers le domaine littéraire. Le Bulletin Officiel⁶¹ spécial n°9 du 30 septembre 2010 encourage les enseignants à varier le type de support : le récit, la poésie et le théâtre. Cet enseignement se dispense autour de 5 thématiques : « Le Je de l'écrivain et le Jeu de l'écriture », « La rencontre avec l'autre, l'amour, l'amitié », « Le personnage, ses figures et ses avatars », « L'écrivain dans son siècle », « Voyage, parcours initiatique, exil » et « L'imaginaire ».

Les ressources pour le lycée général et technologique, publiées en avril 2014 par Éduscol, proposent des pistes d'exploitation pour aborder ces thématiques, notamment le jeu de l'écriture à travers la poésie et cite le recueil de poèmes *Motivos de son* (1930) de Nicolás Guillén. Ce document propose également l'étude des *romances medievales* et de la poésie amoureuse de Neruda et Bécquer pour illustrer la thématique de La rencontre avec l'autre, l'amour, l'amitié. Pour aborder la thématique de L'écrivain dans son siècle, de nombreux auteurs engagés sont cités, notamment les poètes Hernández, Neruda, Vallejo, Celaya, etc.

Bien que ce document publié par Éduscol ne soit que des suggestions d'axes de réflexion et ne constitue pas à proprement parler un document officiel, il envisage des pistes d'exploitation. Rappelons que le niveau attendu en LELE est un niveau B1/B2, ce qui laisse la possibilité de travailler des textes poétiques plus riches que ceux que l'on pourrait étudier normalement en classe de langues vivantes.

⁶¹ Bulletin Officiel, à présent B.O.

De même que pour l'enseignement de la LELE, l'enseignement de la LVA (Langue vivante approfondie) proposé en série Littéraire, permet d'approfondir l'étude de la langue à travers les différentes activités langagières et vise particulièrement la mise en place de tâches actionnelles.

Depuis la rentrée 2019, un nouveau format du baccalauréat voit le jour. Il élimine le système de séries – L, S, ES – et s'organise sur la base d'un tronc commun obligatoire, auquel peuvent s'ajouter différents enseignements, notamment l'enseignement de spécialité Langues, littératures et civilisations étrangères (LLCE). Le B.O. présente cet enseignement de spécialité comme une préparation à l'enseignement supérieur « sans être universitaire », en termes de contenus et de méthodes.

Similaire selon certains points avec l'enseignement de LELE, comme le développement du goût de la lecture et de l'exposition à la langue, cet enseignement « vise une exploration approfondie et une mise en perspective des langues, littératures et cultures ».

Pour le programme de LLCE en 1^{ère}, on constate que dans le B.O. spécial n° 1 du 22 janvier 2019, un recueil de poèmes fait partie des œuvres sélectionnées : *Marinero en tierra* (1925) du poète espagnol Rafael Alberti. Ce programme met en avant l'importance de diversifier les genres littéraires. Toutefois, face à trois romans et un film, il est évident que la poésie est un genre littéraire souvent de second choix.

Ces œuvres littéraires sont à étudier sous le prisme de deux thématiques culturelles « Circulation des hommes et circulation des idées » qui se structurent en trois axes : Voyages et exils – Mémoire(s) : écrire l'histoire, écrire son histoire – Echanges et transmission, puis « Diversité du monde hispanophone » qui à son tour se divise en trois axes : « Pluralité des espaces, pluralité des langues », « Altérité et *Convivencia* », « Métissages et syncrétisme ». Le programme limite seulement les enseignants aux œuvres imposées et aux modalités de notation de l'épreuve de baccalauréat à passer lors de la Première. Il est dit que l'enseignant « choisit des axes d'étude et organise librement des séquences d'enseignement cohérentes, structurées autour d'une problématique ». Cette épreuve consiste à rédiger une synthèse d'un dossier documentaire, guidé par deux ou trois questions ou consignes, qui se compose de trois documents, en lien avec une des deux thématiques au programme.

Pour le programme de LLCE en terminale, le B.O. spécial n° 8 du 25 juillet 2019 présente les trois thématiques : « Représentations culturelles : entre imaginaires et réalités » ; « Dominations et insoumissions » ; « L'Espagne et l'Amérique latine dans le monde : enjeux, perspectives et

création », chacune déclinée en plusieurs axes d'étude. La première thématique est divisée en trois axes : « Nature et mythologie », « Les représentations du réel », « Du type au stéréotype : construction et dépassement ». La seconde se compose des trois axes suivants : « Oppression, résistance et révoltes », « Révolutions et ruptures », « Culture officielle et émancipations culturelles ». Enfin, pour la troisième thématique : « Monde globalisé : contacts et influences », « Crises et violences », « La frontière en question ». Le B.O. propose quelques exemples de poèmes pour inspirer les enseignants, comme l'étude de la poésie de Celaya et de Machado pour illustrer la thématique « Dominations et insoumissions » et l'étude du poème « Corrida de Toros » (1943) pour illustrer l'axe « Du type au stéréotype [...] ».

1.3. Initiatives éducatives de projets littéraires

Dans cette sous-partie, nous traiterons les prolongements proposés par l'Éducation nationale afin de promouvoir la poésie.

Au-delà de la liberté didactique de l'enseignant, l'Éducation nationale met en place des actions éducatives pour exposer les élèves à la poésie. Notamment, il est question du Printemps des poètes qui a lieu chaque année tout au long du mois de mars. Il s'agit d'une action nationale mais aussi à visée internationale, ce qui permet d'entretenir des échanges réels avec des poètes étrangers, plus stimulants et enrichissants pour les élèves qu'un échange fictif à travers le papier. Cette action a pour but de sensibiliser les élèves à toutes formes de poésie. Cette année, avait lieu la 22ème édition de cette manifestation littéraire ; ce qui démontre que la poésie, bien que peu traitée dans les séquences didactiques, a une place importante dans l'apprentissage des langues. Pour encourager les élèves, l'OCCE (Office Central de la Coopération de l'école) décerne le label « Ecole en poésie » aux établissements engagés dans cette action, qui selon leur descriptif, a pour mission de « favoriser l'imprégnation poétique quotidienne des élèves ».

Il est également possible de prolonger l'étude du genre poétique à une autre discipline littéraire, mais pas que, afin de donner à voir à l'élève sa capacité à remobiliser ses connaissances. En effet, le B.O. spécial n°1 du 22 janvier 2019 du programme de langues vivantes de première et terminale générales et technologiques, enseignements commun et optionnel préconise l'utilisation au sein d'un établissement des projets d'interdisciplinarité et cite notamment les « cours de pratiques artistiques, histoire-géographie, sciences, langue et littérature françaises, etc. ». Les projets d'interdisciplinarité ont pour but de « nourrir et étayer

l'apprentissage des langues étrangères et régionales ». Ils constituent « des atouts indéniables » et favorisent l'acquisition et remobilisation des connaissances culturelles de l'élève. Par conséquent, les projets interdisciplinaires autour de la poésie pourraient éventuellement faire collaborer les professeurs de langues, en projet d'interlangue, ou avec les professeurs de musique (dans le cas du cycle 4 ou du baccalauréat technologique TMD – Techniques de la musique et de la danse), d'arts-plastiques (dans le cas du cycle 4 ou du baccalauréat technologique STD2A – Sciences et technologies du design et des arts) ou encore de français. Nous y reviendrons plus tard mais le projet d'interdisciplinaire entre le professeur de langue et celui de français permettrait d'initier les élèves à la littérature comparée et ainsi, de remobiliser les connaissances de l'élève acquises dans sa langue maternelle.

De plus, depuis la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013, le parcours d'éducation artistique et culturelle doit s'inscrire dans le projet global de la formation de l'élève, du collège au lycée, comme le définit le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Ce parcours tend à « favoriser l'égal accès de tous les élèves à l'art ». Il s'organise comme un projet interdisciplinaire mis en œuvre par les enseignants mais à ceux-ci s'ajoutent les instances culturelles, collectivités territoriales et associations.

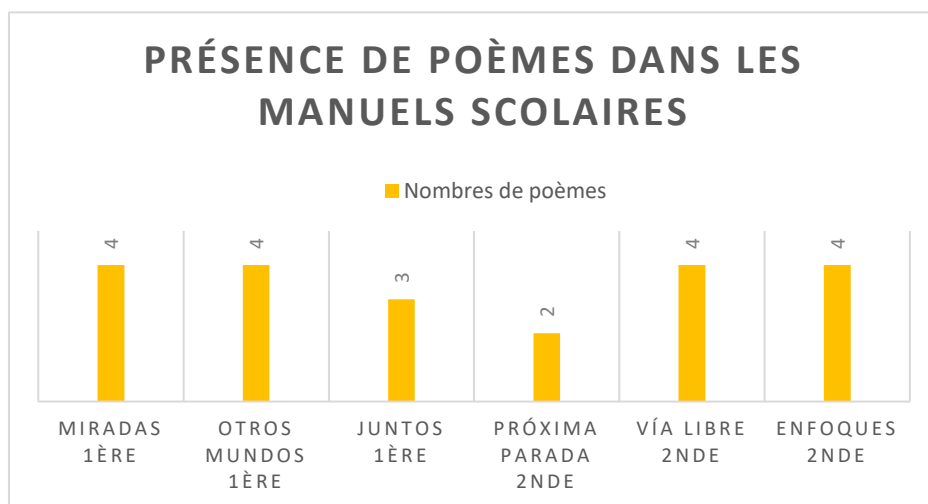
Nous pouvons donc faire le bilan sur cette sous-partie et conclure que la poésie peut être travaillée en interdisciplinarité, pour développer la sensibilité littéraire des élèves et, mettre en relation différents champs de connaissances.

1.4. Exemple de la place de la poésie dans les manuels scolaires de langues

Bien que les manuels de langues ne constituent pas des programmes officiels, ils servent de modèle d'inspiration pour les enseignants. Il semble donc important de constater la place de la poésie dans ce genre de manuels. Pour ce faire, nous avons réalisé un graphique à partir d'un regroupement de manuels⁶². Nous pouvons faire le constat que très peu de poèmes sont présents

⁶² *Miradas 1^{ère}* Éditions Hachette 2019, *Otros mundos 1^{ère}* Éditions Magnard 2019, *Juntos 1^{ère}* Éditions Nathan 2011, *Próxima parada 2^{nde}* Éditions Nathan 2014, *Vía libre 2^{nde}* Éditions Hatier 2019, *Enfoques 2^{nde}* Éditions Hachette 2015.

dans les manuels, généralement 4 poèmes dans un manuel, et qu’il s’agit souvent de poètes du XXème siècle.



Puis, nous avons porté notre analyse plus en détails sur le manuel *Pasarela 1ère*⁶³ et nous avons fait le constat que seulement 10 poèmes sont étudiés contre une majorité d’extraits de romans. Ces poèmes mêlent à la fois des poètes de renom du XXème siècle et des poètes moins connus du XXème et du XXIème siècle mais aussi tous types de thématiques : notamment, l’esclavage, l’immigration, les guerres, les violences conjugales, le problème de l’eau, etc.

On remarque que selon les thématiques d’un poème, le manuel ajoute sur la même page un encadré biographique pour expliquer le contexte historique d’écriture du poème. Et selon la difficulté du poème, par exemple pour des poèmes complexes et longs, le manuel associe sur la même page un document iconographique pour illustrer la thématique du poème. On remarque que plusieurs questions de guidage sont proposées pour faciliter la compréhension et chaque poème peut être écouté car ils ont été enregistrés en piste audio sur le CD offert avec le manuel. La piste audio peut permettre à l’élève de s’apercevoir de la musicalité du poème et favorise les intelligences auditives. Enfin, on constate également que à la fin de certains axes de réflexion, quelques pages sont accordées à l’ancien enseignement littéraire de la LELE, dans lesquelles le manuel propose des supports poètes complexes. Etant donné que ces poèmes ne rentrent pas dans un axe de réflexion, ils sont accompagnés de biographie du poète et ce sont généralement des œuvres célèbres.

⁶³ *Pasarela 1ère*, Éditions Hachette, 2013.

Toutefois, on remarque que la terminologie poétique est parfois maladroite dans certaines consignes, ce qui peut troubler l'élève qui ne maîtrise déjà à la base pas très bien la méthode d'exploitation d'un poème et son lexique. Par exemple, il est question de « narrador » au lieu de « voz/yo poético » et de « párrafo » au lieu de « estrofa ».

En conclusion, pour l'enseignement des langues, on remarque que l'exposition poétique dépend presque uniquement de l'enseignant, qui décide du choix des extraits littéraires à inclure dans ses séquences. En théorie, l'enseignant devrait privilégier, comme il est indiqué dans le programme, la diversité des supports authentiques. D'après un mini sondage réalisé auprès de mes collègues de langues, je remarque que l'exploitation de la poésie dépend de l'enseignant, mais aussi des objectifs qu'il souhaite développer chez l'élève. Globalement, la moyenne de poèmes utilisés en classe par ces enseignants est de 3-4 poèmes à l'année, selon les thématiques abordées. Mes collègues soulignent également le fait que les élèves sont très peu exposés à ce genre, malgré ses vertus éducatives (quelques exemples sont mentionnés : sa richesse culturelle, linguistique et phonologique).

Bien que le programme de langues vivantes encourage les enseignants à varier leurs supports textuels, on constate que seulement peu de poèmes ont été utilisés comme support pour l'épreuve de CE du baccalauréat. Depuis la session 2014 du baccalauréat général et technologique, incluant les sujets tombés en Métropole et dans les départements d'outre-mer, on compte à peine 3 poèmes. Pour la session 2014, le sujet de LV2 du baccalauréat général en Métropole se composait du poème *Poesía indígena* (1992) de Berta Villanueva. Pour la session 2017, le sujet d'Amérique Latine portait sur le poème « Ternura » du recueil de poèmes *Canciones de niños* (1924) de Gabriela Mistral. Et enfin, le dernier poème en date utilisé comme support du sujet de remplacement de Métropole, était *Memoria de la prisión y la vida* de Ana Marcos.

Ce constat d'absence partielle du genre poétique dans les sujets de CE du baccalauréat toutes séries confondues, nous mène à réfléchir sur les limites du genre poétique, vis-à-vis de leur exploitation avec les élèves, et à des explications possibles qui expliqueraient pourquoi si peu de poèmes sont retenus pour le baccalauréat.

A la lumière de cette étude sur les programmes et sur l'absence du genre poétique dans les épreuves du baccalauréat, nous pouvons donc nous demander : pourquoi le genre poétique n'est pas le genre littéraire privilégié en classe de langues ?

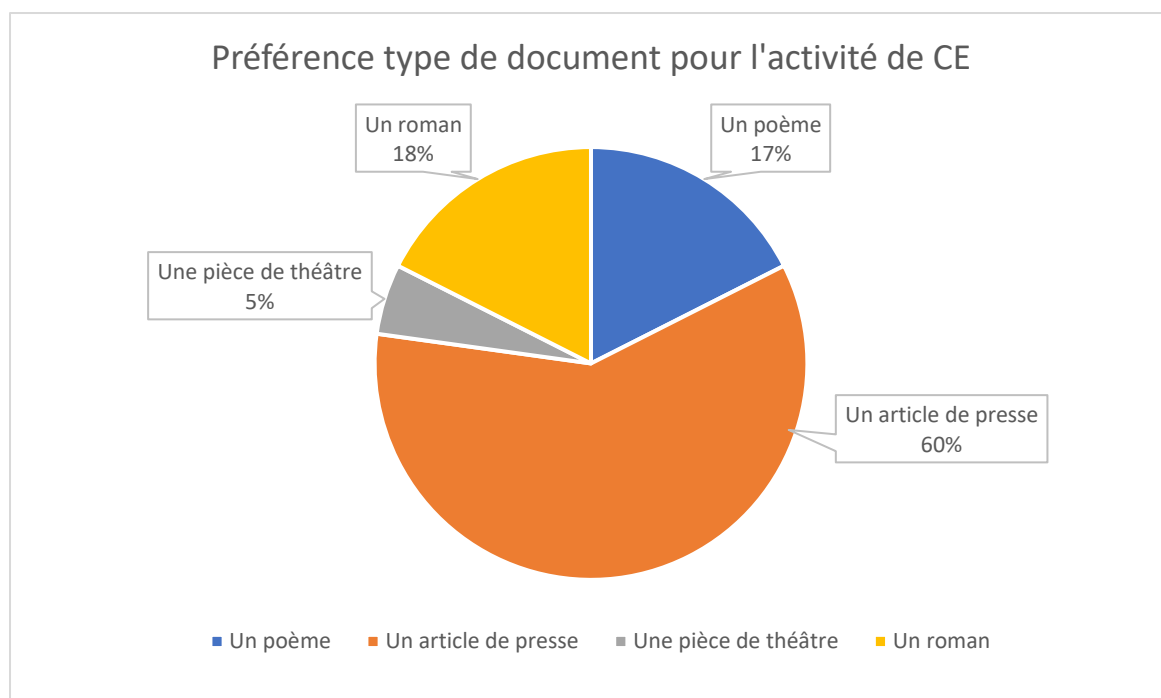
2) QUELLES SONT LES DIFFICULTES QUE L'ENSEIGNANT PEUT RENCONTRER ?

Lors de mon stage en responsabilité, je me suis demandé comment travailler le genre poétique avec les élèves. La première difficulté a été de constater le peu de ressources présentes dans les manuels scolaires, sur lesquels m'inspirer, car l'exploitation de la poésie est souvent réduite à des questions portant sur le sens (cf. sous-partie sur les manuels scolaires). J'ai introduit pour la première fois, un poème de Neruda⁶⁴ dans une séquence sur l'Amazonie, avec mes classes de seconde, et j'ai remarqué que les élèves semblaient peu enclins à aborder la poésie, à la simple vue du poème. Comme il s'agissait de la première approche du poème de l'année, nous nous sommes focalisés sur le contenu du poème, car je l'avais choisi pour sa thématique et le lexique qui le composait, pas tant pour sa forme poétique. J'ai trouvé que l'activité était un peu monotone pour les élèves, puisqu'elle ne variait pas du modèle classique de l'étude d'un texte littéraire.

Pour essayer de connaître les goûts littéraires des élèves et comprendre pourquoi le poème leur déplait, j'ai élaboré un sondage⁶⁵ auprès de mes élèves de 2^{nde} et de 1^{ère} (générale et technologique). J'ai pu faire le constat que si quelques élèves admettent aimer travailler le genre poétique, une grande majorité se positionne contre, car ils considèrent que les poèmes sont généralement plus difficiles à comprendre que les textes narratifs. Au total, 44 élèves ont répondu au sondage, dont 17 élèves en 1^{ère} générale, 9 en 1^{ère} STMG et 18 en 2^{nde} (mélange de deux classes). Voici la synthèse du sondage dans le graphique ci-dessous. On remarque que seulement 10 élèves disent préférer l'exploitation d'un poème en classe de langues comme activité de CE, dont 5 élèves en classe de 1^{ère} (total des deux classes) et 5 en classe de 2^{nde}. L'article de presse semble être le type document qu'ils préfèrent exploiter en classe ; en effet, on compte 34 élèves, dont 20 élèves en 1^{ère} et 14 en 2^{nde}.

⁶⁴ Voir annexe 13.

⁶⁵ Voir annexe 11.



A partir de ce sondage, nous expliquerons dans cette partie, quelles sont les appréhensions des élèves face au genre poétique et quelles difficultés peuvent-ils être amenés à rencontrer.

Avant de présenter les difficultés des élèves, nous nous intéresserons aux difficultés rencontrées par les enseignants. Jean-Pierre Siméon met en avant dans un article⁶⁶, la difficulté de l'enseignement de la poésie à l'école, car l'enseignant est confronté à deux possibles postures, entre sacraliser « le secret du poème, on refuse d'y toucher » et, le réduire uniquement à l'analyse froide de ses mécanismes, comme n'importe quel support textuel. Selon lui, l'enseignant doit parvenir à fusionner l'approche réflexive et l'approche analytique. La difficulté de l'enseignant repose essentiellement sur la compréhension et la volonté de compréhension de l'élève. En primaire, il est très fréquent que les enseignants fassent travailler et réciter aux élèves de la poésie française, mais au fil des années, un fossé semble se creuser entre l'exploitation poétique et l'exploitation de romans, qui semble elle, plus correspondre aux goûts de lecture des élèves. Selon le sondage portant sur la place de la poésie en classe de langues, 10 élèves sur 44 préfèrent étudier un extrait de roman, dont 7 en 1^{ère} et 3 en 2^{nde} et justifient leur choix en expliquant que le roman est plus attractif, par son côté narratif, car il donne plus de détails, mais aussi car ils ont été habitués en classe de langues à analyser ce type de textes.

⁶⁶ SIMÉON Jean-Pierre, « Lecture de la poésie à l'école primaire. Une démarche possible : la lecture d'une œuvre poétique complète », *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, ENS Éditions, 1996, n°13.

2.1. Le profil du lecteur

Pour commencer, il faut se demander quel type de lecteur est l'élève que nous avons en face de nous. Des études montrent que l'exposition littéraire de l'élève dépend généralement de sa sphère personnelle, soit la condition sociale de son entourage. L'élève issu d'une condition sociale aisée aura plus tendance à lire, qu'un élève enfant d'ouvrier. Selon l'étude réalisée par l'INSEE en 2012 sur la proportion des non-lecteurs par catégorie socioprofessionnelle⁶⁷, un total de 49% sépare le pourcentage de la classe ouvrière qui compte 69% de non-lecteur contre 20% pour la catégorie des cadres supérieurs. Ces études confirment que la catégorie sociale peut générer pour l'élève un « handicap culturel », soit des inégalités scolaires dans notre cas, qui peut s'interpréter selon trois théories :

- selon la question de l'habitus⁶⁸, de l'ambition et de la volonté de l'élève à ne pas vouloir modifier ses habitudes ;
- selon les ressources financières de la famille qui ne permettent pas un accès culturel extrascolaire ;
- et enfin, selon le contraste total entre la culture de la maison et celle de l'école, qui peut être un modèle culturel rejeté.⁶⁹

Lanson a écrit sur la difficulté de l'enseignant confronté à un public peu lecteur, voire non-lecteur : « notre bourgeoisie vit [...] dans un milieu moins littéraire, dans une atmosphère moins saturée de littérature qu'autrefois, et les enfants qui nous sont envoyés n'ont pas pris de bonne heure à la maison ce culte, cette curiosité, ce sens des choses littéraires, cet amour du passé littéraire de la France qui les prédisposeraient à recevoir nos leçons, à s'y intéresser dès le premier instant »⁷⁰. D'après lui, la société semble moins intéressée par la littérature qu'autrefois et qu'il est donc difficile de donner goût aux élèves à une pratique qui leur semblerait trop scolaire.

Dans le sondage, une majorité d'élèves se montre en faveur de l'exploitation d'un article de presse en activité de CE, car le côté informatif et actuel de l'article le rend plus attrayant que le

⁶⁷ Insee, données 2012 (voir annexe 10), « Part de la population n'ayant lu aucun livre dans l'année selon la catégorie socioprofessionnelle », tableau consulté le 10/04/20 sur le site : <http://www.observationsociete.fr/modes-de-vie/loisirs-culture/les-francais-lisent-toujours-autant.html>

⁶⁸ D'après la définition du dictionnaire Larousse, l'habitus est le comportement acquis, caractéristique d'un groupe social, quelle que soit son étendue, et transmissible au point de sembler inné.

