

MORENVAL Alexandra
Professeur de Lettres Classiques
au Lycée J.B. DUMAS, à Alès (30)

Année scolaire
1999-2000

MEMOIRE DE STAGE

COMMENT INTERESSER DES ELEVES DE SECONDE AUX

LITTERATURES DU MOYEN AGE, XVI^e ET XVII^e SIECLES ?

I.U.F.M. DE MONTPELLIER

SITE DE L'I.U.F.M. DE NIMES

Tuteur :
Madame Josiane MAZE
Professeur de Lettres Classiques
au lycée J.B. DUMAS, à Alès (30)

Assesseur :
Madame Anne-Marie PRIVAT
Professeur de Lettres Classiques
au Lycée Montauray, à Nîmes (30)

Le professeur de Français est amené, en classe de seconde, à étudier notamment des œuvres du XVI^e et du XVII^e siècle, ce qui n'est pas toujours du goût des élèves. Comment les intéresser à ces œuvres ?

s'il est pertinent de souligner la modernité de ces œuvres anciennes en les rapprochant des préoccupations contemporaines des élèves, on ne doit pas omettre la spécificité de ces œuvres dans leur époque respective : la langue originale et les mentalités d'alors.

Pour arriver à ces fins, on peut tenter de changer le regard de l'élève sur ces textes : on bouleverse les activités traditionnelles des élèves en les transformant, par exemple, en professionnels du théâtre : acteurs, metteurs en scène, ou en les invitant à s'interroger sur les Arts autres que la littérature.

Difficile, pourtant, de ne pas schématiser, voire caricaturer ces périodes, les courants littéraires qui les composent et de mesurer les effets de ces procédés sur les élèves.

The French teacher has to study texts written in the 16th and 17th centuries with 14-or-15-years-old pupils. But they are not kind of its. How can he make them interested ?

He can prove that the subjects in old literature are next to subjects of the present day which the pupils know. Then, he has proved that the old texts are modern.

But the teacher does not forget that those texts are written in an old and specific language and in a time when the thoughts were different. The pupils have to learn these precise details too, because they need to know the past to understand the present.

That is why, he can try to change the pupils' mind and their way of thinking by muting their usual works : they become professionals like producers, actors, or translators ; they come into contact with Arts like painting, music, dance...

In spite of everything, it is not easy to teach the literary history without making a simplistic diagram and to estimate the pupils' learning.

COMMENT INTERESSER DES ELEVES DE SECONDE

AUX LITTERATURES DU MOYEN-AGE, DES XVI^e ET XVII^e SIECLES ?

I.	Les sources du problème	p.1
	A. La mission du professeur de Français	p.1
	B. Les goûts des élèves	p.2
II.	Les tentatives mises en place pour y remédier	p.4
	A. Choix et présentation des textes	p.4
	1) Montrer la modernité des œuvres de ces époques...	p.4
	a. La captatio benevolentiae	p.4
	b. Le rapprochement de toutes les époques	p.7
	2) ...Sans omettre leur spécificité	p.10
	a. Le parti pris de la langue originale	p.10
	b. L'histoire littéraire	p.14
	B. Les pratiques employées pour appréhender les textes	p.17
	1) Le regard de professionnels sur le texte littéraire	p.17
	a. Celui du traducteur pour Montaigne	p.17
	b. Ceux de professionnels du théâtre pour Corneille	p.18
	2) La convocation d'autres Arts	p.22
	a. La peinture et l'architecture	p.23
	b. La musique	p.24
	c. La danse	p.26
III.	Les limites de ces remédiations	p.27
	A. Les remises en question de l'enseignement	p.27
	B. Quels résultats effectifs y a-t-il eu sur les élèves ?	p.29

Annexe	p.32
a. projet pédagogique annuel	p.33
b. séquences concernées	p.37
c. sondage des élèves	p.66
Bibliographie et discographie	p.69

I. Les sources du problème

Elles naissent de la dualité forcée de l'enseignement : d'un côté, un professeur avec un programme à respecter et des objectifs précis définis par les Instructions officielles, qui représente une forme d'autorité, de l'autre, des élèves qui aimeraient satisfaire leurs préférences et qui sont en quête d'eux-mêmes dans la société contemporaine. C'est au professeur de savoir gérer cette situation afin de toujours être le guide et de pouvoir amener les élèves à un enrichissement personnel.

A. La mission du professeur de Français

Dès lors que l'on est professeur, l'un des premiers devoirs est de permettre aux élèves d'acquérir une culture, et plus précisément en Français, la difficulté de donner une culture littéraire à des élèves de seconde est accentuée par les époques qui doivent être principalement découvertes : le Moyen Age dans une moindre mesure, le XVIe et le XVIIe siècles. Telles sont les propositions des Instructions officielles :

« Il est naturel que la littérature française ait une place de choix. Le

professeur de Seconde s'attache tout particulièrement à faciliter la rencontre de ses élèves avec les œuvres ou les pages les plus marquantes du XVIe et du XVIIe siècle. »¹

Cette difficulté ne nous est pas cachée puisqu'il nous est demandé de « faciliter » la rencontre avec les grands textes de ces époques. On nous fait bien comprendre par là qu'il s'agit presque d'une gageure. En effet, la langue utilisée et les préoccupations exprimées à ces époques sont éloignées des nôtres, dressant ainsi un premier obstacle à un contact fructueux avec des élèves du XXe siècle. Certes, mais j'ai d'abord pensé qu'avec un peu de bonne volonté et beaucoup d'efforts, le professeur était capable de guider ses élèves dans la lecture de ces œuvres et de les leur faire apprécier.

Mais c'était sans compter le manque d'entrain de mes élèves, second obstacle, et de taille, l'absence de curiosité et les difficultés propres à chacun.

B. Les goûts des élèves

Au début de l'année, comme il nous l'était conseillé, les élèves ont eu connaissance du Projet Pédagogique de l'année dans ses grandes lignes : enjeux de la classe de Seconde centrés sur le texte argumentatif, première préparation aux

¹ in *Français, classes de seconde, première et terminale*, horaire, objectifs, programmes, instructions, p.17

épreuves du Baccalauréat, auteurs à lire et à étudier. Leurs réactions ne se firent pas attendre. Un élève prit la parole, vivement soutenu par ses camarades pour manifester son hostilité envers la littérature en général, et surtout celle des époques concernées : « à quoi ça sert d'étudier des auteurs qu'on ne lit même pas, C'est vieux tout ça ! On n'en a rien à faire des auteurs du XVIe et du XVIIe ! Pourquoi on étudierait pas du Stephen King ? » (sic.)

