



UNIVERSITÉ FÉDÉRALE DE PERNAMBOUC
CENTRE D'ARTS ET COMMUNICATION
DÉPARTEMENT DE LETTRES

MILENA DA COSTA BERSET

LE LAI : GENRE MÉDIÉVAL DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA
LITTÉRATURE AU MOYEN ÂGE

RECIFE

2021

MILENA DA COSTA BERSET

**LE LAI: GENRE MÉDIÉVAL DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA
LITTÉRATURE AU MOYEN ÂGE**

Mémoire de fin d'études présenté au cours de
Licence en Lettres Françaises Lettres
Françaises, comme condition partielle pour
l'obtention du diplôme de licence en Lettres
Françaises.

Directrice de Recherche: Dra. Rosiane
Xypas

RECIFE

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Berset, Milena da Costa.

LE LAI: GENRE MÉDIÉVAL DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA
LITTÉRATURE AU MOYEN ÂGE / Milena da Costa Berset. - Recife, 2021.
61p. : il.

Orientador(a): Rosiane Maria Soares Silva

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de
Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Letras Francês - Licenciatura,
2021.

Inclui referências, apêndices, anexos.

1. Enseignement de littérature . 2. Littérature médiéval . 3. Lai. 4.
Compréhension en lecture. I. Silva, Rosiane Maria Soares. (Orientação). II.
Título.

440 CDD (22.ed.)

MILENA DA COSTA BERSET

**LE LAI: GENRE MÉDIÉVAL DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA
LITTÉRATURE AU MOYEN ÂGE**

Mémoire de fin d'étude présenté à l'Université
Fédérale de Pernambouc en vue de l'obtention
du diplôme de licence en Lettres Françaises.

Présenté et soutenu publiquement: 16/08/2021

JURY EXAMINATEUR

Prof^o. Dra. Rosiane Maria Soares Silva (Directrice de recherche)
Université Fédérale de Pernambouc

Prof^o. Dra. Simone Pires Barbosa Aubin (Jury interne)
Université Fédérale de Pernambouc

Prof^o. Dra. Suze Silva Oliveira (Jury externe)
Université Fédérale de Mato Grosso

*Dédié aux peuples des forêts, au Grand Cerf, à
Belenus et à Bambi, le premier livre que j'ai
lu.*

REMERCIEMENTS

Je consacre ce mémoire de fin d'étude à ma très chère famille qui m'a soutenu en toutes mes décisions, surtout à ma mère qui m'encouragé à lire en me donnant mon premier livre : Bambi, un trésor qui a été aussi son premier livre, offert à elle en 1955. Mon prénom, Milena, est en hommage à la chérie de Kafka (*Lettres à Milena*), qui a été lu par ma future mère dans sa rêveuse jeunesse

Je remercie à T. O., une amie à ma mère qui dans mon enfance m'a donné unepoupée lutin. Je me souviens qu'elle m'a regardé et m'a dit tout bas : *toi, tu appartiens au peuple de la forêt*. Aujourd'hui personne ne se rappelle d'elle, donc je me demande si ce n'était pas mon imagination d'enfant...qui sait ? Elle a existé, c'est sûr, et pour moi, elle a été ma porte pour le monde magique, la première sorcière que j'ai connue.

Je remercie ma curiosité qui m'a amené au monde celtique, aux fées, à la mythologie, au Grand Cerf, à Belenus, aux dieux de l'ancienne religion. Je remercie à mes amis du grandArt. Bénis soient ceux qui croient à la *Grande Mère* car nous sommes le vieux peuple du sacré chaudron.

Je remercie très chaleureusement les enseignants de l'UFPE qui m'ont fourni de connaissance et qui m'ont aidé à être l'enseignante que je suis. Je remercie à la professeure Simone pour sa patience et je remercie spécialement la professeure Rosiane, qui m'a fait découvrir les *lais* et mon amour pour la littérature médiévale.

Mon remerciement le plus sincère est pour ma fille, ma petite Helena, ma petite déesse, mon soleil, ma joie de vivre, la plus jolie, qui partage avec moi l'amour pour le monde secret, ce qu'on ne voit bien qu'avec le cœur.

« Chaque livre, chaque volume que tu vois a une âme. L'âme de celui qui l'a écrit et l'âme de ceux qui l'ont lu, ont vécu et rêvé avec lui ». (Carlos Ruiz Zafón, L'Ombre du vent)

RESUMÉ

Lorsqu'on analyse les œuvres littéraires proposées dans les disciplines de littérature du cours de licence en Lettres Françaises de l'UFPE, on constate la large bibliographie des classiques, classifiés comme les œuvres les plus représentatives de chaque époque. En ce qui concerne l'enseignement de la littérature médiévale, ces canons peuvent présenter aux apprenants et futurs enseignants de FLE, des obstacles de compréhension aux niveaux linguistiques, sémantiques et subjectifs. Partant de ce fait, se fait nécessaire, en tant qu'enseignant de littérature, s'interroger comment présenter les genres médiévaux aux apprenants pour qu'ils puissent s'approprier la lecture et avoir une bonne compréhension textuelle. En utilisant des théories de compréhension en lecture de Goigoux (2013), Bianco (2016), Giasson (2008) parmi d'autres théoriciens, dans le traitement du texte littéraire d'après Godard (2015), Cuq et Gruca (2017) et Defays et al (2014), ainsi que les schémas narratif de Larivaille et actantiel de Greimas, cette recherche présente une proposition en lecture dont l'objectif est de promouvoir la découverte du genre Lai (genre proche du conte dont les thématiques mélangent les codes médiévaux au monde du merveilleux), peu exploité dans la discipline *Littérature française du XVI^{ème} siècle et du Moyen Âge* de l'UFPE ; ainsi qu'une lecture guidée des lais *Mélion* (anonyme, XII^{ème} siècle) et *Bisclavret* (Marie de France, XIII^{ème} siècle) afin de déconstruire l'image de densité qui porte les textes du Moyen Âge. Par cette recherche, on veut bien faire comprendre que malgré les difficultés linguistiques et culturelles des œuvres médiévales chez les apprenants, le lai s'insère comme intemporel, ce qui peut offrir aux enseignants de littérature médiévale une alternative pour bien débiter cet enseignement-apprentissage.

Mots-clés : Enseignement de littérature ; Littérature médiévale ; Lai ; Compréhension en lecture.

RESUMO

Quando se analisam as obras literárias propostas pelas disciplinas de literatura do curso de Letras-Francês licenciatura da UFPE, constata-se uma grande bibliografia clássica, denominadas de obras mais representativas de cada época. No que se refere ao ensino de literatura medieval, essas obras podem apresentar aos estudantes e futuros professores de FLE, obstáculos de compreensão nos níveis linguísticos, semânticos e subjetivos. Diante deste fato, se faz necessário, enquanto professores de literatura, se interrogar em como apresentar os gêneros medievais aos estudantes para que eles possam se apropriar da leitura tendo uma compreensão textual eficaz. Utilizando-se das teorias de compreensão em leitura de Goigoux (2013), Bianco (2016), Giasson (2008), entre outros teóricos, do tratamento do texto literário através de Godard (2015), Cuq e Gruca (2017) e Defays e *al* (2014), assim como os esquemas narrativo de Larivaille e actancial de Greimas, essa pesquisa apresenta uma proposta de leitura cujo objetivo é promover a descoberta do gênero Lai, (gênero esse próximo do conto e cujas temáticas misturam os códigos medievais ao mundo maravilhoso), pouco explorado na disciplina *Literatura francesa do século XVI e da Idade Média* da UFPE; bem como uma leitura guiada dos lais *Mélion* (anônimo, século XII) e *Bisclavret* (Marie de France, século XIII), com o objetivo de desconstruir a imagem densa que abarca os textos da Idade Média. Procedendo a essa pesquisa, compreende-se que apesar das dificuldades linguísticos-culturais que podem trazer as obras medievais aos estudantes, o lai se insere como atemporal, o que oferece aos professores de literatura medieval uma alternativa para iniciar o ensino-aprendizagem dessa disciplina.

Palavras-chaves: Ensino de literatura; Literatura medieval; Lai; Compreensão em leitura.

LISTE D'ABRÉVIATIONS

L	Lecture
R	Reconnaissance des mots isolés
C	Compréhension sémantique
CL	Connaissances du lecteur
I	Intention de lecture
D	Données du texte
RM	Représentation mentale
LP	Langue première
LS	Langue seconde
LE	Langue étrangère
FLE	Français langue étrangère
CECRL	Cadre européen commun de référence pour les langues
PPC	Projet pédagogique du cours
UFPE	Université Fédérale de Pernambuco
UFRN	Université Fédérale du Rio Grande du Nord
UFPB	Université Fédérale da Paraíba
UFAL	Université Fédérale d'Alagoas
UFG	Université Fédérale de Goiás
USP	Université de São Paulo
UFSC	Université Fédérale de Santa Catarina

LISTE DE TABLEAUX

Tableau 1 - Schéma multidimensionnel (Bianco, 2016)

Tableau 2 – Modification des littératures françaises du PPC/UFPE

Tableau 3 – Schéma actantiel de Greimas

Tableau 4 – Illustrations médiévales

Tableau 5 – Guide de lecture structurée (Bianco, 2016)

SOMMAIRE

INTRODUCTION	13
CHAPITRE 1 – La Compréhension en lecture.....	16
1.1 L'évolution et les habitudes de la lecture au Moyen Âge	16
1.2. La compétence de la compréhension écrite	17
1.3. L'importance structurelle et subjective des lais par rapport aux apprenants et leur compréhension textuelle.....	20
1.4. L'histoire du genre Lai et ses définitions	22
CHAPITRE 2 – La littérature et le Syllabus	24
2.1. Le syllabus de la licence Lettres-Françaises de l'UFPE : les littératures enseignées	24
2.2. La littérature médiévale : quels sont les textes enseignés selon quelques syllabus?	26
CHAPITRE 3: Cadre méthodologique de la recherche	27
3.1. La méthodologie	29
3.2. Le traitement du corpus.....	30
CHAPITRE 4 : Proposition de lecture des lais <i>Mélion</i> (anonyme, XII ^e siècle) et <i>Bisclavret</i> (Marie de France, XIII ^e siècle)	32
4.1. Le choix des lais	32
4.2. Proposition pédagogique	33
4.2.1. La prélecture : montrer et s'approprier	33
4.2.2. La lecture : se l'approprier	34
4.2.3. La post-lecture : s'approprier et raconter	35
CONCLUSION.....	38
ANNEXE A – POUR ALLER PLUS LOIN.....	43
ANNEXE B – L'IMAGE DÉTAILLÉE.....	44
ANNEXE C – LE LAI DE MÉLION.....	45
ANNEXE D – LE LAI DE BISCLAVRET.....	58

INTRODUCTION

Lorsque nous analysons le syllabus du cours de licence en Lettres Françaises de l'Université Fédérale de Pernambuco (désormais UFPE) et leurs disciplines littéraires en langue française, nous nous rencontrons avec une large bibliographie de œuvres dites classiques. En ce qui concerne l'enseignement de la littérature des anciens siècles, ces canons peuvent poser problèmes de compréhension en lecture des apprenants, c'est-à-dire, difficultés aux niveaux linguistiques, sémantiques et subjectifs.

Dès la diffusion de la lecture au Moyen Âge que l'enseignement de la littérature devient une pratique sociale liée à l'érudition. Cette allure sacralisée du texte littéraire, représente un défi aussi bien pour les apprenants, qui parfois ont la crainte de se rencontrer avec un texte de langage plus raffiné ou difficile, que pour les enseignants qui doivent les motiver à découvrir les œuvres classiques. En ce qui concerne la littérature médiévale, considérée par les étudiants de l'UFPE comme étant une lecture dense, nous y ajoutons d'autres adversités comme l'éloignement culturel et les problèmes de compréhension.

En effet, la compréhension en lecture demande des apprenants l'accès aux domaines linguistiques, cognitifs et émotionnels, qui ensemble déclenchent des stratégies de lecture. Si l'un de ces domaines pose problème pour l'apprenant, la compréhension devient lacunaire. De même, la construction du sens se complique davantage quand nous parlons de la lecture en langue étrangère. Comment enseigner la littérature médiévale aux étudiants du cours de licence en Lettres Françaises de l'UFPE d'une façon qu'ils s'approprient des textes classiques médiévaux sans tomber ni dans les difficultés de compréhension ni celles de la monotonie ?

Le choix des textes littéraires par les enseignants est l'étape la plus importante dans un plan d'enseignement en littérature. Cependant, ce choix porte dans une large mesure sur les chefs-d'œuvre de l'époque. En ce qui concerne l'apprentissage des codes linguistiques médiévaux à travers la littérature, la réception de ces canons littéraires représente un obstacle aux étudiants qui ne maîtrisent pas assez la langue française, ce qui produit, chez eux, une frustration langagière et une perte d'intérêt par rapport aux textes médiévaux. En outre, l'éloignement culturel des thématiques contenues dans ces œuvres, vis-à-vis des apprenants brésiliens de français langue étrangère (désormais FLE), suscite un regard soupçonneux à propos des genres tels que les chansons de geste et les romans de chevalerie.

Étant donné cette situation, le genre médiéval Lai, dont la structure est similaire à celle du Conte, s'insère comme une alternative parmi ces genres classiques, car il propose aux étudiants les intrigues d'amour, des personnages mythiques et un univers fantastique bien proche de l'imaginaire de conte de fée de l'apprenant, ce qui peut introduire l'apprenant aux codes médiévaux d'une façon légère et agréable. L'objectif de cette recherche est double : d'une part, de présenter le lai aux futurs enseignants de FLE en formation dans l'UFPE et de l'autre, de proposer une lecture des lais *Mélion* (anonyme, XII^{ème} siècle) et *Bisclavret* (Marie de France, XIII^{ème} siècle).

Afin de mener à bien notre recherche, nous nous appuyons sur les travaux de plusieurs théoriciens, selon les thématiques qui seront développées dans chaque partie de notre recherche. La première partie de cette étude sera consacrée à la compréhension en lecture et ses problématiques. D'abord, nous avons fait un petit parcours historique à propos de l'évolution des habitudes de lecture au Moyen Âge. Ensuite, nous avons abordé les domaines qui assurent une bonne compréhension. Pour développer ce sujet, nous avons eu recours aux théories de Goigoux (2013), Bianco (2016), Cornaire (1999) et Giasson (2008). Pour finir ce chapitre, nous nous consacrons à la définition du genre lai et sa structure textuelle. Pour cela, nous comptons sur les définitions de Moisés (2004), Foehr-Janssens (2010) et Walter (2019), ainsi que l'importance d'une lecture littéraire d'après Godard (2015) et Defays et al (2014).

Ensuite, dans la deuxième partie, nous avons analysé le syllabus du cours de licence en Lettres Françaises de l'UFPE, par rapport aux littératures enseignées. Cependant, afin d'entamer une comparaison entre des syllabus, nous en avons pris encore six d'autres, appartenant à des universités d'autres États du Brésil pour vérifier le traitement accordé aux disciplines littéraires, ainsi que leur relation avec la littérature médiévale. Pour cela, nous avons eu recours aux PPC du cours susmentionné de l'UFPE, ceux de l'UFPB, de l'UFRN, de l'UFAL, de l'UFG, de l'USP et de l'UFSC. Pour nous élucider à propos des canons littéraires, nos théories sont basées sur celles de Godard (2015) et Defays et al (2014).