⁶⁹ MEURET D., MORLAIX S., « L'influence de l'origine sociale sur les performances scolaires : par où passe-t-elle ? », *Revue française de sociologie*, Presses de Sciences Po, Paris, 2006, vol. 47, n°1, pp. 49-79.

⁷⁰ LANSON Gustave, « La crise des méthodes dans l'enseignement du français », *L'enseignement du français. Conférences du Musée pédagogique*, Paris, Imprimerie nationale, 1909.

texte littéraire, considéré classique et répétitif (en termes de thématique), outre la difficulté de la langue et du sens caché des mots.

Lorsqu'on leur demande d'expliquer pourquoi la poésie ne leur « plaît pas », ils répondent que la poésie est « difficile à comprendre ». En d'autres termes, il s'agit-là du concept d'illisibilité du poème qui peut être de deux types : premièrement, de type générique qui correspond à la forme du poème et secondement, de type psychologique, c'est-à-dire, des poèmes à grandes thématiques universelles comme l'amour, la mort, l'humanité, etc. partiellement maîtrisées chez les élèves. Cette maturité psychique se développe progressivement et c'est pour cette raison que les grands questionnements universels sont généralement abordés au cycle terminal comme le prouve le B.O. spécial n°1 du 22 janvier 2019 : « au cycle terminal, la maturité intellectuelle des élèves permet de développer une approche raisonnée, comparative et plus systématisée des différents constituants de la langue, c'est-à-dire le lexique, la grammaire, la phonologie et l'orthographe » mais également au niveau culturel.

En somme, le profil de lecteur de l'élève est un facteur essentiel pour la compréhension du genre poétique en classe, afin de faire de lui un lecteur autonome, maîtrisant déjà la terminologie et la méthodologie de lecture analytique du poème. Dans cette même idée, Jean Peytard⁷¹ rappelle que « le capital culturel » se constitue à partir de *l'héritage culturel* familial, qui ne peut s'accroître que grâce à l'opportunité d'enrichissement culturel du « *capital scolaire* » représenté par l'Ecole. Nous pouvons donc dire que l'étude du genre poétique est un enjeu du capital scolaire, visant à diminuer les inégalités scolaires et sociales, en termes de culture et ainsi, modifier l'habitus non littéraire de l'élève issu d'une catégorie sociale populaire.

⁷¹ PEYTARD Jean, « La place et le statut du "lecteur" dans l'ensemble "public" » (1983), Revue en ligne *Semen*, mis en ligne le 21 août 2007.

2.2. Les difficultés culturelles du poème

De plus, d'autres difficultés de type culturelle peuvent entrer en jeu. Tout d'abord, il faut relever le fait que, bien que les élèves maîtrisent plus ou moins la méthodologie de lecture analytique du poème, la métrique espagnole diffère quelque peu de la métrique française. Notamment la distinction d'appellation d'un terme, par exemple en français nous parlons de vers rimés et vers non rimés, contrairement à l'espagnol qui parle de vers libres. On constate aussi qu'il existe des termes propres à la poésie espagnole comme le terme de *pie quebrado* (composition poétique composée d'un sizain). Sans pour autant proposer une liste exhaustive, on relève que la plus grande différence entre ces deux métriques correspond à un comptage métrique propre. Par exemple, on observe une différence dans le comptage des pieds d'un alexandrin, puisque dans la métrique espagnole un alexandrin est un vers de quatorze syllabes, contrairement à la métrique française qui considère que c'est un vers de douze syllabes.

Les difficultés culturelles peuvent également dépendre des références culturelles introduites dans le poème. Par exemple, un poème pourrait faire référence à une autre œuvre⁷² ou bien à des références de culture commune propre à la langue étudiée, que l'apprenant ne parviendrait pas à identifier. Cette difficulté constitue donc un des nombreux freins à la compréhension. C'est pour cette raison qu'il est judicieux, pour faciliter la compréhension de l'élève, d'éclaircir au maximum les points culturels inconnus. L'étude des manuels scolaires nous a permis de remarquer que pour guider la compréhension de l'élève, un encadré biographique ou bien de simples annotations concises sur une référence inconnue permettent de pallier ces difficultés. Il faut également que le poème suive une progression culturelle particulière dans la séquence, de sorte que les références culturelles aient déjà été appréhendées. Nous parlons-là de références culturelles mais le contexte historique en fait également partie, d'où l'importance d'une progression culturelle autour d'un axe de réflexion civilisationnel.

⁷² Peytard considère que « lire le texte littéraire, c'est lire l'intertexte », *ibid.*

2.3. Les difficultés linguistiques du poème

De surcroît, l'élève peut être confronté à des difficultés de type linguistique, par exemple du vocabulaire complexe ou des jeux de langue, faisant l'herméticité du poème.

Véritablement, tous types de poèmes peuvent être étudiés dès le moment où ils répondent à des critères linguistiques et culturels bien ciblés. Adapter selon le niveau veut dire tout d'abord, sélectionner un poème en fonction de critères culturels et aussi linguistiques, envisager des poèmes dont la grammaire correspond plus ou moins à la progression grammaticale des élèves. Cet affinement de recherches de poèmes permettrait de gagner un temps considérable, de faciliter une lecture analytique plus efficace et de moins perdre les élèves en difficultés.

Nous pouvons citer différents paramètres de difficultés linguistiques, d'abord concernant le lexique du poème – trop de mots inconnus par exemple –, le registre de la langue, l'aspect syntaxique notamment l'hyperbate, les ellipses et les hémistiches et enfin, l'aspect sémantique avec les néologismes, les archaïsmes, les régionalismes, etc. Tous ces éléments provoquent chez l'élève le sentiment d'incompréhension du poème et de sentir la langue cible trop étrangère. Bien que les difficultés linguistiques mentionnées ne soient pas propres qu'au genre poétique, du moins dans la poésie, la forme et la ponctuation plus libre rendent difficile pour l'élève, la reconstruction du sens linguistique. Puisque le poème joue avec les mots, la syntaxe et la forme (par exemple les calligrammes), l'élève perd ses repères de lecture habituelle et il doit se montrer créatif pour déchiffrer ce langage poétique.

Pour remédier à ces difficultés, nous rappelons que l'enseignant doit prendre en compte lors du choix du poème, que toutes les modalités de compréhension soient accessibles, aussi bien au niveau culturel que linguistique. Dans le cas où le poème correspondrait mais que des difficultés persisteraient toutefois, l'enseignant pourrait proposer des annotations explicatives en espagnol, des synonymes ou encore des traductions, comme il a été constaté dans les manuels scolaires. C'est ensuite à l'élève de trouver le sens du poème grâce à la stratégie « sémantique interprétative », qui consiste à déduire et interpréter un élément non assimilé en le reliant à l'ensemble des éléments du poème.

Pour illustrer cette sous-partie, nous prendrons l'exemple d'une séquence sur le flamenco avec des élèves de seconde, dans laquelle nous avons travaillé sur un poème de García Lorca et des « coplas flamencas » de Camarón de la Isla⁷³, qui sont des chants de flamenco composés en

⁷³ Voir annexe 13.

vers. Les élèves étaient répartis en plusieurs groupes. Chaque groupe avait un document différent. Malgré les questions qui les guidaient vers la compréhension des poèmes, les élèves disaient ne pas les comprendre car ils se focalisaient sur les mots qu'ils ne connaissaient pas. Il est vrai que les « coplas flamencas » utilisent un lexique riche et ancien. Pour pallier cette difficulté, je leur ai proposé de surligner uniquement les mots qu'ils comprenaient et qu'ils leur semblaient importants, afin de créer du sens, à partir de cette carte mentale. Le fait de travailler en groupe a également été bénéfique, car ils ont pu s'entraider, lorsque l'un d'entre eux ne connaissait pas un mot.

2.4. La lecture subjective

Parallèlement lié au profil de lecteur de l'élève, cette sous-partie concerne sa perception émotionnelle et cognitive. On se rend compte bien souvent, que certains élèves ne parviennent pas à dépasser la première lecture, c'est-à-dire à dépasser le sens littéral du poème, car ils ne construisent pas une véritable réflexion à partir de leur lecture émotionnelle. Etant donné l'importance de l'aspect esthétique du poème, il est primordial que les élèves soient capables d'en faire une lecture subjective personnelle puisque le poème est souvent un lieu d'échange entre les émotions du Je poétique et celles ressenties par le lecteur.

Par ailleurs, Canvat et Legros rappellent que le sentiment d'incompréhension du poème réside généralement dans une lecture qui manque de subjectivité. En effet, il pense que « si la poésie moderne apparaît bien souvent 'illisible' aux élèves, c'est parce que ceux-ci n'y retrouvent pas l'image qu'ils se sont forgé de la 'poésie' et qu'ils n'ont pas appris la relativité de telles images, appelant toujours, comme en musique ou en peinture, leur contestation et leur dépassement »⁷⁴.

Cette subjectivité permet d'identifier le sens du poème et d'entrevoir le message que souhaite faire passer son auteur. En guise de définition, la sensibilité poétique est la faculté à ressentir et interpréter l'aspect poétique du poème. C'est ressentir les émotions du Je poétique suggérées dans le récit par l'ouïe, la vue, le toucher, l'odorat. C'est également apprécier le poème comme un art du langage, dans lequel les mots font appel à l'imaginaire.

Pour parvenir à développer ses émotions et dégager l'intentionnalité du poème, le poète a recourt aux figures de style, telles que l'ironie, le sarcasme, l'euphémisme, la métaphore, la

⁷⁴ CANVAT Karl, LEGROS Georges, « Enseigner la poésie moderne ? », *Pratiques*, 1997, n°93, pp. 27-28.

comparaison, l'anaphore et les figures de style propres à la poésie, comme l'enjambement, l'assonance et l'allitération, qui participent à la création d'un poème imagé. Lorsque l'on parle de difficultés de perception, il est question de difficultés à comprendre ce que ces mots signifient réellement, à établir un rapport entre signifiant et signifié.

Pour illustrer cette partie, nous allons nous appuyer sur le sondage réalisé auprès de mes élèves. A la question portant sur leurs raisons de ne pas préférer le poème à un autre type de texte, ils ont répondu que les thèmes sont souvent trop « abstraits », « vagues », « répétitifs » et que les sous-entendus sont difficiles à identifier, de même pour les figures de style. Ils estiment qu'interpréter un poème en français est déjà bien assez complexe pour rajouter la difficulté de la langue étrangère. Toutefois, les 10 élèves qui ont opté pour le choix du poème ont mis en avant justement, le fait que le poème est plus divertissant, car son côté poétique favorise la créativité et « laisse le lecteur imaginer ce qu'il veut ». Ils mentionnent que l'expression des émotions permet de « s'identifier » et rend plus facile la compréhension du poème, d'autant plus que c'est une compréhension personnelle (« originale »), puisqu'ils n'ont « pas les mêmes idées ».

Pour les élèves qui n'ont pas développé encore de sensibilité poétique, ils manifestent des difficultés de compréhension, comme nous l'évoquions, et stagnent alors au sens premier du poème. Pour palier cela, on remarque que les manuels scolaires cherchent à leur faire acquérir une progression méthodologique, en se basant d'abord sur des éléments plus faciles à détecter et à comprendre et ensuite, posent clairement des questions analytiques. Ainsi, les questions orientent l'élève vers l'identification d'une image mise en avant par le poète.

Afin de faire développer cette sensibilité poétique à mes élèves, nous avons travaillé sur le lien étroit entre le poème et la musique, car sa mise en voix peut être une aide à l'identification des émotions. Pour cela, nous avons fait le parallèle entre le poème de Lorca et la mise en voix du poème, chanté par Enrique Montoya. Les objectifs de cette séance étaient d'éveiller leurs émotions sonores, étant donné que les élèves écoutent beaucoup de musique et sont plus sensibles à celles-ci, et donc, de travailler sur la musicalité du poème, notamment identifier les figures de style sonores, telles que l'enjambement (également présent dans les chants de flamenco), l'allitération et l'assonance. Cette séance a démontré que faire appel à leur sensibilité sonore est une source de motivation, parce qu'ils prennent du plaisir à écouter de la musique et dans ce sens, la musique peut rendre l'exploitation d'un poème plus ludique. En

plus du phénomène de catharsis⁷⁵, l'aspect sonore du poème mis en chanson, favorise la mémorisation du lexique et de la diction. Lors de l'écoute de la chanson, les élèves étaient enjoués par le rythme et certains se sont mis à chanter, avec le poème sous les yeux. Selon moi, cette mémorisation passe par plusieurs étapes ; tout d'abord, l'étape de l'imprégnation avec l'écoute du poème par l'enseignant et/ou un camarade, puis enrichie grâce à la mise en chanson, et enfin, par la récitation de l'élève, lorsqu'il chantonne en même temps que la musique, sur le modèle phonologique qu'il entend et reproduit. Cette activité de récitation mêle à la fois la mémoire auditive et la mémoire visuelle, ce qui augmente les chances de mémorisation.

Rappelons que l'analyse poétique a pour finalité, la réalisation d'une tâche qui favorise la construction de la réflexion sur la problématique de séquence. L'écriture d'un poème doit correspondre avec cette approche actionnelle, pour donner du but à l'activité. Par exemple, pour la séquence sur le flamenco que nous venons de mentionner, nous pourrions envisager de demander aux élèves d'écrire un poème pour exalter le flamenco, dans le but d'être lu lors de l'inauguration du Festival de flamenco de Jerez de la Frontera. L'objectif de cette tâche aurait à la fois des objectifs linguistiques et culturels, c'est-à-dire, remobiliser les connaissances de la séquence, mais aussi des objectifs pragmatiques, tels que : être capable de rédiger un poème à la manière de García Lorca, en respectant les normes du poème (musicalité, forme, etc.), être capable d'exprimer ses émotions et son ressenti sur le flamenco et enfin, être capable d'exalter cette activité artistique, lors d'un événement culturel espagnol important. La tâche actionnelle est très importante dans le processus d'apprentissage de la langue, car elle permet de fixer les connaissances linguistiques, culturelles et pragmatiques de l'élève, et de développer le savoir-faire de l'élève. Concernant la poésie, selon moi, la tâche actionnelle de l'écriture d'un poème est le meilleur moyen pour que l'élève comprenne plus facilement un poème, car il aura connu lui aussi, l'expérience du procédé d'écriture.

Pour conclure cette partie, nous rappelons que les premières difficultés sont d'abord celles de l'enseignant, lors du choix d'un poème. Il doit être conscient que la classe est hétérogène et que les élèves non pas le même bagage culturel, linguistique et littéraire. Soit, il est nécessaire d'anticiper ces difficultés pour y remédier.

Bien qu'individuellement identifiés, les trois types de difficultés – linguistiques, culturelles et de perception – ne peuvent pas s'étudier séparément car ces trois champs élaborent

⁷⁵ Définition du terme « catharsis » : la catharsis renvoie à l'éveil d'émotions chez l'être humain, généré par exemple, par l'écoute d'une musique ou par le visionnage d'une vidéo.

conjointement le sens implicite d'un poème. Nous avons constaté que le poème joue davantage avec la langue et donc, avec la perception du lecteur, afin d'éveiller en lui des émotions. Contrairement au genre narratif, la poésie s'axe sur la relation entre le poète et le lecteur, car le sens du poème est plus libre et moins descriptif.

Dans un second temps, pour remédier aux difficultés individuelles, la dynamique de classe – le travail de mise en commun, l'étude en groupe ou en binôme – permet aux élèves de se complémentariser, avec leur bagage respectif. Cela permettrait à l'élève en difficultés, de mieux comprendre comme arriver à ce cheminement et développerait sa confiance en lui et la motivation de découvrir par lui-même, la fois suivante, le message caché. Ce qui nous amène donc à notre troisième partie concernant les enjeux pédagogiques de la poésie en classe de langues.

3) QUELS SONT LES ENJEUX PÉDAGOGIQUES DE LA POÉSIE EN CLASSE DE LANGUES ?

L'enseignement de la poésie aboutit aux mêmes enjeux pédagogiques que ceux de la littérature, car considéré comme un cours d'artisanat, on dit qu'il exploite l'imaginaire des élèves et leur transmet l'acquisition de l'art décrire. La poésie a par conséquent une fonction éducative fondamentale dans l'apprentissage des langues. Elle n'a pas uniquement pour visée d'apprendre à lire et à écrire, en classe de langues, elle permet aussi de faire parler et faire apprendre des éléments de la culture cible. En somme, il est question à la fois de compétences linguistiques et culturelles, dont le but est de développer chez l'élève ses compétences communicatives.

A échelle interdisciplinaire, le B.O. du programme de français du cycle 3 établit les enjeux pédagogiques de l'apprentissage du genre poétique, comme un moyen de « comprendre que la poésie est une autre façon de dire le monde ; [de] dégager quelques-uns des traits récurrents et fondamentaux du langage poétique », par exemple, l'exploration des ressources du langage, les libertés envers la logique ordinaire, le rôle des images et, l'expression d'une sensibilité particulière. On constate donc que, l'exploitation du genre poétique en classe de langues englobe un apprentissage poétique commun entre les différentes matières et qu'il ne faut pas réduire à échelle disciplinaire. Il faut donner à voir aux élèves que la culture commune qu'ils acquièrent grâce à une discipline en particulier, sert également les intérêts de toutes les disciplines – particulièrement les matières du tronc commun Humanité –, qu'il y a une véritable continuité des apprentissages.

3.1. Activité ludique : vecteur de motivation et de mémorisation

Tout d'abord, on peut dire que transformer l'exploitation d'un poème en une activité plus ludique peut permettre de favoriser la motivation de travail des élèves. Cette dimension ludique est primordiale pour son exploitation en classe, afin de désacraliser le poème considéré classique et de leur faire prendre conscience qu'ils sont capables de comprendre et d'écrire un poème.

Autour du poème, il est possible de travailler les 4 activités langagières, notamment la CE, la CO avec la mise en voix d'un poème et, les processus de création des élèves en EE et la mise en voix de leur poème en EO ou bien encore, la récitation ou mise en voix en EO d'un poème

étudié en CE. Le poème est donc un support utile pour varier les activités et ainsi, remobiliser les connaissances des élèves.

Selon un article de CANOPÉ⁷⁶, le fait de laisser exprimer en EE la créativité des élèves, participerait à ce sentiment de partage d'un moment ludique avec la classe et, favoriserait la maîtrise de la langue orale. Sous la forme d'un jeu créatif, cet exercice aiderait à désacraliser le genre poétique pour montrer à l'élève qu'en réalité, il est à la portée de tous.

En outre, le descriptif de la page ministérielle de l'Éducation Nationale, consacrée à l'enseignement des langues vivantes⁷⁷ en moyenne section, indique qu'il « se réalise à travers la mise en place de situations variées, adaptées aux jeunes élèves, dans lesquelles le jeu, [est un] puissant moteur d'apprentissage [...]. Ces situations permettent la manipulation, la mémorisation, la réflexion et l'observation des régularités et des différences des langues». Si nous prenons cet argument, nous pourrions dire que l'exploitation du poème, sous la forme d'un jeu, est à la fois un vecteur de motivation et de mémorisation mais aussi, un travail sur langue, principalement sur la phonétique. Cette sensibilisation aux sonorités de la poésie espagnole contribue au développement des compétences langagières orales des élèves, ce qui fixe un objectif de travail pour l'élève ; que ce soit pour développer son habileté à comprendre l'intentionnalité d'un poème, comme pour créer le sien à la manière de ... et qu'il soit le plus créatif possible. On remarque également que la dynamique de groupe accroît la motivation de l'élève, à la manière d'une compétence de rapidité et de créativité dans son analyse émotionnelle du poème (CE) ou de son EE.

Le site CANOPÉ argumente sur la visée de l'art poétique comme un enjeu de mémorisation puisque « les jeux de rimes, les métaphores, les rythmes et la pratique de l'oralisation » permettent « de développer et de stimuler la mémoire des enfants ». Il considère que les activités « d'écoute d'enregistrement, visionnage de vidéos, jeux avec la voix, mises en scène, etc. » sont des moyens supplémentaires pour faciliter la mémorisation culturelle et linguistique des élèves.

D'autant plus que le genre poétique, de par la variété d'activités langagières qu'il propose, avantage les intelligences multiples des élèves, visuelle et auditive. Les élèves ayant une

⁷⁶ <https://www.reseau-canope.fr/actualites/actualite/trois-bonnes-raisons-dutiliser-la-poesie-en-classe.html> article publié le 05/02/2019 [consulté le 11/04/2020] : « Pour exprimer la créativité de vos élèves, lors d'un moment ludique et partagé, la poésie est un vecteur idéal. Elle permet de faire émerger le potentiel de chacun, de développer l'imaginaire et de favoriser la maîtrise de la langue orale. »

⁷⁷ <https://www.education.gouv.fr/les-langues-vivantes-etrangees-et-regionales-11249>

intelligence kinesthésique gagneraient en mémorisation, pour l'exercice de mise en voix, étant donné que les mouvements de leur corps permettent la mémorisation du poème. L'élève possédant une intelligence spirituelle serait également plus motivé par la compréhension du poème puisqu'il y verrait un intérêt à chercher les émotions du poème.

Pour développer l'aspect ludique de l'étude d'un poème, l'enseignant peut faire appel à d'autres compétences artistiques de l'élève, par exemple, demander d'illustrer avec un dessin ce qu'il a compris du poème. Cette activité permettrait de mettre en valeur les différentes sensibilités poétiques et artistiques, puisque les élèves auront tous un dessin différent, car la créativité est propre à chacun. Nous pourrions également utiliser la mise en voix d'un poème (lecture ou chanson) pour repérer les éléments sonores du poème. Dans la sous-partie concernant les sensibilités poétiques, nous avons fait le constat que cette activité avait stimulé les élèves, car la musique est une pratique très fréquente dans leur quotidien et permet de désacraliser l'apprentissage. Concernant, l'activité d'écriture d'un poème, lors d'une séquence sur le carnaval, nous avons demandé aux élèves de rédiger un poème, à partir du poème « Canción de Carnaval » de Rubén Darío⁷⁸ et de la chanson *La vida es un carnaval* de Celia Cruz. Nous avons fait l'expérimentation sur deux classes de seconde, une classe devait écrire un poème classique avec des rimes et la deuxième classe devait écrire un calligramme, à partir d'un modèle de photos sur le carnaval, afin de choisir une forme en lien avec la thématique. Cette expérimentation avait pour but de déterminer si l'aspect artistique du calligramme pouvait rendre l'activité plus ludique pour les élèves. Un questionnaire⁷⁹ leur a été remis et ils devaient y répondre au fur et à mesure. Avant de commencer, ils devaient faire part de leur appréhension sur l'écriture d'un poème. Les réponses récurrentes ont porté sur le manque d'imagination et la difficulté linguistique (incluant aussi les rimes pour le poème classique), tandis que quelques réponses s'attardaient sur la difficulté du calligramme), de mêler dessin et écriture. Concernant la difficulté des rimes, elle avait été écartée en amont, grâce à l'analyse du poème et de la chanson, avec une activité qui portait sur l'identification des différents types de rimes (*rima encadenada*, *rima abraza*, *rima gemela*, *rima continua*) ; par conséquent, les élèves devaient être capables de reproduire le modèle. Ensuite, pour palier cette difficulté linguistique, je leur avais mis à disposition une « caja de herramientas » avec du lexique qu'ils pouvaient utiliser et dans la consigne, j'avais explicité qu'ils devaient d'abord faire une carte mentale avec les idées et le lexique qu'ils voulaient introduire. Je remarque que la « caja de herramientas » leur a été

⁷⁸ Voir annexe 13.