J'étais un peu désemparée face à ce rejet systématique de ces littératures : ils ne les connaissaient pas, mais ils s'autorisaient à les juger mauvaises, inutiles, puisque vieilles. La prise de conscience d'un gouffre qui séparait mes élèves de l'élève que j'avais été, m'amenait à revoir considérablement ma vision de l'enseignement et à m'adapter à cette situation : désormais, il fallait tout justifier, tout démontrer. Face à ces questions, j'ai donc argumenté sur le bien fondé de l'étude de ces textes, sur la nécessité de connaître le passé pour mieux comprendre le présent, sur la modernité des réflexions et l'actualité des problèmes déjà soulevés il y a plusieurs siècles.

Malgré tout, les élèves conservaient une certaine réticence envers ces œuvres qu'ils considéraient comme dépassées, caduques. Une autre didactique, une autre pédagogie s'imposaient qui permettraient de susciter, si ce n'est du plaisir, de l'intérêt pour de telles œuvres chez les élèves. Comment donc intéresser des élèves de Seconde récalcitrants à ces littératures lointaines ?

II. Les tentatives mises en place pour y remédier

Face à ce problème, il n'était pas question de persister dans la position du professeur expliquant l'intérêt de cette étude : il fallait le leur montrer concrètement, plutôt le leur faire sentir, apprécier par eux-mêmes

La première contre-attaque que je décidai de mener avait pour but de détruire le préjugé concernant le caractère dépassé de ces littératures. Débuter ainsi avait un avantage, car, une fois mise en évidence la modernité des thèmes abordés dans ces œuvres, on pouvait espérer que les élèves ne pourraient plus dire qu'elles n'avaient aucun intérêt et que les autres études de textes anciens seraient acceptées sans aucune contestation.

A. Choix et présentation des textes

1) Montrer la modernité des œuvres

a. La captatio benevolentiae

Pour rendre cette modernité évidente, il fallait trouver une source à l'étude de ces œuvres très proche d'eux. De thèmes d'actualité, la littérature du XVIe et du XVIIe siècles en regorgent, mais lesquels seraient susceptibles de faire écho aux

préoccupations d'adolescents du XXe siècle ? La composition de la classe me donnait de façon flagrante la solution : leur origine pluriethnique maghrébine, sri lankaise, française, musulmane, juive, chrétienne, protestante avait dû au moins une fois leur poser la question du racisme ou de l'intolérance religieuse. Voilà donc le lien thématique d'un groupement de textes tout trouver : un sujet qui les touche : l'intolérance à caractère racial, religieux ou sexuel, titre de la séquence ³

Ce thème s'est révélé extrêmement porteur, car les élèves les plus hostiles à la littérature se sont mis à réfléchir sur la force de son engagement, sur son influence dans l'évolution d'une société. Autres avantages : cette séquence, placée en début d'année, n'assurerait-elle pas une plus grande cohésion de la classe qui commençait à éclater en petits groupes, chacun comprenant mieux l'autre et acceptant ses différences ; aborder de tels problèmes pourrait rassurer les élèves sur l'impartialité³ du professeur qui admettait leurs différences et qui n'allait les juger que sur leurs capacités, leurs compétences, leurs comportements sociaux. C'était un bel exemple de respect d'autrui, premier pas vers la citoyenneté.

Mais je ne me suis pas arrêtée à la recherche d'un thème porteur. Pour être sûre que les élèves allaient appréhender l'actualité et la modernité des textes anciens, j'ai cherché un facteur déclencheur de la séquence que je voulais le plus percutant qu'il soit. Les journaux me fournirent une aide précieuse : j'épluchais les articles de presse pour trouver des événements marquants et surtout de tout dernière

² cf. annexe p.37

³ Des questions maladroitement posées me furent, en effet, posées pour savoir si j'avais des préjugés racistes ou religieux, ce qu'il faudrait faire dans telle ou telle situation. Mes réponses, brèves, les ont mis en confiance.

minute : catholiques contre protestants à Belfast, racisme en Allemagne, situation des femmes en Afghanistan.⁴

En classe, je distribuais ou je lisais ces articles qui ne dataient pas plus d'une semaine relatant des faits qui s'étaient produits en France ou à l'étranger, cette dernière indication ne leur étant pas donnée de prime abord. La surprise, voire la stupéfaction⁵, - « ça se passe maintenant, en France ! » (sic)-, qui en découlait montrait comment passé et présent se rejoignaient, quand, par la suite, ils entraient en contact avec un texte du XVIe ou du XVIIe siècles.

Ce procédé avait plusieurs avantages : il permettait aux élèves d'entrevoir que l'écriture abolissait le temps : moderne ou dépassé, cela n'avait plus de sens. Les problèmes du XXe siècle ne naissaient pas tous avec le siècle, ils avaient une Histoire qu'il était nécessaire de connaître pour mieux comprendre l'actualité. La notion de continuité était en train de naître.

Cette abolition du temps justifiait par la même occasion la concomitance de textes littéraires de toutes les époques dans cette séquence. Puisque l'on cherchait une continuité, il était naturel que soient regroupés des textes de différentes époques.

⁴ cf. annexe, p.42-43 . séquence 3

⁵ Ce fut le cas, par exemple, pour l'article, p. , concernant le curé du Bas Rhin

b. Le rapprochement de différentes époques

Dans la séquence 3, étaient proposés aux élèves des auteurs du XVIe au XXe siècle⁶ avec Montaigne, Pascal, Molière, redécouvert sous un autre angle que celui de l'auteur de comédies, Rousseau, Montesquieu, M. Leiris et A. Césaire. Ce mélange un peu hétéroclite était voulu pour démontrer avec force la continuité de l'histoire littéraire dans les thèmes qu'elle aborde malgré toutes les dissemblances et les ruptures.

Cette idée porta ses fruits au delà de mes espérances : pour les élèves, il était devenu indispensable de regarder de près tous ces textes pour comprendre comment on en était arrivé là, c'est-à-dire la progression des idées, d'autant plus que les textes choisis suscitaient des polémiques et des débats autour de l'esclavage avec A.Césaire, l'intolérance religieuse avec Pascal, la misogynie avec Rousseau. Ainsi, la nécessité d'acquérir une bonne méthode de lecture du texte argumentatif fut considérée comme allant de soi : il fallait bien saisir le sens du texte pour débattre par la suite, défendre ses idées. J'ai même pu noter une certaine impatience chez quelques élèves à étudier tel texte qui leur tenait à cœur : « Madame, quand est-ce qu'on va étudier Pascal ? »(sic)

Le rapprochement de tous ces textes entraînait obligatoirement des comparaisons de la part des élèves. Ainsi, d'eux-mêmes, bien qu'ils aient constaté une progression, ils décelèrent des différences entre ces textes, notamment sur la

⁶ L'absence d'auteurs du XIXe siècle s'explique par le fait que ce siècle a été étudié dans plusieurs autres séquences.

prise de position des auteurs, sur leur engagement. Ils posèrent des questions pertinentes : pourquoi Montesquieu⁷ ne disait-il pas « clairement » de quel côté il était ? A. Césaire avait plus de courage. Pourquoi Montaigne était-il si prudent ? Ces réflexions amenaient naturellement des explications sur le contexte dans lequel avait écrit chacun de ces auteurs.