La troisième partie de cette recherche est alors destinée au cadre méthodologique et le traitement de notre corpus. Dans cette étape nous nous appuyons sur les théories de Cuq et Gruca (2017), ainsi que les schémas narratif de Larivaille et actantiel de Greimas, d'après Buffa (2018). Dans cet esprit, nous avons produit dans le quatrième et dernier chapitre, une proposition de lecture des lais susmentionnés, choisis du fait de la présence mythique du personnage du loup.

En effet, parmi les lais des bretons et ceux de Marie de France, ceux-ci sont deux des plus connus, ayant nourri l'imaginaire français depuis le Moyen Âge jusqu'à nos jours. Pour cela, nous utiliserons les étapes de lecture décrites par Cuq et Gruca (2017) : pré lecture, lecture et post-lecture. De plus, notre proposition en lecture a pris en compte les structures affectives du lecteur de Giasson (2008) et le schéma de lecture guidée proposé par Bianco (2016), afin que nos futurs enseignants de FLE en formation dans l'UFPE puissent rencontrer dans la littérature médiévale, et notamment dans les lais, le plaisir de découvrir et comprendre le monde antique et magique d'une Bretagne lointaine.

CHAPITRE 1 – La Compréhension en lecture

1.1 L'évolution et les habitudes de la lecture au Moyen Âge

À première vue, étudier l'histoire de la lecture et leurs pratiques semble être une tâche laborieuse, notamment par rapport aux traces d'habitude de lecture au Moyen Âge. Cependant, il nous reste quelques vestiges historiques qui éveillent notre curiosité à propos de ce sujet, car, de l'alphabet sumérien à nos jours, la lecture progresse côte à côte avec l'humanité.

En ce qui concerne le Moyen Âge, la lecture a été diffusée par le biais du christianisme qui souhaitait démocratiser le Nouveau Testament au clergé illettré. Selon DeNipoti (1996), la religion devient le principal élément disséminant de l'alphabétisation, de la production de livres et de la lecture occidentale. De plus, avec la division historique médiévale (haut et tardif), il est possible d'observer que la pratique de la lecture est aussi influencée par la foi chrétienne.

Afin de propager la parole sacralisée au peuple, l'église emprunte la lecture à haute voix de l'antiquité. D'après Manguel (2004), le clergé choisissait les textes religieux qui devraient être lus publiquement dans un enchaînement sonore qui retenait l'attention totale du public. En effet, la parole divine exigeait le silence des spectateurs de façon à éviter, selon Manguel (2004), la conversation à propos des livres sacrés.

La lecture à haute voix se diffuse aussi dans les domaines scolaire et festif. Opérée comme dictée ou répétition, cette façon de lire servait surtout pour l'exercice de mémorisation. Privilégiée même parmi la noblesse, il fallait mémoriser les paroles pour étudier ou les reproduire dans les rencontres familiales. Manguel (2004), affirme que se réunir autour d'un lecteur était une pratique courante et nécessaire. C'est dans cette pratique de lecture à haute voix qui se propagent les *joglars*.

Les troubadours qui maîtrisaient l'art de la mémorisation à travers des poèmes ou des chansons, apportaient au public non seulement une lecture à haute voix, mais aussi une lecture visuelle et parfois satirique de la vie courtoise. Selon Manguel (2004), cette expérience unissait la représentation théâtrale avec les récitals, et le succès ou l'échec d'une compréhension de la part du public, dépendait de la capacité du ménestrel d'interpréter cette lecture.

D'après De Rudder (1983, p.106), la lecture -vibrant et s'incorporait dans la chair du lecteur. Cette réalisation personnelle entre lecteur et lecture démarre un processus de

lecture silencieuse dont Roger Chartier, spécialiste en histoire de la lecture, définira comme «révolutionnaire» (DENIPOTI, p.86). En revanche, selon Haug (2014), l'invention de la lecture silencieuse durant le Moyen Âge n'est pas unanime parmi les historiens, puisque dans l'antiquité il y avait déjà des vestiges de lecture silencieuse menée par saint Augustin et saint Ambroise. D'après Haug (2014), dans ces conditions, les chercheurs en littérature envisagent l'époque médiévale comme un diviseur de pratiques de lecture, car effectivement «la littérature en langue vernaculaire est destinée à un lecteur solitaire et silencieux» (HAUG, p.129).

Lorsque la lecture silencieuse sort des monastères pour rentrer dans la grande société, la pratique de l'écrit européen subit des changements considérables. Selon Petrucci (1984), c'est dans cette période qui aura une véritable diffusion de la lecture et de l'écriture, qui a sa part, développera dans la société un besoin de lire et d'être cultivé. Quoique la noblesse du haut Moyen Âge estimait la pratique de l'écrit et de la lecture une tâche du clergé, dans le Moyen Âge tardif, les garçons des familles nobles, l'apprenait dès bas âge.

D'après Manguel (2004), les nobles apprenaient à lire avec des précepteurs privés ou dans des internats monastiques. Toutefois, l'enseignement de la lecture était interdit aux filles élevées pour le mariage. Encore selon l'auteur en question, être lettrée était une fonction réservée aux religieuses, de façon que la lecture servît pour les éloigner des dangers du péché. Néanmoins, n'était pas inhabituel rencontrer une femme bien lettrée dans l'aristocratie médiévale européenne (MANGUEL, 2004).

Par ailleurs, ces dichotomies de lecture entre homme/femme, noblesse/people et haute/aucune voix, ont entraîné un détachement que Nunes (2007) classifie comme : la lecture en tant que pratique sociale et la lecture comme technique. En ce qui concerne cette recherche, nous optons pour travailler la lecture en tant que pratique sociale et éducative, sans faire distinction des habitudes de lecture des lecteurs.

1.2. La compétence de la compréhension écrite

Lorsque nous pensons en lecture comme pratique sociale, le mot « pratique » nous offre l'attente d'un praxis historique-sociale de savoirs en lecture. Cependant, ce processus englobe plus d'aspects que nous y croyons. En effet, l'acte de lire est plus que décoder les voyelles et consonnes d'un texte, il faut comprendre ce qui est écrit. Si nous imaginons qu'un manuscrit a été écrit pour quelqu'un de vivant, c'est-à-dire, une source de paroles pleine de

nuances, certainement le lecteur doit non seulement comprendre ce qui est écrit, mais aussi ce qui ne l'est pas. Autrement dit, il faut comprendre les implicites du texte.

Selon Goigoux (2013), le traitement du texte écrit comprend toujours trois paramètres d'interaction dont chacun dispose de caractéristiques spécifiques et qui doivent, indispensablement, être liés pour réussir à une bonne compréhension. Ces composants proposés par Goigoux (2013) comprennent le texte, le lecteur et le contexte dans l'équation $L = R \times C$, c'est-à-dire, Lecture (L) = Reconnaissance des mots isolés (R) versus la Compréhension sémantique (C). Si l'un de ces éléments est absent, la compréhension totale de l'écrit devient problématique.

D'après Cèbe, Goigoux et Thamazet (2004), les différents traitements que les lecteurs ont avec le texte interfèrent directement dans leurs relations avec la lecture et ouvrent un éventail de difficultés: la problématique de la linguistique (lexique, syntaxe, grammaire), la problématique des données du texte (localiser les informations, repérer les idées principales, avoir la capacité de comprendre les enchaînements textuels, liaison entre les informations éparses) et la problématique de l'incapacité de produire des inférences et d'organiser globalement le texte lu.

Selon Goigoux (2013), la compréhension en lecture n'est pas une réception passive, au contraire, c'est un processus actif du lecteur, d'où il doit aller au-delà de ce qui est écrit explicitement. D'après Goigoux (2013), il faut s'enfoncer dans une intention de lecture¹. Pour bien satisfaire ladite intention, le lecteur doit être capable de réaliser des inférences mentales qui font partie aussi des aspects extra-texte, c'est-à-dire, sont les connaissances du monde du lecteur. Pour le théoricien, « l'intention de lecture se nourrit de ce que le texte apporte et de ce que j'ai déjà dans la tête et permet de construire cette représentation mentale » (GOIGOUX, 2013, p. 03).

Par ailleurs, si Goigoux (2013) propose que $RM = CL, I, D$, c'est-à-dire, Représentation mentale (RM) est le résultat des Connaissances du Lecteur (CL), plus une Intention de lecture (I) et les Données du texte (D), Bianco (2016) ajoute l'efficacité cognitive comme une habileté fondamentale en lecture. Partant du principe que la compréhension en lecture est l'ensemble du déchiffrement des mots plus le langage oral, Bianco (2016), affirme que ce processus devient multidimensionnel à partir du schéma suivant :

¹Concept appartenant à la didactique de la lecture, apparu dans les programmes de français vers les années 1980. Il s'agit d'attirer l'attention des lecteurs à travers des objectifs spécifiques concernant les informations textuelles.

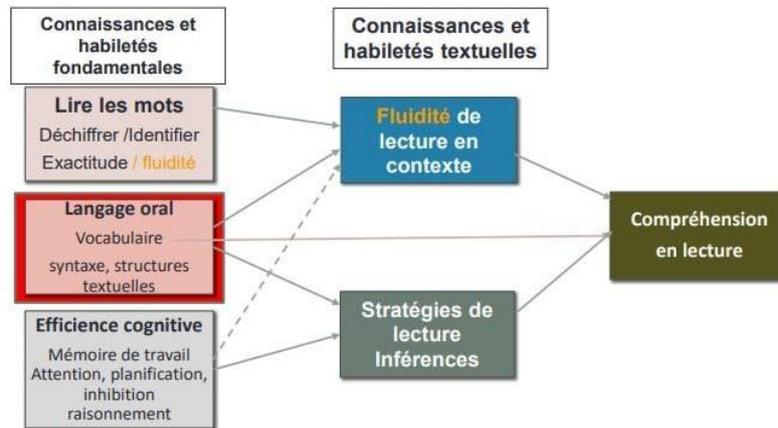


Tableau 1: Source: Bianco (2016, p.07)

En ce qui concerne le schéma présenté ci-dessus, nous mettons en relief que la qualité de la compréhension en lecture se déroule à travers plusieurs éléments pertinents que contrôlent l'entente finale du lecteur. Si pour les lecteurs en langue première (désormais LP)², s'avère nécessaire des stratégies de lecture pour réussir les compétences linguistiques, référentielles et inférentielles, comment cette compréhension est ressentie chez les lecteurs en langue seconde (LS)³ et en langue étrangère (LE)⁴ ?

Dans ces conditions, d'après Cornaire (1999), cette construction du sens en lecture se complique quand on parle de LS et LE, puisqu'au complexe mécanisme d'éléments lié à l'acte de lire s'ajoutent certaines variables affectives. Cette affirmation est liée aux structures du lecteur (cognitives et affectives) proposées par Jocelyne Giasson. Pour Giasson (2008), le processus de compréhension se réalise en différents niveaux de capacité du lecteur et leurs composants travaillent simultanément et non séquentiellement.

En outre, si le lecteur n'arrive pas à transiter parmi les processus de la LE, du dit/non dit et de son intérêt par rapport au texte, difficilement il comprendra une lecture qui ne soit pas fragmentée. C'est encore Cornaire (1999) qui affirme que cela provoque une lecture lente, subvocalisée, d'une compréhension mot à mot qui fait surtout appel au dictionnaire, ce

²Dans ce mémoire de fin d'étude, nous optons pour définir comme langue première celle qu'un enfant apprend en premier, d'après les définitions de Jean-Pierre Cuq, car nous comprenons qu'utiliser le terme « langue maternelle » est difficile à définir tandis que la langue de la mère parfois n'est pas la première à être acquise.

³D'après Cuq (2003), langue seconde désigne l'apprentissage, l'enseignement et l'usage d'une langue autre que non celle d'origine, habituellement effectuée toute ou dans une partie de la vie scolaire, de la vie professionnelle ou sociale.

⁴Nous comprenons comme langue étrangère la langue qui possède un éloignement géographique, matériel, culturel et parfois linguistique de celle du lecteur/apprenant.

qui distrait le lecteur. De surcroît, elle atteste la connaissance limitée de l'apprenant par rapport à la grammaire et au vocabulaire, ainsi que, à une probable barrière affective.

De ce fait, l'émotion joue aussi un rôle important chez les apprenants qui ont une bonne maîtrise linguistique. Selon Cornaire (1999), les lecteurs bilingues n'apportent pas leurs stratégies de lecture en LP pour une LS/LE. Le rôle psychologique d'avoir un texte en LE devant soi produit chez les apprenants le manque de confiance, la peur des textes étrangers, la nervosité d'une lecture inquiète et décevante. Cette sphère de l'affectivité en lecture est liée à la problématique de « pourquoi je lis ? », que pour Cornaire (1999), cela rend la lecture en LE, particulier.

Afin d'éviter une lecture « juste pour répondre aux questions », Cornaire (1999) suggère que l'apprentissage de la compréhension en lecture se fasse à partir de textes qui motivent l'apprenant, ainsi que lui donner les moyens d'acquérir du lexique. De même, Giasson (2008) envisage que dans un processus de compréhension, nous trouverons trois niveaux de difficulté : le niveau un, où le lecteur est en face d'un déficit de connaissances générales et d'habiletés de lecture ; le niveau deux, qui comprend le fond et la forme du texte, et le niveau trois, basé uniquement sur la relation lecteur/œuvre et son environnement. Tout cet ensemble reflète sur l'intimité du lecteur face à la lecture proposée, ce qui lui permet de développer (ou pas) le plaisir de la lecture et conséquemment de surmonter (ou pas) les difficultés linguistiques.

1.3. L'importance structurelle et subjective des lais par rapport aux apprenants et leur compréhension textuelle

D'après Jouve (2004), lire est l'acte de comprendre toutes les connexions possibles dans un texte, où cette compréhension est conditionnée à la subjectivité du lecteur. C'est à travers l'identification du lecteur avec le texte que se construit une relation affective et qui affecte directement le traitement du texte lu. De plus, c'est justement cette importance du « lu » qui nous permet d'établir nos souvenirs de lecture. Selon Langlade (2004), les lectures dans lesquelles nous construisons une mémoire affective restent actives pendant toute notre vie par le biais de nos images mentales et nos représentations intimes qui résonnent dans nos lectures futures.

Effectivement, les lais possèdent une structure fictionnelle et d'écriture qui évoque nos souvenirs de lecture les plus tendre : ceux des contes de fée. Narrés comme un conte, leur scénario est plein de magie, des amours impossibles et des aventures où des

personnages comme des dames, des fées, des rois et des chevaliers, nous conduisent à une lecture littéraire de l'époque médiévale. Pour lecture littéraire nous prenons la définition de Godard (2015) qui la considère une lecture qui associe des composants cognitifs aux dimensions affectives et imaginatives. Selon Godard (2015), cette lecture apporte aux apprenants non seulement une diversité d'expérience, mais aussi une formation personnelle qui fait qu'elle soit un outil d'initiation aux valeurs culturelles et sociales de l'époque ou pays cible.

Partant de ce fait, nous pensons qu'entamer les lectures médiévales par les lais favorisent un apprentissage agréable des codes médiévaux qui seront bien exploités par les genres plus denses comme, par exemple, les chansons de geste. Nous pensons que la découverte du monde médiéval à travers les lais facilite la compréhension en lecture de l'apprenant de FLE puisque les affinités avec les personnages, les ressemblances de scénarios avec les histoires que nous écoutons depuis notre enfance, nous amène à notre réseau de mémoires, c'est-à-dire, à notre bibliothèque intérieure⁵.

