Didactique du FLES
Recherches et pratiques

Didactique du FLES
ISSN : 2826-777X

4:1 | 2025
L'intelligence artificielle générative pour l'enseignement du FLE

L'actualisation du texte médiéval en classe de FLE (niveau secondaire II) : une approche intertextuelle/intermédiale

Gaëlle Burg

https://www.ouvroir.fr/dfles/index.php?id=1661

DOI : 10.57086/dfles.1661

Référence électronique
Gaëlle Burg, « L'actualisation du texte médiéval en classe de FLE (niveau secondaire II) : une approche intertextuelle/intermédiale », *Didactique du FLES* [En ligne], 4:1 | 2025, mis en ligne le 10 juillet 2025, consulté le 26 octobre 2026. URL : https://www.ouvroir.fr/dfles/index.php?id=1661

Droits d'auteur
Licence Creative Commons - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 2.0 Générique (CC BY-NC-ND 4.0)

L'actualisation du texte médiéval en classe de FLE (niveau secondaire II) : une approche intertextuelle/intermédiale

Gaëlle Burg

PLAN

1. Intertextualité/intermédialité et actualisation du texte littéraire
2. La lecture actualisante du *Roman de Renart*
   S'approprier l'œuvre première
   Actualiser
3. Propositions didactiques concrètes

TEXTE

1 Dans une précédente étude [1], nous avons montré que les corpus littéraires enseignés actuellement en FLE aux niveaux secondaire et universitaire, en Suisse mais aussi à l'étranger, ne relevaient pas d'une conception traditionnelle du « littéraire », au sens d'une conformité aux normes et au canon de l'histoire littéraire. Au contraire, ces corpus obéissent à une conception plus ouverte et fondée sur des critères variés allant des choix politiques et formatifs des établissements, aux demandes spécifiques des étudiant·e·s ou d'établissements étrangers partenaires, en passant par la formation ou les expériences des enseignant·e·s. Cette conception peut être rapprochée du concept de « réputation littéraire » développé par Ronveaux & Schneuwly (2018) à propos du français langue maternelle et de ses corpus, les « textes réputés littéraires ».

2 Ce qui nous intéresse particulièrement dans cette conception, c'est le décloisonnement des œuvres, qui n'entrent pas dans les catégories construites par l'histoire littéraire (genre, époque, héritage français ou francophone). En effet, comme le préconise Godard (2015) pour l'enseignement de la littérature en FLE, « il importe de ne pas concevoir et opposer les corpus comme des blocs, mais d'adopter des approches croisées, qui sortent les œuvres des catégories où l'histoire littéraire les enferme » (p. 66). Dans cette perspective,

l'approche intertextuelle et intermédiale de la littérature, qui s'impose depuis plusieurs années au détriment d'une approche du texte littéraire comme phénomène isolé (Hallet, 2002), est particulièrement pertinente pour notre propos, à savoir l'enseignement-apprentissage de la littérature médiévale en classe de FLE. Cette approche privilégie en effet le dialogue entre des œuvres littéraires et leurs actualisations, permettant aussi bien le développement de la compétence d'analyse littéraire que celui de la compétence communicative (à travers les tâches actualisantes et actionnelles qui en découlent). Ainsi, l'approche intertextuelle et intermédiale s'avère très efficace dans la perspective du développement des compétences communicatives et culturelles en langue étrangère, en particulier de la compétence littéraire.

3 Notre article se propose d'aborder les concepts d'intertextualité et d'intermédialité à travers le prisme de l'actualisation du texte littéraire, dans la perspective d'enseigner en classe de FLE des textes patrimoniaux anciens, souvent délaissés [2] malgré un énorme potentiel d'exploitation intertextuelle/intermédiale. Nous nous référerons pour cela à un exemple concret : l'épisode de « Renart et Tiécelin » (fin 12e siècle) dans le *Roman de Renart* (Dufournet & Méline Éd., 1985, p. 250-260). Dans un premier temps, nous proposerons une approche théorique des concepts d'intertextualité, d'intermédialité et d'actualisation en lien avec notre propos. Puis, nous développerons une modélisation de lecture actualisante d'un texte médiéval, intégrant les relations intertextuelles/intermédiales qui opèrent au sein de l'œuvre. Enfin, nous formulerons quelques propositions didactiques concrètes dérivant de la modélisation proposée et correspondant aux prescriptions actuelles du CECRL, de la didactique des langues étrangères et de la didactique de la littérature, en matière de compétences à développer auprès des apprenant·e·s.