A ce moment-là, le cours magistral qui consiste à éclaircir les conditions socio-historiques, considéré comme pesant, devenait logique, voire passionnant pour ceux qui s'intéressaient déjà à l'Histoire en général. Et le professeur assiste alors à un retournement de la situation : les élèves admirent ces pionniers qui ont osé exprimer leurs idées. Tout devenait clair : le ton, l'engagement de plus en plus forts de ces auteurs à cause d'acquis historiques comme la liberté de penser, l'égalité des droits. Les élèves voyaient des liens synchroniques et diachroniques : ils commençaient à avoir une conscience de l'histoire littéraire.

⁷ cf. textes, séquence 3 en annexe p. 45

Mon premier défi était gagné : les élèves comprenaient l'importance d'étudier des œuvres passées parce qu'ils leur reconnaissaient une modernité, une influence sur le présent. Depuis, je n'ai plus jamais eu à justifier le bien fondé d'étudier des textes anciens et même un texte quel qu'il soit. N'ai-je pas ainsi recréé, sans m'en rendre compte immédiatement, l'accord tacite et confortable qu'il pouvait y avoir entre élèves et enseignants d'autrefois : le professeur apportant son savoir que l'élève, confiant, apprécie de recevoir ?

Toutefois, mettre en parallèle des textes de toute époque, pour prouver que tous parlaient du même sujet, était dangereux. Parce qu'alors, pourquoi ne pas étudier des textes plus récents, beaucoup plus accessibles qui feraient le même office, auraient pu m'objecter les élèves ? Je n'avais pas respecté la nature même de ces époques. A trop vouloir montrer leur modernité, j'avais gommé leur spécificité. Comment faire ?

Sans le savoir, mes élèves m'avaient déjà apporté la solution : ils n'étaient pas tombés dans ce travers puisqu'ils avaient senti le besoin de connaître le contexte de chaque texte. Mon second défi était de rétablir un équilibre : j'avais trop insisté sur la nature diachronique de toute œuvre littéraire, il me fallait montrer qu'elle avait, ou non, une influence synchronique.

2) Sans omettre leur spécificité

L'originalité d'une œuvre réside dans son contexte historique et littéraire, - genèse, intertextualité, problèmes socio-historiques-, dans sa langue et dans la façon dont elle a influencé les générations suivantes. Si le contexte et l'influence future semblaient pouvoir être abordés assez facilement avec une classe de Seconde qui a déjà eu l'expérience de cette recherche, l'obstacle de la langue paraît périlleusement franchissable. Pourtant il est indispensable de présenter un texte dans la langue de son temps pour saisir le ton d'une époque, sa manière de penser, la saveur et la subtilité des mots en usage.

a. Le parti pris de la langue originale

Il fallait donc présenter à mes élèves des textes dans la langue du XVIe ou du XVIIe siècle, langue, comme on l'a vu plus haut, ancienne, voire incompréhensible pour des adolescents du XXe siècle. La lecture de ces textes est facilitée par une bonne connaissance du Latin : on ne peut oublier l'importante place qu'a tenu cette langue dans l'histoire du Français, notamment pendant le XVIe et le XVIIe siècles. Mais mes élèves, lorsqu'ils avaient pu entrer en contact avec le Latin ou le Grec, avaient abandonné leurs options de langues anciennes pour des langues vivantes ou l'option S.E.S. La plupart d'entre eux avaient oublié le vocabulaire de base et les autres ignoraient tout du Latin.

Cet état de fait m'handicapait beaucoup : la lecture risquait d'être mal vécue, car trop longue, trop fastidieuse, trop pénible, et ainsi je pouvais dégoûter

bon nombre d'élèves du XVIe et du XVIIe. Catastrophe difficilement réparable d'autant plus que « c'est en classe de Seconde que se joue l'accès décisif à la littérature »⁸, le professeur devant « susciter chez tous les élèves le goût pour les textes littéraires »⁹: la mauvaise impression resterait et pourrait même faire détester la matière tout entière.

Pourtant, dans leur connaissance même minime de Latin ou de Grec, il y avait sans doute une utilité à découvrir : les élèves plus sûrs de leur savoir pouvaient entraîner les autres dans leur lecture. Cette différence les valoriserait. Peut-être même que cela pouvait les réconcilier avec les langues anciennes leur faisant entrevoir que cette étude allait leur servir,- en tant que Lettres classiques, je suis très sensible à tout ce qui permet de sauvegarder « les Humanités ».

Une fois adopté ce parti pris de la langue originale, il me fallait choisir la manière de la présenter aux élèves, la traduction pure et simple du texte ancien étant exclue puisque ne favorisant certainement pas le contact avec l'originalité de la langue . Valait-il mieux une édition bilingue ou le texte tel qu'il a été conservé, ou bien arrangé dans une orthographe moderne, avec notes, sans notes ?

L'édition bilingue était une idée intéressante : le va-et-vient offrait la possibilité pour l'élève de faire des progrès en langue, de voir l'évolution d'un mot, du Français, en général. Les notes l'aideraient dans sa lecture du texte. La présentation en bilingue est indispensable pour les textes du Moyen Age, -

⁸ in *Français, classes de seconde première et terminale*, horaires, objectifs, programmes, instructions. p 17

⁹ ibidem

l'expression y est tellement condensée. La traduction révèle alors une partie de tous les sens que peut prendre un mot : l'élève comprend alors l'étymologie de ce mot en comparant le sens actuel avec le mot choisi par le traducteur et mesure l'évolution de la langue. Par exemple, pourquoi faut-il donner au mot travail utilisé par Chrétien de Troyes, une autre acception comme effort pénible, labeur. C'est la position que j'ai adoptée pour mettre en contact mes élèves avec la littérature de Chrétien de Troyes. Je leur ai donné l'extrait de *Lancelot ou Le Chevalier à la Charrette*¹⁰ dans la version originale et dans la traduction de J. C. Aubailly que j'ai remaniée afin qu'elle colle mieux au texte pour rendre le va-et-vient et donc la lecture plus faciles. J'ai ajouté des notes pour révéler l'étymologie d'un mot, pour l'expliquer, pour susciter la recherche d'équivalences.