Selon Defays et *al* (2014, p.44), le choix d'une thématique chère aux apprenants et/ou d'un genre spécifique peut faciliter leurs processus de compréhension en lecture. Ainsi, prenons-nous l'exemple du conte, que d'après les auteurs en question, possède une souplesse de diffusion qui fait qu'il y ait une possibilité de lecture déjà connue, c'est-à-dire, « l'apprenant peut le connaître, pour se l'être fait raconter ou l'avoir lu dans son enfance, dans sa langue maternelle⁶ ». Cuq et Gruca (2017, p. 391) affirment que :

Une entrée thématique doit garder la priorité quel que soit l'angle d'approche retenu, car elle est non seulement plus familière aux apprenants, et donc plus aisée, mais surtout parce qu'elle contribue au plaisir du texte (...) il s'agit donc d'unir étroitement le fond et la forme, ou pour reprendre des distinctions classiques, d'articuler les aspects linguistiques, discursifs et stylistiques à l'interprétation de l'univers fictionnel présenté.

Dans ces conditions, le fond et la forme des lais favorisent cette rencontre subjective entre les textes médiévaux et les apprenants d'aujourd'hui. Les sujets abordés dans les lais nous évoquent le fantastique, le merveilleux, le familial, tout à fait d'accord aux codes médiévaux si éloignés des nos apprenants cible. Selon Defays et *al* (2014), les récits qui travaillent le fantastique sont soutenus par d'autres moyens de connaissance et de

⁵ D'après Bayard (2007), la bibliothèque intérieure comporte les livres marquants à chaque lecteur.

⁶Defays *et al* (2014) utilisent le terme « langue maternelle », mais dans notre recherche nous l'utilisons comme « langue première », la motivation est déjà expliquée (page 18, note 2 de bas de page).

compréhension, comme les adaptations, qui peuvent servir de contrepoints à la lecture, notamment celles cinématographiques.

1.4. L'histoire du genre Lai et ses définitions

Le genre Lai, issu du Moyen Âge tardif, est une variété littéraire médiévale divisée en deux aspects : le poétique et le narratif. D'après Vapereau (1876), l'origine du mot lai provient du allemand *lied* (anciennes chansons germaniques notamment accompagnées du piano), qui a sa part s'origine du latin *leudus*. Cependant, le lai peut avoir aussi des racines celtiques. Selon Foehr-Janssens (2010), nous avons les mots celtiques *llais* (gaulois), *laoith* (gaélique) et *laid* (irlandais) qui représentent aussi des compositions musicales. Cette hypothèse est explicitée par Moisés (2004), qui identifie étymologiquement le lai à travers le mot celtique *loid* (chanson), qui provient de l'ancien allemand *leich* (mélodie). Allemand ou celtique, le fait est que les théoriciens sont d'accord en ce qui concerne le sujet du genre : la culture celtique des Breagnes (insulaire et armorique).

D'origine ancienne et chanté en langue vernaculaire, le lai lyrique a été fort diffusé dans la France des XII^e et XIII^e siècles. D'après Foehr-Janssens (2010), les lais chantés sont diffusés par les troubadours dans les régions de Champagne et Picardie et possèdent une thématique mélancolique. Selon Moisés (2004), à partir du XVI^e siècle le lai lyrique devient toute sorte de chanson d'origine historique. D'ailleurs, nous avons le lai narratif, totalement basé sur les histoires bretonnes comme les légendes arthuriennes, les dames de la cour et les fées. Le lai narratif introduit dans la littérature les règles de *fin'amor*, c'est-à-dire, les devoirs et les droits de ceux qui pratiquaient l'amour courtois. Des vertus telles que le respect vers les seigneurs médiévaux, l'honnêteté, la générosité envers les dames de la noblesse étaient l'étiquette morale de ces narratives qui racontaient les aventures et mésaventures des chevaliers du Moyen Âge.

Le genre lai est attribué surtout à Marie de France (environ 1160-1210) qui a écrit douze lais réappropriés des anciennes chansons bretonnes. Ils sont caractérisés par la dichotomie entre un monde médiéval et un autre monde plus féérique et/ou merveilleux (FOEHR-JANSSENS, 2010). D'après Foehr-Janssens (2010, p. 333), les lais de Marie de France étaient accessibles seulement aux nobles et n'illustrent ni la pauvreté ni la vie paysanne dans les caractérisations de leurs personnages, qui étaient une « représentation idéalisée d'une société raffinée et contrôlée » par les règles de la vie courtoise. Les lais

s'articulent autour des thématiques de l'amour et de la trahison, cette dernière est inspirée des mariages imposés.

Néanmoins, ce concept du lai narratif n'est pas unanime. Selon Walter (2019), la terminologie du lai ne s'applique pas aux écrits de Marie de France, puisque les lais ne sont que des récits lyriques d'une légende ou d'une histoire populaire, tandis que les écrits de l'écrivaine médiévale sont plutôt des contes. Walter (2019) va au-delà, pour lui, d'après le philologue Martín de Riquer (1914-2013), les narratives de Marie de France ont été modifiées par le processus aventure-lai-contes, dans lequel les aventures étaient narrées oralement par les bretons, qui ensuite les chantaient et ces chansons devenaient des contes par la main de l'écrivaine.

Walter (2019, p.4) affirme que « Marie de France n'écrivait pas de lais, elle écrivait sur les lais qui existaient avant elle » et dont la terminologie a été une erreur de traduction. Pour l'auteur en question, la traduction des textes de l'anglo-normand au français, ont faussement diffusé les contes comme des lais.

Étant donné que les définitions des médiévalistes que nous venons de présenter, à propos du genre lai sont très claires, nous mettons en relief celle de Foehr-Janssens (2010). De même, nous adoptons les écrits de Marie de France comme appartenant aux lais narratifs, pour développer cette recherche. Selon nos études, nous avons bien compris que le genre lai recouvre tout le Moyen Âge tardif et décline avec l'apparition de la prose, qui à son tour, donne naissance au roman.

CHAPITRE 2 – La littérature et le Syllabus

2.1. Le syllabus de la licence Lettres-Françaises de l'UFPE : les littératures enseignées

Lorsque nous analysons l'évolution chronologique de la didactique des langues vivantes étrangères, nous constatons que la didactique de la littérature a aussi pris de l'importance à travers le temps. D'après Cuq (2003, p. 158), la littérature désigne « l'ensemble d'écrits de fiction ou inspirés de la réalité (...) qui réunissent des objectifs linguistiques, rhétoriques et culturels (...) et qui offrent un regard intériorisé » sur le pays cible. Selon l'auteur en question, la littérature en tant qu'outil d'enseignement, a été largement couronnée par les méthodologies d'apprentissage de LE.

Aujourd'hui, avec l'évolution de la didactique de la littérature, nous y parlons déjà d'une didactique de la lecture et de l'écriture qui s'appuie sur un ensemble de champs scientifiques, mettant en évidence, chez les apprenants, des compétences au-delà de l'appropriation langagière (GODARD, 2015). En ce qui concerne l'enseignement du FLE, le CECRL⁷ propose une échelle progressive de développement en lecture⁸, mais sans déterminer les types de textes authentiques qui seront proposés aux lecteurs.

Ce choix du CECRL reflète ce que nous voyons dans les méthodes de FLE : la littérature n'est pas assez travaillée et sert surtout comme prétexte pour des activités grammaticales et/ou d'interprétation textuelle sans approfondissement subjectif⁹. Selon Goigoux (2004), dans l'enseignement de la lecture il faut impliquer, par ailleurs des composants traités dans le chapitre un, l'élément de l'acculturation de l'écrit. Par acculturation, Goigoux (2004) comprend le travail d'appropriation et de familiarisation avec l'œuvre et ses codes (linguistiques et culturels), ainsi que la construction d'une « posture » de lecteur. Autrement dit, l'apprenant doit se plonger dans cet univers de la lecture.

Étant donné les circonstances qui englobent la lecture littéraire, voyons comment le cours de licence en Lettres Françaises de l'UFPE procède par rapport aux littératures

⁷Cadre européen commun de référence pour les langues.

⁸Niveau A1 et A2 : l'apprenant peut lire des annonces, des publicités et des textes courts ; niveau B1, l'apprenant peut comprendre des textes descriptifs et des articles. C'est seulement à partir du niveau B2 que le cadre introduit les textes littéraires, dont l'apprenant est capable de lire des textes contemporains en prose. Pour les niveaux C1 et C2, considérés « autonomes », l'apprenant doit comprendre sans effort tout type de texte spécialisé ou littéraire.

⁹ Analyses réalisées dans la discipline *LE 1019 - Méthodologie III : l'enseignement de la littérature*, par rapport aux méthodes de français *Tout Va bien 2* (CLE International, 2005), *Écho B1* (CLE International, 2010) et *Cosmopolite 1* (Hachette, 2017), ainsi que la trilogie *Littérature progressive du français* (niveaux débutant, intermédiaire et avancé, CLE International, 2013).

enseignées. D'après son projet pédagogique (désormais PPC) élaboré en 2018, l'objectif général du cours est la formation d'enseignants qui participent d'une façon critique et consciente des plusieurs manifestations du FLE dans les domaines de l'éducation, de la linguistique, de la littérature et de l'interculturalité. Tout cela, orienté vers la société et la relation du FLE avec l'environnement.

En ce qui concerne la littérature, l'attente du cours par rapport aux apprenants c'est qu'ils soient capables d'établir et discuter des textes littéraires avec d'autres types de discours, ainsi que leurs contextes ; critiquer les œuvres littéraires par le biais des théories littéraires ; mettre en relation le texte et les conceptions culturelles prépondérantes de l'époque qu'elles ont été écrites avec les conceptions de l'époque actuelle ; *interpréter correctement les textes de différents genres et registres linguistiques, aussi qu'expliquer les processus utilisés pour justifier cette interprétation*¹⁰ (PPC, 2018).

Durant sa licence en Lettres Françaises à l'UFPE, d'après le syllabus¹¹ du cours, l'apprenant doit suivre sept disciplines obligatoires et deux disciplines facultatives dans le domaine de la littérature : Théorie de la littérature I (formation), Théorie de la littérature II (poésie), Littérature latine, Littérature française du XX^{ème} siècle, Littérature française des XIX^{ème} et XVIII^{ème} siècles, Littérature française des XVII^{ème} et XVI^{ème} siècles et Littérature française du XVI^{ème} siècle et du Moyen Âge, ainsi que les facultatives Littérature française contemporaine et Littérature de jeunesse française et brésilienne.

À cet égard, ce que nous mettons en relief est que dans le document qui décrit les particularités des disciplines littéraires françaises, nous constatons en tous, la phrase « *cette discipline inclut des études parmi les auteurs les plus représentatifs de la littérature française de l'époque* »¹² (PPC, 2018, p. 107). Ce choix pour les classiques de chaque époque n'est pas exclusif de l'UFPE, elle fait partie aussi de presque tous les PPC analysés dans cette recherche.

D'après Defays et al (2014), l'enseignement de la littérature en FLE est basé sur une littérature classique dont aucun auteur atypique a lieu. Selon Godard (2015), nous comprenons pour classique seulement les œuvres dites patrimoniales, souvent déterminés par la critique spécialisée qui ne prend pas en compte la réception de l'œuvre par rapport aux

¹⁰ C'est nous qui soulignons et traduisons.

¹¹ Curriculum qui définit la quantité et la nature des disciplines universitaires ou scolaires. (CUQ, 2013). Dans le cours de licence en Lettres Françaises de l'UFPE, nous avons un syllabus de 74 disciplines, dont 43 sont obligatoires et 31 sont facultatives. En ce qui concerne les disciplines obligatoires, nous avons 7 disciplines littéraires : deux d'entre elles sont partagées avec le cours de baccalauréat en Lettres Portugaises (Théorie de la littérature I et II). Les autres disciplines littéraires proposées sont exclusives du cours de licence en Lettres Françaises, y compris la littérature latine.

¹² C'est nous qui soulignons et traduisons.

apprenants. De plus, ces « auteurs classiques se restreignent à une poignée de noms (...) figés autour de quelques figures incontournables » (GORDARD, 2015, p.141). D’après Cuq et Gruca (2017), cette situation des canons littéraires est critique en ce qui concerne le FLE, notamment quand les informations véhiculées par les textes ne sont pas partagées culturellement avec le public cible, disons même éloignées, pouvant arriver au point de n’avoir aucun sens pour le lecteur.

Pour les raisons justes présentées, le corps enseignant de FLE du cours de licence en Lettres Françaises de l’UFPE a décidé en 2018 par l’inversion des composants de la littérature française. Autrement dit, la littérature du Moyen Âge, enseignée aux apprenants en début de leur formation universitaire, passe à être enseignée en fin de formation. La justification de ce changement est dû au fait que les futurs enseignants de FLE ont une meilleure maîtrise linguistique.

PPC jusqu’au 2018	PPC à partir de 2018
LE 786 - Littérature française du XVI ^{ème} siècle et du Moyen Âge [4 ^{ème} période]	LE 789 - Littérature française du XX ^{ème} siècle [4 ^{ème} période]
LE 787 - Littérature française des XVII ^{ème} et XVI ^{ème} siècles [5 ^{ème} période]	LE 788 - Littérature française des XIX ^{ème} et XVIII ^{ème} siècles [5 ^{ème} période]
LE 788 - Littérature française des XIX ^{ème} et XVIII ^{ème} siècles [6 ^{ème} période]	LE 787 - Littérature française des XVII ^{ème} et XVI ^{ème} siècles [6 ^{ème} période]
LE 789 - Littérature française du XX ^{ème} siècle [7 ^{ème} période]	LE 786 - Littérature française du XVI ^{ème} siècle et du Moyen Âge [7 ^{ème} période]

Tableau 2. Source : Milena Berset

Toutefois, les classiques restent piliers dans la discipline. Nous comprenons que les canons littéraires font partie de l’histoire et de la contextualisation de l’époque, mais, spécialement la période du Moyen Âge qui n’a pas existé au Brésil, cette contextualisation semble décontextualisée des expériences subjectives des apprenants.

2.2. La littérature médiévale : quels sont les textes enseignés selon quelques syllabus?

Dans ce sous-chapitre, notons d’emblée que la place de la littérature médiévale est mise en relief à partir des textes étudiés. Lorsque nous réfléchissons à propos des textes médiévaux dans les classes de FLE d’une manière générale, nous constatons que le Moyen

Âge est le parent pauvre de l'enseignement de la littérature¹³. Il ressort que les auteurs des méthodes de français ont une préférence pour travailler les textes authentiques du quotidien, c'est-à-dire, des extraits de magazines, journaux ou sites internet. Or, la brève recherche que nous avons faite dans les syllabus des licences en Lettres Françaises d'autres universités brésiliennes¹⁴, nous avons observé qui se produit deux types d'enseignement par rapport à la littérature française : les perspectives diachroniques ou les perspectives par genre littéraire.

Tandis que les universités fédérales de São Paulo (USP), Rio Grande du Nord (UFRN) et Goiás (UFG) enseignent la littérature française par genre, notamment le Théâtre, les Narratives et les Poèmes, sans spécifier les auteurs travaillés¹⁵, les universités fédérales de Pernambouc (UFPE), Paraíba (UFPB), Alagoas (UFAL) et Santa Catarina (UFSC) proposent une chronologie littéraire avec les auteurs les plus représentatifs de leurs respectives époques¹⁶. Par contre, les PPC de l'UFSC et l'UFPB ne proposent pas d'auteurs spécifiques à être travaillés au Moyen Âge, ce choix reste sur la responsabilité de l'enseignant. De même, les syllabus de l'UFAL et l'UFPE présentent l'enseignement de deux littératures dans un unique semestre : celui de la littérature du Moyen Âge et celui de la Renaissance, ses enseignements sont fondés sur les principales œuvres de chaque période en question.