⁷⁹ Voir annexe 12.

utile, puisque le lexique a été réutilisé. Après avoir terminé leur poème, les élèves devaient encore répondre à quelques questions. A la deuxième question, sur les difficultés finalement rencontrées, certains confirment avoir rencontré les difficultés auparavant mentionnées, tandis que d'autres avouent que l'aide lexicale a été d'une grande aide et que le plus dur était simplement de se lancer, et qu'ensuite les idées venaient d'elles-mêmes. A la question « Choisis l'expression qui te correspond : j'ai trouvé l'activité ... », 38% (des deux classes de seconde) répondent que tout le monde a une part de créativité en soi, 33% affirment que tout le monde a une part de créativité en soi mais avec un peu d'entraînement, contre 29% qui estiment qu'ils ne sont pas du tout créatifs, malgré leurs efforts. Enfin, à la dernière question, uniquement adressée à la classe qui devait réaliser le calligramme, ils devaient faire un bilan sur leur ressenti sur cette activité. Sur les 9 élèves qui ont répondu à cette question, 56 % ont trouvé l'activité originale, plus créative que d'habitude et qu'elle leur a plu. Pour illustrer cette activité, quelques poèmes et calligrammes sont à retrouver en annexes⁸⁰, ainsi que le questionnaire vierge et le questionnaire complété avec quelques réponses d'élèves. En somme, nous pouvons dire qu'une grande majorité d'élèves a trouvé l'activité ludique – puisque le fait de mêler dessin et écriture sortait de l'ordinaire – et que la liberté de création a été un élément motivateur pour la réalisation du calligramme.

Enfin, afin d'entretenir leur rapport avec la poésie, nous aurions pu envisager en fin d'année, de mettre en place un concours de poésie en langues vivantes, au sein de l'établissement, pour motiver les élèves et rendre la poésie plus attractive. Cependant, le confinement ne nous a pas permis de mettre en place ce projet. Mais nous pouvons imaginer qu'il aurait eu un impact positif sur le développement de leur créativité et sur l'apprentissage de la langue (grâce au sentiment de fierté d'avoir rédigé un joli poème en langue étrangère) et, j'imagine que ce projet les aurait motivés.

Pour conclure, l'apprentissage du genre poétique est propre à chaque élève, qui avance à son rythme et interprète à sa manière. Il semble donc primordial que l'enseignant prenne connaissance des intelligences multiples de ses élèves, afin d'adapter son enseignement, notamment par le biais d'activités de différenciation.

⁸⁰ Voir annexe 14.

3.2. Enrichissement linguistique : le savoir-dire

L'enseignement du genre poétique en classe de langues a évidemment un enjeu linguistique d'apprentissage et de fonction communicative. La poésie, en tant que support textuel authentique, est riche au niveau langagier mais a également un important apport culturel – car la poésie reflète la culture de la langue cible –, faisant également travailler le socio-psychologique de l'élève. Par conséquent, ces éléments font de la poésie un excellent support de travail pour mettre en place une situation de communication authentique.

Une des fonctions du poème est de transmettre un message, d'établir une sorte de relation entre le poète et le narrateur au niveau émotionnel. La didactisation du poème transforme le poème en activité de CE et/ou de CO, et fait en sorte qu'il soit un support de communication pour l'élève. Le poème l'invite à échanger sur ses impressions et à rapporter avec ses mots son message. Dans un second temps, le poème a une fonction esthétique qui permet au poète de laisser libre cours à son imagination, de jouer avec la langue, la forme, les sonorités ; c'est un jeu entre le poète et le poème mais également avec le lecteur qui doit le déchiffrer et exprime ce qu'il pense avoir compris. La didactisation du poème œuvre à développer ses compétences communicatives.

La matière linguistique du poème, bien qu'utilisée parfois à des fins esthétiques, est le langage quotidien du poète. Cet élément fait du poème un support textuel authentique, privilégié pour l'enseignement de la langue cible, car ce sont des mots que le poète utilise et articule dans des phrases de tous les jours. La matière permet à l'élève de s'enrichir de ces mots du quotidien, de ces expressions idiomatiques utilisées dans un contexte qu'il comprend, sur lesquelles il pourra se raccrocher, tel un modèle, dans ses prochaines productions. Le poème sert de support à l'enseignement de la langue selon différents aspects, l'aspect lexical avec l'exposition à un lexique nouveau, l'aspect grammatical et enfin, l'aspect sociolinguistique avec une exposition à différents registres de langue.

Cet enrichissement linguistique s'établit à travers les tâches. On peut dire tout d'abord que l'exploitation du poème en CE vise à rendre compte du message et à donner la possibilité à l'élève d'exprimer ses impressions poétiques. C'est l'activité de réception et « d'expression » la plus en symbiose avec le poème. Puis, nous avons l'activité de production, en EE, qui permet à l'élève de s'inspirer des formes et du contenu du poème étudié, pour créer sa propre matière linguistico-esthétique. Le poème étudié en CE constitue alors un support de communication et de matérialisation de l'expression poétique. Nous avons ensuite l'activité de mise en voix qui

pourrait être comme une activité d'expression orale en continue. Bien que ce ne soit pas une véritable production de l'oral, la mise en voix permet de travailler la compétence orale prosodique de l'élève. Il s'agit d'un travail sur la prononciation, sur le débit et la prosodie mais également un travail sur comment doit-on lire un poème en termes de ton et de rythme. Il peut également être question de mise en voix théâtralisée, durant laquelle l'élève devra rendre compte des différentes émotions transmises par son auteur.

Canvat et Legros considèrent également que les poèmes sont un prétexte à la communication car il estime que « par le libre cours qu'ils donnent à l'imagination, par la mise en évidence de certains traits du fonctionnement poétique du langage et des ressources des contraintes formelles, on ne peut contester aux jeux poétiques certains intérêts dans le développement des compétences linguistiques et de la conscience imageante »⁸¹.

Du côté du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, le réseau CANOPE énumère, dans un article consacré à la poésie⁸², ses enjeux multiples, notamment une culture littéraire partagée, une approche sensible et approfondie de la langue, un renforcement de l'estime de soi et un autre regard sur autrui. Il rappelle que la poésie est un « excellent outil pour guider les élèves dans la maîtrise du français ». Dans cet article, la poésie à laquelle il est fait référence relève de la poésie française en langue française. Toutefois, de par l'universalité de la poésie – thèmes et forme –, cette définition peut également se prêter à la poésie étrangère en langues étrangères. La poésie constitue un excellent outil car elle développe différentes compétences chez l'élève, tout d'abord des compétences auditives « l'écoute », des compétences communicatives orales « la diction » et écrites « l'écriture ».

La poésie privilégie l'apprentissage de la langue de deux manières, à la fois de type lexicogrammatical en faisant acquérir du lexique nouveau et habituer l'œil de l'élève à des points de grammaire mais aussi, à la fois phonétique dans des situations de mise en voix du poème. C'est une pratique phonétique qui se travaille à partir de « l'architecture sonore » du poème, notamment la rime, le rythme, la mélodie et le son des mots.

Par conséquent, nous pouvons dire que la pratique du texte poétique est une pratique de la langue chez l'apprenant. L'entraînement aux différentes activités langagières qu'offre la

⁸¹ CANVAT Karl, LEGROS Georges, « Enseigner la poésie moderne ? », *Pratiques*, 1997, n°93, p. 16.

⁸² CANOPE : <https://www.reseau-canope.fr/actualites/actualite/trois-bonnes-raisons-dutiliser-la-poesie-en-classe.html>

possibilité d'exploitation du poème, cible le poème comme un support de communication, dans le but de faire de l'élève un utilisateur de la langue autonome.

3.3. Enrichissement culturel : de la connaissance au savoir

De nombreux sociologues établissent le lien entre littérature et culture. Selon ce principe, la littérature, dans notre cas la poésie, serait le reflet des préoccupations sociales propres au poète. Puisque le poème a tendance à transmettre des émotions au lecteur, on ne peut nier sa substance humaine qui se préoccupe des questions sociales. Le poète utilise le poème afin d'ériger une description détaillée du monde qui l'entoure. Comme poésie sociale, nous pouvons citer par exemple les poètes hispaniques qui ont écrit notamment sur la guerre civile en Espagne : Vallejo dans son recueil de poème *España aparta de mí este cáliz*, les poèmes de Antonio Machado et de Miguel Hernández et bien d'autres encore. Le poème peut alors se percevoir à la fois comme un support d'expression pour le lecteur mais également un poème didactique qui offre un enseignement au lecteur – exposer les convictions politiques du poète par exemple, pour rallier le lecteur à sa cause –. Dans tous les cas, l'enseignement de la poésie en classe de langues, a pour visée l'exposition à la culture cible par le biais de transmission de valeurs sociales. Comprendre le contenu linguistique du poème c'est d'abord comprendre son contexte d'énonciation. Les connaissances culturelles introduites en amont de l'exploitation du poème servent de clefs de compréhension du texte, puis le fait qu'on les retrouve d'un poème à un autre permet de les remobiliser. Il est très important d'établir une articulation culturelle logique entre les différents documents, au sein d'une séquence didactique.

La poésie ne permet pas uniquement d'acquérir des connaissances culturelles de type historique, elle permet aussi d'acquérir des connaissances culturelles de type littéraire, notamment les courants littéraires et ses caractéristiques, la métrique espagnole, la biographie des poètes du monde hispanique et leurs particularités d'écriture, etc. Cette entrée culturelle par le littéraire, selon le B.O. spécial n°1 du 22 janvier 2019 de l'enseignement des langues vivantes, permet de faciliter l'appropriation des compétences linguistiques et pragmatiques en contexte :

Dès son entrée au lycée, l'élève poursuit et accélère son exploration de plus en plus exhaustive de l'ancrage culturel propre à chaque langue. La langue vivante étrangère ou régionale lui permet ainsi d'appréhender un univers nouveau, de se confronter à un monde plus ou moins

éloigné de son univers habituel et de trouver, dans l'écart et la différence avec sa propre culture, un enrichissement qui le construira tout au long de sa vie...

Le B.O. met en évidence le fait que la littérature est le support privilégié pour acquérir à la fois, des connaissances linguistiques et culturelles.

Toutefois, on remarque que la poésie est utilisée à d'autres fins que celles que nous venons d'évoquer. Les B.O. rappellent l'importance de l'exploitation de la littérature comme une nécessité de formation littéraire des élèves qui, pour certains nous le rappelons, ne fait pas partie de leurs loisirs extrascolaires. La poésie s'englobe dans un processus d'enseignement qui mêle les compétences éducatives que sont lire, comprendre, dire et écrire. Concernant la compétence « lire », on remarque que l'enseignement cherche à rapprocher l'élève de la lecture, pour modifier son habitus et faire en sorte que le poème ne lui semble pas si éloigné et ne relève pas que du domaine scolaire. L'enseignement s'efforce de transmettre le plaisir de lire et ainsi transformer la lecture en une expérience plaisante et riche en créativité pour l'élève.

Cette formation littéraire s'inscrit dans un enseignement interculturel entre l'enseignement de littérature française et l'enseignement des différentes langues vivantes étudiées par l'élève, souvent suivant le schéma-type, LVA anglais et LVB espagnol. Cette mise en tension et résonance de cette littérature comparée permet la création de passerelles d'une culture littéraire à une autre. Cette interculturalité est importante dans le processus de formation littéraire de l'élève puisqu'elle développerait un sentiment de satisfaction à détecter des similitudes entre deux littératures. Ce serait profitable aux deux enseignements, étant donné que le fait de remobiliser ses connaissances, lui donnerait à voir que tous les enseignements de l'Ecole sont finalement liés par ce désir de formation d'une culture commune et de développement de l'esprit critique. Le B.O. des langues vivantes rappelle l'influence de l'enseignement du français sur l'enseignement des langues vivantes car « le français, langue de scolarisation, procure des repères précieux, notamment toute une terminologie grammaticale qui facilite la compréhension des mécanismes linguistiques dans d'autres langues ». Cette construction d'une culture commune donne du sens aux apprentissages et permet de développer de l'intérêt pour l'élève.

De plus, on remarque que les enseignements littéraires en langues étrangères, tels que l'ancien enseignement de LELE et le nouveau de LLCE, convergent vers cette idée que doit s'établir un lien entre la langue maternelle et la langue cible. Les repères acquis en classe de français doivent être remobilisés en classe de langues vivantes. En effet, cet enseignement littéraire en langues

étrangères « a pour ambition de donner aux élèves le goût de lire en langue étrangère et de leur fournir des repères culturels et artistiques. Il s'appuie notamment sur des adaptations ou des interprétations au théâtre, au cinéma ou à l'opéra. La pratique de l'oral est inscrite au cœur de cet enseignement »⁸³.

Par conséquent, on peut dire que l'exploitation du genre poétique en classe de langues s'intègre dans une progression en spirale, ciblant un prolongement et un approfondissement, et donc, une meilleure compréhension des attendus des enseignements.

3.4. Construction de soi

Outre les enjeux précédemment cités, la poésie en classe de langues permet le développement de l'estime de soi et de la personnalité. Le poème favorise la compréhension et l'expression des émotions que peut ressentir l'élève. Il fonctionne comme outil contre la timidité et l'inhibition⁸⁴, grâce à la polysémie de perceptions émotionnelles. Le fait de constater qu'il n'y a pas qu'une seule perception-type, cela encourage l'élève à décrire devant le groupe classe ce que lui interprète. Ainsi, le poème donne libre cours à chacun de percevoir ce qu'il souhaite. On constate que chacun propose sa perception afin de vérifier si ce qu'il pense est juste ou du moins, se rapproche le plus de l'intention du poète. Ce type d'activités est également primordial dans la formation du jeune individu car il est important que l'élève, futur citoyen, soit en mesure de comprendre ses émotions et de les exprimer, afin d'être capable de communiquer avec les autres.

Selon Fournier dans *Éducation infantile*, le bain poétique dans lequel sont plongés les enfants par la lecture régulière de textes poétiques, crée en eux plusieurs paramètres nécessaires à la constitution de la personnalité, notamment l'appropriation d'un sens critique, l'appropriation esthétique au niveau créatif, l'acquisition d'un vocabulaire et la familiarisation avec l'image poétique. Si on s'attarde sur le programme de français des cycles 3 et 4, la poésie semble permettre de travailler la personnalité de l'élève. Pour la compétence « parler en continu » en langues vivantes, les attendus de fin de cycle 4 sont « mettre en voix, interpréter, chanter, dire

⁸³ Programme d'enseignement du cycle 2 des apprentissages fondamentaux, B.O. spécial n°11 du 26 novembre 2015.

⁸⁴ http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/algunas-consideraciones-pedaggicas-sobre-poesa-0/html/003f425e-82b2-11df-acc7-002185ce6064_3.html

une scène de théâtre pour développer la confiance en soi, l'aisance à l'oral »⁸⁵. Notamment, la technique de mise en voix de textes littéraires faciliterait la prise de parole devant un auditoire.

La créativité dans le jeu du Je poétique, lors d'une activité d'expression écrite, offre à l'élève la possibilité de faire dire à cette voix poétique tout ce qu'il veut. Cette notion de liberté aide au développement de la personnalité car elle laisse l'élève se créer un monde nouveau, dans lequel il détermine ce qui lui plaît et ce qu'il ne lui plaît pas. Cette articulation entre le monde réel et le monde imaginaire est importante, pour découvrir ses goûts et se redécouvrir sa capacité de créativité. Le fait de s'apercevoir qu'il est capable, tout comme le poète, de construire une histoire, lui fait éprouver une satisfaction personnelle de fierté et par conséquent, permet de lui faire apprécier la poésie.

C'est cette dynamique créative qui anime également les élèves en difficultés ou les élèves timides à prendre la parole à la manière d'un jeu, pour décoder le message du poème en CE et à créer selon ses critères son poème (EE).

De plus, le travail de mise en commun des différentes voix-personnalités de la classe est nécessaire à la formation de l'individu, qui apprend grâce à l'Ecole à se socialiser avec le monde qui l'entoure et apprend à écouter les autres, même si leur point de vue diverge. Il s'agit de développer au sein de la classe, une ouverture d'esprit à partir de textes littéraires et, d'un esprit critique respectueux d'autrui. Cette compétence qui est développée renvoie à la compétence de savoir-être, au cœur de la formation du citoyen-élève. Cette compétence relève de la fonction psychologique et sociale. Le B.O. spécial n°1 du 22 janvier 2019 met en exergue la finalité de renforcer « son sens critique et esthétique, sa curiosité intellectuelle, sa capacité à décentrer son point de vue, à prendre du recul et à nuancer ses propos ».

On remarque que, c'est grâce à l'enrichissement linguistique, que se met en place cet enrichissement psychologique et social, c'est-à-dire des conditions propices au lien social. D'ailleurs, Sylvie Jeanneret évoque le terme d' « approche dit anthropologique du texte » pour aborder la fonction psychologique de la poésie et rappelle que « ce type d'approche, soulignons-le, s'adapte tout particulièrement bien au roman ou à la nouvelle, c'est-à-dire au texte narratif, et ce sont avant tout les récits de vie, romans de l'exil, romans historiques ou autobiographies

⁸⁵ Programme d'enseignement de langues vivantes du cycle 4, B.O. spécial n°11 du 26 Novembre 2015.

qui sont privilégiés, les différentes contributions ayant comme objectif de mettre en valeur le caractère de « médiation » du texte littéraire dans la rencontre de l'apprenant avec l'Autre »⁸⁶.

A ce propos, le nouveau B.O. spécial n°1 du 22 janvier 2019 de l'enseignement des langues vivantes réutilise l'idée de rencontre avec autrui, considérant que « la dimension culturelle [est] indispensable au dialogue entre civilisations [et] participe donc à la formation citoyenne ». Le poème place l'élève dans une situation d'orateur entre guillemets, afin de le rendre capable de convaincre et de débattre, dans le respect d'autrui.

Les possibles divergences d'interprétations suscitées par l'exploitation du poème ou la recreation d'un poème à partir d'un même support, ne doivent pas être envisagées comme des obstacles, mais plutôt comme l'opportunité de s'enrichir mutuellement. Voilà pourquoi l'enseignement du genre poétique a un véritable intérêt pour la construction de soi et dans ses relations avec autrui.

Nous pouvons donc résumer cette sous-partie avec une citation d'Octavio Paz :

Le mot, quand il est création, dénude. La première vertu de la poésie, aussi bien pour le poète que pour le lecteur, est la révélation de l'être. La conscience des mots amène à la conscience de soi : à se connaître, à se reconnaître.

⁸⁶ JEANNERET Sylvie, « Renouveler et diversifier l'approche de la poésie du côté de la didactique du français langue étrangère », *11^{ème} rencontre des chercheurs en didactique des littératures*, Genève, 2010.

CONCLUSION

Au départ, nous nous demandions : pourquoi utiliser le genre poétique en classe de langues ? Nous avons vu que par sa diversité, la poésie constitue un support riche à exploiter, du point de vue de la forme, comme du contenu. Elle peut être exploitée à travers les différentes activités langagières, telles que la compréhension de l'écrit ou de l'oral, ou encore l'expression écrite avec l'écriture d'un poème et, l'expression orale en continu, si les élèves lisent le poème, et en interaction, s'ils font part à la classe de leurs impressions. Quoi qu'il en soit, le poème sert de motif de communication au sein de la classe, faisant travailler plusieurs aspects de la langue – lexical, grammatical, sociolinguistique et phonologique –. Il sert de modèle langagier à l'élève, car le poème se compose du lexique du poète, c'est-à-dire, un lexique authentique et propre à la langue cible.

Outre son apport linguistique, le poème est avant tout un vecteur de la culture. La poésie est souvent associée aux préoccupations sociales du contexte sociopolitique du poète, par exemple, la guerre civile, les dictatures, et autres périodes clefs de l'Histoire du monde hispanique. On dit de la poésie qu'elle le reflète du monde qui entoure le poète. Il faut rappeler que les programmes de langues vivantes préconisent l'apprentissage de la langue par le biais de la culture. Dans ce sens, le poème concourt à un double objectif pédagogique, à savoir, un objectif tout d'abord culturel, puis un objectif linguistique.

Toutefois, la poésie peut également servir d'autres intérêts, comme le fait de traiter des préoccupations plus universelles, notamment la mort, l'amour, l'amitié, la famille, etc. Dans cette optique, elle favorise la construction psychique et sociale du jeune individu, car tous les enseignements de l'École œuvrent à la formation d'une culture commune et d'une conscience civique, afin de lui transmettre les valeurs du savoir-vivre et savoir-être en société. Les thématiques abordées par la poésie favorisent également le développement de la maturité intellectuelle de l'élève.

Etant donné que la poésie ne fait pas partie des pratiques littéraires des élèves, hors domaine scolaire, l'étudier en classe est la seule manière pour eux d'y être exposés. Au-delà d'une rencontre, le but de son enseignement est de susciter le goût de la poésie chez les élèves, et le goût de l'écriture, et ainsi, tenter de modifier leur habitus peu littéraire.

Nous avons également relevé au cours de notre pratique de la poésie avec des élèves de seconde, qu'elle peut être exploitée à travers des activités ludiques, mêlant d'autres champs

artistiques, comme la musique et les arts-plastiques. La réaction des élèves a prouvé que des activités ludiques, moins scolaires, étaient une source de motivation, car elles font appel à leur créativité et leurs émotions, ce qui les valorise. Ainsi, la poésie comme jeux poétiques, leur donne la possibilité de développer leur imaginaire, d'identifier et d'exprimer leurs émotions. La poésie donne lieu à des échanges émotionnels ; c'est aussi une manière de créer une cohésion de classe, propice au respect et à tolérance des idées d'autrui. Selon moi, cette dimension est indispensable pour le bon déroulement des cours, puisqu'il a été démontré que les élèves sont plus aptes à participer activement à la classe, s'ils se sentent à l'aise au sein du groupe-classe.

Enfin, à la fin de ce travail de recherches, nous pourrions modifier notre problématique et nous demander, comment dynamiser l'enseignement du genre poétique en classe de langues, pour le rendre plus divertissant et donc, donner le goût de la poésie aux élèves. Il faudrait réfléchir à d'autres pistes d'exploitation que celles que nous avons mentionnées dans ce travail ; pourquoi ne pas mettre en place des rituels poétiques, pour l'exploiter davantage, et à la manière de l'initiative du Printemps des poètes, organiser des événements artistiques, tels que des ateliers d'écriture ou des concours de poésie.

SITIOGRAPHIE

Ministère de l'Éducation nationale :

<https://www.education.gouv.fr/les-langues-vivantes-etrangees-et-regionales-11249>

<https://www.education.gouv.fr/le-printemps-des-poetes-7634>

<https://www.education.gouv.fr/bo/18/Hebdo30/MENE1820168A.htm>

https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo17/MENE1910712N.htm?cid_bo=141199

Portail national d'informations et de ressources d'Éduscol :

<https://eduscol.education.fr/cid101019/les-parcours-educatifs-ecole-college-lycee.html>

<https://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html>

Réseau CANOPÉ :

<https://www.reseau-canope.fr/actualites/actualite/trois-bonnes-raisons-dutiliser-la-poesie-en-classe.html>

France radio, radio culturelle nationale :

<https://www.franceculture.fr/emissions/le-petit-salon/ou-est-passee-la-poesie>

BIBLIOGRAPHIE

BELTRÁN Rafael, *Historia, reescritura y pervivencia del romancero*, Publicacions de la Universitat de València, Valence, 2000.