Ce procédé a énormément plu aux élèves : l'orthographe « rigolote » du XIIe siècle avec ses « fautes » a provoqué amusement et intérêt. Il allait naturellement de soi de faire un petit intermède précisant comment s'était fixée la langue française, à quelle époque, grâce à qui. Et l'évolution phonétique du Français fut très bien sentie, notamment à cause de la rime en [ine],- « acline/ reïne »-, et la langue de Chrétien de Troyes, au départ appréhendée comme étrangère, fut considérée comme du Français.

Cette idée du bilingue n'est en fait valable que pour les textes du Moyen Age et du XVIe siècle. En effet, ce procédé est inutile pour étudier le XVIIe siècle : les élèves connaissent bien cette langue pour avoir lu plus d'une pièce de Molière,- parfois même jusqu'à saturation-, dans des éditions classiques présentant des notes

¹⁰ cf. annexe Séquence 5 p.58 . Cet extrait avait été proposé en vue d'un prolongement pour montrer l'intertextualité dans les scènes de balcon au théâtre. Il mettait en évidence la continuité de l'histoire littéraire, faisant le lien entre les scènes étudiées et le récit d'Ovide dans *Les Métamorphoses* de « Pyrame et Thisbé » lu à la classe.

et une orthographe moderne. C'est pourquoi, lors de l'étude d'une œuvre intégrale théâtrale du XVIIe siècle, mon choix a été de garder ce genre d'édition pour *Horace* de Corneille. Et, effectivement, les élèves n'ont pas été déroutés face à cette langue. Peut-être aurait-il fallu justement leur montrer un passage de la pièce sans cette orthographe moderne ? Le manque de temps m'a contraint à ne pas le faire. La peur de les écœurer y était aussi pour beaucoup : *Horace* n'est pas une pièce d'abord facile pour des élèves de Seconde par rapport aux thèmes qui se développent dans cette œuvre. La séquence risquait d'être trop lourde si on la surchargeait avec l'étude d'un passage en version originale.

En ce qui concerne le dernier mode de présentation d'un texte, l'extrait nu dans sa langue originale, sans notes, sans orthographe moderne, il paraissait difficilement compatible avec une classe de Seconde faible et peu initiée au Latin. Pourtant, connaissant les risques, malgré la peur d'échouer dans l'éveil de l'élève à la littérature, j'ai décidé de donner un texte de Montaigne de cette façon et l'expérience fut merveilleuse, au delà de tout ce qu'on peut imaginer. Au cours de la séquence 3 sur l'intolérance, j'ai distribué un passage du chapitre « Des Cannibales »¹¹ des *Essais*. La réaction des élèves fut, au départ, très négative, mais à la fin du cours, les élèves étaient enthousiastes. Je crois avoir réussi à abattre définitivement leur préjugé le plus solide à propos des textes anciens, à savoir qu'ils sont sans intérêt, et nous expliquerons par la suite¹² quelles stratégies ont été mises en place pour parvenir à ce résultat.

¹¹ cf. annexe p.45

¹² cf. p.17. a. Le traducteur

b. L'histoire littéraire

L'originalité d'une œuvre se voit aussi aux sources d'inspiration, à la genèse de sa création, à l'influence qu'elle a eu sur le reste de la littérature.

L'histoire littéraire est là au premier plan dans toute sa complexité. Il est essentiel d'en donner la sensation aux élèves. « En insistant, dans les classes de Seconde, sur les auteurs et les textes des XVI^e et XVII^e siècles, tout en ne retenant que les œuvres ou les pages les plus significatives et les plus accessibles, l'on redonne aux élèves le sens de la continuité historique, faite de crises, de ruptures, mais aussi de transitions, de constantes. A cet effet, le professeur propose une histoire littéraire chronologiquement organisée, sans simplification abusive des découpages. »¹³ Face à cet objectif, comment faire pour enseigner une histoire littéraire à des élèves de Seconde sans la simplifier ?

Entrer dans les détails, même triés et choisis avec parcimonie pour ne pas faire comme à l'université, réclamait un cours lourd, un cours quasiment magistral, long pour les élèves, ennuyeux. Bien qu'il soit possible d'amener ce genre de démonstration aux élèves de manière naturelle, expliquer un courant littéraire comme l'Humanisme ou le Classicisme, tout en nuanciant, sans découpage schématique demande du temps, une écoute attentive, un intérêt. Or, sur la durée, l'écoute s'atténue, l'intérêt se perd : l'élève ne retient qu'une succession de notes à prendre passivement dans le meilleur des cas. Cette solution qui m'était apparue en premier, pour l'avoir vécue quand j'étais élève, ne me satisfaisait pas d'autant plus qu'un autre inconvénient avait surgi : tous ne se destinent pas à faire des études

¹³ in *Français, classes de seconde, première et terminale*, horaires, objectifs, programmes, instructions. p 18

littéraires et ils pourraient voir ces informations trop pointues comme totalement inutiles pour leur vie future et se détourner réellement de la littérature, ce qui n'est évidemment pas le but du professeur de Français. Il fallait tenter une autre approche de l'histoire littéraire.

Malgré les risques d'éparpillement, d'émiettement du savoir, j'ai pensé éclater ces cours magistraux au cours de plusieurs séquences, de consteller l'apprentissage, quitte à faire des bilans et des synthèses reprenant ce qui avait été dispersé. Ainsi, les élèves pourraient peut-être mieux comprendre ces mouvements littéraires en comparant,- puisqu' apparemment il s'agit d'une activité extrêmement porteuse-, leurs nombreuses facettes.

C'est pourquoi, l'Humanisme qui a fait l'objet d'une première approche dans la séquence 3 avec Montaigne, est sur le point d'être étudié dans la séquence 7¹⁴ avec les sonnets de la Pléiade avec l'école de Lyon en contrepoint, et se retrouvera dans la séquence 9 avec Rabelais. De cette façon, l'Humanisme ne sera pas isolé des autres courants du XVIe siècle afin de donner aux élèves la plus juste vision de ce siècle. Il en va de même pour le XVIIe siècle : la Préciosité, le Baroque, le Classicisme sont éparpillés dans le Projet pédagogique¹⁵ annuel, dans les séquences 6, 7, 9. Mais des œuvres du XIXe ou du XXe siècle, comme *Cyrano de Bergerac*¹⁶ d'Edmond Rostand ou *Fortune de France*¹⁷ de Robert Merle viennent aussi aider à la construction de l'image de ces siècles, puisque l'action de ces deux œuvres se situent respectivement au XVIIe et XVIe siècles : Edmond Rostand fait le

¹⁴ . Il est possible qu'un prolongement fasse aussi découvrir aux élèves *Les Tragiques* d'Agrippa d'Aubigné.