Or, si nous prenons les classiques désignés aux apprenants et futurs enseignants de FLE, qui parfois arrivent à la dernière année universitaire encore très hétérogènes par rapport à leur niveau de français, une question vient à l'esprit : comment les apprenants recevront linguistiquement et affectivement ces canons littéraires ? Dans tous les PPC analysés, nous constatons ce qui suit : les Chansons de geste, les Romans de chevalerie, parfois des Fabliaux¹⁷. Or, ces genres demandent du lecteur une maîtrise linguistique et culturelle considérable, ce qui peut entraver la réception et l'appropriation des classiques chez

¹³ Excepté dans les méthodes dédiées exclusivement à la littérature comme les *Littérature progressive du français* (CLE International, 2013), qui dans sa totalité de 228 textes littéraires, ne présentent que 7 textes médiévaux : *Aucassin et Nicolette* (chant 27, anonyme), *Seulette suis* (poésie, Christine de Pisan), *Contre les médisants* (poésie, Christine de Pisan), *Tristan et Yseut* (extrait du roman, Bérout), *La ballade des pendus* (poésie, François Villon), *Le corbeau et le renard* (fable, Marie de France) et *Yvain ou le chevalier au lion* (extrait du roman, Chrétien de Troyes).

¹⁴ D'après les PPC des universités : UFPE, UFPB, UFAL, UFRN, UFG, USP et UFSC.

¹⁵ Nous nous référons ici aux auteurs littéraires et excluons ceux des livres de critiques littéraires et d'enseignement de FLE.

¹⁶ L'UFPE et l'UFAL proposent la discipline du Moyen Âge comme la dernière discipline à être enseignée. En ce qui concerne l'UFPB et l'UFSC, nous ne savons pas spécifier si le Moyen Âge est abordé au début ou à la fin de l'enseignement des littératures puisque cette information n'est pas donnée dans leurs respectifs PPC.

¹⁷ Nous les rencontrons également dans les méthodes *Littérature progressive du français* (CLE International, 2013), qui indiquent aux lecteurs/apprenants/enseignants les œuvres les plus représentatives du Moyen Âge : *Le jeu d'Adam*, *Le miracle de Théophile*, *Les mystères de la passion*, *Le jeu de la feuillée* et *la Farce de maître Pathelin* (théâtre) ; *La chanson de Roland*, *Roman de Thèbes*, *Roman de Alexandre*, *Tristan et Yseut*, *Le chevalier au lion* et *Le conte du Graal* (romans) ; *Le roman de Renart* (fabliaux) ; *Le roman de la Rose*, *La complainte Rutebeuf* (poésie) et *Histoire de Saint Louis* (chronique).

les apprenants. De surcroît, Godard (2015, p. 155), rappelle que « ces ouvrages n'éluent pas la littérature médiévale ».

Selon Defays et *al* (2014), les denses lectures des canons médiévaux éveillent plus encore cette inflexibilité linguistique et de raccord au sens, car la complexité du vocabulaire et de style de ces lectures sont un facteur supplémentaire de difficulté en lecture. Nous observons que ce n'est pas seulement aux enseignants en formation que la littérature médiévale pose des problèmes : pour bien gérer l'éloignement culturel et le manque linguistiques des apprenants, l'enseignant fait appel à des adaptations plus faciles ou à des extraits décontextualisés¹⁸ qui « éloigne parfois tant le texte de son origine que l'on se demande ce qui est réellement étudié (...) autant dire que le texte original n'est plus qu'un palimpseste » (GODARD, 2015, p. 155).

De même, Defays et *al* (2014, p. 28) propose une désacralisation de la littérature qui « impose un respect exagéré » par rapport à tous les intervenants et s'éloigne de la réelle motivation des apprenants. Selon l'auteur en question, cette vision de la littérature comme « Culture majuscule » (DEFAYS et *al*, 2014, p. 64) empêche la découverte d'autres genres littéraires et d'autres auteurs moins connus, qui peuvent offrir un texte classique mais pas tout à fait archaïque. Partant de ce fait, nous trouvons pertinent pour l'apprentissage de la littérature médiévale, la lecture des textes classiques, néanmoins nous pensons fortement qu'il est possible d'introduire l'étude des textes médiévaux en salle de classe de FLE par des genres qui soient plus aisés aux apprenants, par exemple, les *lais*.

¹⁸ Nous ne parlons pas des traductions du français médiéval, dont les textes sont parfois écrits en langue vernaculaire, au français actuel.

CHAPITRE 3: Cadre méthodologique de la recherche

3.1. La méthodologie

Cette recherche, basée sur les définitions de recherche de Christian Puren (2013), d'Antônio Carlos Gil (2017) et Antônio Joaquim Severino (2010), s'est présentée comme une méthode qualitative dont la modélisation est basée sur les recherches bibliographiques et de production, sur le but de valider nos hypothèses à propos de la lecture face au processus d'enseignement-apprentissage. Pour bien réaliser nos objectifs, nous avons orienté cette recherche par le biais de la compréhension et l'intervention en classe de FLE, car dans notre projet, l'objet et le sujet sont interconnectés.

Tout d'abord nous avons fait un petit parcours historique par rapport à la lecture au Moyen Âge et son introduction dans le domaine scolaire. Ensuite, nous avons abordé les difficultés de compréhension en lecture en général, au domaine de LE en particulier, et par conséquent, à la lecture en FLE. Puis, nous avons analysé le syllabus du cours de licence en Lettres Françaises de l'UFPE en ce qui concerne les littératures enseignées. Enfin, nous l'avons comparé aux syllabus d'autres universités brésiliennes qui assurent également des disciplines d'enseignement-apprentissage de la littérature française.

Notre *corpus* est composé du genre Lai narratif comme mentionné au chapitre un de cette étude. Le lai choisi fut celui de l'homme-loup dans ses deux versions : la première, c'est l'ancien *Mélion* rencontré dans le livre anonyme *Lais des Bretons* (XII^e siècle)¹⁹ et sa plus connue version, *Bisclavret*, écrite par Marie de France dans *Lais de Marie de France* (XIII^e siècle).

Dans le chapitre quatre de cette recherche, nous présentons une proposition d'intervention en lecture concernant les lais susmentionnés à partir des étapes de lecture (prélecture, lecture et post-lecture) basées sur Cuq et Gruca (2017) ; Giasson (2008) qui propose la structure affective du lecteur ; Cebe, Goigoux et Thomazet (2004) qui traitent des représentations mentales dans la compréhension en lecture. En ce qui concerne les schémas narratif et actantiel, nous avons choisi Larivaille et Greimas, respectivement, car ces auteurs proposent des outils d'analyse littéraire qui facilitent à identifier les éléments constitutifs du texte et, conséquemment, peuvent aider l'apprenant dans son processus de compréhension.

¹⁹ Pour cette recherche nous avons utilisé les traductions plus modernes des lais qui composent le livre *Lais Bretons (XII^e-XIII^e siècles) – Marie de France et ses contemporains*. France : Honoré Champion, 2018.

3.2. Le traitement du corpus

D'après Cuq et Gruca (2017), l'exploitation du littéraire en classe de FLE est plus réussie si l'enseignant propose des tâches spécifiques. Il doit prendre en considération le niveau de français des apprenants, le style du texte, le langage et les objectifs de la lecture cible. Cela dit, les auteurs en question proposent un parcours de lecture en étapes, c'est-à-dire, il faut travailler avec les apprenants la prélecture du texte choisi, la lecture globale et approfondie, et la post-lecture.

Partant de ce fait, tout d'abord le *corpus* sera présenté aux apprenants à partir des images préalablement choisies afin de les préparer au processus de la lecture et de permettre aux apprenants de créer leurs horizons d'attente. Selon Cuq et Gruca (2017), les éléments pré-textuels informent au lecteur/apprenant l'origine de la lecture et ce qu'elle peut apporter. Pour les auteurs en question, la prélecture est essentielle dans la mesure que l'enseignant avant même de proposer une lecture, peut mobiliser des connaissances des apprenants à propos du sujet, du style et/ou de la thématique du texte.

Ensuite, nous proposerons aux apprenants une lecture globale. La lecture globale sert surtout pour permettre aux apprenants comprendre la situation initiale du texte et leur contexte et c'est dans ce but qui nous travaillerons le schéma narratif et le schéma actantiel. D'après Buffa (2018, p. 4), ces deux outils sont importants et complémentaires dans l'analyse d'une narrative puisque « toute histoire s'appuie sur une intrigue et des personnages. Alors que le schéma narratif permet d'explorer la première en exposant sa structure, le schéma actantiel met en lumière le rôle des seconds et leurs interactions ». De plus, Cuq et Gruca (2017, p.387) affirment que « les recherches et expérimentations effectuées par la psychologie cognitive ont montré que la connaissance des règles constitutives des genres et des schémas textuels rendait la lecture plus efficace ».

Dans ces conditions, nous proposons initialement aux apprenants de se guider en lecture par le biais du schéma narratif modélisé par Larivaille²⁰, qui présente le déroulement de l'action à partir d'une succession d'événements chronologiques²¹ et logiques : la situation initiale (*Qui ? Fait quoi ? À qui ? Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ?*), l'élément déclencheur/perturbateur, les péripéties, le dénouement et la situation finale. Une fois identifié

²⁰Paul Larivaille (1932), théoricien littéraire, professeur et fondateur de la théorie quinaire sur le schéma narratif.

²¹-L'ordre du schéma narratif suit la chronologie des événements, donc de l'histoire, mais ne coïncide pas forcément avec celle du récit, car cela dépend du type de narration choisie par l'auteur » (BUFFA, 2018, p. 17).

ces éléments du scénario, nous les renforçons à travers le schéma actantiel de Greimas²² ci-dessous :

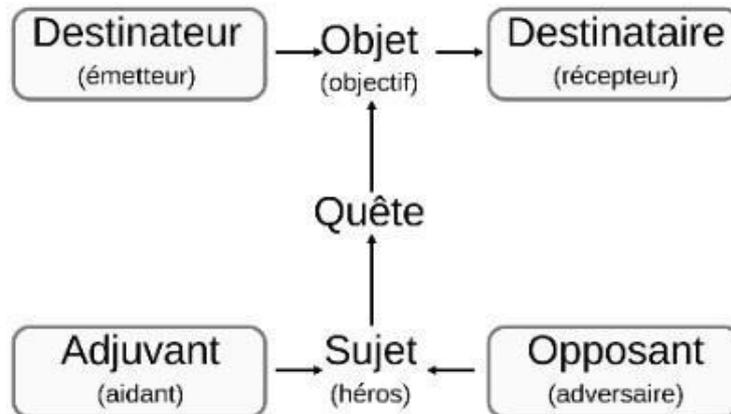


Tableau 3. Source: Buffa, 2018.

D'après Buffa (2018), ces six actants représentent les forces motrices du récit et suivent trois axes : l'axe de la quête, du désir ou du vouloir pour le sujet et objet ; l'axe de la communication, de la transmission ou du savoir qui comprend le destinateur et le destinataire ; et l'axe du pouvoir qui relie les adjuvants (positif) et les opposants (négatif). Tout cela ajouté à l'application des épreuves du personnage principal, c'est-à-dire, les épreuves qualifiante, principale et glorifiante²³, constituent l'univers fictif d'une narrative.

Ensuite, après les apprenants avoir connu tout le scénario depuis la lecture globale, nous leur proposons enfin une lecture approfondie des lais où nous mettons en relief les particularités du texte, les marques littéraires de la thématique et/ou de l'auteur, la polysémie du récit et la bibliothèque intérieure des apprenants/lecteurs.

Afin de bien assurer la compréhension en lecture des apprenants, nous mettons en relief les structures affectives du lecteur²⁴ d'après Giasson (2008) et la représentation mentale du récit d'après Cebe, Goigoux et Thomazet (2004) dans notre contexte de post-lecture. Nous divisons cette étape finale en deux parties : le *rappel du récit*, en cours présentiel avec la participation de tous les intervenants et *pour aller plus loin*, qui sera réalisé chez les apprenants.

²²Algirdas Julien Greimas (1917-1992), linguiste et sémioticien qui a conceptualisé en 1966 le schéma actantiel « à partir des travaux de Vladimir Propp sur les contes merveilleux de tradition russe » (BUFFA, 2018, p. 22).

²³ Qualifiante: nous connaissons les qualités du héros.

Principale : nous accompagnons la quête du héros.

Glorifiante : le héros remet l'objet au(x) destinataire(s) qui peut être aussi, lui-même.

²⁴ Nous en parlerons dans le chapitre quatre de cette recherche.

CHAPITRE 4 : Proposition de lecture des lais *Mélion* (anonyme, XII^e siècle) et *Bisclavret* (Marie de France, XIII^e siècle)

4.1. Le choix des lais

Pour bien mener notre recherche, nous avons choisi comme public cible les futurs enseignants du cours de licence en Lettres Françaises de l'UFPE. La discipline visée c'est *Littérature française du XVI^{ème} siècle et du Moyen Âge*. Partant de ce fait, nous présentons dans ce chapitre une proposition pédagogique de lecture littéraire à partir des lais *Mélion* (Anonyme, XII^{ème} siècle) et *Bisclavret* (Marie de France, XIII^{ème} siècle). Nous attirons l'attention pour le fait que jusqu'à présent les lais ne font pas parti du plan du cours de la discipline citée précédemment.

D'abord, nous avons réfléchi à propos de comment ce premier contact entre les apprenants de la discipline cible et le texte médiéval pourrait lier le plaisir de la lecture et l'apprentissage des codes médiévaux à une compréhension en lecture plus faisable. Étant donné ces réflexions, nous comprenons que le genre lai répondre à ces questions. Afin d'atteindre nos objectifs vis-à-vis la compréhension des apprenants, nous avons délimité le corpus en choisissant deux lais équivalents dont le personnage principal est le loup.

D'après Mannoni (2004), le loup avait déjà un statut négatif dans la société au Moyen Âge²⁵. Symbole du mal et du diable, cette figure emblématique devient ancrée dans l'inconscient collectif comme émetteur des sorcelleries et de la cruauté. De plus, Mannoni (2004) affirme que la société antique et féodale a fantasmé la peur du loup à cause de ces caractéristiques naturelles : les dents et les griffes qui tuent, la chasse nocturne et/ou en bande. Les autres caractéristiques, celles-ci plutôt au niveau de représentation sociale, ont été remplies par la peur de l'inconnu que l'église catholique diffusait à l'époque.

Cependant, dans l'univers breton qui nous pouvons y accéder grâce à la matière de Bretagne²⁶, le loup prend une caractérisation plus humaine et moins diabolique. C'est-à-

²⁵ Selon Geneviève Carbone (apud Moriamé, 2004), éthologue spécialiste du loup et auteure du livre *La peur du loup* (1991), c'est avec Charlemagne au IX^{ème} siècle qui s'intensifie la destruction en masse des loups. Vers 813, il va créer le « corps de louveterie », organisation d'officiers dont l'objectif était de protéger la population et chasser tous les loups du territoire français. Au Moyen Âge, à cause des maladies et de la misère de l'époque, les cadavres restaient sans sépulture adéquat, ce qui attirait les loups. C'est à cause de cette situation difficile que les loups ont été imaginés par la société comme des « dévorants d'âme ».