BENÍTEZ SÁNCHEZ-BLANCO Rafael, “Tríptico de la expulsión de los moriscos: El triunfo de la razón de estado. Análisis comparativo de los bandos de expulsión de los moriscos”, *Presses universitaires de la Méditerranée*, Montpellier, 2012.

BOEGLIN Michel, “La expulsión de los moriscos de Andalucía y sus límites”, *Cuadernos de Historia Moderna*, Publicaciones Universidad Complutense, Madrid, 2011, n°36.

BOEGLIN Michel, “De Granada a Sevilla: itinerario y destino de la minoría morisca en la bética”, *Sharq-al-Andalus*, Universitat d’Alacant, 2008, Alicante, n°18, pp. 73-102.

BRAUDEL Fernand *La Méditerranée et le Monde méditerranéen à l’époque de Philippe II*, Armand Collin, Paris, 1949.

BRUN-LACOUR Isabelle, « Nouveaux programmes, nouveaux manuels scolaires : les limites linguistiques du renouvellement didactique dans l’approche de la poésie », *Pratiques*, 2018, pp. 179-180.

CANVAT Karl, LEGROS Georges, « Enseigner la poésie moderne ? », *Pratiques*, 1997, n°93.

CARRASCO Rafael, *La monarchie catholique et les Morisques (1520-1620)*, Publications de l’Université Paul-Valéry Montpellier 3, Montpellier, 2005.

CASTILLO FERNÁNDEZ Javier, “Administración y recaudación de los impuestos para la defensa del Reino de Granada: la farda de la mar y el servicio ordinario (1501-1615)”, *Áreas: Revista internacional de ciencias sociales*, Universidad de Murcia, 1992, n°14, pp. 65-90.

CATALÁN Diego, *Siete siglos de romancero (Historia y poesía)*, Editorial Gredos, Madrid, 1969.

CERVANTES Miguel, *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, Edición de Castalia, Madrid, 1978, tome II.

DANVILA Y COLLADO Manuel, *La expulsión de los moriscos españoles: Conferencias pronunciadas en el Ateneo de Madrid*, Universitat de València, Valence, 2011.

DEBREUILLE Jean-Yves, « Enseigner la poésie ? », *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, ENS Editions, 1996, n°13, pp.231-234.

DELAS Daniel, *Aimer/enseigner la poésie*, Syros alternatives, 1989.

DOMÍNGUEZ ORTIZ Antonio, BERNARD Vincent, *Historia de los moriscos: Vida y tragedia de una minoría*, Alianza Editorial, Madrid, 1993.

DUJIN Anne, « Où est passée la poésie française : Portrait d’un univers paradoxal », *Revue du Crieur*, 2016, vol. 5, n° 3, pp. 62-77.

DURÁN Agustín, *Romancero General*, Biblioteca de Autores Españoles, Madrid, 1945, tome XVI, pp. 190-192.

FERNÁNDEZ CHAVEZ Manuel Francisco, M. PÉREZ GARCÍA Rafael, *En los márgenes de la ciudad de Dios: Moriscos en Sevilla*, Publicacions de la Universitat de València, Valence, 2009.

FOURNIER Jacques, « Redonner toute sa place à la poésie », *Education enfantine*, 1997, n° 922, p. 54-70.

GARCÍA GARCÍA Bernardo José, *Pacifismo y reformatión en la política exterior del duque de Lerma (1598-1618)*, Cuadernos de Historia Moderna, Publicaciones Universidad Complutense, Madrid, 1991, n°12, pp.207-222.

GERMAIN Claude, *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'Histoire*, CLE International, Paris, 1993.

GOULLIER Francis, *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue. Cadre européen commun et Portfolios*, Les éditions Didier, Paris, 2005.

JEANNERET Sylvie, « Renouveler et diversifier l'approche de la poésie du côté de la didactique du français langue étrangère », *11^{ème} rencontre des chercheurs en didactique des littératures*, Genève, 2010.

LANSON Gustave, « La crise des méthodes dans l'enseignement du français », *L'enseignement du français. Conférences du Musée pédagogique*, Paris, Imprimerie nationale, 1909.

LAPEYRE Henri, *Geografía de la España morisca*, Diputació de València, Valence, 1986.

LEE Christina, DIH Farah, “La ansiedad por la igualdad en la literatura española de la modernidad temprana”, Revue en ligne *eHumanista Conversos*, 2018, vol. 6 [dernière consultation le 21/04/2020].

MARTIN Serges, « Présentation. Les poèmes au cœur de l'enseignement du français », *Le français aujourd'hui*, Éditions Armand Collin, Paris, 2010, n°169.

MEURET D., MORLAIX S., « L'influence de l'origine sociale sur les performances scolaires : par où passe-t-elle ? », *Revue française de sociologie*, Presses de Sciences Po, Paris, 2006, vol. 47, n°1, pp. 49-79.

MOATTI Claudia, *Le monde de l'itinérance : En Méditerranée de l'Antiquité à l'époque moderne*, Ausonius, Bordeaux, 2009.

MOKH Hilda, *L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe*, Education, Université Rennes 2, 2014.

PÉREZ Joseph, “Les « moriscos » (1502-1614)”, *Bulletin Hispanique*, Université Bordeaux-Montaigne, Bordeaux, 1978, tome 80, n°3-4, pp. 373-382.

PERROT Danielle, *Don Quichotte au XX^{ème} siècle : Réceptions d'une figure mythique dans la littérature et les arts*, Presses universitaires Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, 2003.

PEYTARD Jean, « La place et le statut du “lecteur” dans l'ensemble “public” » (1983), Revue en ligne *Semen*, mis en ligne le 21 août 2007 [consulté le 09 avril 2020. URL : <http://journals.openedition.org/semen/4231>].

REGLÀ Joan, *Estudios sobre los moriscos*, Universidad de Valencia, Valence, 1964, Ariel Quincenal, Barcelone, 1974.

RUBO Diego, “La taqiyya en las fuentes cristianas: indicios de su presencia entre los moriscos”, Revue en ligne *Revista de estudios árabes AL-QANTARA*, 2013, vol. 34, n°2, pp. 529-546 [dernière consultation le 21/04/2020].

SÁNCHEZ DONCEL Gregorio, *Presencia de España en Oran (1509-1792)*, Estudio teológico de San Ildefonso, Tolède, 1991.

SIMÉON Jean-Pierre, « Lecture de la poésie à l'école primaire. Une démarche possible : la lecture d'une œuvre poétique complète », *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, ENS Éditions, 1996, n°13.

SPRINGER Claude, « Comprendre les évolutions en didactique des langues : Quelle nouvelle didactique pour communiquer dans un monde interconnecté ? », Communication au colloque international « l'Enseignement du français comme vecteur de développement », 2017.

ANNEXES

TABLE DES ANNEXES :

ANNEXE 1 – Cervantes, <i>Don quijote</i>	83
ANNEXE 2 – Bando de Valencia.....	88
ANNEXE 3 – Bando de Castilla.....	90
ANNEXE 4 – Bando de Cataluña.....	92
ANNEXE 5 – Bando de Aragón.....	95
ANNEXE 6 – Segundo Bando de Castilla.....	97
ANNEXE 7 – Bando del Valle de Ricote.....	99
ANNEXE 8 – Cédula real de Castilla para los moriscos vueltos y quedados.....	101
ANNEXE 9 – Romance.....	102
ANNEXE 10 – Tableau Insee 2012.....	106
ANNEXE 11 – Sondage élève (version vierge) pour une évaluation diagnostique.....	107
ANNEXE 12 – Bilan du questionnaire sur la séance d’écriture d’un poème.....	109
ANNEXE 13 – Poèmes analysés en classe.....	113
ANNEXE 14 – Productions d’élèves : poèmes classiques et calligrammes.....	117

ANNEXE 1 – Cervantes, *Don Quijote*, Tome II, Chapitre 54 “Que trata de cosas tocantes a esta historia, y no a otra alguna”⁸⁷.

Resolviéronse el duque y la duquesa de que el desafío que don Quijote hizo a su vasallo por la causa ya referida pasase adelante; y puesto que el mozo estaba en Flandes, adonde se había ido huyendo por no tener por suegra a doña Rodríguez, ordenaron de poner en su lugar a un lacayo gascón, que se llamaba Tosilos, industriándole primero muy bien de todo lo que había de hacer.

De allí a dos días dijo el duque a don Quijote como desde allí a cuatro vendría su contrario y se presentaría en el campo, armado como caballero, y sustentaría como la doncella mentía por mitad de la barba⁴, y aun por toda la barba entera, si se afirmaba que él le hubiese dado palabra de casamiento. Don Quijote recibió mucho gusto con las tales nuevas, y se prometió a sí mismo de hacer maravillas en el caso, y tuvo a gran ventura habérsele ofrecido ocasión donde aquellos señores pudiesen ver hasta dónde se extendía el valor de su poderoso brazo; y así, con alborozo y contento, esperaba los cuatro días, que se le iban haciendo, a la cuenta de su deseo, cuatrocientos siglos.

Dejémoslos pasar nosotros, como dejamos pasar otras cosas, y vamos a acompañar a Sancho que entre alegre y triste venía caminando sobre el rucio a buscar a su amo, cuya compañía le agradaba más que ser gobernador de todas las ínsulas del mundo.

Sucedió, pues, que no habiéndose alongado mucho de la ínsula del su gobierno (que él nunca se puso a averiguar si era ínsula, ciudad, villa o lugar la que gobernaba) vio que por el camino por donde él iba venían seis peregrinos con sus bordones, de estos extranjeros que piden la limosna cantando, los cuales en llegando a él se pusieron en ala⁶ y, levantando las voces, todos juntos comenzaron a cantar en su lengua lo que Sancho no pudo entender, si no fue una palabra que claramente pronunciaba «limosna», por donde entendió que era limosna la que en su canto pedían; y como él, según dice Cide Hamete, era caritativo además, sacó de sus alforjas medio pan y medio queso, de que venía proveído, y dióselo, diciéndoles por señas que no tenía otra cosa que darles. Ellos lo recibieron de muy buena gana y dijeron:

—¡Guelte! ¡Guelte!

—No entiendo —respondió Sancho— qué es lo que me pedís, buena gente.

Entonces uno de ellos sacó una bolsa del seno y mostróselo a Sancho, por donde entendió que le pedían dineros, y él, poniéndose el dedo pulgar en la garganta y estendiendo la mano arriba, les dio a entender que no tenía ostugo de moneda y, picando al rucio, rompió por ellos; y al pasar, habiéndole estado mirando uno dellos con mucha atención, arremetió a él y, echándole los brazos por la cintura, en voz alta y muy castellana dijo:

—¡Válame Dios! ¿Qué es lo que veo? ¿Es posible que tengo en mis brazos al mi caro amigo, al mi buen vecino Sancho Panza? Sí tengo, sin duda, porque yo ni duermo ni estoy ahora borracho.

Admiróse Sancho de verse nombrar por su nombre y de verse abrazar del extranjero peregrino, y después de haberle estado mirando, sin hablar palabra, con mucha atención, nunca pudo conocerle; pero, viendo su suspensión el peregrino, le dijo:

—¿Cómo y es posible, Sancho Panza hermano, que no conoces a tu vecino Ricote el morisco, tendero de tu lugar?

Entonces Sancho le miró con más atención y comenzó a rafigurarle, y finalmente le vino a conocer de todo punto y, sin apearse del jumento, le echó los brazos al cuello y le dijo:

⁸⁷ CERVANTES Miguel, *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, Edición de Castalia, Madrid, 1978, tome II.

—¿Quién diablos te había de conocer, Ricote, en ese traje de moharracho que traes? Dime quién te ha hecho franchote y cómo tienes atrevimiento de volver a España, donde si te cogen y conocen tendrás harta mala ventura.

—Si tú no me descubres, Sancho —respondió el peregrino—, seguro estoy que en este traje no habrá nadie que me conozca; y apartémonos del camino a aquella alameda que allí parece, donde quieren comer y reposar mis compañeros, y allí comerás con ellos, que son muy apacible gente. Yo tendré lugar de contarte lo que me ha sucedido después que me partí de nuestro lugar, por obedecer el bando de Su Majestad, que con tanto rigor a los desdichados de mi nación amenazaba, según oíste.

Hízolo así Sancho, y, hablando Ricote a los demás peregrinos, se apartaron a la alameda que se parecía, bien desviados del camino real. Arrojaron los bordones, quitáronse las mucetas o esclavinas y quedaron en pelota, y todos ellos eran mozos y muy gentileshombres, excepto Ricote, que ya era hombre entrado en años. Todos traían alforjas, y todas, según pareció, venían bien proveídas, a lo menos de cosas incitativas y que llaman a la sed de dos leguas. Tendiéronse en el suelo y, haciendo manteles de las yerbas, pusieron sobre ellas pan, sal, cuchillos, nueces, rajas de queso, huesos mondos de jamón, que si no se dejaban mascar, no defendían el ser, chupados. Pusieron asimismo un manjar negro que dicen que se llama cavial, y es hecho de huevos de pescados, gran despertador de la colambre. No faltaron aceitunas, aunque secas y sin adobo alguno, pero sabrosas y entretenidas. Pero lo que más campeó en el campo de aquel banquete fueron seis botas de vino, que cada uno sacó la suya de su alforja: hasta el buen Ricote, que se había transformado de morisco en alemán o en tudesco, sacó la suya, que en grandeza podía competir con las cinco.

Comenzaron a comer con grandísimo gusto y muy de espacio, saboreándose con cada bocado, que le tomaban con la punta del cuchillo, y muy poquito de cada cosa, y luego al punto todos a una levantaron los brazos y las botas en el aire: puestas las bocas en su boca, clavados los ojos en el cielo, no parecía sino que ponían en él la puntería; y desta manera, meneando las cabezas a un lado y a otro, señales que acreditaban el gusto que recibían, se estuvieron un buen espacio, trasegando en sus estómagos las entrañas de las vasijas.

Todo lo miraba Sancho, y de ninguna cosa se dolía, antes, por cumplir con el refrán que él muy bien sabía de «cuando a Roma fueres, haz como vieres», pidió a Ricote la bota y tomó su puntería como los demás y no con menos gusto que ellos.

Cuatro veces dieron lugar las botas para ser empinadas, pero la quinta no fue posible, porque ya estaban más enjutas y secas que un esparto, cosa que puso mustia la alegría que hasta allí habían mostrado. De cuando en cuando juntaba alguno su mano derecha con la de Sancho y decía:

—Español y tudesqui, tuto uno: bon compañero.

Y Sancho respondía:

—¡Bon compañero, jura Di!

Y disparaba con una risa que le duraba un hora, sin acordarse entonces de nada de lo que le había sucedido en su gobierno, porque sobre el rato y tiempo cuando se come y bebe, poca jurisdicción suelen tener los cuidados. Finalmente, el acabársele el vino fue principio de un sueño que dio a todos, quedándose dormidos sobre las mismas mesas y manteles: solos Ricote y Sancho quedaron alerta, porque habían comido más y bebido menos; y apartando Ricote a Sancho, se sentaron al pie de una haya, dejando a los peregrinos sepultados en dulce sueño, y Ricote, sin tropezar nada en su lengua morisca, en la pura castellana le dijo las siguientes razones:

—Bien sabes, ¡oh Sancho Panza, vecino y amigo mío!, como el pregón y bando que Su Majestad mandó publicar contra los de mi nación puso terror y espanto en todos nosotros: a lo menos, en mí le puso de suerte que me parece que antes del tiempo que se nos concedía para que hiciésemos ausencia de España,

ya tenía el rigor de la pena ejecutado en mi persona y en la de mis hijos. Ordené, pues, a mi parecer como prudente, bien así como el que sabe que para tal tiempo le han de quitar la casa donde vive y se provee de otra donde mudarse; ordené, digo, de salir yo solo, sin mi familia, de mi pueblo y ir a buscar donde llevarla con comodidad y sin la priesa con que los demás salieron, porque bien vi, y vieron todos nuestros ancianos, que aquellos pregones no eran solo amenazas, como algunos decían, sino verdaderas leyes, que se habían de poner en ejecución a su determinado tiempo; y forzábame a creer esta verdad saber yo los ruines y disparatados intentos que los nuestros tenían, y tales, que me parece que fue inspiración divina la que movió a Su Majestad a poner en efecto tan gallarda resolución, no porque todos fuésemos culpados, que algunos había cristianos firmes y verdaderos, pero eran tan pocos, que no se podían oponer a los que no lo eran, y no era bien criar la sierpe en el seno, teniendo los enemigos dentro de casa. Finalmente, con justa razón fuimos castigados con la pena del destierro, blanda y suave al parecer de algunos, pero al nuestro la más terrible que se nos podía dar. Doquiera que estamos lloramos por España, que, en fin, nacimos en ella y es nuestra patria natural; en ninguna parte hallamos el acogimiento que nuestra desventura desea, y en Berbería y en todas las partes de África donde esperábamos ser recibidos, acogidos y regalados, allí es donde más nos ofenden y maltratan. No hemos conocido el bien hasta que le hemos perdido; y es el deseo tan grande que casi todos tenemos de volver a España, que los más de aquellos, y son muchos, que saben la lengua, como yo, se vuelven a ella y dejan allá sus mujeres y sus hijos desamparados: tanto es el amor que la tienen; y agora conozco y experimento lo que suele decirse, que es dulce el amor de la patria. Salí, como digo, de nuestro pueblo, entré en Francia, y aunque allí nos hacían buen acogimiento, quise verlo todo. Pasé a Italia y llegué a Alemania, y allí me pareció que se podía vivir con más libertad, porque sus habitantes no miran en muchas delicadezas: cada uno vive como quiere, porque en la mayor parte della se vive con libertad de conciencia. Dejé tomada casa en un pueblo junto a Augusta; juntéme con estos peregrinos, que tienen por costumbre de venir a España muchos dellos cada año a visitar los santuarios della, que los tienen por sus Indias, y por certísima granjería y conocida ganancia: ándanla casi toda, y no hay pueblo ninguno de donde no salgan comidos y bebidos, como suele decirse, y con un real, por lo menos, en dineros, y al cabo de su viaje salen con más de cien escudos de sobra, que, trocados en oro, o ya en el hueco de los bordones o entre los remiendos de las esclavinas o con la industria que ellos pueden, los sacan del reino y los pasan a sus tierras, a pesar de las guardas de los puestos y puertos donde se registran. Ahora es mi intención, Sancho, sacar el tesoro que dejé enterrado, que por estar fuera del pueblo lo podré hacer sin peligro, y escribir o pasar desde Valencia a mi hija y a mi mujer, que sé que están en Argel, y dar traza como traerlas a algún puerto de Francia y desde allí llevarlas a Alemania, donde esperaremos lo que Dios quisiere hacer de nosotros. Que, en resolución, Sancho, yo sé cierto que la Ricota mi hija y Francisca Ricota mi mujer son católicas cristianas, y aunque yo no lo soy tanto, todavía tengo más de cristiano que de moro, y ruego siempre a Dios me abra los ojos del entendimiento y me dé a conocer cómo le tengo de servir. Y lo que me tiene admirado es no saber por qué se fue mi mujer y mi hija antes a Berbería que a Francia, adonde podía vivir como cristiana.

A lo que respondió Sancho:

—Mira, Ricote, eso no debió estar en su mano, porque las llevó Juan Tiopieyo, el hermano de tu mujer, y como debe de ser fino moro, fuese a lo más bien parado; y séte decir otra cosa: que creo que vas en balde a buscar lo que dejaste encerrado, porque tuvimos nuevas que habían quitado a tu cuñado y tu mujer muchas perlas y mucho dinero en oro que llevaban por registrar.

—Bien puede ser eso —replicó Ricote—, pero yo sé, Sancho, que no tocaron a mi encierro, porque yo no les descubrí dónde estaba, temeroso de algún desmán; y, así, si tú, Sancho, quieres venir conmigo y ayudarme a sacarlo y a encubrirlo, yo te daré docientos escudos, con que podrás remediar tus necesidades, que ya sabes que sé yo que las tienes muchas.

—Yo lo hiciera —respondió Sancho—, pero no soy nada codicioso, que, a serlo, un oficio dejé yo esta mañana de las manos donde pudiera hacer las paredes de mi casa de oro y comer antes de seis meses en

platos de plata; y así por esto como por parecerme haría traición a mi rey en dar favor a sus enemigos, no fuera contigo, si como me prometes docientos escudos me dieras aquí de contado cuatrocientos.

—¿Y qué oficio es el que has dejado, Sancho? —preguntó Ricote.

—He dejado de ser gobernador de una ínsula —respondió Sancho—, y tal, que a buena fee que no hallen otra como ella a tres tirones.

—¿Y dónde está esa ínsula? —preguntó Ricote.

—¿Adónde? —respondió Sancho—. Dos leguas de aquí, y se llama la ínsula Barataria.

—Calla, Sancho —dijo Ricote—, que las ínsulas están allá dentro de la mar, que no hay ínsulas en la tierra firme.

—¿Cómo no? —replicó Sancho—. Dígote, Ricote amigo, que esta mañana me partí della, y ayer estuve en ella gobernando a mi placer, como un sagitario; pero, con todo eso, la he dejado, por parecerme oficio peligroso el de los gobernadores.

—¿Y qué has ganado en el gobierno? —preguntó Ricote.

—He ganado —respondió Sancho— el haber conocido que no soy bueno para gobernar, si no es un hato de ganado, y que las riquezas que se ganan en los tales gobiernos son a costa de perder el descanso y el sueño, y aun el sustento, porque en las ínsulas deben de comer poco los gobernadores, especialmente si tienen médicos que miren por su salud.

—Yo no te entiendo, Sancho —dijo Ricote—, pero paréceme que todo lo que dices es disparate, que ¿quién te había de dar a ti ínsulas que gobernases? ¿Faltaban hombres en el mundo más hábiles para gobernadores que tú eres? Calla, Sancho, y vuelve en ti, y mira si quieres venir conmigo, como te he dicho, a ayudarme a sacar el tesoro que dejé escondido (que en verdad que es tanto, que se puede llamar tesoro), y te daré con que vivas, como te he dicho.

—Ya te he dicho, Ricote —replicó Sancho—, que no quiero: conténtate que por mí no serás descubierto, y prosigue en buena hora tu camino y déjame seguir el mío, que yo sé que lo bien ganado se pierde, y lo malo, ello y su dueño.

—No quiero porfiar, Sancho —dijo Ricote—. Pero dime: ¿halláste en nuestro lugar cuando se partió dél mi mujer, mi hija y mi cuñado?

—Sí hallé —respondió Sancho—, y séte decir que salió tu hija tan hermosa, que salieron a verla cuantos había en el pueblo y todos decían que era la más bella criatura del mundo. Iba llorando y abrazaba a todas sus amigas y conocidas y a cuantos llegaban a verla, y a todos pedía la encomendasen a Dios y a Nuestra Señora su madre; y esto, con tanto sentimiento, que a mí me hizo llorar, que no suelo ser muy llorón. Y a fee que muchos tuvieron deseo de esconderla y salir a quitársela en el camino, pero el miedo de ir contra el mandado del rey los detuvo⁴⁸. Principalmente se mostró más apasionado don Pedro Gregorio, aquel mancebo mayorazgo rico que tú conoces, que dicen que la quería mucho, y después que ella se partió nunca más él ha parecido en nuestro lugar, y todos pensamos que iba tras ella para robarla, pero hasta ahora no se ha sabido nada.

—Siempre tuve yo mala sospecha —dijo Ricote— de que ese caballero adamaba a mi hija, pero, fiado en el valor de mi Ricota, nunca me dio pesadumbre el saber que la quería bien, que ya habrás oído decir, Sancho, que las moriscas pocas o ninguna vez se mezclaron por amores con cristianos viejos, y mi hija que, a lo que yo creo, atendía a ser más cristiana que enamorada, no se curaría de las solicitudes de ese señor mayorazgo.