¹⁵ cf. annexe p.33-36

¹⁶ cf. annexe p.35, séquence 5

¹⁷ cf. annexe p.36, séquence 9

portrait d'une jeune précieuse et recrée l'ambiance qu'il y avait au théâtre, expose les difficultés que rencontraient les jeunes auteurs pour être publiés ; Robert Merle parle de l'éducation de deux jeunes fils de noble famille, de l'importance du latin et recrée une microsociété de l'époque de Montaigne dans cette baronnie de Mespesch, non loin de Sarlat. Ce dernier ouvrage peut être utilisé aussi bien en Français qu'en Histoire tant il est bien documenté, d'autant plus que l'auteur, dans un effort louable, écrit dans le langage de l'époque, un peu modernisé certes, mais qui donne une couleur et une saveur pittoresques au roman.

Je ne sais si cette méthode,- consteller le savoir en histoire littéraire sur l'année-, est efficace, car je n'ai pas pu encore contrôler son efficacité sur les élèves au moment où je rédige ce mémoire.

Une fois ces dispositions prises pour montrer à la fois la modernité de ces œuvres du XVIe et du XVIIe siècles et leur ancrage dans une époque donnée, il faut s'intéresser à la mise en pratique de ces choix dont nous avons parlé plus haut. Quelle attitude adopter en classe pour aborder ces textes et atteindre le but fixé ?

B. Les pratiques employées pour appréhender les textes

Il me semblait indispensable de changer le regard des élèves sur le texte littéraire en général, de ne pas toujours donner le point de vue de l'expert en littérature, du professeur de Français, comme le préconise J. Tyanianov in *De l'évolution littéraire* : « Si nous étudions l'évolution en nous limitant à la série littéraire préalablement isolée, nous butons à tout moment contre les séries voisines, culturelles, sociales, existentielles au sens large du terme. » D'autres experts ont donc été convoqués afin de démontrer aussi que le texte littéraire ne vivait pas uniquement à travers l'univers scolaire ou universitaire.

1) Le regard de professionnels sur le texte littéraire

a. Celui du traducteur pour une étude dans un groupement de textes

Comme cela a été dit plus haut, le texte de Montaigne a été donné dans la langue originale, sans notes, sans orthographe moderne, sans traduction. Les élèves étaient consternés face à ce texte. J'ai eu la réaction que j'attendais : « Madame, c'est pas du Français .»(sic). C'est alors que je leur ai demandé de me prouver qu'il s'agissait bien d'un texte en Français. A partir de mots que j'avais rassemblés (avoient, trouvoient, estoient, choissoit), ils devaient énoncer une règle de traduction qui permettait de faire le va-et-vient entre la langue du XVIe et celle du

XXe siècle. Par la suite, c'était à eux d'effectuer les rapprochements et de donner la règle. Et ce texte de Montaigne s'est révélé à eux dans toute sa magie et sa beauté : dans un grand tourbillon de réponses, ils percevaient à la fois l'évolution de la langue et la saveur de celle du XVIe. Ils étaient heureux de manier ce texte avec assez de facilité, le reconnaissant comme appartenant à leur langue. Ils trouvaient désormais ce texte tout à fait « compréhensible »(sic).

Malheureusement, sidérée par un tel enthousiasme, je n'ai pas su exploiter au mieux cette situation : pensant que cet exercice leur serait difficile, j'avais limité l'étude du texte à sa stricte compréhension et à la découverte de l'ironie. Or, ils avaient été si performants que j'aurais pu en faire une étude plus approfondie, voire une lecture méthodique. Mais mon manque d'expérience me fit rater l'occasion ; je me suis promis de gérer avec un peu plus d'ambition la situation, si jamais cela devait se reproduire, et de renouveler l'expérience peut-être avec Rabelais, lors de la séquence 9, sur la lettre.

b. Celui du lecteur, du metteur en scène et de l'acteur pour lire
une œuvre intégrale

- Le lecteur

L'acte de lecture est la première réaction face à un texte. Tout lecteur déploie des stratégies très complexes pour donner du sens à un texte, comme nous le fait remarquer Umberto Eco dans *Lector in fabula*, et élabore des hypothèses de

lecture qui lui font poursuivre ou arrêter sa lecture . Il apprécie, jauge tous les éléments d'un texte.

Partant de ce constat, puisqu'il s'agit d'amener les élèves à ce professionnalisme et aussi de les intéresser à la lecture d'œuvres du XVI^e et XVII^e siècles, j'ai cherché une tactique afin de leur donner envie de lire *Horace*, tactique qui m'est venue à l'esprit lors d'un stage de formation continue sur le théâtre avec le metteur en scène M. Heydorff. On nous expliquait que, selon la technique de M. Vinaver, à partir d'un extrait d'une pièce, on pouvait se faire une juste idée de l'ensemble. J'ai adapté cette technique au niveau de mes élèves : je leur ai donné, sans aucune information préalable et sans paratexte, le début de la scène 5 de l'acte IV¹⁸ où Horace et Camille se disputent âprement à propos de l'attitude à adopter face à la mort de Curiace. Les élèves avaient pour consigne de retrouver l'histoire à partir des renseignements obtenus dans l'extrait. Ce travail qui ressemblait fort à une enquête policière a beaucoup séduit. Les élèves voulaient savoir s'ils avaient deviné juste : Camille, dans une colère qu'ils considéraient comme légitime, allait-elle tuer l'assassin de son fiancé ? Pour qu'ils vérifient leurs hypothèses, je leur ai donc demandé de lire la pièce de Corneille qu'on allait étudier en œuvre intégrale.

Les résultats ont été assez surprenants : certains élèves ont lu la pièce en deux jours au lieu de la semaine accordée en m'avouant l'avoir dévorée, en certifiant que ce n'était pas long ni ennuyeux, ce qui a poussé les autres élèves à la lecture. J'ai été d'autant plus étonnée que ces réflexions venaient d'élèves peu enclins à la lecture. L'étude de la pièce fut particulièrement appréciée à cause de cette approche, en tout cas facilitée. L'élève n'était plus celui qui étudiait une œuvre

¹⁸ cf. annexe p.60, séquence 6, séance 1 ; texte p.65.

classique scolairement, mais un lecteur qui prenait plaisir à découvrir une histoire, ce qui donnait, par son regard, un autre éclairage sur l'œuvre. Horace, œuvre de théâtre classique, peut être abordé d'un point de vue plus spécifique : les regards du metteur en scène et de l'acteur.