²⁶ D'après l'encyclopédie Larousse en ligne, la matière de Bretagne est « l'ensemble de légendes et de chansons diffusées à l'origine par des jongleurs gallois et armoricains, et qui alimentèrent, entre 1150 et 1250 environ, un certain nombre de romans appelés romans bretons ». Cette matière s'oppose aux Chansons de Geste (dénommées matière de France) en raison des thématiques du merveilleux qui sont à l'origine de figures mythiques comme celles du Roi Arthur et du sorcier Merlin. Caractérisés par le fond païen et le mysticisme celtique, la matière de

dire, les loups décrits dans les lais médiévaux des bretons et de Marie de France, sont avant tout des hommes nobles, conscients de leur devoir envers le roi et/ou seigneur féodal et qui sont devenus loups à cause d'un événement sans origine définie.²⁷.

Selon nos lectures, le scénario de ces deux lais sont très ressemblantes : il s'agit d'un noble qui devient loup dès qu'il n'utilise pas son artefact magique, une bague pour *Mélion* et les habits pour *Bisclavret*. Trahis pour leurs épouses et devenus loups pour toujours, ils doivent trouver un moyen de redevenir hommes et se venger de ceux qui lui ont fait du mal.

Visant atteindre la bibliothèque intérieure des apprenants, c'est-à-dire, les livres qui leur ont marqué le plus, le choix pour un personnage mythique qui existe dans l'imaginaire collective se fait pertinent. Les histoires de loup et conséquemment, loup-garous existent depuis l'antiquité et nous fascine jusqu'à nos jours. Autre raison pour laquelle nous avons choisi ces lais, c'est l'image positive qui transmettent *Mélion* et *Bisclavret* par rapport aux loups : dans les récits, ils sont des hommes bienveillants et des loup-garous honorables et courageux.

Ces caractéristiques des personnages brisent l'horizon d'attente du loup comme archétype du mal, du danger et de la prédation qui ont été perpétués à travers le temps. De plus, c'est possible de faire une réflexion sociale à propos des codes médiévaux par rapport aux règles de vie en société des hommes et des femmes.

4.2. Proposition pédagogique

4.2.1. La prélecture : montrer et s'approprier

Dans cette étape sont présentées aux apprenants les images ci-dessous afin de déclencher un petit débat oral et des hypothèses à propos de la lecture. De plus, c'est dans la prélecture que nous pouvons dissiper les stéréotypes concernant le genre, le langage, les thématiques. Bien que notre recherche n'ait pas prévu l'étude de lecture d'images, il convient de mentionner que nous comptons sur les connaissances préalables des apprenants pour

la Bretagne dispose de trois cycles : le premier, intitulé cycle Tristan, est consacré à l'amour et comprend les lais ; le deuxième, cycle de la Table ronde, est centré sur le Roi Arthur et les aventures chevaleresques, dont l'amour, l'honneur et la magie sont les sujets clés ; le dernier comprend le cycle du Graal, avec la figure de Perceval. Nettement mystique, ce cycle se consacre à la quête de l'amour divin et à la chasteté.

²⁷ Les lais n'informent pas au lecteur l'origine des événements qui ont fait de *Mélion* et *Bisclavret*, des hommes qui peuvent se transformer en loups.

développer les hypothèses. Nos images, présentées ci-dessous, ont été choisies d'après les prédictions de scénario de Giasson (2008) qui comprennent une image mentale, une réponse affective, un lien avec les connaissances et un raisonnement.

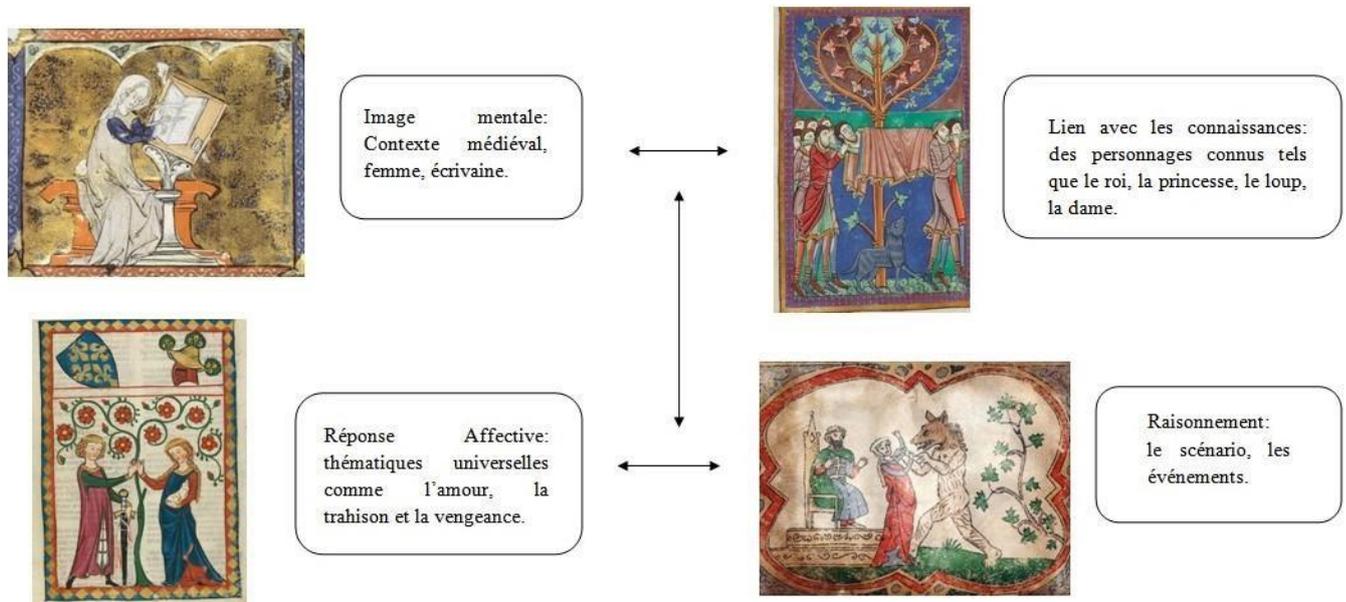


Tableau 4. Source : Google images.

À travers ces prédictions, nous pouvons enquêter les caractères des personnages présentés dans les images, la motivation de ces personnages, les caractéristiques de chaque situation, l'ensemble des illustrations (thématique, probable genre littéraire, etc), ce qui peut faciliter la compréhension exigée dans l'étape suivante.

4.2.2. La lecture : se l'appropriier

En salle de classe, les apprenants ont le premier contact avec les lais *Mélion* et *Bisclavret*, dans une lecture globale et silencieuse, afin de permettre le plaisir par le texte et la découverte des schémas narratif et actantiel²⁸ pendant l'acte de lire. La lecture conjointe des deux lais favorise la possibilité de comparaison entre les histoires : les particularités, les différences et les ressemblances.

Le niveau de compréhension attendu, nous y passons à la lecture approfondie où les apprenants doivent relire les lais par le guidage d'une ou des thématique(s), c'est-à-dire,

²⁸ Nous conseillons aux (futurs) enseignants de littérature de apprendre les schémas narratif et actantiel dès la première discipline littéraire enseignée, ou sinon, en début de la discipline *Littérature française du XVI^{ème} siècle et du Moyen Âge*.

chercher dans les textes des indices spécifiques. Pour travailler la lecture approfondie, nous avons choisi de les guider par le biais des secrets et punitions contenus dans ces deux lais.

Partant de ce fait, les apprenants doivent lire et relire les lais à partir de la proposition de Bianco (2016) d'une lecture structurée, présentée dans le tableau ci-dessous :

Je m'interroge	L'apprenant est capable de s'interroger à propos des schémas narratif et actantiel des lais lus.
Je relis	L'apprenant confirme ses hypothèses d'après les schémas.
Je sais	L'apprenant est capable de compléter les « lacunes » des lais avec ses propres connaissances de monde.
Je construis	L'apprenant comprend le texte et le représente mentalement et affectivement.

Tableau 5. Source : Bianco (2016)

D'après cette proposition de Bianco (2016), nous mettons en relief les parties « Je sais » et « Je construis », fondamentales dans ce processus de compréhension en lecture. D'après Daniel Pennac (1992) « la lecture est un acte de création permanente » (p.27), « un partage d'intimité paradoxale entre l'auteur et le lecteur » (p.132), d'où le lecteur a le droit d'imaginer ce que l'auteur ne révèle pas. Une fois arrivé jusque-là, nous pensons que les apprenants ont déjà parvenu à une bonne compréhension textuelle et passons, donc, à l'étape de la post-lecture.

4.2.3. La post-lecture : s'appropriier et raconter

D'après Cuq et Gruca (2017), les activités de prolongement de post-lecture servent surtout à étendre l'expérience vécue par l'apprenant dans son processus de compréhension textuelle. Partant de ce fait, pour bien développer nos activités de post-lecture, nous comprenons les apprenants comme des sujets-lecteurs tout à fait capables d'en aller au-delà de l'histoire.

Nous avons opté pour travailler le prolongement des textes en deux parties. D'abord, en classe, nous les encourageons à élaborer oralement une narration à leur façon des lais lus. Dans cette activité, que nous désignons *Rappel du récit*, notre intérêt est double : premièrement, c'est de promouvoir un échange d'idées d'après ce qui les apprenants

racontentet. Deuxièmement, que l'action de raconter un texte demande un accès à la mémoire littéraire de l'apprenant.

Selon Cèbe et Goigoux (2013), proposer une narration comme activité de post-lecture aide la mémorisation du texte et leurs informations, mobilise les données contextuelles, assure la cohérence textuelle et permet d'évaluer la compréhension totale de l'apprenant par rapport au texte. Et encore, d'après les auteurs en question, le processus de narrer une histoire lue auto-régule les compétences narratives, lexicales, inférentielles, ainsi que le décodage textuelle (le « lu » versus le « raconté »).

Cuq et Gruca (2017, p. 386), affirment qu'« en littérature, les textes parlent toujours d'autres textes et chaque histoire raconte toujours une histoire déjà racontée ». Cela dit, cette activité de narration permet aussi vérifier la représentation mentale qui ont fait les apprenants par rapport aux lais. C'est-à-dire que, s'il a bien compris le texte, il sait non seulement raconter le lai à sa façon, mais aussi le raconter par plusieurs points de vue différents.

Cette représentation mentale (RM) atteste la compréhension en lecture des équations de Goigoux (2013) : $L = R \times C$, dont la lecture (L) est le résultat d'une reconnaissance des mots (R) versus une compréhension sémantique (C). La compréhension étant un processus actif du lecteur comprend les connaissances de monde du lecteur (CL), l'intention de lecture (I) et les données du texte (D) qui assurent une compréhension en lecture réussie, c'est-à-dire, $RM = CL, I, D$.

De plus, la narration peut valider l'empathie de l'apprenant par rapport aux lais et/ou personnages. Cela touche les structures affectives (Giasson, 2008) et cognitives (Bianco, 2016) des apprenants. Defays et al (2014, p. 12), affirment que :

le discours littéraire se caractérise principalement par l'interaction qu'il provoque entre l'auteur et le lecteur, notamment par l'intermédiaire des personnages auxquels ils peuvent s'identifier. Le lecteur participe à part entière à la signification du texte grâce auquel s'établit ainsi un pont entre le connu et l'inconnu, l'universel et le particulier, le savoir et le ressenti.

Dans ces conditions, nous pensons que c'est à travers d'une narration ou rappel du récit que nous remarquons l'attitude de l'apprenant face à la lecture, car la narration étant individuelle, l'apprenant est libre pour raconter les lais comme il veut (côté affectif) et comme il peut (côté cognitif).

Pour finaliser notre proposition pédagogique de lecture des lais, nous passons à l'autre partie de ces activités de post-lecture. Cette deuxième activité, nous l'appelons de *Pour*

aller plus loin qui consiste à parcourir une image représentative des lais *Mélion* et *Bisclavret*, préalablement choisie, qui contient des liens extérieurs dissimulés dans sa surface, c'est-à-dire, l'image possède d'autres symboles de l'univers des lais qui conduisent l'apprenant à d'autres sources de connaissance à propos des lais en question²⁹.

²⁹ Les détails de cette image en spécifique se trouvent dans les annexes A et B.

CONCLUSION

Cette recherche a eu comme point de départ l'inquiétude de quelques étudiants vis-à-vis aux contenus abordés dans la discipline *LE 786 - Littérature française du XVI^{ème} siècle et du Moyen Âge* du cours de licence en Lettres Françaises de l'UFPE. En effet, la littérature médiévale est considérée comme une lecture dense qui demande un niveau élevé de maîtrise de la langue par rapport aux apprenants.

En ce qui concerne l'enseignement-apprentissage de la littérature en FLE, le CECRL propose une échelle progressive de développement en lecture, mais sans déterminer les types de textes authentiques qui sont proposés aux apprenants, c'est-à-dire, le choix des textes travaillés est pris en charge par l'enseignant. Cette sélection, basée d'après un document institutionnel, une méthode ou simplement par un choix personnel des enseignants, parfois, ne s'accorde pas avec l'horizon d'attente des apprenants, ce qui peut les démotiver.

De plus, à première vue, les thématiques médiévales semblent être éloignées de l'expérience de monde de l'apprenant, ce qui peut donner une impression erronée des textes. En effet, le champ de la littérature médiévale est plus large que ce que nous pensons quand nous tournons notre regard aux genres encore peu connus, comme par exemple, les lais. Partant de ce fait, il nous a semblé fondamental d'analyser comment la littérature médiévale peut être enseignée sans que leurs textes représentent des obstacles à la lecture et à la compréhension en langue française.

Dans ces conditions, nous avons élaboré une proposition en lecture qui vise non seulement présenter le genre lai aux apprenants, mais aussi les aider à comprendre les textes à partir d'une lecture guidée et d'une réception active, en utilisant aussi des outils littéraires comme les schémas narratif et l'actantiel. D'après cela, nous sommes capables d'observer que les lais médiévaux possèdent des caractéristiques qui peuvent motiver l'apprenant en sa lecture : la structure d'un conte, thématiques universelles telles que l'amour, la jalousie, la vengeance, des personnages qui accèdent à la bibliothèque intérieure des apprenants, l'univers du merveilleux. Comme genre, le lai est une alternative littéraire qui approche le classique de l'intemporel, ce qui peut éveiller l'intérêt des apprenants pour le Moyen Âge français.

Nous considérons que cette recherche est une modeste contribution à l'enseignement-apprentissage de la littérature médiévale dans les cours de FLE et nous attendons que cette proposition en lecture puisse signaler aux enseignants de littérature qu'enseigner les œuvres classiques sans des obstacles majeurs est possible à condition que les apprenants aient le sentiment d'être agents actifs de son processus de lecture. Pour cela nous

envisageons le rôle de l'enseignant comme un médiateur qui à partir du moment où il choisit le texte, il peut mettre l'accent sur un ou plusieurs aspects de la lecture, il est capable de gérer les spécificités des genres littéraires et de proposer des étapes de lecture, tout en considérant la réception des apprenants et leurs horizons d'attente.

BIBLIOGRAPHIE

BAYARD, Pierre. **Comment parler des livres que l'on n'a pas lus**. Paris : Minuit, 2007.

BIANCO, Maryse. **La compréhension en lecture : pourquoi et comment l'enseigner ?**. Villeurbanne, FR, 12 oct 2016. Conférence. Disponible sur : <https://www.canope-ara.fr/podcast/supports-de-conferences/bianco-comprehension-en-lecture-pourquoi-et-comment-l-enseigner.pdf>. Consulté le 01 juin 2021.