—Dios lo haga —replicó Sancho—, que a entrambos les estaría mal. Y déjame partir de aquí, Ricote amigo, que quiero llegar esta noche adonde está mi señor don Quijote.

—Dios vaya contigo, Sancho hermano, que ya mis compañeros se rebullen y también es hora que prosigamos nuestro camino.

Y luego se abrazaron los dos, y Sancho subió en su rucio y Ricote se arrimó a su bordón, y se apartaron.

ANNEXE 2 – 22-09-1609: Bando de expulsión de Valencia⁸⁸.

El Rey, Y por su Magestad/ Don Luis Carrillo de Toledo, Marqués de Caracena, señor de las Villas de Pinto, y Ynés, Comendador de Chiclana, y Montizon, Virrey Lugarteniente, y Capitán general en esta ciudad y Reino de Valencia por el rey nuestro señor. A los Grandes, Prelados, Titulados, Barones, Caballeros, Justicias, Jurados de las ciudades, villas, y lugares, Bayles generales, Gobernadores, y otros cualesquier ministros de su Magestad, Ciudadanos, vecinos, y particulares deste dicho Reino. Su Magestad, en una Real Carta de 4 de Agosto pasado deste presente año, firmada de su Real mano, y referendada de Andrés de Prada su secretario de Estado, nos escribe lo siguiente. Marqués de Caracena, Primo, mi Lugarteniente, y Capitán general del mi Reino de Valencia, Entendido tenéis lo que por tan largo discurso de años he procurado la conversión de los Moriscos deste Reino, y del de Castilla, y los Edictos de gracia que se les concedieron, y las diligencias que se han hecho para instruirlos en nuestra santa Fe, y lo poco que todo ello ha aprovechado, pues se ha visto que ninguno se haya convertido, antes ha crecido su obstinación. Y aunque el peligro, e irreparables daños que de disimular con ellos podía suceder, se me representó días ha por muchos, y muy doctos, y santos hombres, exortándome al breve remedio a que en conciencia estaba obligado, para aplacar a nuestro Señor, que tan ofendido están desta gente: asegurándome, que podía sin ningún escrúpulo castigarlos en las vidas, y haciendas, porque la continuación de sus delitos, los tenía convencidos de herejes, apóstatas, y proditores de lesa Magestad divina, y humana. Y aunque pudiera proceder contra ellos con el rigor que sus culpas merecían, todavía deseando reducirlos por medios suaves, y blandos, mandé hacer en esa ciudad la junta que sabéis, en que concurrístes vos, el Patriarca, y otros Prelados, y personas doctas, para ver si se podía excusar el sacarlos destes Reinos. Pero habiéndose sabido, que los de ése, y los de éste de Castilla pasaban adelante con su dañado intento. Y he entendido por avisos ciertos, y verdaderos, que continuando su apostasía, y prodición, han procurado, y procuran por medio de sus embajadores, y por otros caminos, el daño y perturbación de nuestros Reinos. Y deseando cumplir con la obligación que tengo de su conservación, y seguridad, y en particular la de ése de Valencia, y de los buenos, y fieles súbditos del, por ser más evidente su peligro, y que cese la herejía, y apostasía. Y habiéndolo hecho encomendar a nuestro Señor, y confiado en su divino favor: por lo que toca a su honra, y gloria, he resuelto que se saquen todos los Moriscos dese Reino, y que se echen en Berbería.

Y para que se ejecute, y tenga debido efecto lo que su Magestad manda, hemos mandado publicar el Bando siguiente.

1-Primeramente, que todos los Moriscos de este Reino, así hombres como mujeres, con sus hijos, dentro de tres días de como fuere publicado este Bando en los lugares donde cada uno vive, y tiene su casa, salgan del, y vayan a embarcarse a la parte donde el Comisario que fuere a tratar desto, les ordenare, siguiéndole y sus órdenes: llevando consigo de sus haciendas muebles lo que pudieren en sus personas para embarcarse en las galeras, y navíos que están aprestados para pasarlos a Berbería, adonde los desembarcarán sin que reciban mal tratamiento, ni molestia en sus personas, ni lo que llevaren, de obra, ni de palabra. Advirtiéndole, que se les proveerá en ellos del bastimento que necesario fuere para su sustento, durante la embarcación: y ellos de por sí lleven también el que pudieren. Y el que no lo cumpliere, y excediere en un punto de lo contenido en este Bando, incurra en pena de la vida, que se executará irremisiblemente.

2-Que cualquiera de los dichos Moriscos, que publicado este Bando, y cumplidos los tres días fuere hallado desmandado fuera de su propio lugar por caminos, o otros lugares, hasta que sea hecha la primera embarcación, pueda cualquier persona sin incurrir en pena alguna prenderle, y desbalijarle, entregándole al Justicia del lugar más cercano; y si se defendiere, le pueda matar.

Todos los bandos del apéndice documental fueron recopilados por François Martínez en su tesis *La permanence des morisques après 1609*. Las referencias a pie de página de este trabajo corresponden a las referencias utilizadas por François Martínez para justificar sus fuentes.

⁸⁸ E-2638bis: f°68-69, Bleda Breve 597-601.

3-Que, so la misma pena, ningun Morisco, aviendose publicado este dicho Bando, como dicho es, salga de su lugar a otro ninguno, sino que estén quedos hasta que el Comisario que los ha de conducir a la embarcacion, llegue por ellos.

4-Item, que cualquiera de los dichos Moriscos que escondiere, o enterrare ninguna de la hacienda que tuviere, por no la poder llevar consigo, o la pusiere fuego; y a las casas, sembrados, huertas, o arboledas, incurran en la dicha pena de muerte los vecinos del lugar donde esto sucediere. Y mandamos se ejecute en ellos, por quanto su majestad ha tenido por bien de hacer merced destas haciendas, raíces, y muebles que no puedan llevar consigo, a los señores cuyos vasallos fueren.

5- Y para que se conserven las casas, ingenios de azúcar, cosechas de arroz, y los regadíos, y puedan dar noticia a los nuevos pobladores que vinieren, ha sido su Majestad servido, a petición nuestra, que en cada lugar de 100 casas queden 6 con los hijos y mujer que tuvieren, como los hijos no sean casados, ni lo hayan sido, sino que esto se entienda con los que son por casar, y estuvieren debajo del dominio, y protección de sus padres; y en esta conformidad más, o menos, según los que cada lugar tuviere, sin exceder. Y que el nombrar las casas que han de quedar en los tales lugares, como queda dicho, esté a elección de los señores dellos, los cuales tengan obligación después a darnos cuenta de las personas que hubieren nombrado. Y en quanto a los que hubieren de quedar en lugares de su Majestad a la nuestra. Advirtiendole, que en los unos, y en los otros han de ser preferidos los más viejos, y que sólo tienen por oficio cultivar la tierra, y que sean de los que más muestras hubieren dado de Cristianos, y más satisfacción se tenga de que se reducirán a nuestra santa Fe Católica.

6- Que ningún cristiano viejo, ni soldado, ansí natural deste reino, como de fuera del, sea osado a tratar mal de obra, ni de palabra, ni llegar a sus haciendas a ninguno de los dichos moriscos, a sus mujeres y hijos, ni a persona dellos.

7- Que ansimismo no les oculten en sus casas, encubran, ni den ayuda para ello, ni para que se ausenten so pena de 6 años de galeras, que se ejecutarán en los tales irremisiblemente, y otras que reservamos a nuestro arbitrio.

8-Y para que entiendan los Moriscos que la intención de su Majestad es sólo echarles de sus Reinos, y que no se les hace vejación en el viaje, y que se les pone en tierra en la costa de Berbería, permitimos, quede 10 de los dichos Moriscos que se embarcaren en el primer viaje, vuelvan, para que den noticia dello a los demás. Y que en cada embarcación se haga lo mismo, que se escribirá a los Capitanes generales de las Galeras, y armada de Navíos, lo ordenen así; y que no permitan, que ningún Soldado, ni Marinero los trate mal de obra, ni de palabra.

9-Que los muchachos y muchachas menores de 4 años de edad, que quisieren quedarse, y sus padres, o curadores (siendo huérfanos) lo tuvieren por bien, no serán expelidos.

10-Item los muchachos y muchachas menores de 6 años, que fueren hijos de cristiano viejo, se han de quedar, y su madre con ellos, aunque sea morisca. Pero si el padre fuere morisco, y ella cristiana vieja, el será expelido, y los hijos menores de 6 años quedarán con la madre.

11-Item, los que de tiempo atrás considerable, como sería de 2 años, vivieren entre cristianos, sin acudir a las juntas de las aljamas.

12-Item los que recibieren el santísimo SACRAMENTO con licencia de sus prelados, lo cual se entenderá de los Rectores de los lugares donde tienen su habitación.

13-Item, su Majestad es servido, y tiene por bien, que si algunos de los dichos Moriscos quisieren pasarse a otros reinos, lo puedan hacer, sin entrar por ninguno de los de España, saliendo para ello de sus lugares dentro del mismo término que les es dado. Que tal es la Real y determinada voluntad de su Majestad, y que las penas deste dicho Bando se ejecuten, como se ejecutarán irremisiblemente. Y para que venga a noticia de todos, se manda publicar en la forma acostumbrada. Datis en el Real de Valencia, a 22 días del mes de Setiembre 1609/ El Marqués de Caracena./ Por mandado de su Excelencia: Manuel de Espinosa.

ANNEXE 3 – 9-12-1609: Bando de expulsión de Castilla⁸⁹.

El Rey/ Por cuanto la razón de bueno y cristiano gobierno, obliga en conciencia a expeler de los reinos, y repúblicas las cosas que causan escándalo y daño a los buenos súbditos, y peligro a el Estado, y sobre todo ofensa en deservicio a Dios Nuestro Señor, habiendo de la experiencia mostrado, que todos estos inconvenientes han causado, la residencia de los cristianos nuevos moriscos en los reinos de Granada, y Murcia, y Andalucía. Porque demás de ser y proceder de los que concurrieron en el levantamiento del dicho reino de Granada, cuyo principio fue matar con atroces muertes, y martirios a todos los sacerdotes, y cristianos viejos que pudieron, y en ellos vivían, llamando al turco que viniesen en su favor y ayuda, y habiéndolos sacado del dicho reino, con fin de que arrepentido de su delito viviesen cristiana y fielmente dándoles justas e inconvenientes órdenes y preceptos de los que debía hacer: no sólo no los han guardado ni cumplido con las obligaciones de nuestra santa fe pero mostrando siempre aversión a ella, en grande menosprecio, y ofensa de Dios nuestro señor, como se han visto por la multitud de los que se han castigado por el Santo Oficio de la Inquisición. Demás de lo cual han cometido muchos robos y muertes contra los cristianos viejos. Y no contentos con esto han tratado de conspirar contra mi corona real, y estos reinos, procurando el socorro y ayuda del turco, y yendo y viniendo personas enviadas por ellos a este efecto, y esta misma diligencia hicieron con otros príncipes, de que le pretendían ayudar, ofreciéndoles sus personas y haciendas: y militar contra ellos la vehemente presunción y sospecha de todos los susodichos delitos, pues no se halla que ninguno de los susodichos han venido a revelar en tantos años ninguna cosa de sus máquinas, y conspiraciones, antes las han siempre encubierto y negado, que es clara señal de que todos han sido de una misma opinión y voluntad, contra el servicio de Dios y mío, y bien de estos reinos: pudiendo y debiendo y mirar a muchos caballeros de los suyos de esclarecida sangre que han servido que ha servido y sirven a Dios, y a los señores reyes mis progenitores como buenos cristianos, y leales vasallos.

Considerando pues todo lo suso dicho, y la obligación precisa que yo tengo de poner remedio en ello, y procurando la conservación y aumento de mis reinos y súbditos, y deseando cumplir con ella, me he resuelto (con parecer y consejo de muchos doctos hombres, y de otras personas muy cristianos y prudentes, celosos del servicio de Dios y mío) de expeler de los dichos reinos de Granada y Murcia, y Andalucía, y de la villa de Hornachos, aunque este fuera de los límites de los dichos reinos, todos los cristianos nuevos moriscos que en ellos hay, así hombres como mujeres, y niños, como quiera que cuando algún grave y detestable crimen se comete, por algún colegio o universidad, es razón que el tal colegio, o universidad, sea disuelto y aniquilado, y los menores y los mayores sean punidos, y aquellos que pervierten el bueno y honesto vivir de las repúblicas, y de sus ciudades y villas, sean expelidos de los pueblos de los pueblos, porque su contagión no se pegue a los otros.

Por tanto en virtud de la presente, ordeno y mando, que todos los dichos Cristianos nuevos Moriscos, sin exceptar ninguno, que viven y residen en los dichos reinos de Granada, Murcia, y Andalucía, y la dicha Villa de Hornachos, así hombres, como mujeres, de cualquier edad que sean, tantos los naturales dellos, como los no naturales, que en cualquier manera, o por cualquier causa hayan venido o estén en los dichos Reinos (excepto los que fueren esclavos) salgan dentro de 30 días primeros siguientes, que se cuenten desde el día de la publicación desta mi cédula de todos estos mis Reinos, y Señoríos de España, con sus hijas, hijas criados y criadas, y familiares de su nación, así grandes como pequeños, y que no sean osados de tornar a ellos, ni estar en ellos, ni en parte, ni de paso, ni en otra manera alguna, les prohibo que no puedan salir por los Reinos de Valencia, y Aragón, ni entrar en ellos, so pena que sino lo hicieren ni cumplieren así y fueren hallados en los dichos mis reinos y señoríos, de cualquier manera que sean, pasado el dicho término, incurran en pena de muerte y confiscación de todos sus bienes, para el efecto que yo los mandare aplicar, en las cuales penas incurran por el mismo hecho, sin otro proceso ni causa, ni declaración.

Y mando y prohibo que ninguna persona de todos mis reinos y señoríos, estantes y habitantes, de cualquiera calidad, preeminencia, estado, y condición que sean, no sean osados de recibir, ni recetar, ni

⁸⁹ BNM VE 36-4 (Córdoba 17-I-1610).

acoger pública ni secretamente, moriscos ni moriscas, pasado el dicho término para siempre jamás en sus tierras ni casas, ni en otra parte alguna: so pena de perdimiento de todos sus bienes vasallos, y fortalezas, y otros heredamientos. Y otrosi pierdan cualesquier mercedes que de mi tengan, palicadas para mi hacienda todos los bienes muebles y raíces de los dichos moriscos, como bienes de proditores de crimen lege majestatis divina y humana, todaví usando de clemencia con ellos, tengo por bien que puedan durante el dicho tiempo de 30 días, disponer de sus bienes muebles y semovientes, y llevarlos no en moneda de oro, plata, ni joyas, ni letras de cambio, sino en mercaderías no prohibidas, compradas de los naturales destos reinos, y no de otros ni en frutos dellos, para que los dichos moriscos y moriscas, puedan durante el dicho tiempo de 30 días, disponer de sí, y de sus bienes muebles y semovientes, y hacer empleo dellos en las dichas mercaderías y frutos de la tierra, y llevar los que ansí compraren: porque las raíces han de quedar por hacienda mía, para aplicarla a buenas obras del servicio de Dios nuestro señor, y bien público que más me pareciere convenir. Declárolos tomo y recibo debajo de mi protección y amparo, y seguro real, y los aseguro a ellos y a sus bienes, para que durante el dicho tiempo puedan andar y estar seguros, vender, trocar y enajenar los dichos sus bienes muebles y semovientes, y emplear la moneda, oro, plata, y joyas como queda dicho, y en mercaderías compradas de naturales destos reinos y frutos dellos, y llevar consigo las dichas mercaderías libremente a su voluntad, sin que en el dicho tiempo les sea hecho mal ni daño en sus personas y bienes contra justicia: so las penas en que caen e incurren los que quebrantan el seguro real.

Y ansí mismo doy licencia y facultad a los dichos moriscos, para que puedan sacar destos dichos mis reinos y señoríos, en las dichas mercaderías y frutos por mar y por tierra pagando los derechos acostumbrados, con trato que como arriba se dice no saquen oro, ni plata, ni moneda amonedada, ni las otras cosas vedadas por leyes destos reinos en especie, ni por cambio, salvo en las dichas mercaderías y frutos, que no sean cosas vedadas, pero bien permiso que puedan llevar el dinero que hubieren menester para el tránsito que han de hacer por tierra, como para su embarcación por mar. Y mando que todas las justicias destos mis reinos, y mis capitanes generales de mis galeras y armadas de alto borde, que hagan guardar y cumplir todo lo susodicho, y no sólo no vayan contra ello, porque den para su breve y buena ejecución, todo el favor y ayuda que fuere necesario, so pena de privación de sus oficios, y confiscación de todos sus bienes. Y mando que esta mi carta, y lo en ella contenido, se pregone públicamente, para que venga a noticia de todos, y ninguno pueda pretender ignorancia. Dada en Madrid a 9 de diciembre de 1609.

ANNEXE 4 – 29-05-1610: Bando de expulsión de Cataluña⁹⁰.

Ara ojats tot hom generalment, que us notifiquen y fan a saber de part del excelentísim señor Don Hector Pignatello duch de Monteleon, compte de Burrell, de Santangel, y dels Llombarts, de la SC y real Majestat, Lochtinent, y capitá general en los principats de Cataluña, y comptats de Roselló y Cerdaña. Que com sa Majestat per molt llarch discurs de temps haja procurat ab diversos medis, que los moriscos habitants en lo present principat de Cataluña, y en les fronteres de Aragó y Valencia, com en tots los altres regnes de España, se reduisen a la verdadera religio cristiana que ab lo sant baptism han profesada; y en lloch de conseguirse aquest si, haja mostrat la experiencia lo molt que de caca día anava crexent la obstinació y dureza dells, fins a conjurar contra la Corona real, valentse del Turch, y de altres enemichs, com se es descubert y averiguat per alguns tribunals de la Santa Inquisición, y particularment per lo tribunal de Çaragoça y per alstres diverses vies: per les quals coses son encorreguts en crim de Apostasia y de lesa magestat divina y humana. Per hont si be ab vot y parer de diversos prelats, y de altres persones de molta doctrina y cristiandat, per la notorietat, y continuación de sos delictes, y per la atrocitat y gravetat de ells podía sa Magestat liberament disposar de les vides, y havers de tots, y de cada hù de ells, de qualsevol sexo y edat fossen, sent com es llicit punir y castigar, aniquilar, y extirpar qualsevols comunitats y congregacions, quant la major part incideix en tan graves y destestables delictes, com son los de apostasia, y de lesa magestat, de que contra los dits moriscos han cosntat. No res menys volent sa magestat usar de la usada benignitat y clemencia ab ells, ha determinat en altres sos regnes, com se ha dit, de serlos mercede les vides, contentantse de expelirlos de sos regnes, perque no contaminasen aixi en lo que toca a la fe, como en la fidelitat als altres estrangers, que de ordinari habiten en ells. Y com per la major part en los altres regnes de España sie ja executada esta santa resolucio, tan encaminada a honrra y gloria de nostre señor, y a la seguretat y tranquilitat dels mateixos regnes: y sie esta expulsio tan necessaria y utilosa en lo presente principat de Cataluña: aixi perque totalment cese la correspondencia que tenien ab los Turchs y Moros, com per do dany, y perill que y ha tant eminent, per estar los moriscos tant vehins del port dels Alfachs de Tortosa, hont havien de venir lo socorro del enemichs que ells solicitaven. Considerant que la calitat y circumstancies del cas, no donen lloch a major discusio, per los irreparables inconvenients que qualsevol dilación podrien resultar, y altres causes y rahons.

Per ço y altrament sa Excellencia, inseguint la conclusió en lo SR Consell feta en lo proces que en la regia Cort se porta, a instancia del procurador fiscal, a relación del noble y amat conseller de la Sa Magestat Don Pedro Soler Jutge de la regia Cort, diu notifica, y mana, que tots los moriscos, tant homens com dones de qualsevol edat que sien, aixi los naturals del present principat, como altres que de Aragó, Valencia, o, de altres regnes serán entrats, o entraran en lo present principat de Cataluña, y comptats de Roselló y Cerdaña, que dins 3 dies, comptadors del dia de la publicació de la present crida, fahedora en los llochs ahont dits moriscos habitaran, o se trobaran, se hajen de embarcar en lo port dels Alfachs, ahont sa Magestat te bastant numero de vexells per dita embarcació, pera anar en altres terres fora dels regnes de sa Magestat ahont ells voldrán, ab les penes, modificacions, y declaracions següents.

-Primerament que puguen restar en los dits Principats y Comptats les Morisques que son casades ab Christians vells, y los fills y filles nades de dit matrimoni: com adaquells tals sa Excellencia los done llicencia, y permet que resten ab sos marits y pares respective: y aixi be los descendents de Moriscos que de sa propia voluntad son venguts de Berberia a convertirse a nostra Santa Fè Catholica, perque ab major libertat y seguretat puguen altres infels venir a reduyrse a ella: y aixi be los Moros y Turchs, que actualament se trobaran esclaus, com la intenció de sa Excellència no sia llevar lo domini de aquells a llurs amos.

-Item, inseguint la dita conclusió en los S.R. Consell feta, sa Excellencia diu, y declara, que tots los Christians nous que sen voldran anar a habitar en altres terres fora de les de sa Magestat, deobedients a la Santa Sede Apostolica, sen puguen portar tots fills y filles de qualsevol edat que sien, y a ses mullers, encara que sien Christianes velles.

⁹⁰ Bleda *Breve* 612-618.

-Item, que los Christians nous que sen voldran anar a habitar a terres de infels, sen hajen de aportar los fills y filles, que seran de edat de mes de 7 anys, y ses mullers, si seran filles de Christians nous. Pero que no puguen portarsen per força les mullers que tindran, que sien filles de Christians vells; sino tan solamente aquelles que de sa llibera voluntat sen voldran anar ab ells.

-Que als Christians nous que sen voldran anar a habitar a terres de infels, los sien llevats tots los fills y filles que tindran, que no pasaran de edat de 7 anys. Y que als dits minyons los sia provehit de tot lo necessari per llur sustento: encarregant ho als Prelats y altres persones Ecclesiastiques y seculares abonades y devotes: fent llista de tots ells, y avisant ab brevedat a sa Excellencia del modo com los hauran repartits, y de les persones a qui los hauran acomanats, porque se puga donar alguna bona forma en la educació, criança, è instructio de ells.

-Que aixi mateix los miñons orfens que no tenen pare ni mare, fills de Moriscos, hajen de ser detinguts y criats aixi com dels altres es dit en lo capitol precedent: pera que uns y altres puguen esser ben adoctrinats en la Santa Fè Catholica: entenent ho dels miñons orfens que no pasaran de la sobredita edat de 7 anys.

-Que los descendents de Christians vells per linea masculina, encara que per part de mares, o avies tinguen alguna raça de Moriscos, y encara que sien casats ab fills de Moriscos, ells ni ses mullers, ni fills, no sien compresos ab esta general expulsió, com aparega que nos deu posar dupte en llur fidelitat y Christiandat.

-Que aixi mateix los fills, o filles de Christians vells que seran casats ab esclaus, o esclaves; ni los fills de aquells sien compresos ab esta general expulsió.