- Le metteur en scène

Face à une pièce de théâtre, les élèves ont tendance à ne voir que le texte et à occulter le côté spectacle du théâtre. Il faut changer cette habitude. Avant d'aborder le théâtre classique de Corneille avec *Horace*, je voulais amadouer les élèves avec une séquence préparatoire sur le théâtre pour les mettre d'abord dans de bonnes dispositions à l'égard de ce genre littéraire. Par la même occasion, cela me permettait de susciter des horizons d'attente. Ce fut la séquence 5, intitulée « les scènes de balcon au théâtre et l'intertextualité »¹⁹. Au cours de cette séquence, les élèves ont dû travailler sur les textes non pas pour en faire une lecture méthodique, mais pour envisager des mises en scène, notamment sur *Pelléas et Mélisande* et sur *Cyrano de Bergerac*. Ils se sont rendus compte que sans une lecture fine, il était impossible de bien mettre en scène : il fallait donc se battre avec le texte. Lors de la séance sur Maeterlinck, les élèves n'avaient pas compris la place qu'occupait le personnage de Golaud sur la scène, à la première lecture : ils pensaient que celui-ci n'assistait pas à l'entretien de Pelléas et Mélisande. Après l'analyse de cette rose dans le noir²⁰, qui n'en est pas une, le déclic s'est produit : ils n'avaient pas compris

¹⁹ cf. annexe p.51, séquence 5, séances 3 et 4.

²⁰ cf. passage entre [...] dans l'extrait de *Pelléas et Mélisande* en annexe p.54.

que cette rose symbolisait la lueur du visage de Golaud ; ils auraient commis une grave faute s'ils avaient été metteurs en scène.

Ce travail sur une pièce de théâtre du XIXe siècle leur a permis à la lecture de celle de Corneille de faire une réflexion tout à fait intéressante : « mais, Madame, comment on pourrait faire une mise en scène ? Il se passe jamais rien, ils parlent. » (sic) N'était-ce pas une façon de définir le théâtre classique où la parole, sur le plateau, l'emporte sur l'action ? La comparaison intertextuelle apporte décidément beaucoup aux élèves, comparaison qui ne peut se faire que s'ils se sont déjà construit une première culture plus ou moins parfaite. Ce travail de mise en scène a été accompagné d'un autre regard sur le texte théâtral : celui de l'acteur.

- L'acteur

Pour donner aux élèves ce regard, je leur ai bien évidemment demandé de jouer des extraits, mais là encore, ce travail faisait partie de la séquence sur les scènes de balcon²¹ où leur expression corporelle avait été exercée ainsi que leur intonation : ils avaient comme exercice à rendre un enregistrement de leur prestation, et cette expérience enrichissante a sans doute contribué à la réflexion d'un élève, citée plus haut.

Conformément aux conseils de L. Ngoué et C. Pagès, à propos d'une étude sur la tragédie²², j'ai doublé cette expérience de sorties au « Cratère », scène nationale d'Alès, liée au lycée par un contrat de jumelage. Les élèves ont assisté,

²¹ cf. annexe. p.52, séquence 5, séance modulaire.

²² in *Le Français dans tous ses états, Tragédie(s)*, revue du CNDP pour les enseignants, CRDP Languedoc-Roussillon, n° 32, 1996 ; *Pédagogies du tragique, approches d'un genre théâtral*, p 71.

certains pour la première fois, à la représentation d'une pièce contemporaine de Valetti, *Si vous êtes des hommes*, et effectué une visite guidée des coulisses et du théâtre en général : opération très appréciée des élèves qui découvraient la dimension de spectacle d'un texte théâtral et qui se mettait, l'espace d'un instant, à la place des acteurs professionnels.

Ainsi, quand la pièce de Corneille a été abordée, il ne s'agissait plus pour les élèves que de replacer dans ce cadre vivant et déjà expérimenté, une autre forme de théâtre tout aussi intéressante que les autres déjà explorées.

Restait à compléter la vision d'un siècle en associant la littérature aux activités artistiques de l'époque étudiée.

2) La convocation d'autres Arts

Il me semblait enrichissant pour les élèves, tant pour leur culture générale que pour la construction de leur savoir en histoire littéraire, de faire des parallèles entre toutes les formes d'expression possibles afin d'ouvrir leur esprit à la fois sur le mode d'enseignement pluridisciplinaire qu'ils subissent, qui leur semble fractionné en matières alors qu'elles sont en interactions, et sur les différentes méthodes pour se forger une culture.

a. La peinture et l'architecture

Dans le but de ne pas donner une vision trop simpliste d'un siècle, j'avais décidé de donner, par petites touches successives, des informations magistrales justifiées par le besoin de connaître le contexte historique ou les influences antérieures et postérieures au texte,- ce que j'avais prouvé, dans la séquence sur les scènes de balcon, par l'étude de l'intertextualité. En ouvrant sur d'autres arts, je complétais, à la manière impressionniste, la vision des XVIe et XVIIe siècles.

Ainsi, lors de l'étude d'*Horace*, les élèves ont pu observer le schéma²³ d'un théâtre à l'italienne, ce qui leur a fait prendre conscience des problèmes de vision des spectateurs de l'époque, la difficulté d'une mise en scène quand il y avait la possibilité d'assister au spectacle à même la scène. De plus, grâce au tableau de Pannini, les élèves ont pu se faire une opinion du décor de ces salles. Sans le savoir, ils ont donné, en décrivant le tableau, la définition du Baroque : richesse, luxe, contours flous, aspect chargé. Ils étaient proches de découvrir le paradoxe du XVIIe siècle : on écrivait un théâtre classique pour une scène baroque. Cette approche du Baroque sera précisée prochainement, lors de l'étude des sonnets, et dans la séquence 9 qui a trait à la lettre.

Je pense employer un procédé similaire avec les peintres italiens de la renaissance et les sonnets de la Pléiade, afin de donner un exemple de la peinture au XVIe siècle. Exemple qui sera d'autant plus éclairant que je compte étudier en parallèle un tableau du Moyen Age comme élément de comparaison : cela montrera

²³ cf. annexe p.63, séquence 6, séances modulaires

mieux la redécouverte du monde romain et grec, sensible en peinture de la même manière qu'en littérature.