1. Intertextualité/intermédialité et actualisation du texte littéraire

4 Le concept d'intertextualité, qui recouvre une pluralité de sens, a fait l'objet de théorisations divergentes (que l'on pense aux travaux de Barthes, Riffaterre ou Compagnon). Kristeva, qui s'appuie sur les concepts de la linguistique structurale, en particulier le principe

dialogique développé par Bakhtine, est l'inventrice du néologisme en France. On retient notamment cette célèbre citation extraite de *Semiotikè. Recherches pour une sémanalyse* (1969) : « […] tout texte se construit sur une mosaïque de citations, tout texte est absorption et transformation d'un autre texte. À la place de la notion d'intersubjectivité s'installe celle d'intertextualité […] » (p. 145-146). Notons que dans ses travaux, Kristeva élargit déjà l'intertextualité à d'autres supports que l'écrit. Dès ses débuts, le concept d'intertextualité est donc marqué par un caractère extensif, que l'on retrouvera souvent dans ses définitions, par exemple chez Barthes (1968) :

> […] tout texte est un intertexte […]. L'intertextualité, condition de tout texte, quel qu'il soit, ne se réduit évidemment pas à un problème de sources ou d'influences ; l'intertexte est un champ général de formules anonymes, dont l'origine est rarement repérable, de citations inconscientes ou automatiques, données sans guillemets. (p. 1013)

5 Les théoriciennes et théoriciens vont ensuite affiner la définition du concept ainsi que ses limites. Voyons quelques exemples non exhaustifs qui pourront être utiles à notre analyse. Ricardou (1971) distingue deux régimes d'intertextualité : l'interne (le rapport d'un texte à lui-même) et l'externe (le rapport d'un texte à un autre texte). Plus tard (Ricardou, 1975), il oppose intertextualité générale (qui met en rapport des textes d'auteur·e·s différent·e·s) et intertextualité restreinte (rapports entre des textes d'un·e même auteur·e), une dichotomie que l'on trouvait déjà chez Verrier (1974) sous la distinction intertextualité/intratextualité, et que l'on pourra lire encore chez Todorov (1978) à travers l'opposition extratextuel/intratextuel.

6 La définition proposée par Riffaterre (1980) est orientée vers la réception et ne distingue pas l'avant ou l'après dans la relation intertextuelle. Elle fonde également le principe de littérarité d'un texte :

> L'intertextualité est la perception, par [la lectrice ou] le lecteur, de rapports entre une œuvre et d'autres, qui l'ont précédée ou suivie. Ces autres textes constituent l'intertexte de la première. La perception de ces rapports est donc une des composantes fondamentales de la littérarité d'une œuvre […] (p. 4)

7 Dans le même article, Riffaterre distingue l'intertextualité aléatoire (caractérisée par un arrière-plan culturel, une « mémoire circulaire », autrement dit des éléments qui n'affectent pas le sens) et l'intertextualité obligatoire (dont les éléments constitutifs affectent le sens et qui demande une compétence pour déchiffrer les présupposés du texte). De la même manière, Jenny (1976) opposait avant lui l'intertextualité faible (caractérisée par l'allusion) et l'intertextualité structurée (qui s'étend à l'ensemble du texte). Il met en place un « seuil de l'intertextualité qui n'est par exemple pas atteint à partir de simples redondances thématiques. Pour Jenny, si l'intertextualité conditionne tout texte, les phénomènes intertextuels s'expriment tantôt de manière implicite (ce que Riffaterre appellera « intertextualité aléatoire) tantôt explicite (« obligatoire »).

8 Dans *Palimpseste* (1982), Genette introduit une nouvelle conception de l'intertextualité, qui constitue sans doute la tentative de théorisation la plus aboutie. Il y propose une typologie des relations intertextuelles qui sont nommées « transtextualité ». L'intertextualité n'apparait plus comme l'élément fondamental du texte « mosaïque », mais comme une relation transtextuelle parmi d'autres. Genette la définit par « une relation de coprésence entre deux ou plusieurs textes, c'est-à-dire [...] par la présence effective d'un texte dans un autre » (p. 8), et y associe la citation, l'allusion et le plagiat. Il la distingue du concept d'hypertextualité, qui implique cette fois une relation différée et non plus co-présente : « J'entends par là toute relation unissant un texte B (que j'appellerai hypertexte) à un texte antérieur A (que j'appellerai, bien sûr, hypotexte), sur lequel il se greffe d'une manière qui n'est pas celle du commentaire » (p. 11-12), autrement dit par des procédés de réécriture : imitation (pastiche, charge, forgerie) ou transformation (parodie, travestissement, transposition)[3]. Genette rappelle encore à la fin de son étude que « tout état rédactionnel fonctionne comme un hypertexte par rapport au précédent, et comme un hypotexte par rapport au suivant » (p. 447). Nous retenons ces deux concepts fondamentaux sur lesquels nous nous appuierons pour la suite de notre travail.