-Que no puga ser fet mal tractament algun de obres ni de paraules a les persones, o bens dels moriscos de qualsevol edat, o sexo que sien, que inseguint lo tenor, de la presente publica crida, y obehint a tot lo contengut en ella, sen aniran del present Principat, y se embarcaran en lo lloch dalt dit.

-Que no sia llicit a ningun Morisco apres de publicada la presente crida, eixir, ni partirse del lloch, o term de Moriscos hont se trobara al temps de la publicació de ella; sino que se haja de restar en lo mateix lloch, esperant, y sesuint lo orde quels donaran los officials a qui están com es lo carrech de embarcarlos.

-E mes desijant sa Excellencia fer gracia y merce als Barons y quis dihuen ser señors de les viles, o llochs ahont estan y habiten dits Moriscos, inseguint la dita conclusión, vol y ordena, que tots los bens immobles dels Moriscos que se han de embarcar, resten y hajen de restar en poder de dits Barons, pera que de aquells disponguen lliberament; ab tal empero que dits Barons hajen, y tinguen obligació de pagar los censos censals, y altres qualsevol carrechs, deutes, y obligacions a que dits bens immobles que los amos de aquells estaran obligats. Y no volent acceptar dits Barons los dits bens immobles ab dita obligació de pagar los deutes, carrechs, y mals, hajen dins un mes après de la dita expulsión immediatament seguent, donarme avis a sa Excellencia, pera que en dit cars puga sa Excellencia y Real Consell provehir lo que fera de justicia, aixi en benefici dels acrehedors, com altrament seguent, donarme avis a sa Excellencia, pera que en dit cars puga sa Excellencia y Real Consell provehir lo que sera de justicia, aixi en benefici dels acrehedors, com altrament. No entenent empero ser perjudici algú als drets competents als señors directes, y alodials de les dites terres y bens immobles que deixaran dits Moriscos que seran expellits.

-Item, vol, y declara sa Excellencia, que sia llicit, y permes als dits Moriscos aportarsen de sos bens tots los mobles que cada hu dells podrá portarsen sobre la persona, y los bastiments, y los diners tan solamente que menester hauran per son sustento del viatge, en cars no se embarcassen en les galeres de sa Magestat, per cada hu dells y ses families, pagant lo dret al general, y altres drets, si ni haura; y los demes diners, or, plata, y altres bens mobles que restaran de dits Moriscos, sien de dits Barons: ab que empero los hajen de pendre ab benefici de inventari en poder de Notari publich, y de testimonis fidedignos, ab les mateixes obligacions dalt dites en los bens immobles, per seguretat dels acrehedors. E volent, y expressament declarant, que los mateix que está disposat dels bens mobles, e immobles, e diners dels Moriscos de les terres de Barons, se entenga dispossats en los llochs y terres Reales.

-Item que no sia llicit a Moriscos, o Morisques alguns amagar, cremar, o devastar cosa alguna de bens de Moriscos, en de altres qualsevol persones, tant mobles, com immobles, o semovents, ni de fruits cullits, ni pendents, sots pena de mort natural, o altra menor pena, a arbitre del judicant.

-Item, que no sia llicit a ningún Christiá vell ajudar a amagar, cremar, devastar cosa alguna de bens de Moriscos; ni menys ocultar, ni amagar, ni encubrir a Morisco algú, sots pena de 5 anys de galera, o latra major, o menor pena, segons les circumstancies del set requerra, a arbitre de sa Excellencia, y del RC Lo qual arbitre se puga estendre fins a pena de mort natural inclusive.

-Item, que sia llicit, permes a qualsevol persona pendre, capturar, y desbalijar a qualsevol Morisco que passants 3 dies après de la publicació de la present crida sera trobat desmandat per camí fora de poblat: ab tal empero quel haja de lliurar en continent al official ordinari del lloch mes vehí ahont lo haura capturat. Y que en cars que lo tal Morisco faça valida resistencia, sia llicit matarlo, sens encorrer en pena alguna.

-Item, que qualsevol Morisco, o Morisca que recusara, obeyr al contingut en la present publica crida per rahó de dita expulsión passat lo dit termini de 3 dies naturals, après de la publicació de ella, encorreguen en pena de mort natural irremissiblement. Per ço mana sa Excellencia la present crida esser feta y publicada en los llochs ahont convinga./ El Duque de Monteleon.

ANNEXE 5 – 29-05-1610: Bando de expulsión de Aragón⁹¹.

Don Gastón Moncada, Marqués de Aytona, Conde de Osona, Vizconde de Cabrera, y Bas, gran Senescal de Aragón, Virrey, y Capitán general por su Majestad en el presente Reino. A todos, y cualesquier Prelados.

Titulados, Barones, Caballeros, y Señores de Lugares: Calmedinas, Justicias, Bayles, Jurados de todas las Ciudades, villas, y lugares, y otros cualesquier Ministros de su Majestad, mayores y menores, ciudadanos, vecinos, moradores, y particulares personas del dicho, y presente Reino de Aragón. Hacemos saber, cómo su Majestad, por su Real carta fecha en la Ciudad de Valladolid 17 días del mes de Abril deste presente año, firmada de su Real mano, y referendada por Antonio de Arostegui su Secretario de estado, nos escribe.

Que por largo discurso de años ha procurado la conversión de los Cristianos Nuevos deste Reino, habiéndoseles concedido Editos de gracia, y otras muchas diligencias que con ellos se han hecho para instruyrlos en nuestra Santa Fe, y lo poco que ha aprovechado, pues creciendo en su obstinación, y dureza, han tratado de conspirar contra su Real Corona, y estos sus Reinos de España, y que tratando de su reducción, perseveraban en lo dicho, como se entendió en el auto de Fe, que últimamente se celebró en la presente ciudad de Zaragoza, solicitando el socorro del Turco, y de otros Príncipes, de quien se prometían ayuda, ofreciéndoles sus personas y haciendas. Y aunque por muy doctos, y santos hombres, se le había representado la mala vida de los dichos Moriscos, y cuan ofendido tenía a nuestro Señor, y que en conciencia estaba su Majestad obligado al remedio, asegurándole, que podía sin escrúpulo castigarlos en las vidas, y haciendas, porque la notoriedad, y continuación de sus delitos, y la pravedad, y atrocidad dellos, los tenían convencidos de herejes, apóstatas, y proditores de lesa Majestad, divina, y humana, y que por lo dicho podía proceder contra ellos con el rigor que sus culpas merecían. Pero, que deseando su salvación, procuró reducirlos por medios suaves, y blandos, y habiendo entendido, que no han sido de provecho, antes bien, que se preparaban para los susodichos, y mayores daños, creciendo en su obstinación y pertinacia, considerando, que la razón de bueno y Cristiano gobierno obligaba en conciencia a su Majestad a expeler de sus Reinos y Repúblicas, personas tan escandalosas, dañosas, y peligrosas a los buenos súbditos, a su estado, y sobre todo de tanta ofensa, y deservicio de Dios nuestro Señor. Deseando cumplir con su obligación, en procurar la conservación, y seguridad de sus Reinos, y en particular la deste de Aragón, y de los buenos, y fieles súbditos del, por ser más eminente su peligro. Después de haber encomendado a Dios nuestro Señor este negocio, por lo que importa a su honor, y gloria, se ha resuelto con parecer de los de su Consejo de Estado, Prelados, y otras muchas personas doctas, Cristianas, y prudentes, celosas del servicio de Dios, y suyo; que se saquen, y expelan del presente Reino todos los Moriscos que en el hay y habiendo mandado, que esta expulsión se haga, para su cumplimiento, y ejecución, habemos acordado que se haga en la forma siguiente.

-Primeramente, que todos los Moriscos de este Reino, así hombres, como mujeres, con sus hijos, dentro de tres días después de publicado este Bando en los lugares donde cada uno vive, y tiene su casa, salgan del, y vayan a embarcarse a la parte donde el Comisario que fuere a tratar desto, les ordenare, siguiéndole y obedeciendo sus órdenes. Y se les permitirá, que lleven consigo de sus haciendas muebles lo que pudieren en sus personas para embarcarse en las galeras, y navíos que están aprestadas para llevarlos adonde hubieren de ir, donde los desembarcarán sin que reciban mal tratamiento, ni molestia, de obra, ni de palabra en sus personas, ni en lo que llevaren. Advirtiéndole que los mismos Moriscos lleven lo que huviere menester para su sustento. Y el que no lo cumpliere, y excediere en un punto de lo contenido en este Bando, incurra en pena de la vida, que se executará irremisiblemente.

-Que a cualquiera de los dichos Moriscos, que publicado este Bando, como arriba está dicho, y cumplidos los 3 días fuere hallado desmandado fuera del lugar donde al presente tiene su habitación, pueda cualquier persona sin incurrir en pena alguna prenderle, y desbalijarle, entregándole al Justicia del lugar más cercano; y si se defendiere, le pueda matar.

⁹¹ Bleda *Breve* 602-606, ARCCC I, 7, 8, 63 doc 71, BNM VC 226-67.

-Que, so la misma pena, ningún Morisco, habiéndose publicado este dicho Bando, salga del lugar donde habitare, a otro ninguno, sino que estén quedos hasta que el Comisario que los ha de conducir a la embarcación, llegue por ellos.

-Item, que si alguno de los dichos Moriscos escondiere, o enterrare ninguna de la hacienda que tuviere, por no la poder llevar consigo, o la pusiere fuego; y a las casas, sembrados, huertas, o arboledas, incurran en la dicha pena de muerte, el, y los vecinos del lugar donde lo susodicho, y cualquier parte dello sucediere.

-Item, por quanto es contingente que algunas criaturas (aunque de muy poca edad) tengan voluntad de quedarse, y sus padres gusten de dejarlas, declaramos que los muchachos, y muchachas menores, de edad de 4 años que dijeren que se quieren quedar, y sus padres, o curadores, siendo huérfanos, lo tuvieren por bien, o lo pidieren, no serán expelidos.

-Item, que puedan quedar los Cristianos viejos, casados con Moriscas, ellos, ellas, y sus hijos, y también los que de su propia voluntad hubieren venido de Berbería a convertirse, y los descendientes de los tales. Y ansí mismo los que fueren esclavos.

-Item, declaramos, que el Morisco que estuviere casado con Cristiana vieja, él ha de ser expelido, y los hijos que tuvieren menores de edad, de 6 años, quedarán con la madre, si ella quisiere quedarse.

-Item, que se puedan quedar los que notoriamente fueren buenos Cristianos, de la cual notoriedad nos haya de constar por bastantes, y legítimas informaciones.

-Item, para que lo sobredicho se guarde, y observe inviolablemente, y quede prevenido el dolo que puede temerse: Decimos, ordenamos, y mandamos, que ningún Cristiano viejo, así soldado, como el que no lo fuere, natural, o extranjero del presente Reino, sea osado de ocultar, ni encubrir en sus casas, ni fuera de ellas, en parte alguna, a cualesquier persona, o personas de los dichos Moriscos, así hombres como mujeres, niños, o niñas, de cualquier edad, y condición sean, ni bienes algunos suyos, ni den consejo, favor, y ayuda, para que los tales se ausenten, o escondan en manera alguna, por vía directa, ni indirecta, so pena de que han cometido los crímenes, y delitos arriba expresados, incurrirán por ello en el mismo delito, y crimen de lesa Majestad, que los Moriscos han cometido, y de ser por ello (como serán) castigados irremisiblemente, con pena de 6 años de galeras, y otras que a nuestro arbitrio reservamos.

-Y para que entiendan los Moriscos que la intención de su Majestad, sólo es echarlos de sus Reinos, y que no se les hara vejación en el viaje, de más de haber escrito (como se ha escrito) a los Capitanes generales de las Galeras, y armada de navíos, que no permitan, que ningún soldado, ni Marinero los trate mal de obra, ni de palabra, mandamos, que ningún Cristiano viejo, ni soldado, así natural deste Reino, como de fuera del, sea osado de tratar mal de obra, ni de palabra a ninguno de los dichos Moriscos, a sus mujeres o hijos, ni a persona dellos, ni llegar a sus haciendas, so pena que serán castigados conforme los delitos que en ello cometieren.

Y porque lo susodicho es la Real, y determinada voluntad de su Majestad, y de que las penas en el presente Bando contenidas se ejecuten, como se ejecutarán prompta, e irremisiblemente, para que venga a noticia de todos, se manda publicar en la forma acostumbrada. Dat. en Zaragoza, a 29 de Mayo de 1610 / El Marques de Aytona./ Por mandado de su Excelencia. / Pedro Polo su Secretario.

ANNEXE 6 – 10-07-1610: Segundo Bando de expulsión de Castilla⁹².

El Rey./ Por quanto habiendo yo mandado expeler todos los Cristianos nuevos, Moriscos, hombres, y mujeres habitantes en los mis Reinos de Valencia, Andalucía, Granada, Murcia, Cataluña, y Aragón, por las causas, y razones contenidas en los bandos que sobre ello mandé publicar: habiendo así mesmo permitido, y dado licencia, para que todos los de la dicha nación que habita en los Reinos de Castilla Vieja, y Nueva, Extremadura, y la Mancha, que quisieren salir destos mis Reinos y Señoríos de España a vivir fuera dellos, lo pudiesen hacer, se ha entendido por diversas y muy ciertas vías, que los hasta agora no han usado desta permisión, están muy inquietos, y van disponiendo de sus haciendas, con fin de salir también destos Reinos de Valencia, Andalucía, Granada, Cataluña, Murcia, y Aragón, como los que han quedado en los demás de España, ha sido, y son todos de una misma opinión y voluntad contra el servicio de Dios y mío, y bien destos Reinos, sin haber aprovechado las muchas diligencias, que por largo discurso de años se han hecho para su conversión, ni el ejemplo de los Cristianos viejos, naturales destos dichos Reinos, que con tanta Cristiandad, y lealtad viven en ellos, y que en efecto han perseverado los dichos Moriscos en su obstinación, y dureza, y tratado de conspirar contra mi Real Corona, y estos dichos mis Reinos de España, solicitando el socorro del Turco, y de otros Príncipes, de quien se prometían ayuda, ofreciendo sus personas y haciendas, y aunque por muy doctos y piadosos hombres se me ha representado la mala vida de los dichos Moriscos, y cuan ofendido tenían a nuestro Señor, y que en conciencia estaba obligado al remedio, asegurando, que podía sin escrúpulo castigarlos en las vidas y haciendas, porque la notoriedad, y continuación de sus delitos, y la gravedad, y atrocidad dellos, los tenían convencidos de Herejes, Apóstatas, y proditores de lesa Majestad divina y humana, y que por lo dicho podía proceder contra ellos, con el rigor que su culpas merecían, no he querido usar deste expediente, sino de piedad: pero considerando, que la razón de bueno y Cristiano gobierno me obliga en conciencia a expeler de mis Reinos y repúblicas personas tan escandalosas, dañosas, y peligrosas al estado, y a los buenos súbditos, y sobre todo de tanta ofensa, y deservicio de Dios nuestro Señor, deseando cumplir con mi obligación en procurar la conservación y seguridad de mis Reinos, y de los buenos y fieles súbditos dellos, después de haberse encomendado a Dios nuestro Señor este negocio, por lo que importa a su honra y gloria, me he resuelto, con parecer de los de mi Consejo de Estado, Prelados, y de otras muchas personas doctas, Cristianas, y prudentes, celosas del servicio de Dios y mío, de expeler de los dichos Reinos de Castilla la Vieja, y nueva, Extremadura, y la Mancha, todos los Cristianos nuevos, Moriscos, Granadinos, Valencianos, y Aragoneses que hay en ellos, así hombres, como mujeres y niños; como quiera que cuando algún grave y detestable crimen se comete por algunos de algún Colegio, o Universidad, es razón, que el tal Colegio, o Universidad, sea disuelto y aniquilado, y los menores por los mayores, y los unos por los otros sean punidos, y aquellos que pervierten el bueno y honesto vivir de las repúblicas, de sus Ciudades y Villas sean echados de los pueblos, porque su contagión no se pegue a los otros.

Por tanto en virtud de la presente, o de su traslado signado de escribano público: Ordeno, y mando, que todos los dichos Cristianos nuevos Moriscos, Granadinos, Valencianos, Catalanes, y Aragoneses, sin exceptar ninguno, que viven, y residen en estos dichos Reinos de Castilla Vieja, y Nueva, Extremadura, y la Mancha así hombres, como mujeres, de cualquier edad que sean, que en cualquier manera, o por cualquier causa hayan venido, y estén en los dichos Reinos, salgan dentro de sesenta días primeros siguientes, que se cuentan desde el día de la publicación desta mi cédula de todos estos mis Reinos, y Señoríos de España con sus hijos, hijas, criados, criadas, y familiares de su nación, así grandes, como pequeños; y que no sean osados a tornar a ellos, ni entrar en ellos, ni en parte alguna: dellos de vivienda, ni de paso, ni en otra manera alguna, advirtiéndoles, que no se ha de entender este Bando, ni han de ser expelidos los Cristianos viejos casados con Moriscas, ellos, ellas, ni sus hijos, ni los Moros, que de su propia voluntad hubieren venido de Berbería a convertirse, ni los descendientes de los tales, ni los que de la nación de los Moriscos fueren Clérigos, Frailes, y Monjas, ni los que fueren esclavos, ni los Moriscos esclavos que quedaron de la rebelión de Granada, y prohibo a los dichos Moriscos que ansí

⁹² Bleda *Breve* 607-612, ARCCC I, 7, 8, 63 doc 73 (3-VIII-1610 Valladolid).

han de salir, que no lo puedan hacer por los Reinos de Valencia, Aragón ni Castilla, sino solo por los puertos de mar de los Reinos, so pena que si no lo hicieren, y cumplieren así, y fueren hallados en los dichos mis Reinos y Señoríos, de cualquier manera que sea, pasado el dicho término, incurran en pena de muerte, y confiscación de todos sus bienes, para el efecto que yo los mandare aplicar, en las cuales penas les doy por condenados por el mismo hecho, sin otro proceso, sentencia, ni declaración: y declaro, que hayan de incurrir, e incurran en las mismas penas de todos los Moriscos que volvieran de los que se han echado de los dichos mis Reinos de Valencia, Andalucía, Granada, y Murcia, Cataluña, y Aragón. Y mando, y prohibo, que ninguna persona de todos mis Reinos, y Señoríos, estantes, y habitantes, de cualquier calidad, estado, y preeminencia, y condición que sean, no sean osados de recibir, ni recetar, ni acoger, ni defender pública, ni secretamente Morisco, ni Morisca, pasado el dicho término para siempre jamás, en sus tierras, ni en sus casas, ni en otra parte ninguna, so pena de perdimiento de todos sus bienes, vasallos, y fortalezas, y otros heredamientos.

Y que otrosi pierdan cualesquier mercedes que de mí tengan, aplicados para mi Cámara, y Fisco. Y aunque pudiera justamente mandar confiscar, y aplicar a mi hacienda todos los bienes muebles, y raíces de los dichos Moriscos, como bienes de proditores de crimen de lesa Majestad divina, y humana, todavía usando de clemencia con ellos, tengo por bien, que puedan durante el dicho término de 60 días disponer de su bienes muebles, y semovientes, y llevarlos, no en moneda, oro, plata, ni joyas, ni letras de cambio, sino en mercaderías no prohibidas, compradas de los naturales destos Reinos, y no de otros, y en frutos dellos. Y para que los dichos Moriscos, y Moriscas puedan durante el dicho tiempo de 60 días disponer de sí, y de sus bienes muebles, y semovientes, y hacer empleos dellos en las dichas mercaderías, y frutos de la tierra, y llevar los que así compraren, porque las raíces han de quedar por hacienda mía para aplicarlos a la obra del servicio de Dios, y bien público, que más me pareciere convenir, declaro, que los tomo, y recibo debajo de mi protección, amparo, y seguro Real, y los aseguro a ellos, y a sus bienes, para que durante el dicho tiempo, puedan andar, y estar seguros, vender, trocar, y enajenar todos los dichos sus bienes muebles, y semovientes, y emplear la moneda, oro, plata, y joyas, como queda dicho en mercaderías compradas de naturales destos Reinos, y frutos dellos, y llevar consigo las dichas mercaderías, y frutos libremente, y a su voluntad, sin que en el dicho tiempo les sea hecho mal, ni daño en sus personas, ni bienes contra justicia, so las penas en que caen, e incurren los que quebrantan el seguro real. Y asimismo doy licencia, y facultad a los dichos Moriscos, y Moriscas, para que puedan sacar fuera destos dichos mis reinos, y señoríos las dichas mercaderías, y frutos por mar, y por tierra, pagando los derechos acostumbrado, con tanto, que como arriba se dice, no saquen oro, ni plata, moneda amonedada, ni las otras cosas vedadas por leyes destos mis reinos en especie, ni por cambio, salvo las dichas mercaderías, y frutos que no sean vedadas.

Pero bien permito, que puedan llevar el dinero que hubieren menester, así para el tránsito que han de hacer por tierra, como para su embarcación por mar. Y declaro, que sin embargo de que les esté prohibido por leyes destos reinos, si alguno, o algunos de los dichos Moriscos quisiere llevar los dichos sus bienes muebles en dinero, plata, y joyas, lo puedan hacer, con tal que hayan de registrar, y dejar la mitad de todo ello para mi hacienda, en la parte donde se embarcaren en poder de la persona que estuviere nombrada para recibir semejantes cosas, como lo han hecho otros Moriscoa que han salido: pero en este caso no han de sacar mercaderías. Y mando a todas las Justicias destos dichos reinos, y a los mis capitanes generales de mis galeras, y armada de alto bordo, que hagan guardar, y cumplir todo lo susodicho, y no sólo vayan contra ello, pero den para su buena, y breve ejecución todo el favor, y ayuda que fuere menester, so pena de privación de sus oficios, y confiscación de todos sus bienes. Y mando, que esta mi cédula, y lo en ella contenido, se pregone públicamente, para que venga a noticia de todos, y ninguno pueda pretender ignorancia. Dada en Aranda a 10 de julio de 1610./ Yo el Rey/ Antonio de Aroztegui.

ANNEXE 7 – 28-11-1613: Bando de expulsión del Valle de Ricote⁹³.

Por quanto su majestad ha mandado por particular cédula suya a mi dirigida que sean expelidos destos sus reinos de España todos los moriscos mudéjares y no mudéjares del Val de Ricote como por ella consta que es del tenor siguiente./ El rey/ Conde de Salazar pariente del mi consejo de guerra mi mayordomo y mi comisario general de infantería ya sabéis como en las expulsiones que se han hecho de los moriscos que había en estos mis reinos y señoríos fueron exceptuados los que llaman mudéjares en el reino de Murcia por haberse dicho que estaban muy emparentados y unidos con cristianos viejos y vivían como tales católica y ejemplarmente, pero porque he tenido informaciones muy ciertas y verdaderas que los moriscos mudéjares moradores en los lugares del val de Ricote del dicho reino de Murcia proceden en esto con mucho escándalo y que en efecto para expelerlos hay las mismas causas que hubo para echar a los demás que hasta agora han salido destos dichos mis reinos y señoríos he resuelto con mucho acuerdo y consideración que sean expelidos todos los moriscos mudéjares así hombres como mujeres que viven y residen en los lugares del dicho valle de Ricote y así os cometo y mando en virtud de la presente y de la orden general que tenéis mía para expeler todos los moriscos destos mis reinos y señoríos de España a todos los dichos moriscos mudéjares y no mudéjares que en el hubiere guardando en esto el tenor de los bandos comisiones y órdenes que se han despachado y se han dado para las expulsiones que hasta ahora habéis hecho y hacéis al presente y lo que tenéis entendido de mi acerca de ello. Todos los cuales dichos bandos comisiones y órdenes doy aquí por expresados y mando a los mis presidentes, chancillerías, tribunales y otras cualesquier justicias destos mis reinos y señoríos y demás personas de cualquier calidad y condición que sean que no sólo no os impidan la ejecución de lo que a esto toca pero que a esto toca pero que os den la ayuda y asistencia que fuere necesaria y les pidiéredes, para el buen efecto dello, conforme a lo que se declara en los dichos bandos, que para hacer la expulsión de los moriscos del dicho valle de Ricote, y usar de los medios que para ello os parecieren convinientes, y castigar a los que no os obedecieren.