Cette « renaissance » a déjà été découverte au cours de la séquence sur le racisme. En effet, le texte de Montaigne avait exigé quelques explications sur les grandes découvertes de ce siècle, et un autre art fut utilisé.

b. La musique

Les explications sur ce XVI^e siècle en pleine évolution, qui assistait à un renouveau intellectuel, ne devaient pas uniquement éclairer un texte mais devaient être aussi retenues. J'aurais pu demander aux élèves d'apprendre leurs notes ou de revoir leurs cours d'Histoire. J'ai préféré leur montrer un autre moyen mnémotechnique qui n'exigeait pas beaucoup d'effort et auquel ils n'avaient pas songé parce qu'ils ne faisaient pas le lien entre le monde d'aujourd'hui et ces textes anciens, ni surtout entre l'univers scolaire et leur monde quotidien où la chanson joue un rôle essentiel. Je leur ai simplement distribué les paroles d'une chanson de la célèbre comédie musicale, *Notre-Dame de Paris* : « Florence »²⁴ où l'on retrouve le minimum de culture à savoir sur la Renaissance : importance de l'Italie, les grandes découvertes, les questions religieuses. Bien sûr, la majorité connaissait cette chanson par cœur, mais n'avait jamais pensé que cela pouvait leur être utile dans leurs études. Toutes les méthodes pour se forger une culture générale sont bonnes à

²⁴ cf. annexe p.48, séquence 3, textes-supports.

retenir. La chanson est proche d'eux, mais qu'en sera-t-il être avec la musique des XVIe et XVIIe siècles, avec les poèmes de la Pléiade mis en musique ?

Car, j'ai bel et bien l'intention de leur proposer d'écouter Rameau ou Lully et les danses, branles, rondes ou chants religieux des XVe et XVIe siècles²⁵. Il sera très instructif de rendre évident le lien indéfectible existant entre la poésie et la musique²⁶ : l'étude des sonorités, des rimes, des rythmes prendrait alors tout son sens. Mais je ne sais pas quelle va être la réception par les élèves de cette musique si déconsidérée. Je prévois même d'emmener ma classe à l'Opéra de la Comédie à Montpellier pour la représentation d'une œuvre de Haendel, afin de les initier à ce genre de spectacle courant au XVIIe siècle, de leur faire visiter un théâtre à l'italienne, toujours dans le but de faire percevoir la continuité et les ruptures dans le domaine de l'histoire littéraire et de leur faire mesurer le lien entre la littérature et les autres phénomènes artistiques.

Il est même possible de faire appel à un autre art. L'expérience a prouvé que c'est très efficace.

²⁵ cf. annexe p. 35, séquence 7, colonne « culture » et discographie p.69.

²⁶ A cet effet, dans le cadre du festival du cinéma d'Alès, ils ont vu le film, *Amy*, racontant l'histoire d'une fillette qui, après un choc psychologique, ne s'exprime plus que dans un langage poétique et musical.

c. La danse

Dans le cadre du partenariat entre le lycée et le théâtre, est organisée, chaque année, une manifestation dite : « Artistes au lycée ». Pendant une semaine, les élèves peuvent découvrir le monde de l'Art. Muriel Piqué, chorégraphe avait mis en place, cette année, une expérience assez étonnante avec une classe de Première d'adaptation : il s'agissait pour ces élèves de se battre avec le texte de Racine, Phèdre, et de le danser sur le rythme particulier des alexandrins de l'auteur. Je n'ai malheureusement pas pu assister à la présentation de cet atelier, mais les échos que j'en ai eu étaient élogieux et admiratifs. Le contact avec des professionnels est, sans aucun doute, très profitable aux élèves qui ont l'impression de sortir du cadre de la classe et qui acceptent, mieux qu'avec le professeur, de se prêter à des expériences de découverte.

Dans toutes les activités proposées, on peut établir un constat qui débouche sur un paradoxe : parce qu'ils ne se sentent plus élèves, ils deviennent attentifs. Et dans ces conditions, tout est possible : le XVIe et le XVIIe siècles deviennent assez intéressants, voire passionnants.

III. Les limites de ces remédiations

Après toutes ces tentatives pour intéresser des élèves de seconde aux littératures du Moyen Âge, du XVI^e et du XVII^e siècles, vient l'heure du premier constat et des remises en question. En cette période de l'année scolaire, toutes les solutions envisagées n'ont pas encore été exécutées, mais il est possible déjà de voir les défauts et les problèmes qui émergent à la manière de la surface visible de l'iceberg.

A. Les remises en question de l'enseignement

A la lecture des séquences construites, il est inévitable de constater le manque de structure chronologique dans les mouvements littéraires étudiés. Malgré le tableau synoptique chronologique faisant le parallèle entre l'Histoire, les œuvres étudiées et les courants artistiques que j'ai demandé d'établir dès le début de l'année, je ne suis pas sûre d'avoir suffisamment insisté sur la position de ces courants dans l'échelle du temps, comme nous le recommandaient les Instructions

officielles²⁷ : « le professeur propose une histoire littéraire chronologiquement organisée ». Je dois trouver d'autres exercices qui fixeront mieux les repères chronologiques : des lectures complémentaires, des recherches, - la découverte personnelle a plus d'impact sur la mémoire -, des récapitulatifs faits par les élèves pour les élèves ? Restent à trouver les bons exercices de vérification et d'évaluation des acquis, exercices qui ne pourront se faire, en toute logique, qu'à l'issue de la séquence 9, placée en fin d'année, qui complète le travail déjà accompli sur les XVIe et XVIIe siècles.

Par ailleurs, ai-je échappé à l'écueil de la simplification abusive dans la définition des courants littéraires. Hélas ! On a encore l'impression d'assister à une juxtaposition de courants littéraires, on ne sent pas toujours les liaisons entre eux. Si les élèves ont une vision plus juste d'un siècle, où plusieurs courants peuvent se retrouver, on n'a pas assez mis l'accent sur les points communs, sur les passages tout en nuance d'un courant à l'autre dans un même siècle, ou d'un siècle à l'autre. Les ruptures du découpage sont trop brutales. Dans ces bilans que je veux ménager pour regrouper le savoir parsemé sur tel courant, il est impératif de faire des ponts pour permettre aux élèves de découvrir le côté artificiel de cette classification, autrement dit, de détruire ce qui a été construit pour montrer que ce qui a été simplifié est plus complexe. De cette manière, je rendrai peut-être sa vraie valeur et sa vraie vie à l'histoire littéraire.

²⁷ in Français, classes de seconde, première, terminale, horaires, objectifs, programmes, instructions. p. 18.