BUFFA, Frédéric. **Le schéma narratif et le schéma actantiel. Outils pour analyser ou construire une histoire**. France : Auto Édition Amazon, 2018.

CARBONE, Geneviève. In MORIAMÉ, Benjamin. **Moyen Âge et génocide chrétien**. loup.org. France, ©2004. Disponible sur : <http://www.reportage.loup.org/html/mythologie/moyenage.html>. Consulté le 27 juillet 2021.

CÈBE, Sylvie ; GOIGOUX, Roland. Enseigner la compréhension à l'école élémentaire : des résultats de recherches à la conception d'un outil didactique. **Recherches. Revue de didactique et pédagogie du français**, France, n° 58, p. 29-45, 2013.

_____ ; _____ ; THOMAZET, Serge. Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. **Lire écrire, un plaisir retrouvé**, France, p. 01-38, 2004.

CORNAIRE, Claudette. **Le point sur la lecture**. Paris : CLE-International, 1999.

CUQ, Jean-Pierre. **Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde**. Paris : CLE-International, 2003.

_____ ; GRUCA, Isabelle. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2017.

DE RUDDER, Orlando. Pour une histoire de la lecture. **Médiévales – Trajectoire du sens**, France, n° 3, p. 97-110, 1983.

DEFAYS, Jean-Marc *et al.* **La littérature en FLE. État des lieux et nouvelles perspectives**. Paris : Hachette, 2014.

DENIPOTI, Cláudio. Apontamentos sobre a história da leitura. **HISTÓRIA & ENSINO**, Londrina, p. 81-91, 1996.

ENCYCLOPÉDIE LAROUSSE. **Larousse.fr**. Matière de Bretagne et romans bretons. Disponible sur : https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/mati%C3%A8re_de_Bretagne_et_romans_bretons/18025. Consulté le 27 juillet 2021.

FOEHR-JANSSENS, Yasmina. Lai. In : ARON, Paul *et al.* **Le dictionnaire du littéraire**. France : Presses Universitaires de France, p. 333-334, 2010.

- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2017.
- GIASSON, Jocelyne. **La compréhension en lecture**. Paris : De Boeck, 2008.
- GODARD, Anne. **La littérature dans l'enseignement du FLE**. Paris: Éditions Didier, 2015.
- GOIGOUX, Roland. Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. **L'apprentissage de la lecture**, France, n° 01, p. 37-56, 2004.
- _____. **Enseigner la compréhension**. Nancy, FR, 7 dec 2013. Conférence. Disponible sur : <http://www.cndp.fr/crdp-nancy-metz/videos/conference-academique-enseigner-la-comprehension.html>. Consulté le 15 sept 2020.
- HAUG, Hélène. Relecture critique de l'histoire de la lecture. Régularités discursives chez les historiens modernes. **Maison d'Érasme**, Université Catholique de Louvain, p. 123-133, 2014.
- JOUVE, Vincent. La lecture comme retour sur soi: de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives. *In* : ROUXEL, Annie ; LANGLADE, Gérard (orgs). **Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature**. France : Presses Universitaires de Rennes, p. 105-114, 2004.
- KOBLE, Nathalie ; SEGUY, Mireille (org). **Lais bretons (XII^e – XIII^e siècles) – Marie de France et ses contemporains**. France : Honoré Champion, 2018.
- LANGLADE, Gérard. Le sujet lecteur : auteur de la singularité de l'œuvre. *In* : ROUXEL, Annie ; LANGLADE, Gérard (orgs). **Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature**. France: Presses Universitaires de Rennes, p. 81-91, 2004.
- MANGUEL, Alberto. **Uma História da leitura**. São Paulo: Companhia das letras, 2004.
- MANNONI, Pierre. Le loup n'est qu'un symbole. [Interview cédée à] Benjamin Moriamé. **loup.org**. France, ©2004. Disponible sur : <http://www.reportage.loup.org/html/acteurs/mannoni.html>. Consulté le 27 juillet 2021.
- MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, p.257-258, 2004.
- NUNES, Cláudio Omar Yahnke. Leitura na Idade Média: A ruptura com a oralidade. **Biblos**, Rio Grande, n° 21, p. 155-165, 2007.
- PENNAC, Daniel. **Comme un roman**. France : Gallimard, 1992.
- PETRUCCI, Armando. Lire au Moyen Âge. **Mélanges de l'École française de Rome – Moyen Âge, Temps modernes**, France, tome 96, n° 2, p. 603-616, 1984.
- PUREN, Christian. Mettre en œuvre ses méthodes de recherche. *In* : PUREN, Christian. **Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures**. France, 2013. E-book. cap. 5, p. 1-52. Disponible sur : <http://www.christianpuren.com/cours-methodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-methodes-de-recherche/>. Consulté le 01 juillet 2021

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Projeto pedagógico do curso (PPC): Letras-Francês (Licenciatura)**. Recife, 2018.

VAPEREAU, Gustave. **Dictionnaire universel des littératures**. France : Hachette, p. 1168-1169, 1876. Disponible sur : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k2207247.texteImage>. Consulté le 23 septembre 2019.

WALTER, Philippe. Marie « de France » a-t-elle écrit des « lais » ? Questions de terminologie littéraire au XII siècle. **Acta Litt&Arts - Les « lais » de Marie de France : transmettre et raconter.**, France, n° 9, p. 1-18, 2019.

ANNEXE A – POUR ALLER PLUS LOIN

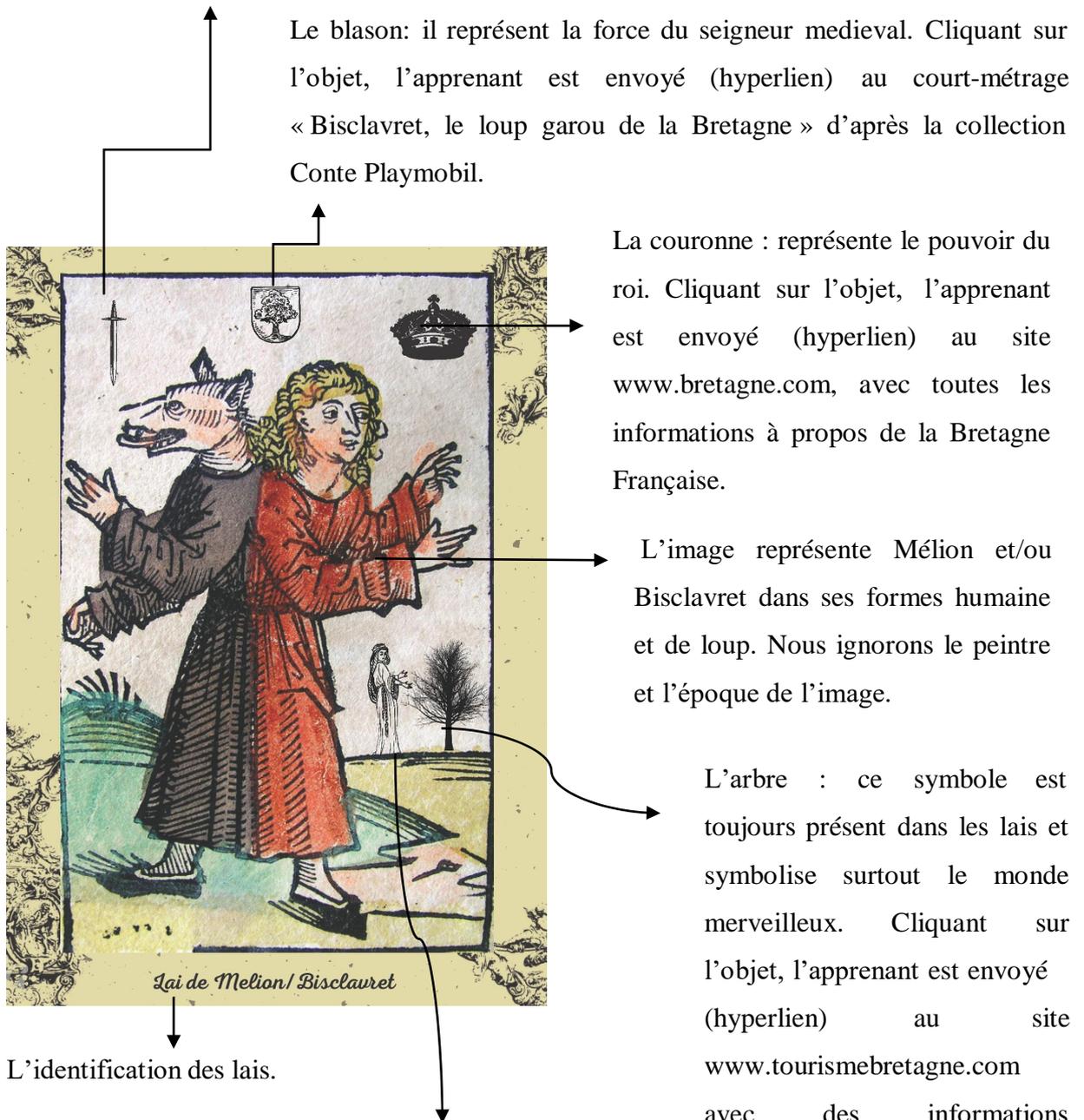


Lai de Melion/ Bisclavret

Source : Créé par Milena Berset à partir des images google et canvas

ANNEXE B – L'IMAGE DÉTAILLÉE

L'épée : ce symbole représente les chevaliers du Moyen Âge. Cliquant sur l'objet, l'apprenant est envoyé (hyperlien) à la narration orale du lai Bisclavret.



La Dame : figure centrale des lais. Cliquant sur l'objet, l'apprenant est envoyé (hyperlien) à la chanson « Wife of Bisclavret » du groupe musical *Grendel Babies*.

ANNEXE C – LE LAI DE MÉLION

D'après sa forme originale et en français standard.

Mélion

À l'époque où régnait le roi Arthur, le conquérant, le généreux qui comblait de dons chevaliers et grands vassaux,	4
se trouvait dans son entourage un jeune homme ¹ , qui s'appelait Mélion, selon mes sources. Il était admirablement bien éduqué et valeureux et se faisait aimer de tous ;	8
il se distinguait par sa vaillance et il était d'agréable compagnie. Le roi avait une cour brillante, estimée dans le monde entier	12
pour son raffinement et ses faits d'armes, sa générosité et sa largesse.	
En ce temps là, ils avaient coutume de faire des vœux et ils s'engageaient à les tenir, croyez-moi ² !	16
Ce Mélion en fit un qui causa son malheur. Il jura qu'il n'aimerait jamais une jeune fille, aussi noble, aussi belle fût-elle,	20
qui eût été amoureuse d'un autre homme ou qui eût parlé d'un autre homme avant lui. Longtemps, la situation en resta là. Ceux qui avaient été témoins de ce vœu	24
le firent connaître en plusieurs lieux et le rapportèrent aux jeunes filles. Et quand les jeunes filles en eurent pris connaissance, elles conçurent une haine profonde pour leur auteur.	28
Celles qui se trouvaient dans les appartements de la reine, pour la servir, – il y en avait plus de cent –, se mirent d'accord entre elles :	32
elles déclarèrent qu'elles ne lui accorderaient jamais leur amour et qu'elles ne lui adresseraient jamais la parole. Aucune dame ne voulait le regarder, aucune demoiselle ne voulait lui parler.	36
Lorsque Mélion apprit cette décision, il en fut profondément affecté. Il perdit le désir de chercher des aventures	

et n'eut plus le cœur à porter les armes.	40
Il s'abandonna à l'affliction et à l'abattement et sa renommée en pâtit.	
Le roi le sut, en fut consterné, le fit appeler et lui tint ce discours :	44
« Méliion, dit le roi Arthur, que sont devenues ta vivacité d'esprit, ta valeur, ta vaillance ?	
Dis-moi ce que tu as, ne me le cache pas.	48
Si tu veux une terre ou une demeure, ou autre chose qui soit en ma possession, si c'est en mon pouvoir,	
tu l'auras, conformément à tes désirs.	52
Je serais heureux de te redonner le goût de vivre, dit le roi, si je le pouvais.	
Je possède un château au bord de la mer ; dans le monde entier, il n'a pas son pareil.	56
Il est admirablement bien pourvu en bois, en rivières et en ces forêts que tu aimes tant.	
Je te le donnerai pour te réconforter, tu y trouveras de quoi te distraire. »	60
Le roi le lui a donné en fief. Méliion l'en a remercié ; il s'est rendu dans son château	
en emmenant cent chevaliers avec lui.	64
La contrée lui plut beaucoup, ainsi que la forêt, qui l'enchantait.	
Lorsqu'il y eut passé un an, il s'était profondément attaché à l'endroit :	68
tous les plaisirs qu'il désirait, il les trouvait dans la forêt ³ .	
Un jour, Méliion partit chasser avec ses forestiers ⁴ .	72
L'accompagnaient ses veneurs qui lui étaient très attachés, car il était leur seigneur lige ;	
pour eux, il était l'exemple même de toutes les vertus.	76
Ils eurent tôt fait de débusquer un grand cerf : ils le capturèrent très vite en lâchant les chiens. ⁵	
Méliion fit halte dans une lande pour attendre sa meute.	80
Un écuyer se trouvait avec lui, tenant en laisse deux lévriers.	
Sur la lande verte et belle, Méliion vit une jeune fille	84
venir à lui sur un beau cheval de voyage. Ses atours étaient splendides. Elle était vêtue d'une robe de soie rouge	

parfaitement lacée aux coutures.	88
À son cou, un manteau d'hermine :	
jamais une reine n'en porta de plus beau.	
Son corps était gracieux, ses épaules magnifiques,	
ses cheveux blonds ;	92
sa bouche, petite et bien dessinée,	
avait la couleur de la rose,	
ses yeux étaient brillants, clairs et rieurs :	
elle était d'une beauté parfaite.	96
Elle allait seule, sans escorte,	
élégante et svelte.	
Mélion se porta à sa rencontre,	
il la salua très aimablement.	100
« Belle, dit-il, je vous salue	
au nom du Dieu de Gloire, le souverain Jésus.	
Apprenez-moi d'où vous venez	
et ce qui vous a amenée par ici. »	104
Celle-ci lui répondit : « Je vous le dirai,	
sans vous mentir d'un seul mot.	
Je suis de très haute naissance	
et j'appartiens à un noble lignage.	108
C'est d'Irlande que je suis venue à vous ⁶ ,	
sachez-le, je me suis entièrement vouée à vous.	
Jamais je n'ai aimé un autre homme que vous	
et n'en aimerai jamais d'autre.	112
J'ai entendu chanter vos louanges,	
j'étais résolue à n'aimer	
que vous seul ; jamais ne viendra le jour	
où j'aurai un autre amour. »	116
Lorsque Mélion comprit	
que ses vœux étaient exaucés,	
il enlaça la jeune femme	
et l'embrassa plus de trente fois,	120
puis il a convoqué tous ses gens	
et leur a raconté ce qui venait de lui arriver.	
Ils virent la jeune femme :	
dans tout le royaume, sa beauté n'avait pas d'égale !	124
Il l'a emmenée dans son château ;	
tous ont laissé éclater leur joie.	
Les noces furent somptueuses,	
Mélion exultait.	128
Le pas d'armes dura quinze jours ⁷ .	
Il la chérit tendrement trois années,	
durant lesquelles elle lui donna deux fils,	
pour son plus grand bonheur.	132
Un jour qu'il se rendait dans la forêt,	
il emmena avec lui sa chère femme.	
Il débusqua un cerf, ils le pourchassèrent	