Os doy en virtud de esta mi cédula tan cumplido poder y facultad, como para en tal caso se requiere. Dada en Ventosilla a 19 de octubre 1613. Yo el rey. Juan de Ciriça.

Por tanto para que tenga cumplido efecto la determina de voluntad de su majestad mando que el ejecución della se guarden las órdenes siguientes.

Primeramente que dentro de 10 días primeros siguientes que corran y se cuente desde el día de la publicación deste bando salgan todos los dichos moriscos hombres y mujeres de cualquier edad que sean de los dichos lugares del valle de Ricote registrados y conducidos por los comisarios que para este efecto por mi les serán nombrados y se vayan guardando la orden que los dichos comisarios les darán en mi nombre a embarcar al puerto de Cartagena donde su majestad tiene mandado aprestar embarcación y para el tránsito y seguro de los dichos moriscos su majestad recibe a ellos y a los bienes que conforme a este bando podrían sacar debajo de su amparo y seguro real y lo cumplan los unos y los otros so pena que el morisco pasado el dicho término no se hubiere registrado ante el comisario de su partido por el mismo hecho incurra en pena de la vida y perdimiento y confiscación de todos sus bienes muebles y raíces para la real hacienda de su majestad.

Que durante el término de los dichos 10 días los dichos moriscos puedan disponer de sus bienes así muebles como raíces con tanto que el precio que dellos resultare lo manifiesten por ante escribano que dello de fe y ante el comisario que los ha de conducir y de los alcaldes que hubiere cristianos viejos en el dicho lugar, y con el dicho lugar, y con el dicho registro se hayan de presentar personalmente ante la persona que su majestad tiene nombrada para recibir y cobrar la mitad del dinero oro plata o joya que sacaren destos reinos y con el pasaporte y registro de haber pagado lo que a su majestad toca los embarcaron de orden de la persona que asistiere a la dicha embarcación lo cual cumplan so pena que cualquier dinero joyas oro plata o otra cualquier cosa que fuere hallado fuera del registro en poder del dicho morisco o que directa o indirectamente lo hayan ocultado lo hayan perdido y sea aplicado a la real hacienda de su majestad.

⁹³ E-252; Janer 361-2.

Que ninguna persona de los susodichos encubran ni oculten bienes algunos para les dejar en esta manera ocultos o en confianza so pena que por el mismo caso haya perdido todos sus bienes aplicados según de susodicho.

Que durante el término de los dichos 10 días que como dicho es comienzan a correr desde el día de la publicación deste bando no puedan salir ni salgan de sus lugares de vecindad ninguno de los tales moriscos aparte alguna por ninguna causa ni razón que puedan tener, antes estén cada uno en el dicho lugar de su vecindad tratando de disponer de sus bienes so pena que el fuere hallado haber salido fuera del incurra en pena de la vida y confiscación de bienes y que los pueda prender y desvalijar cualquier soldado de los que de mi orden asisten a la guarda dellos o otra cualquier persona y los traigan ante mí a ejecución las penas dichas.

Que ninguna persona de todos los reinos y señoríos de su Majestad estantes y habitantes en ellos de cualquier estado calidad preeminencia y condición que sean no sean osados de recibir ni aceptar ni acoger ni defender pública ni secretamente alguno de los dichos moriscos o moriscas ahora ni en tiempo alguno perpetuamente en sus tierras ni en sus casas ni en otra parte ni manera alguna so pena de perdimiento de todos sus bienes vasallos y fortalezas y otras heredamientos y mercedes que de su majestad tengan aplicados a su camara y fisco. Que los dichos moriscos puedan irse a cualesquier partes de cristianos que quisieren aunque sena a reinos de su majestad como sea fuera de los de España.

Que no se entienda este bando con los clérigos frailes ni monjas de esta nación ni con los cristianos viejos casados con moriscas ellas ni sus maridos ni hijos ni con los que se han venido de Berbería a convertirse an nuestra santa fe católica ni con los que actualmente son esclavos.

Que el morisco casado con cristiana vieja sea expelido él y sus hijos con tanto que si la mujer cristiana vieja no quisiere irse con su marido se pueda quedar ella y los hijos menores de 6 años.

Y para que lo susodicho tenga cumplido efecto y ninguna persona pretenda ignorancia mando que este bando se publique en la forma acostumbrada porque tal es la determinada voluntad de su majestad y de que las penas contenidas en este bando se ejecuten contra los transgresores precisa y irremisiblemente.

Fecha en Hellín a 28 de noviembre de 1613.

ANNEXE 8 – 22-03-1611: Cédula real de Castilla para la expulsión de los moriscos vueltos y quedados⁹⁴.

El Rey/ Ya sabéis los bandos que he mandado publicar en estos mis reinos, sobre la expulsión de los moriscos, que había en ellos. Y porque se ha entendido que han quedado muchos y vuelto algunos de los que salieron, procurando encubrirse; y conviene al servicio de Dios y mío, y bien de los dichos mis reinos, que esta obra se ponga en perfección, por las causas que se declaran en dichos Bandos, os encargo y mando: que luego en recibiendo esta, hagáis publicar: que dentro de 2 meses salgan de mis reinos y señoríos todos los moriscos que hubiere en vuestra jurisdicción, dellos que fueron del reino de Granada, así los que dejaron de salir por los Bandos pasados, como los que hubieren vuelto, después de haber salido una vez, sin exceptar ninguno, aunque hayan hecho informaciones, de que han vivido como buenos cristianos, por la gran sospecha que se tiene destas informaciones: con que los que dellos tuvieren sentencias declaratorias de jueces competentes; por las cuales se les permite quedarse en estos reinos, se les dé agora licencia para disponer de los bienes raíces que tuvieren, y valerse de su precio; guardando en la saca de los procedidos dellos, y de lo demás con que se hallaren, el tenor de los dichos bandos, y enviando esta gente a tierra de cristianos, como no sea a ninguno de mis reinos y estados. Y así mismo mando que salgan dentro del dicho término los moriscos del dicho reino de Granada, que habiendo sido esclavos, eran libres cuando se publicó el Bando; y que también sean expelidos de los moriscos, que llaman antiguos, todos aquellos que hubieren vivido en pueblos, o barrios, o calles separada, habiéndose tratado como tales, alistándose, pagando la farda o otro pecho de moriscos, en que no contribuyesen los cristianos viejos. Y declaro, que no se debe entender, ni se entienda esta orden con los cristianos viejos casados con moriscas, ellos y sus mujeres, y hijos, ni con los que se han venido de Berbería a convertir a nuestra santa fe, ni con los moriscos, aunque sean del reino de Granada, que fueren sacerdotes, frailes o monjas, ni con los que actualmente son esclavos. Y con las dichas excepciones, es mi voluntad, y mando: que como dicho es, sean expelidos los demás referidos; y que esto se publique y ejecute inviolablemente, so pena de la vida y perdimiento de bienes: lo cual se ejecutará irremisiblemente en los que fueren hallados en mis reinos y señoríos, pasado el dicho término de 2 meses. Y de los que conforme lo aquí declarado fueren exceptados de los Bandos, y no debieren ser expelidos, yo os encargo y mando hagáis una lista para que se sepa quién y cuántos son reservados, y a título destes no se queden agora o se vuelvan después algunos de los que han sido y han de ser expelidos, y listar así raíces como la mitad del oro, plata, joyas que tuvieren, porque se les deje sacar del reino la otra mitad. Tengo asimismo por bien, que vos hagáis cobrar y recoger las tales haciendas, y avisaréis al mi presidente de Hacienda de lo que hubiere, para que dé orden que se ponga cobro en ello. Sobre la parte y forma por donde esta gente hubiere de salir, y las dificultades y dudas que acerca desta materia se os ofrecieren, os corresponderéis con el conde de Salazar del mi consejo de Guerra, que él os advertirá, de lo que se ha de hacer, conforme a la orden que yo le mandaré dar. Todo lo cual cumpliréis, como está dicho, sin réplica ni dilación alguna, y sin embargo de cualesquier órdenes que hubiere en contrario; y de las reservaciones que y particularmente se hubieren concedido a cualesquiera de los dichos moriscos, que agora se mandan expeler, que así conviene a mi servicio etc. avisaréisme del recibo deste despacho, y de lo que en su cumplimiento se fuere haciendo. De Madrid a 22 de marzo de 1611/ Yo el rey/ Antonio de Aroztegui.

⁹⁴ Janer 344-45.

ANNEXE 9 – Romance « De cómo y por qué don Felipe III expelió a los moriscos de España, y de la pena que les causó este destierro » (anonyme)⁹⁵.

- | | |
|--|---|
| <p>Gran revuelta hay en España,
 Los reinos alborotados,
 De la morisca nación,
 Enemigos de cristianos.</p> <p>5 Viva Dios y viva el Rey
 A pesar de los paganos;
 Y a la Santa Inquisición
 Téngala Dios de su mano.
 Castíguese al que es hereje,</p> <p>10 Conózcase al que es cristiano,
 Y todos vivamos unos
 Como muy fieles hermanos.
 Viva Margarita de Austria
 Y gócela muchos años,</p> <p>15 El León, que con su nombre
 Tiene al Gran Turco temblando.
 Tiemblen nuestros enemigos,
 Lloren con ojos entrambos,
 Que más vale que ellos lloren</p> <p>20 Que no leales vasallos.
 Y aquel cuchillo sangriento,
 Y el corvo alfanje afilado
 Que tenían para nosotros,
 Sea en ellos ejecutado.</p> <p>25 Pasen presto a Berbería,
 Tomen sitio reformado,
 Que aquí se comen las capas,</p> | <p>Otro poquito a otro cabo.
 El morisco que ponía</p> <p>30 Duro alpargate de esparto,
 Ahora trae borceguíes
 Argentados alosados,
 Vestido de terciopelo
 En tafetán aforrado,</p> <p>35 Y espada muy plateada,
 Y puñal sobredorado.
 Y el morisco que solía
 Estar sujeto a su amo,
 Quiere ahora que le sirvan</p> <p>40 Criados de cuatro en cuatro.
 Tan arrogantes andaban
 Por las calles paseando,
 Que miraban con donaire
 Al cristiano desgarrado,</p> <p>45 Que por ellos no se pone
 Si un vestidillo de paño:
 Por ser mucha su pobreza
 Andan contino arrastrados.
 Y la morisca tendera</p> <p>50 Que solía fregar platos,
 Saca barretas de plata
 En los chapines dorados,
 Con Gran vestido de seda
 Collaretes extremados,</p> |
|--|---|

⁹⁵ DURÁN Agustín, Romance n° 1198 “De cómo y por qué don Felipe III expelió a los moriscos de España, y de la pena que les causó este destierro”, section “Romances históricos – EPOCA DE FELIPE III”, *Romancero general*, B.A.E., tome XVI, Madrid, 1945, pp. 190-192

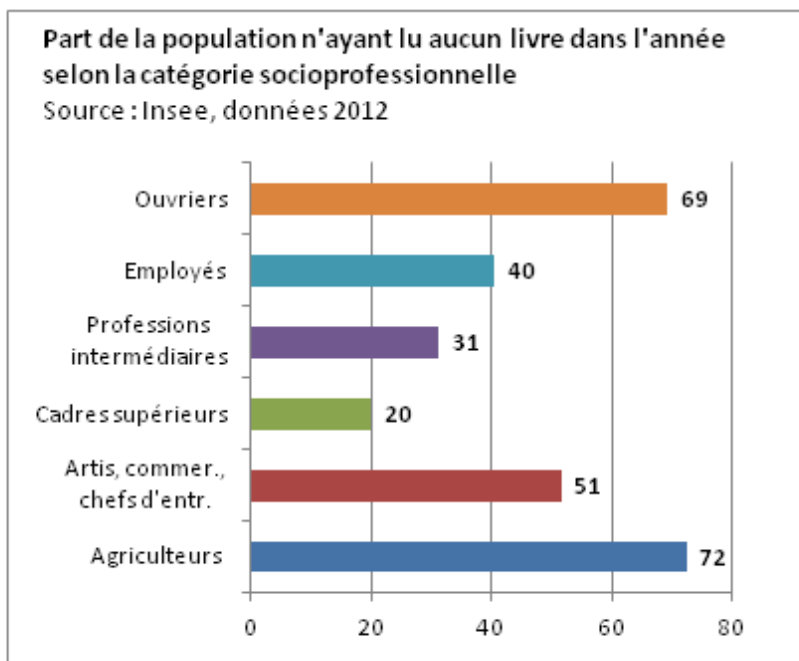
- 55 Y gran cadena de oro
 Eslabones esmaltados;
 No solo salen con amas,
 Más en coches adornados,
 Que parecen ser mujeres
- 60 De señores veinticuatro.
 Los adornos de sus casas
 De criadas y criados,
 Y el estrado de su asiento
 De brocados muy preciados.
- 65 Las bodas y los bautismos
 Regocijos extremados,
 Los celebran con las zambras
 Compuestas a lo gallardo.
 Era tanta ya su pompa
- 70 Y triunfo demasiado,
 Que por ellos no conocen
 El caballero e hidalgo.
 Estaban ya por España
 Con punto tan remontado,
- 75 Que cada cual ya pretende
 Oficios de mucho cargo.
 Había muchos doctores,
 De ellos muchos escribanos,
 Procuradores a vueltas
- 80 Y muy peritos letrados.
 Los tratos y mercancías
 Estaban tan de su mano,
 Porque en solo su poder
 Estaban ya los estancos,
- 85 Y el hombre que era de plaza
 Paseaba tan lozano,
 Con tal ser y gravedad
 Cual si fuera un veinticuatro,
 Yendo a la iglesia por fuerza
- 90 Por minuta los llamando,
 Vestidos de oro y seda,
 De telas y de brocados;
 Más no por la devoción
 Sino para ser mirados,
- 95 En su grande triunfo y pompa
 Con que estaban levantados.
 Aquellos polvos, señores,
 Estos lodos han causado:
 El desorden pone orden
- 100 Al que está más descuidado.
 Tantos años de secreto
 El mortal tiempo operando
 Del hilo de nuestras vidas,
 ¡Quién pudiera imaginarlo!
- 105 No vive más el leal
 De lo que quiere el contrario
 Y este lance fue lanzada
 Que a vosotros se ha tornado.
 ¡No confiéis en Mahoma!
- 110 ¡Mirad que es profeta falso,
 Y que es ahora el que os tiene
 A todos juntos llorando!
 A todos los de Valencia
 Y Aragón que viven cautos,
- 115 Los de Madrid y Toledo,
 Los de Córdoba y Hornachos,
 De Sevilla y de Granada,
 Por traidores publicados

- A la corona real
 120 Que Dios guarde muchos años,
 Y la insigne Andalucía
 Y sus pueblos comarcanos,
 Todos juntos van a un tiempo
 Pues en un tiempo pecaron.
- 125 ¡Sabe Dios cuánto nos pesa
 Siquiera por ser criados,
 Nacidos en nuestra patria
 Y en nuestra fe confirmados:
 Quiero el remedio decir
- 130 De los que vais embarcados,
 De la muy noble Sevilla,
 Que por copia se han sacado.
 Treinta mil y más van juntos
 Hombres, mujeres, muchachos,
- 135 De grande y pequeña edad,
 De pobre y de rico estado.
 Del Aljarafe vinieron
 Cinco mil y veinticuatro:
 Otros cabos que no cuento
- 140 Casi llegan a otros tantos
 Embarcados juntos llevan
 Que a quien los está mirando,
 Le quiebran el corazón
 Por ser forma de cristianos.
- 145 Unos dicen: “¡Ay mi tierra!
 ¿Quién de ella me ha desterrado?
 Más no hay que preguntarlo,
 Pues lo han hecho mis pecados.”
 Y las moriscas mujeres
- 150 Torciendo las blancas manos,
- Alzando al cielo los ojos
 A voces dicen llorando:
 “¡Ay Sevilla, patria mía!
 ¡Ay Iglesia de San Pablo,
 155 San Andrés, Santa Marina,
 San Julián y San Márcos!”
 Otros lloran por los sitios
 Donde tenían sus tratos:
 Unos dicen el Alfafa,
- 160 Otros la puerta el Osario,
 La Macarena y Carmona,
 El Arenal y su trato,
 La de Jerez y la Carne,
 La del Sol que se ha eclipsado.
- 165 Otros lloran por la feria
 Con sus cambios y recambios,
 Sus tratos y sus comercios,
 Con los del Caño-Quebrado.
 Plaza de San Salvador,
- 170 La famosa cal de Francos,
 Cal de Génova y las Arenas,
 Lo público y cultivado,
 Otros llamaban a voces
 A la virgen del Rosario
- 175 Y a la virgen de Belén:
 Ella sea en nuestro amparo.
 Tanto es su sentimiento
 Que a los niños en los brazos,
 Que criaban a sus pechos,
- 180 Por leche les daban llanto.
 Las insinias que llevaban
 Gran devoción provocando,

Todas mantellinas blancas
 Compuestas a lo cristiano.
 185 Cada cual lleva sus cuentas,
 Que son devotos rosarios;
 Va con ellos un pendon
 Dibujado y esmaltado
 Un devotísimo Cristo,
 190 Adonde van contemplando;
 Y muchos de los moriscos,
 Antes de ser embarcados,
 Dejaron muy ricas mandas
 A los templos señalados.
 195 Hubo entre ellos mercader
 Que en San Julián es nombrado,
 Que a la virgen de la Iniestra
 Dejó cuatro mil ducados.
 Otros dejan para misas,
 200 Otros hacen cabo de año,
 Celebrando por sus almas
 Las obsequias de cristianos.
 Aquesto, señores, basta
 Para los que acá quedamos,
 205 A que roguemos a Dios
 Que los tenga de su mano.
 Al marqués de San Germán

Prospérele Dios su estado,
 Y sobre todo la vida,
 210 Pues así cumple el mandado
 De su real Majestad,
 Tercer Felipe llamado,
 Que como buenos pastores
 Tan bien guardan su ganado,
 215 Apartando del que es bueno
 El que es insolente y malo.
 Con esto quedará España
 Limpia del mahometo bando
 Y acrisolada la fe
 220 Cual oro de Dios formado.
 Con esto, señores, basta,
 Aunque corto me he quedado,
 Porque vean por lo menos
 Por más de lo que he tratado.

ANNEXE 10 – Tableau INSEE 2012



ANNEXE 11 – Sondage élève (version vierge) pour une évaluation diagnostique

Ce sondage est nominatif

Question	
Question 1	Quel type d'activités langagières de réception préférez-vous travailler en classe de langues? <input type="checkbox"/> Je préfère la CE - Compréhension de l'Ecrit. <input type="checkbox"/> Je préfère la CO - Compréhension de l'Oral.
Question 2	
Question 3	
Question	
Question 1	Quel type de documents préférez-vous travailler en classe de langues ? <input type="checkbox"/> Un extrait d'article de presse. <input type="checkbox"/> Un extrait de pièce de théâtre. <input type="checkbox"/> Un extrait de roman. <input type="checkbox"/> Un poème.
Question 2	
Question 3	
Question 4	
Question	
Question 1	Concernant votre réponse à la question 2, pourquoi préférez-vous ce type de document ? Donnez le maximum d'arguments possibles pour vous justifier. Si votre réponse ne rentre pas dans l'encadré, vous pouvez me l'envoyer en message sur pronote en précisant qu'il s'agit de la question 3. Saisissez votre réponse ici !
Question 2	
Question 3	
Question 4	
Question 5	
Question 6	

Question 4

Dans le cas où nous n'auriez pas choisi le poème, expliquer pourquoi vous ne l'avez pas choisi. Est-ce à cause de la difficulté de sa forme (vers) ou de son contenu plus imagé que les extraits de roman (cf figures de style) ?

Si votre réponse ne rentre pas dans l'encadré, vous pouvez me l'envoyer en message sur pronote en précisant qu'il s'agit de la question 4.

Saisissez votre réponse ici !

Question 5

Quel souvenir gardez-vous de la poésie en primaire ? en collège ? et au lycée ? (**poésie française et poésie en langues étrangères**)

- en termes de niveau de difficulté

- en termes de ressenti personnel : les poèmes vous plaisaient-il oui ou non?

- pouvez-vous citer des noms de poèmes ou de poètes (poésie FR et autres langues) dont vous vous souvenez ?

Si votre réponse ne rentre pas dans l'encadré, vous pouvez me l'envoyer en message sur pronote en précisant qu'il s'agit de la question 5.

Saisissez votre réponse ici !

Question 6

Savez-vous comment doit-on analyser un poème ? Si oui, expliquez comment faut-il procéder.

Si votre réponse ne rentre pas dans l'encadré, vous pouvez me l'envoyer en message sur pronote en précisant qu'il s'agit de la question 6.

Saisissez votre réponse ici !

ANNEXE 12 – Bilan du questionnaire sur la séance d'écriture d'un poème

Ce bilan se constitue des réponses de deux classes de secondes. Etant donné que cette séance a été donnée à travailler pendant le confinement, vu les difficultés techniques de certains et le non-respect de la consigne de travail pour d'autres (de compléter et renvoyer le questionnaire en même temps que le travail), seulement 21 témoignages ont pu être recueillis.

Pour rappel, une des deux classes devait réaliser un calligramme sur la thématique du carnaval de Barranquilla, en respectant la forme de base du calligramme, qui devait s'associer à la thématique (un objet représentant le carnaval) ; tandis que l'autre classe devait rédiger un poème classique sur la thématique du carnaval de Barranquilla, incluant des rimes.

Les réponses des élèves ont été retranscrites telles quelles.

A compléter AVANT de faire l'activité :

Quelles sont tes appréhensions sur l'écriture d'un poème ? Quelles difficultés penses-tu rencontrer ?

▪ Pour le calligramme :

→ Je n'ai pas trop d'inspiration déjà en français alors en espagnol.....

→ Trouvé quoi écrire et trouvé suffisamment à mettre dedans.

→ Je n'ai pas énormément de talent d'écrivain et je n'aime pas trop écrire de poèmes mais bon je pense que ça devrait bien se passer pour cette fois.

→ Yo pienso que escribir un poem es muy difícil porque hay que un domino de la lengua español para hacer eso.

→ Je pense qu'écrire un poème tout en dessinant ça doit être assez complexe.

→ Creo que voy a tener muchas dificultades y no tengo ideas.

▪ Poème classique :

→ Pour écrire le poème, j'ai « peur » de ne pas avoir assez d'inspirations.

→ Ma plus grande peur réside dans le manque d'inspiration lors de l'écriture du poème. Cependant, je pense que lorsque j'aurais trouvé mes mots, je ne mettrais pas longtemps à les mettre en forme. De plus, je n'appréhende pas le cas des rimes, car je sais qu'elles viendront naturellement avec l'inspiration.

→ Faire un poème ridicule, ne pas être créative, rencontrer des difficultés par rapport aux rimes, la forme, aux syllabes

→ Trouver le bon nombre de syllabes et les accordées avec des rimes.