B. Quels résultats effectifs y a-t-il eu sur les élèves ?

Un bon enseignement doit aussi s'appuyer sur les réactions des élèves²⁸. Il m'a paru judicieux d'effectuer de temps à autre de petits sondages, dont un sur la séquence 6 et *Horace* de Corneille à propos duquel un libraire avait eu la bonne idée de dire à quelques élèves que « c'était une œuvre qu'on n'étudiait plus depuis longtemps ». Voici dans quelles conditions ce sondage leur a été soumis : dix minutes avant la fin de l'heure, lors de la dernière séance sur *Horace*, je leur ai demandé de m'écrire ce qu'ils pensaient du travail que nous avions fait sur la pièce, ce qu'ils avaient aimé ou détesté, ce qu'ils auraient voulu étudier, ce qu'ils avaient découvert.

De leurs réponses il est possible de tirer deux grandes tendances. La première réaction des élèves est de parler de leurs frustrations : étude trop courte de la pièce, aucun film vidéo, pas assez d'informations sur un sujet qui manifestement leur avait plu plus que je ne croyais : la fondation légendaire de Rome. Curieusement, les élèves ont senti que cette œuvre soulevait beaucoup de questions qui n'avaient pas toutes été réglées et ont remarqué tous les défauts de l'étude : je n'avais pas réussi à trouver une représentation de la pièce en cassette vidéo ; j'avais dû faire des choix et écourter certaines explications. Or, c'était justement ce que j'avais un peu occulté qui intéressait les élèves. Il faudrait vraiment élaborer une séquence avec la participation active des élèves surtout pour une œuvre intégrale.

²⁸ cf. annexe. p.66, sondage des élèves.

Toutefois, l'enseignement doit aussi leur apprendre qu'on ne peut pas toujours faire ce qui plaît. L'expérience mériterait peut-être d'être menée. Pourquoi, à la séquence 8²⁹, avec *Alcools* d'Apollinaire, ne pas leur laisser le choix des textes et des axes de lecture à étudier ?

En ce qui concerne l'autre réaction des élèves, il s'agit de ce qu'ils ont apprécié : des points techniques et méthodiques sur l'apprentissage de l'exercice du Baccalauréat, -sans doute parce qu'ils cherchent, avant tout à avoir de bonnes notes et à réussir l'examen-, et, plus rarement, l'originalité de l'intrigue, les récits de combat, - peut-être parce que ceux-là leur rappellent les histoires d'horreur qu'ils ont l'habitude de lire. Il semblerait qu'ils retiennent du cours de Français davantage des histoires qu'ils ont lues, dans le meilleur des cas, ou l'aspect technique. Il y a peu de place faite pour l'aspect littéraire, pour le rapport sentimental, voire viscéral que l'on peut avoir avec une œuvre, et encore moins pour l'histoire littéraire et la découverte d'autres manières de penser, d'autres époques. Cela rejoint ce que j'ai dit plus haut : je dois chercher à construire un savoir littéraire mieux lié à sa dimension historique. Lorsque j'en parle, ils semblent pourtant très demandeurs mais qu'en retiennent-ils ? Est-ce incapacité à prendre conscience des acquis et à les exprimer ? On peut espérer que l'imprégnation se fait à leur insu. Peut-être les T.P.E. prévus par la réforme aideront-ils à résoudre ces questions ? La collaboration entre l'élève effectuant des recherches personnelles et des professeurs de disciplines différentes qui le guident pourrait réduire le risque de saucissonnage et de simplification abusive.

²⁹ cf. annexe. p.36, séquence 8.

Malgré tous mes efforts, je crains que l'intérêt chez certains élèves pour les littératures du Moyen Age, du XVIe et du XVIIe siècle ne soit de courte durée : le temps d'une lecture, d'une année à la rigueur. Car il est improbable que les élèves aillent lire d'eux-mêmes, au C.D.I. ou ailleurs, d'autres pages de cette « vieille littérature ». L'idéal serait que, plus tard, à l'université pour ceux qui feront des études supérieures, ou au cours de leur vie pour les autres, il y ait des résurgences de cours de Français qui pourraient prendre des résonances nouvelles.

Mais, je crois que l'essentiel, pour un professeur de Français en classe de Seconde, est d'avoir su intéresser ses élèves à la littérature dans tous ses aspects, sans exclusion, a priori, de genre ni de siècle. Je garde le rêve de les emmener dans la littérature comme dans une machine à remonter le temps.

ANNEXE

Le lecteur peut y retrouver les documents utilisés ou confectionnés par le professeur mentionnés dans ce mémoire ainsi que des réflexions d'élèves choisies pour représenter équitablement toutes les opinions de la classe.

Ces documents sont à consulter sur place, au site I.U.F.M. de Nîmes, à la fin de l'exemplaire tenu à la disposition des personnes intéressées.

a. projet pédagogique annuel	p.33
b. séquences concernées	p.37
- séquence 3	p.37
◆ détails pédagogiques	p.38
◆ articles de presse	p.42
◆ textes-supports	p.44
- séquence 5	p.49
◆ détails pédagogiques	p.50
◆ textes-supports	p.53
- séquence 6	p.59
◆ détails pédagogiques	p.60
◆ texte-support	p.65
c. sondage des élèves	p.66

BIBLIOGRAPHIE

- *Français, classes de seconde, première, terminale.*
horaires, objectifs, programmes, instructions. Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie. C.N.D.P. Réédition : juin 1998.
- *Lector in Fabula*
Umberto Eco. Edition Grasset : 1985
- *De l'évolution littéraire*
J. Tyanianov. 1927
- *Le Français dans tous ses états, « Tragédie(s) ».*
Revue du réseau C.N.D.P. pour les enseignants de Français,
C.R.D.P. Languedoc-Roussillon, n°32-1996
- *L'histoire littéraire, théories et pratiques*
Anne Armand
Collection DIDACTIQUES, Bertrand-Lacoste, C.R.D.P. Midi-Pyrénées, 1993

DISCOGRAPHIE

- *Chants grégoriens*
graduel, « Haec dies », Anonyme. IXe/Xe siècle
polyphonies primitives, « Regi regum glorioso ». Lucques. XIe/XIIe siècle
« Ecce Domino ». Ecole Notre-Dame de Paris. XIIIe siècle
- *Un bal chez Rabelais*
Anonyme : Branle, XVIe siècle.
Ronde, XVIe siècle.
- *Les Ménestriers*
Anonyme : Dansa Alta, XVe siècle.
- *Les Génies du Classique*
Purcell : *Abdelazer ou la Vengeance du Maure*, extrait, XVIIe siècle.