et le cerf prit la fuite, tête baissée.	136
Mélion avait avec lui un écuyer qui portait son carquois. Ils débouchèrent sur une lande.	
Mélion observa un fourré : un cerf énorme s'y dressait.	140
Il regarda sa femme en riant : « Madame, dit-il, si je voulais, je vous montrerais un cerf énorme.	144
Voyez-le, là, dans ce fourré ! – Ma parole, Mélion, déclara-t-elle, sachez que si je ne mange pas de ce cerf, jamais plus je ne mangerai. »	148
Elle tomba de sa monture, sans connaissance, et Mélion la releva. Il ne parvenait pas à la réconforter, et elle fondit en larmes.	152
« Madame, dit-il, au nom de Dieu, ne pleurez plus, je vous en prie ! Je porte un anneau – voyez-le, là, à mon doigt –	156
dont le chaton recèle deux pierres, jamais on n'en vit de semblables ; l'une est blanche, l'autre rouge. Vous allez en apprendre la prodigieuse vertu :	160
vous me toucherez de la pierre blanche en la mettant sur ma tête ; lorsque, dépouillé de tous mes vêtements, je serai nu, je deviendrai un loup grand et fort.	164
Par amour pour vous, je prendrai le cerf et vous apporterai de sa chair. Au nom de Dieu, je vous en prie, attendez-moi ici et gardez pour moi mes vêtements,	168
je laisse entre vos mains ma vie et ma mort ⁸ . Il n'y aurait aucun recours, si je n'étais touché de l'autre pierre : jamais je ne redeviendrais un homme. »	172
Il appela son écuyer et le pria de lui enlever ses chausses ⁹ . L'autre approcha, s'exécuta et Mélion entra dans le bois.	176
Il ôta ses vêtements et demeura tout nu, seulement enveloppé de son manteau. Sa femme le toucha avec l'anneau dès qu'elle le vit nu, dépouillé de tout vêtement :	180
il devint alors un loup grand et fort et se lança dans une épuisante poursuite.	
Le loup se dirigea, à toute allure, vers l'endroit où il avait vu le cerf couché ;	184

il eut tôt fait de se mettre sur sa piste : il allait devoir livrer une rude bataille avant de le prendre, de l'atteindre et d'avoir de sa chair.	188
La dame dit à l'écuyer : « Laissons-le chasser tout son saoul ! » Elle enfourcha sa monture, sans plus tarder, et emmena l'écuyer avec elle.	192
La dame s'en retourna tout droit en Irlande, son pays. En arrivant au port, elle y trouva un bateau. Elle s'entendit avec les marins	196
pour qu'ils la conduisent à Dublin, une ville en bord de mer qui appartenait à son père, le roi d'Irlande. Désormais, elle n'a plus rien à désirer.	200
À peine arrivée au port, elle fut accueillie par des transports de joie. Nous cesserons ici de parler d'elle Pour nous intéresser à Mélion.	204
Méliion, qui pourchassait le cerf, le poursuivit avec une prodigieuse ardeur. Il l'accula sur la lande et le mit aussitôt à mort.	208
Il préleva ensuite un grand morceau de chair qu'il emporta dans sa bouche ¹⁰ . En hâte, il revint à l'endroit où il avait laissé sa femme,	212
mais il ne la trouva pas : elle était partie en Irlande ! En plein désarroi, il ne sait que faire, dès lors qu'il ne peut la trouver.	216
Bien que loup, il avait l'intelligence et la mémoire d'un homme. Il attendit jusqu'au soir. Il avisa un bateau qu'on était en train de charger ;	220
il devait appareiller durant la nuit directement pour l'Irlande. Il se dirigea de ce côté et patienta jusqu'à la tombée de la nuit.	224
Il s'y est introduit à ses risques et périls, car il faisait peu de cas de sa vie. Il s'est caché sous une claie, où il s'est tapi et s'est tenu aux aguets.	228
Les marins se sont hâtés, car les vents étaient très favorables. Ils mirent le cap sur l'Irlande, à la satisfaction de chacun.	232
Ils hissèrent les voiles,	

se dirigeant d'après le ciel et les étoiles, et le lendemain, au lever du jour, ils furent en vue de la terre d'Irlande.	236
Lorsqu'ils furent arrivés au port, Mélion ne perdit pas un instant : il jaillit hors de sa claie ; du bateau, il bondit sur la grève.	240
Les marins l'ont poursuivi de leurs cris et lui ont fait tâter de leurs avirons ; l'un d'entre eux l'a frappé d'un bâton : pour un peu, ils le tenaient !	244
Il fut heureux de leur échapper. Il a grimpé sur une montagne, d'où il a contemplé le pays où il savait ses ennemis.	248
Il avait encore le morceau de chair qu'il avait apporté de sa contrée. Tenaillé par la faim, il le mangea ; le voyage en mer l'avait bien éprouvé.	252
Il gagna une forêt, y trouva vaches et bœufs. Il en tua et en étrangla beaucoup : c'est ainsi qu'il ouvrit les hostilités.	256
Il en avait tué plus de cent, pour ce coup d'essai !	
Les gens qui se trouvaient dans le bois furent témoins du carnage.	260
Ils gagnèrent la ville à toutes jambes, où ils dirent et racontèrent au roi qu'il y avait un loup dans la forêt qui ravageait toute la contrée :	264
il leur avait tué beaucoup de bétail. Mais le roi ne les prit pas au sérieux. Mélion a si bien sillonné la forêt, les montagnes et les étendues désertes,	268
qu'il s'est adjoint dix loups. Il les flatta et les manœuvra si bien qu'il les emmena à sa suite et qu'ils lui obéirent en tout.	272
Ils erraient en tout sens dans le pays en mettant à mal hommes et femmes. Une année durant ils dévastèrent tout le pays ;	276
ils tuaient les hommes et les femmes et mettaient la contrée à feu et à sang. Ils se tenaient soigneusement sur leurs gardes : le roi ne réussissait pas à les prendre au piège.	280
Une nuit où ils avaient parcouru beaucoup de chemin, et qu'ils étaient fourbus et harassés, ils ont pénétré pour se reposer	

dans un bois près de Dublin, situé sur un tertre, près de la mer, – le bois jouxtait une plaine, tout autour s'étendait la campagne.	284
Ils allaient être dénoncés et pris : un paysan les vit et courut aussitôt le dire au roi : « Sire, dit-il, les onze loups sont là, couchés dans le Bois Rond ! »	288
Cette nouvelle réjouit le roi, il en fit part à ses vassaux.	292
Le roi s'adressa ainsi à ses vassaux ¹¹ : « Seigneurs, leur dit-il, écoutez ça ! Sachez-le en toute certitude : les onze loups ont tous été vus par cet homme, dans ma forêt. »	296
Ils ont fait tendre tout autour du bois les rets ordinairement destinés aux sangliers.	300
Lorsqu'ils furent tous tendus, le roi gravit le tertre, sans plus tarder. Sa fille déclara qu'elle les accompagnerait pour voir la chasse aux loups.	304
Ils partirent immédiatement pour le bois, sans faire de bruit, sans se faire voir. Ils l'encerclèrent entièrement,	
car il y avait une foule d'hommes portant des haches et des massues et, pour certains, des épées sorties du fourreau.	308
Il y avait là mille chiens qu'on avait excités, qui eurent tôt fait de débusquer les loups.	312
Mélion vit qu'il était découvert, il sut avec certitude qu'il était en danger. Affolés par les chiens qui les harcelaient, les loups s'enfuirent du côté du roi.	316
Ils furent tous mis en pièces et massacrés, pas un seul n'en réchappa, hormis Mélion, qui parvint à se sauver en sautant par-dessus les rets.	320
Il se réfugia dans un grand bois ; son habileté l'avait sauvé. Ils ont regagné la ville ; le roi éprouvait une intense satisfaction.	324
Le roi laissa éclater sa joie d'avoir pris dix loups sur onze : il en a bien tiré vengeance, car un seul d'entre eux a pu s'échapper.	328
Sa fille observa que c'était le plus grand : il leur causerait encore bien des malheurs. Quand Mélion se fut échappé,	

il grimpa sur une montagne, envahi par le chagrin et l'accablement à la pensée d'avoir perdu ses loups.	332
Il a traversé bien des épreuves, mais il va bientôt obtenir de l'aide.	336
Arthur faisait route vers l'Irlande, car il désirait y conclure un accord de paix. Des conflits éclataient dans le pays :	
il voulait réconcilier les adversaires pour les enrôler dans sa guerre de conquête contre Rome.	340
Le roi voyageait discrètement, avec une escorte réduite :	344
vingt chevaliers l'accompagnaient. Le temps était magnifique, le vent favorable.	
Le bateau était luxueux et grand, doté de pilotes expérimentés.	348
Il était admirablement équipé, bien pourvu en hommes et en armes.	
Les boucliers étaient suspendus à l'extérieur de la coque :	
Mélion les a reconnus.	352
D'abord il reconnut le bouclier de Gauvain, puis il distingua celui d'Yvain, puis celui du roi Yder ¹² ; ce spectacle le remplit de joie.	356
Il distingua parfaitement le bouclier du roi ; sachez-le bien, il en fut ravi.	
Il est au comble de la joie, car il y voit une chance de salut.	360
Ils cinglaient vers les côtes, mais eurent un vent de face et ils ne purent entrer au port, ce qui les contraria fort.	364
Ils mirent le cap sur un autre port, à deux lieues de la ville.	
Un grand château y avait jadis été édifié, mais il était désormais tout en ruine.	368
Lorsqu'ils y arrivèrent, la nuit s'était installée, le jour était tombé.	
Le roi est arrivé au port, fourbu et harassé :	372
la traversée l'a durement éprouvé. ¹³ Il appela son sénéchal :	
« Allez, dit-il, voir là, dehors, où je pourrai dormir cette nuit. »	376
Ce dernier a regagné le bateau, il a fait venir les chambellans :	
« Venez, dit-il, là, dehors, avec moi, et préparez le logis du roi. »	380

Ils sont descendus du bateau et sont arrivés au logis. Ils y ont fait apporter deux chandeliers, qu'ils firent allumer sans tarder ;	384
ils apportèrent des couvertures et des tapis : en un clin d'œil, tout fut aménagé. Le roi est alors descendu du bateau, il s'est rendu directement à son logis	388
et, lorsqu'il y fut entré, il fut ravi de le trouver si accueillant.	
Mélion ne perdit pas de temps, il se dirigea droit vers le bateau,	392
puis s'arrêta près du fossé du château ; il a parfaitement reconnu ses occupants. Il sait bien que, si le roi ne lui vient pas en aide, il trouvera la mort en Irlande.	396
Mais il ne sait comment l'approcher : il est loup et n'a pas l'usage de la parole ; et pourtant, il ira de l'avant, à ses risques et périls.	400
Arrivé à la porte du roi, il a reconnu tous ses grands vassaux. Sans s'arrêter un seul instant, il a filé tout droit vers le roi.	404
Au risque d'y laisser la vie, il se laisse tomber à ses pieds, sans faire mine de se redresser. Il fallait voir la stupeur qu'il provoquait.	408
Le roi s'exclama : « Je n'en crois pas mes yeux ! Ce loup est venu jusqu'à moi ! Soyez-en sûrs, il est apprivoisé, malheur à qui le touchera ou portera la main sur lui ! »	412
Quand le repas fut prêt et que les seigneurs se furent lavé les mains, le roi lava les siennes, puis il s'assit ; on étendit les nappes devant eux.	416
Le roi appela Yder, et le fit asseoir à ses côtés.	
Mélion se coucha aux pieds du roi, il reconnut parfaitement tous les grands vassaux.	420
Les regards du roi s'attardaient sur lui : il lui donna un pain, l'autre le prit, puis se mit à le manger. Le roi en fut frappé d'étonnement,	424
il dit au roi Yder : « Regardez donc ! Soyez-en sûr, ce loup est apprivoisé. » Le roi lui donna un morceau de viande, et le loup le mangea volontiers.	428

Gauvain dit alors : « Seigneurs, voyez, ce loup n'a plus rien de sa nature sauvage ! » Entre eux, tous les seigneurs se disaient qu'on n'avait jamais vu un loup aussi raffiné. ¹⁴	432
Le roi fit apporter du vin devant le loup, dans un bassin. Le loup le vit, il en but. Sachez-le, il en avait très envie ! Il but beaucoup de vin, ce que le roi remarqua fort bien. Après le repas, quand les seigneurs se furent lavé les mains, ils sortirent sur la grève.	436
Le loup ne quitta pas le roi d'un pouce ; où que le roi portât ses pas, on ne pouvait le détacher de lui. Lorsque le roi voulut se coucher, il demanda qu'on lui préparât son lit. Très fatigué, il se retira pour dormir et le loup l'accompagna.	440
On ne put l'en séparer, il se coucha aux pieds du roi.	444
Le roi d'Irlande apprit par des messagers qu'Arthur était venu le voir.	448
Il en fut enchanté, cette visite le réjouit ; il se leva de bon matin, à l'aube. Il s'est rendu au port accompagné de ses grands vassaux.	452
Il gagna l'autre port d'une seule traite. Les deux rois se réservèrent un excellent accueil : Arthur témoigna au roi d'Irlande une profonde affection et le reçut avec de grands égards ;	456
en le voyant venir à sa rencontre, il n'en tira aucun orgueil, mais se leva et l'embrassa. Les chevaux sont prêts :	460
Sans s'attarder davantage, ils se mettent en selle, les voilà en chemin pour la ville.	464
Le roi chevauche sa monture, prenant grand soin de son loup. Ce dernier ne veut pas le quitter :	468
il chemine rivé à son étrier. La présence du roi Arthur comble son hôte de joie, ils chevauchent en riche équipage.	472
Arrivés à Dublin, ils ont mis pied à terre dans la grand-salle du château. Quand le roi monta au donjon,	

le loup le tint par le pan de son manteau ; quand le roi se fut assis, le loup s'installa à ses pieds.	476
Lançant un regard à son loup, le roi l'a fait venir près de la table d'honneur ; les deux rois étaient assis côte à côte. La réception était magnifique, les seigneurs s'acquittaient admirablement du service ; partout, dans la maison, on était servi avec abondance. Mais Mélion regarda avec attention autour de lui : au milieu de la salle, il identifia celui qui avait emmené sa femme.	480 484 488
Il savait pertinemment qu'il avait passé la mer et qu'il avait gagné l'Irlande ! Il l'attrapa par l'épaule ; l'autre fut incapable de lui résister : Mélion l'abattit dans la grand-salle. Il l'eût bientôt tué et mis en pièces, sans les serviteurs du roi, qui accoururent, tout affolés.	492 496
De toutes parts, dans le palais, on apporta des bâtons et des cordes. Ils allaient tuer le loup, lorsque le roi Arthur s'écria : « Malheur à qui le touchera, par ma foi ! Sachez que ce loup est à moi ! » Yvain, le fils d'Urien ⁴⁵ , prit la parole : « Seigneurs, vous agissez mal : si le loup ne haïssait pas ce jeune homme, il ne l'aurait pas touché ! » Et le roi déclara : « Yvain, tu as raison. » Quittant la table, Arthur rejoignit le loup.	500 504 508
Il dit au jeune homme : « Tu vas avouer pourquoi il t'a attaqué, ou tu mourras sur l'heure ! » Mélion regarda le roi, affermit sa prise ; l'autre cria. Il implora la pitié du roi et lui dit qu'il lui avouerait la vérité. Sur le champ, il a rapporté au roi comment la dame l'avait emmené avec elle, comment elle avait touché Mélion de l'anneau et comment elle l'avait, quant à lui, conduit en Irlande. Il lui a révélé en détail tout ce qui était arrivé.	512 516 520
Arthur a fait venir le roi : « À présent, je suis convaincu que c'est la vérité.	