→ Je pense qu'écrire un poème peut prendre beaucoup de temps. En effet, je pense que, malgré l'intention, les idées ne viennent pas immédiatement. Il faut prendre du temps et rester concentré pour faire preuve d'imagination et de créativité. De plus, il faut penser à créer des rimes.

→ Le plus dur est de trouver des rimes en espagnol dans une phrase qui a du sens.

→ Je pense rencontrer des difficultés pour l'imagination et les rimes.

→ Ce que j’appréhende le plus pour l’écriture de ce poème est mon manque d’imagination et autant sur certaines choses j’arrive à être créative autant sur le domaine de la poésie ou de la musique je suis pas du tout créative !

→ Je pense ne pas avoir d’imagination et ne pas réussir à faire de rimes.

A compléter APRES avoir rédigé ton poème :

Est-ce que tu as rencontré les difficultés que tu avais mentionnées ? Est-ce que tu as rencontré d’autres difficultés (si oui, lesquelles) ?

- Pour le calligramme :

→ J’ai rencontré des difficultés pour trouver des phrases.

→ Oui j’ai rencontré les difficultés que j’avais mentionnées comme dessiner, et avoir une idée de poème. Pour l’autre difficulté c’est d’écrire sur le dessin.

- Poème classique :

→ Oui, un petit peu et j’ai aussi eu du mal à trouver des rimes et à les varier.

→ J’ai eu quelques fois du mal à instaurer des rimes, alors que je partais au départ avec l’idée que cela serait facile.

→ Cela m’a demandé un certain temps mais pas autant que je ne le pensais. J’ai été surpris de trouver des idées assez rapidement et d’avoir été créatif. La création des rimes a été le plus difficile.

→ Il faut faire une liste avec plein de mots qui terminent pareil.

→ Le plus dur était de se lancer mais après je n’ai pas vraiment rencontré de difficultés.

→ Non je ne pense pas avoir rencontré les difficultés que je pensais mais j’ai juste eu un peu de mal à trouver des rimes pour chaque vers.

→ J’ai effectivement rencontré les difficultés que j’avais mentionnées auparavant. J’ai aussi eu des difficultés, au départ, pour trouver des rimes riches (et je n’en ai pas trouvé). J’ai donc fait des rimes pauvres.

Propose des pistes pour t’aider la prochaine fois pour la rédaction d’un poème ET pour faire en sorte que la rédaction soit plus amusante :

- Pour le calligramme :

→ Sur un thème que nous choisissons.

→ Le lexique est très bien pour moi mais peut être insuffisant pour certains.

→ Être plus créatifs et s’aider d’autres poèmes et peut être demander de l’aide à quelqu’un la prochaine fois ...

→ me munir d’un dictionnaire français – espagnol serait une bonne idée.

→ Penser à faire des rimes et garder un sens (pour le calligramme).

→ Avoir plus d'aide pour faire sa rédaction, puis mettre un peu d'humour sans suivre à la lettre la forme du poème.

▪ Poème classique :

→ Je pense qu'il faut éviter l'erreur de l'écriture en français dans un premier temps puis de la traduction. En effet, les mots qui nous viennent à l'esprit en français ne sont souvent pas du tout les mêmes en espagnol, ce qui fait que les rimes ne sont généralement plus valables. De plus, je pense qu'avant d'écrire un poème, il faut savoir quel sera le contenu de chaque strophe et il faut tout de suite associer les mots qui riment entre eux.

→ Faire une liste avec le plus de mots sur le thème pour pouvoir choisir plus facilement lesquels prendre (notamment par rapport à les syllabes). Essayer de faire 2 vers par 2 vers (selon les rimes) et ensuite arranger le poème d'un certain ordre une fois les vers créés.

→ Je pense qu'il faut noter les idées et les mots correspondants de chaque strophe. De plus, je pense qu'il faut tout de suite associer des mots s'ils riment ensemble. Enfin, il faut laisser parler sa créativité et non trop réfléchir au sens des phrases.

→ Travailler en groupe.

→ Mettre des couleurs à la fin de chaque mot pour mieux voir si l'on peut faire des rimes avec des mots que l'on a auparavant choisis (et avant faire une liste avec tous les mots que l'on peut mettre).

→ Penser à faire un brouillon le jour où vous nous donnez le devoir pour commencer à réfléchir à notre poème.

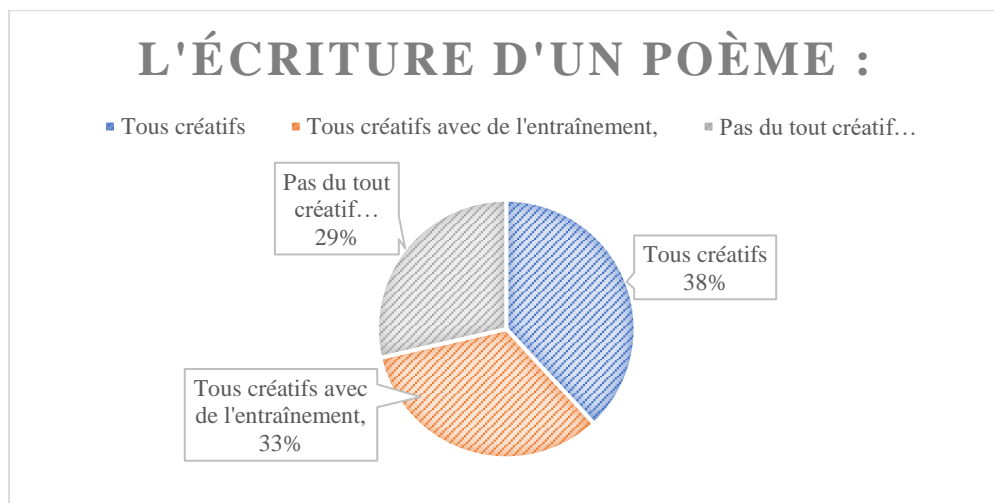
Choisis l'expression qui te correspond : j'avais des appréhensions sur l'écriture d'un poème ...

1. *Mais finalement tout le monde est capable d'écrire un poème. On a tous une part de créativité en nous.*

2. *Mais finalement tout le monde est capable d'écrire un poème avec un peu plus d'entraînement. C'est plus une question d'habitude.*

3. *Et elles se sont confirmées. Malgré mes bonnes intentions, je ne suis pas créatif.*

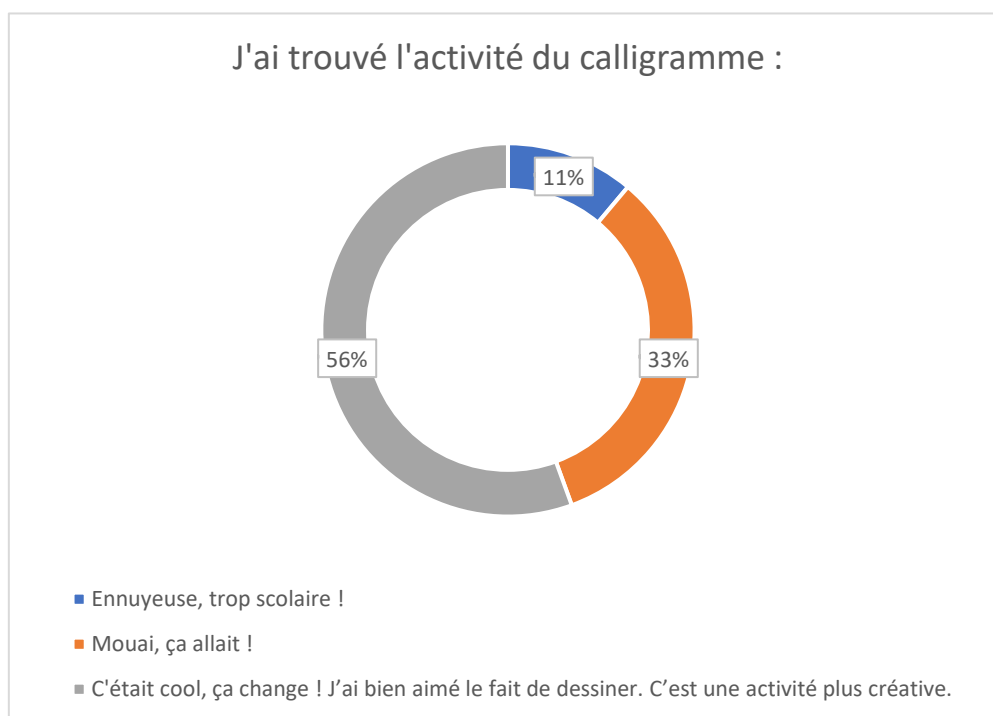
N.B. Pour réaliser ce graphique, je me suis basée sur les réponses des 21 élèves qui ont renvoyé le questionnaire (sur les deux classes confondues).



Choisis l'expression qui te correspond : j'ai trouvé l'activité ...

1. *Mais finalement tout le monde est capable d'écrire un poème. On a tous une part de créativité en nous.*
2. *Mais finalement tout le monde est capable d'écrire un poème avec un peu plus d'entraînement. C'est plus une question d'habitude.*
3. *Et elles se sont confirmées. Malgré mes bonnes intentions, je ne suis pas créatif.*

N.B. Les élèves de cette classe n'ont pas tous complété le questionnaire ; seulement 9 élèves l'ont fait.



ANNEXE 13 – Poèmes analysés en classe

Poème 1 : NERUDA Pablo, « El Amazonas », *Canto general*, 1950.

1 Amazonas,
capital de las sílabas del agua,
padre patriarca, eres
la eternidad secreta

5 de las fecundaciones,
te caen ríos como aves, te cubren
los pistilos¹ color de incendio,
los grandes troncos muertos te pueblan de perfume,
la luna no te puede vigilar ni medirte.

10 Eres cargado con espermatozoos
como un árbol nupcial, eres plateado²
por la primavera salvaje,
eres enrojecido de maderas,
azul entre la luna de las piedras,

15 vestido de vapor ferruginoso³,
lento como un camino de planeta.

Pablo Neruda (poeta chileno), *Canto general*, 1950.

1. les pistils
2. argenté
3. que contiene hierro
(el hierro: le fer)

Poème 2 : GARCÍA LORCA Federico, « Baladilla de los tres ríos », *Poema del Cante Jondo*, 1931.

Baladilla¹ de los tres ríos

El río Guadalquivir
va entre naranjos y olivos.
Los dos ríos de Granada
bajan de la nieve al trigo².

¡Ay, amor
que se fue y no vino!

El río Guadalquivir
tiene las barbas granates³.
Los dos ríos de Granada
uno llanto⁴ y otro sangre⁵.

¡Ay, amor
que se fue por el aire!

Para los barcos de vela,
Sevilla tiene un camino;
por el agua de Granada
sólo reman⁶ los suspiros.

¡Ay, amor
que se fue y no vino!

Guadalquivir, alta torre
y viento en los naranjales.
Dauro y Genil⁷, torrecillas
muertas sobre los estanques⁸,

Lexique mis à disposition aux élèves :

¹Baladilla viene de balada = canción melancólica

²El trigo : le blé

³Granate = de color rojo oscuro

⁴Un llanto = llorar

⁵La sangre

⁶Remar : ramer

⁷Dauro y Genil = son los dos ríos de Granada

⁸Los estanques = les bassins, les étangs

⁹El fuego fatuo = le feu follet (petite flamme fugitive produite par la combustion spontanée de certains gaz qui se dégagent de la décomposition de matières organiques)

¡Ay, amor
que se fue por el aire!

¡Quién dirá que el agua lleva
un fuego fatuo⁹ de gritos!

¡Ay, amor
que se fue y no vino!

Lleva azahar, lleva olivas,
Andalucía, a tus mares.

¡Ay, amor
que se fue por el aire!

Federico García Lorca, *Poema del cante jondo*, 1931.

Poème 3 (copla flamenca) : CAMARÓN DE LA ISLA, « Castillo de Alcalá », 1987.

Castillo de Alcalá (tangos¹)

Sufro por los ojos negros
de una gitana morena
solo con verlos me alegre
y se me quitan las penas
que en este mundo yo tengo

Se apareció
en un ensueño²
despidiendo³ mi alegría
Dios mío, cómo me acuerdo
yo me acuerdo de aquel día
si grande fue mi tormento
más grande fue mi alegría
cuando desperté del sueño
y yo vi que era mentira⁴

Estoy queriendo una niña
y no me la da su mare
amor eterno me ha jurado

Camarón de la isla, “Castillo de Alcalá”, 1987.

Lexique mis à disposition aux élèves :

¹ Tangos = se trata de un palo de flamenco; los palos se distinguen según el ritmo de la canción y pueden generar un sentimiento de tristeza o al contrario de felicidad.

² Un (en)sueño = un rêve

³ Despedir = dire adieu à

⁴ Una mentira = falso

Poème 4 (copla flamenca) : CAMARÓN DE LA ISLA, « La cava de los gitanos », 1997.

La cava de los gitanos (bulerías)

Cuando nos vamos para el río
y la escucho cantar
en uno de sus quejíos¹
tengo que echarme a llorar
contemplándola en el río
yo veo a mi mora² lavar

No laves más
y vámonos ya
para la cabila³, mora
que llorando están los niños
y son desiertas las horas

Una gitana morena
nacida en el Albaicín⁴
de ojos grandes y con ojeras⁵
del monte⁶ la vi venir
le dije ¿dónde vas prima?
y no me quiso escuchar
siguió el camino para adelante
sin volver la cara para atrás

Camarón de la Isla, “La cava de los gitanos”, 1997.

Lexique mis à disposition aux élèves :

¹ Un quejido : une plainte

² Mi mora = adjectif affectif pour parler
des moros (arabes) en référence à la couleur
de sa peau.

³ La cabila : la kabyle

⁴ El Albaicín = quartier gitano de Grenade

⁵ Las ojeras : les cernes

⁶ El monte : la colline

Poème 5 : DARÍO Rubén, « Canción de Carnaval », 1896.

Canción de Carnaval

Musa, la máscara apr^{esta}¹,
ensaya² un aire jovial³
y goza y ríe en la fiesta⁴
del Carnaval⁵.

Ríe en la danza que gira³,
muestra la pierna rosada,
y suene, como una lira,
tu carcajada⁴.
[...]

Piruetea, baila, inspira
versos locos y joviales;
celebre la alegre lira
los carnavales.

Sus gritos y sus canciones,
sus comparsas⁵ y sus trajes⁶,
sus perlas, tintes y encajes
y pompones.

Y lleve la rauda brisa,
sonora, argentina, fresca,
¡la victoria de tu risa⁷
funambulesca!

Rubén Darío, “Canción de Carnaval”, 1896.

Lexique mis à disposition aux élèves :

¹ prête (pour le Carnaval) avec son masque sur les yeux

² Ensayar = répéter

³ Girar/dar vueltas = tourner

⁴ Una carcajada = un éclat de rire

⁵ Los comparsas = la troupe

⁶ Un traje = une tenue

⁷ La risa = le rire

ANNEXE 14 - Productions d'élèves : poèmes classiques et calligrammes

Poème 1 : El Carnaval de Barranquilla

Voy a hablarle de un sitio
mágico, hermoso y grandioso
donde los mil colores de la alegría
reemplazan el negro profundo de la pena.

Allí, se olvida los problemas
la gente escucha y baila las músicas
y cuando la reina aparece
todo el mundo se reúne en la calle.

Con el paso del tiempo
se absorbe por el revuelo de la fiesta
las personas pasan un buen rato
al son del tambor y de la flauta.

Esta agrupación de disfraces alocados
es festejado por muchos Colombianos
y el buen humor que desprende una carroza colorido
es compartida por toda la familia.

Pues, ¿Qué esperáis para juntarse la fiesta?
Venid disfrutar de los disfraces y de su diversidad
Venid ver estas desfilas que unen los colores del /
verde al naranja
y que llenan tu corazón de un indescriptible felicidad.

Poème 2

La atmósfera es extraordinaria
Hay tanta alegría;
Es un amplio festival de colores,
Gracias a los disfraces

La reina llama la atención
Con su corona majestuosa;
Mientras que hay una canción
Es una increíble belleza

La gente comparte este momento,
Es un extenso evento !
En el pueblo, la música resuena
Para festejar la vida !

Poème 3

No seas tímido !
hoy es un día único,
puedes hacer la fiesta
con tu amigo y amiga

Descubre de nuevo este sentimiento
De felicidad y alegría,
Para vivir esta de nuevo
Debería canta y baila !

Poème 4 : La Reina del Carnaval

A ti, la Reina del Carnaval,
 Que fue elegida por tu alegría de vivir,
 Nos llevas a tu universo jovial,
 Donde el tiempo se detiene para cantar y reír.

El tiempo de un inolvidable día,
 Transformas nuestra tristeza,
 Nuestro dolor y nuestra pena,
 En una intensa e indescriptible alegría.

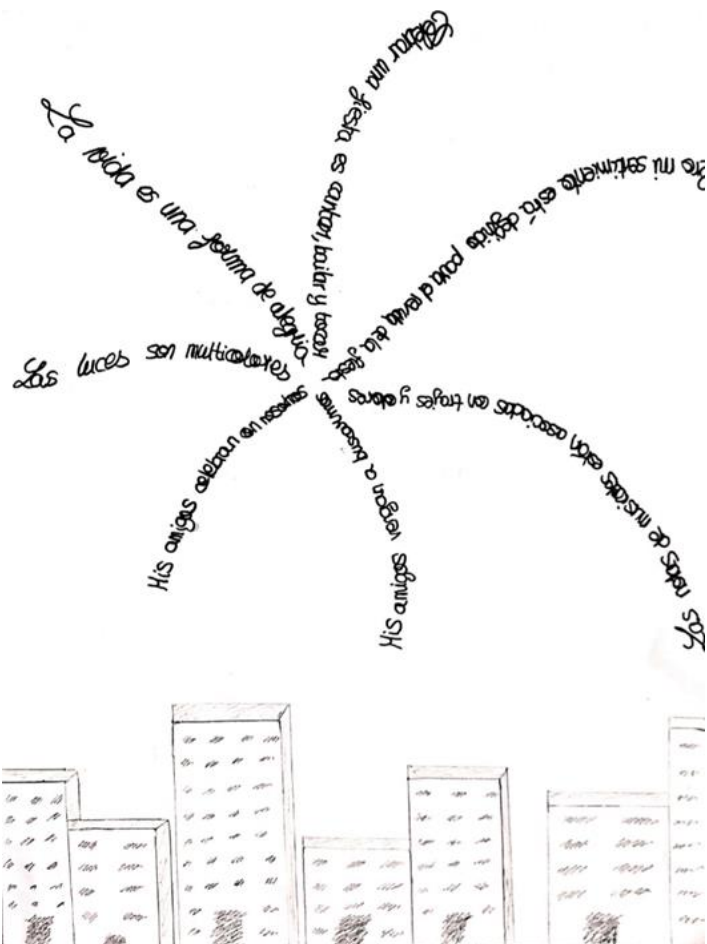
La vida urbana y monótona
 Da paso a un momento de compartir,
 Para bailar y reír,

Y donde la gente desfila disfrazada.

Gracias a ti y al aspecto festivo de este evento
 Lleno de colores como el rojo,
 La gente se reúne con su familia
 Para tocar música.

Las pulsaciones de los tambores
 Animar y agitan la celebración
 Llena de personas alegres,
 Pero es solo los latidos de tu corazón.

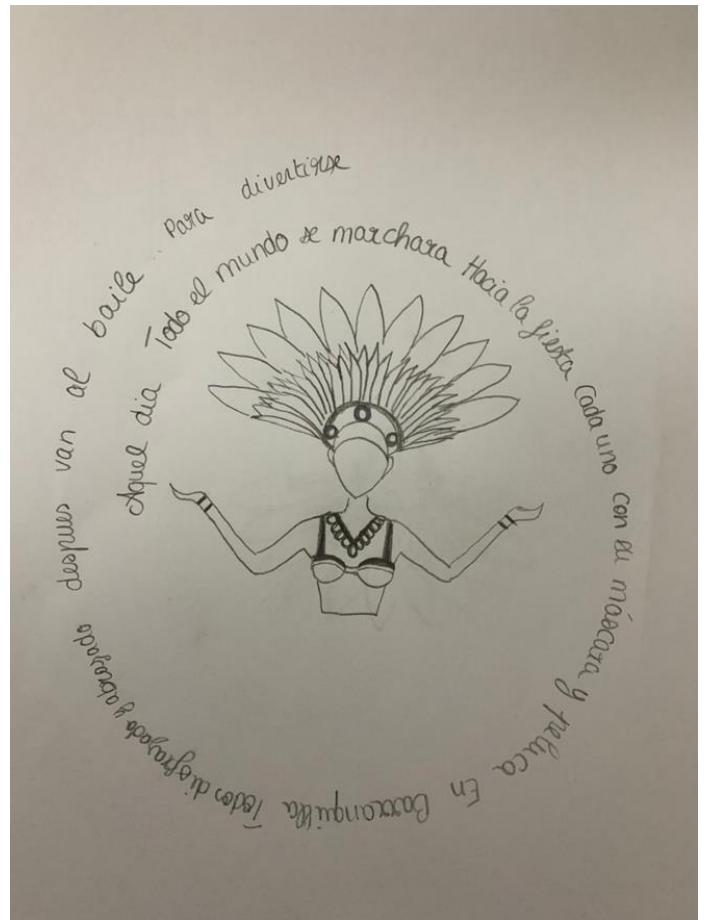
Calligramme 1



Calligramme 2



Calligramme 3



Résumé français

Dans la première partie de ce mémoire, nous analyserons un *romance* historique du XVI^e siècle, portant sur l'expulsion des Morisques en 1609, sous Philippe III, à partir des Décrets d'expulsion relatifs aux Morisques sévillans. Nous expliquerons dans quelle mesure ce *romance* populaire historique, contemporain de la période d'expulsion des Morisques, témoigne de la situation des Morisques en Espagne, et plus concrètement la situation de Séville.

Dans la deuxième partie, nous ferons le prolongement entre la poésie et son enseignement en classe de langues. Pourquoi dit-on de la poésie qu'elle est « illisible » ? Que préconisent le CECRL et les Bulletins Officiels comme exploitation du genre poétique en classe de langues ? Et dans quelle mesure la poésie peut-elle devenir un vecteur de mémorisation et de motivation pour l'élève ? Ce mémoire a pour finalité d'énumérer les multiples enjeux pédagogiques de la poésie en classe de langues – linguistiques, culturels, phonologiques, psychologiques, sociaux –, comme support propice à l'enseignement de la langue et à la communication au sein de la classe.

Mots clés

Morisques – Séville – Décrets d'expulsion – Genre poétique – Enjeux pédagogiques

Abstract

In the first part of this thesis, we will analyze a historical *romance* of the XVI century, relating to the expulsion of the Moorish in 1609, under Philippe III, from the Decrees of expulsion relating to the Sevillian Moorish. We will explain how this historical popular romance, contemporary with the period of expulsion of the Moorish, testifies to the situation of the Moriscos in Spain, and more concretely the situation of Seville.

In the second part, we will make the extension between poetry and its teaching in language class. Why do we say poetry is "illegible" ? What do the CECRL and the Official Bulletins recommend as an exploitation of the poetic genre in language classes ? And to what extent can poetry become a vector of memorization and motivation for the student ? The purpose of this dissertation is to enumerate the multiple pedagogical challenges of poetry in the language class - linguistic, cultural, phonological, psychological, social - as a favorable support to language teaching and communication within the class.

Keyword

Moorish – Seville – Expulsion order – Poetic genre – Educational stakes