Comme je suis heureux pour mon vassal !	
Faites-moi apporter l'anneau	524
et faites venir votre fille, qui l'emporta avec elle.	
Elle a cruellement trompé Mélion. »	
Le roi quitta la salle,	
entra dans la chambre de sa fille	528
en compagnie du roi Yder.	
Il la flatta et la manœuvra si bien	
qu'elle lui remit l'anneau ;	
il l'apporta au roi Arthur.	532
Dès qu'il vit l'anneau,	
Mélion le reconnut parfaitement.	
Il s'approcha du roi, se mit à genoux	
et lui baisa les deux pieds.	536
Le roi Arthur voulut le toucher de l'anneau,	
mais Gauvain s'y opposa :	
« Cher oncle, dit-il, ne faites pas cela !	
Vous le conduirez dans une chambre	540
où vous serez à l'écart, en tête à tête,	
pour qu'il n'ait pas honte devant les gens ¹⁶ . »	
Le roi a fait venir Gauvain à ses côtés,	
ainsi qu'Yder.	544
Il conduisit Mélion dans une chambre ;	
une fois à l'intérieur, il ferma la porte.	
Il plaça l'anneau sur sa tête :	
un visage d'homme apparut,	548
toute sa silhouette se métamorphosa,	
il redevint un homme et parla ¹⁷ .	
Il se laissa tomber aux pieds du roi,	
ils le firent couvrir d'un manteau.	552
Quand ils virent qu'il avait repris forme humaine,	
ils laissèrent éclater leur joie.	
Le roi versa des larmes de compassion	
et, tout en pleurant, lui demanda	556
comment cela lui était arrivé :	
un malheur le leur avait fait perdre ¹⁸ .	
Il fit appeler son chambellan,	
lui fit apporter de luxueux vêtements.	560
Il habilla et équipa Mélion comme il convenait	
et le conduisit dans la grand-salle.	
Quelle ne fut pas la stupeur, dans toute la demeure,	
de voir arriver Mélion !	564
Le roi a amené sa fille,	
il l'a remise au roi Arthur :	
il était libre de faire d'elle ce qu'il voudrait,	
la brûler ou la mettre à mort.	568
Mélion s'écria : « Je la toucherai	
avec la pierre, rien ne m'en empêchera ! »	

Arthur lui répondit : « Vous ne ferez pas cela !
 Vous y renoncerez pour vos beaux enfants. » 572
 Tous les seigneurs l'en ont prié ;
 Mélion le leur a accordé.
 Le roi Arthur prolongea son séjour
 jusqu'à ce qu'il mît d'accord tous les belligérants. 576
 Il regagna son pays
 en emmenant Mélion avec lui.
 Ce dernier s'en réjouit profondément ;
 il laissa sa femme en Irlande. 580
 Il la voua à tous les diables :
 jamais plus il n'aurait d'amour pour elle !
 Elle l'avait tant fait souffrir,
 comme vous venez de l'entendre, 584
 qu'il ne voulut jamais la reprendre,
 il l'aurait plutôt laissée brûler ou pendre.
 Et Mélion de conclure¹⁹ : « C'est une loi :
 celui qui à son épouse se fiera 588
 finira par s'en mordre les doigts ;
 à tous ses discours, qu'il n'ajoute pas foi ! »
 Le lai de *Mélion* est véridique :
 sur ce constat, tous les seigneurs s'accordent²⁰. 592

ANNEXE D – LE LAI DE BISCLAVRET

D'après le format le plus diffusé actuellement.

Puisque je m'occupe à traduire des Lais, je ne veux pas oublier celui du Bisclavret, ainsi nommé par les Bretons, et que les Normands appellent Garwal. Il est très certain et cela arrivoit souvent dans les temps anciens, que les hommes étoient transformés en loups-garous. C'est une bête farouche, qui habite les forêts; sa rage est si grande que dans sa férocité, cette bête dévore les humains et cause les plus grands ravages : Mais laissons cela, et veuillez écouter le Bisclavret, que je desire vous raconter.

Parmi les seigneurs de la Bretagne, il en étoit un qui méritoit les plus grands éloges ; brave chevalier, il vivoit d'autant plus noblement qu'il étoit le favori du prince, aussi étoit il chéri de tous ses voisins. Il avoit épousé une demoiselle de bonne famille, qu'il aimoit tendrement, et dont il étoit tendrement aimé. Néanmoins une chose affétoit la dame. Toutes les semaines son mari s'absentoit pendant trois jours entiers, et ni elle ni personne ne savoit où il alloit, ni ce qu'il devenoit pendant ce temps.

Notre chevalier rentre un jour chez lui fort gai et fort joyeux ; après les premières caresses, sa dame prenant la parole, lui parle en ces termes : Sire, mon beau doux ami, si je l'osois, je me hasarderois à vous faire une question. Mais je crains de vous fâcher, et je ne redoute rien plus au monde que votre courroux. Le mari presse sa femme entre ses bras et l'embrasse. Chère dame, demandez-moi tout ce que vous voudrez , je n'ai point de secrets pour ma femme, et si je sais la chose dont vous desirez être instruite, je me ferai un plaisir de vous l'apprendre. Eh bien , sire , me voilà rassurée, mais vous ne pouvez vous faire une idée de l'inquiétude que j'éprouve les jours que vous vous éloignez de moi. Le matin je me lève, le soir je me couche avec la crainte de vous perdre , et si vous ne calmez mes justes alarmes, il ne me reste qu'à mourir. De grace , veuillez m'instruire du lieu où vous vous rendez, de ce que vous faites et de ce que vous devenez.

Chère amie , par la miséricorde de Dieu, je crains qu'il ne m'arrive malheur si je vous apprends mon secret; peut-être cela m'empêcheroit-il de vous aimer, et m'exposeroit peut-être encore à vous perdre. La dame fut bien étonnée de ce discours qui n'étoit rien moins que plaisant. Elle ne perdit pas courage , elle flatta et caressa si tendrement le chevalier, que celui-ci lui découvrit entièrement son secret. Sachez donc que pendant mon absence je deviens loup-garou ; j'entre dans la grande forêt, et vais me cacher dans le plus épais du bois, et là , je vis de proie et de racines. — Mais , bon ami, veuillez me dire si vous vous dépouillez

de vos habits, ou bien si vous les gardez ? — Madame , je vais tout nu. — De grace enseignez-moi où vous déposez vos vêtements. — Cela m'est impossible, car non seulement si je venois à les perdre, mais encore à être aperçu, quand je les quitte, je resterois loup-garou toute la vie, et je ne pourrois reprendre ma forme ordinaire qu'à l'instant où ils me seroient rendus; d'après cela vous ne devez pas être surprise de mon silence à cet égard.

Sire, vous savez que je vous aime au-delà de toute expression , dès lors vous n'avez rien à craindre de ma part et ne devez rien me cacher. La confiance naît de l'amitié , et vous me feriez croire que je ne possède ni l'une ni l'autre chez mon époux; je vous le demande, ai-je rien fait pour cesser de les mériter? dites-le-moi, je vous prie. Enfin la dame redoublant de caresses et d'instances , obtint l'aveu qu'elle desiroit tant. — Dans la forêt, près d'un carrefour, et sur le bord du chemin est une vieille chapelle, qui souvent me devient fort nécessaire. Là , sous un buisson se trouve une grande pierre creuse où je cache mes habits jusqu'au moment où je dois les reprendre pour revenir à la maison. La femme fut tellement effrayée de la révélation de son mari, qu'elle pensa dès lors aux moyens de le quitter, et ne voulut plus coucher avec lui.

Dans le voisinage étoit un chevalier qui luiavoit long-temps fait la cour; elle ne lui avoit jamais rien accordé, pas même une promesse. Par un message la dame l'engagea à revenir auprès d'elle. Réjouissez-vous, bel ami, lui dit-elle en le voyant, les maux que vous avez soufferts vont cesser; je vous offre aujourd'hui tout ce que vous m'avez demandé, je vous donne mon cœur, mon amour, et faites de moi votre amie. Le chevalier charmé d'apprendre une nouvelle aussi agréable, remercie la dame. Ils promettent par serment de s'aimer toujours. Dès que l'intimité fut établie, la dame instruisit son amant de tout ce que faisoit son mari ; elle lui enjoignit d'aller prendre ses vêtements dans l'endroit où ils étoient déposés. Ainsi le Bisclavaret fut trahi par sa femme, qui le rendit bien malheureux , puisqu'on ignoroit entièrement l'époque où il reparoîtroit. Ses amis et ses parents inquiets de ne plus le voir, venoient souvent à sa maison pour s'informer de ses nouvelles. Plusieurs même partirent pour aller à sa recherche; l'inutilité de leurs démarches les engagea à n'en plus faire. La dame épousa bientôt le chevalier, dont elle étoit aimée depuis longtemps.

Il s'étoit bien passé un an depuis que le roi n'avoit été à la chasse. Le prince eut envie de prendre cet exercice et se rendit à cet effet dans le bois habité par le Bisclavaret que les chiens rencontrèrent dès l'instant, où ils furent découplés. Il fut poursuivi tout le jour, avoit reçu plusieurs blessures par des chasseurs qui étoient près de le prendre, lorsque voyant venir le roi, il alla à sa rencontre pour demander grace. Le Bisclavaret saisit l'étrier du monarque, lui baise le pied et la jambe. Le roi eut d'abord peur, mais aussitôt revenu de son effroi, il

appelle à lui ses compagnons. Venez, seigneurs, venez considérer cette merveille; regardez comme cet animal s'humilie ; il a l'intelligence de l'homme , puisqu'il crie miséricorde. Faites retenir les chiens et veillez à ce que personne ne le blesse. Allons, apprêtez-vous, retournons au château, car je ne veux pas chasser davantage, et suis trop satisfait de ma découverte.

Le prince se met en marche avec le Bisclavaret qui suit ses pas et qui ne veut pas l'abandonner. Le roi joyeux de sa capture qu'il regarde comme une chose surprenante l'emmène au château. Ayant pris le Bisclavaret en affection, le monarque ordonne aux gens de sa cour, sous peine d'être privés de ses bonnes grâces, non seulement de ne point battre ou toucher à son loup, mais encore d'en avoir le plus grand soin. Pendant le jour, le Bisclavaret restait près des chevaliers, et passait les nuits dans la chambre du roi. Tout le monde l'aimait parce qu'il ne faisait de mal à personne, "et que partout où il suivait le roi, jamais on n'avait eu à s'en plaindre , mais au contraire à s'en louer.

Or écoutez ce qui arriva plus tard à une cour plénière tenue par le roi, et à laquelle pour la rendre plus belle, il avait invité tous ses barons et ses vassaux. Le chevalier époux de la femme du Bisclavaret s'y rendit avec sa dame, qui ne savait pas se rencontrer avec son premier mari. Dès que le Bisclavaret aperçoit le chevalier qui entrait au palais, il court à sa rencontre, s'élançant, le saisit, le mord et lui fait une large blessure. Le traître eût sans doute perdu la vie si le roi n'eût rappelé le Bisclavaret, et ne l'eût menacé d'une baguette. Deux autres fois il voulut encore se jeter sur son ennemi ; chacun fut étonné de la colère de cet animal qui, jusque-là, avait été d'une douceur extrême. Dans tout le palais , il n'était d'autre bruit que le Bisclavaret ne l'avait sans doute pas fait sans raison et sans doute aussi qu'il avait à venger un méfait. Pendant la durée de la fête, il fut toujours le même. Lorsqu'elle fut achevée, les barons prirent congé pour retourner chez eux.

Le chevalier que le Bisclavaret avait assailli avec tant de raison, fut un des premiers qui s'en alla. Il arriva peu de temps après que le roi voulut aller chasser dans la forêt où le Bisclavaret avait été trouvé. Il suivit le prince qui séjourna dans la contrée où demeurait son infidèle épouse ; instruite du passage du monarque, la dame s'apprête richement et demande audience pour lui faire un présent. Le prince l'octroie, et comme elle entre dans la chambre, le bisclavaret l'aperçoit, sans que personne puisse l'arrêter, il court sur elle, lui saute à la figure, et pour assouvir sa vengeance , il lui arrache le nez. Les courtisans le menacent et il allait être mis en pièces, lorsqu'un philosophe prenant la parole, dit au roi : Sire, daignez m'écouter: cet animal vous accompagne sans cesse , il n'est aucun de nous qui ne le connaisse parfaitement, et qui plusieurs fois n'ait été placé près de lui; jamais il n'a fait de mal à personne, si ce n'est à cette dame qui vous a été présentée.

Par la foi que je vous dois, il faut absolument qu'il ait à se plaindre tant de cette femme que de son mari. Elle avoit d'abord épousé ce chevalier dont vous estimiez tant les vertus et le courage, et dont on n'a point de nouvelles depuis longtemps. On ne sait pas ce qu'il est devenu. Faites renfermer cette dame, sire, ordonnez qu'elle soit mise à la gêne ; par ce moyen vous lui ferez dire pourquoi cette bête la hait. Car vous savez que nous avons vu mainte aventure extraordinaire qui ont eu lieu dans la Bretagne. Le roi suivit le conseil qui venoit de lui être donné, il fit arrêter le chevalier et sa femme qui furent conduits en prison. Bientôt la dame effrayée des mesures qu'on prenoit avoua comment elle avoit trahi son premier époux, en indiquant l'endroit où il cachoit ses vêtements. Elle ne savoit ce qu'il étoit devenu depuis cette époque puisqu'il n'étoit point retourné chez lui. Au surplus la dame pensoit et croyoit que le Bisclavaret pouvoit être son premier mari. Le roi ordonna sur le champ d'apporter les habits, que cela lui fut agréable ou non. Sitôt qu'ils sont arrivés, on les étala devant le Bisclavaret, qui sembla d'abord n'y pas faire grande attention, parce qu'il y avoit trop de monde devant lui.

Le philosophe fit appeler le roi pour lui donner un nouveau conseil. Sire, permettez - moi de vous dire que votre loup ne veut pas mettre ses vêtements en public, puisqu'il doit redevenir homme. Il craint et a peur d'être aperçu dans sa métamorphose. Faites le conduire dans vos appartements avec ses dépouilles, nous le laisserons reposer à son aise, puis on verra bien s'il devient homme. Le roi conduisit lui-même le Bisclavaret, et revint en fermant toutes les portes sur lui. Au bout de quelque temps d'attente, le prince, suivi de deux barons, entra dans la chambre, où il aperçut le chevalier qui dormoit dans son lit. Aussitôt le roi courut l'embrasser, puis le serra dans ses bras. Dès qu'ils eurent causé, il lui rendit sa terre et lui fit des dons magnifiques. La dame infidèle fut chassée du pays ainsi que son époux, pour une trahison aussi noire. Ils eurent par suite plusieurs enfants qui étoient fort aisés à reconnoître. Toutes les filles vinrent au monde sans nez. Ceci est de la plus exacte vérité , c'est pourquoi elles furent surnommées énasées.

N'en doutez pas , l'aventure que vous venez d'entendre est très vraie. Les Bretons qui en conserveront toujours le souvenir, en ont fait le Lai du Bisclavaret.