9 Pour clore ce panorama théorique autour du concept d'intertextualité, il nous faut encore convoquer celui d'intermédialité, lui aussi très polysémique. Le champ de recherche sur l'intermédialité[4] commence dans les années 1980 mais s'intensifie surtout depuis le début des

années 2000, donnant lieu à la création de groupes de recherches spécialisés, à des formations universitaires, et à de nombreux numéros de revue et publications sur le sujet (dont la revue universitaire canadienne consacrée uniquement à son étude : *Intermédialités/Intermediality*, publiée aux Presses universitaires de Montréal). Müller (2000) définit l'intermédialité en rapport avec le concept d'intertextualité :

> […] il y a beaucoup de rapports entre les notions d'intertextualité et d'intermédialité, mais la première sert presque exclusivement à décrire des textes écrits. Le concept d'intermédialité est donc nécessaire et complémentaire dans la mesure où il prend en charge les processus de production du sens liés à des interactions médiatiques. (p. 106)

10 Dans notre propos, nous adoptons également une conception de la notion d'intermédialité s'inscrivant dans un rapport de complémentarité et de prolongement avec celle d'intertextualité. L'intermédialité se substitue à l'intertextualité ou à l'hypertextualité lorsqu'il est question d'un autre média que le texte. À ce propos, le concept d'OSS (objet sémiotique secondaire) développé par Louichon (2015) est également pertinent. Nous transposons donc l'intermédialité aux théories sur l'intertextualité et parlons d'intermédia dans le cas d'une co-présence média/texte, et d'hypomédia/d'hypermédia/d'hypermédialité dans le cas, soit d'une réécriture médiatique à partir d'un texte (qu'elle soit imitation ou transformation), soit d'une réécriture textuelle à partir d'un produit médiatique. Müller (2000) souligne une autre caractéristique commune entre intertextualité et intermédialité, évoquée précédemment concernant l'approche intertextuelle :

> Quoi qu'il en soit, notre notion d'intermédialité ne considère pas les médias comme des phénomènes isolés, mais comme des processus où il y a des interactions constantes entre des concepts médiatiques, des processus qui ne doivent pas être confondus avec une simple addition. (p. 113)

11 Dans une perspective didactique, l'approche intertextuelle/intermédiale favorise donc une conception intégrative des textes et de leurs hypertextes/hypermédias, ce que relève également Maiwald (2021) :

« Wesentlich ist, dass die Buch-, Hörspiel- und Filmrezeption nicht additiv, sondern integrativ erfolgt. In diesem Arrangement sollen gleichwohl ein kohärenter Gesamttext und Mediendifferenzen erfahrbar werden » (p. 6) [5].

12 Enfin, cette partie théorique se doit encore d'établir un lien entre l'approche intertextuelle/intermédiale et l'actualisation du texte littéraire, qui se trouve au fondement de notre démarche didactique. Rappelons tout d'abord, avec Massol (2017), que « toute lecture actualise une œuvre, au sens où elle lui ouvre une vie nouvelle et momentanée dans le temps [de la lectrice ou] du lecteur » (p. 1). L'actualisation s'inscrit donc de prime abord dans un rapport temporel passé-présent. Pour Zumthor (1987), en effet, actualiser une œuvre c'est « l'intégrer à cette historicité qui est la nôtre » (p. 40). Citton (2007), qui a théorisé le processus d'actualisation, qualifie d'« actualisante » la lecture d'un texte passé, lorsque celle-ci remplit les quatre conditions suivantes :

> Une lecture d'un texte passé peut être dite actualisante dès lors que (a) elle s'attache à exploiter les virtualités connotatives des signes de ce texte, (b) afin d'en tirer une modélisation capable de reconfigurer un problème propre à la situation historique de l'interprète, (c) sans viser à correspondre à la réalité historique de l'auteur[·e], mais (d) en exploitant, lorsque cela est possible, la différence entre les deux époques pour apporter un éclairage dépaysant sur le présent. (p. 344)

13 La lecture actualisante telle que la conçoit Citton est d'abord celle d'une lectrice ou d'un lecteur, qui pourra éventuellement devenir la créatrice ou le créateur d'un hypertexte/hypermédia de l'hypotexte actualisé. L'actualisation d'un texte passé constitue donc sa réinterprétation, son adaptation ou sa réutilisation dans un contexte nouveau, autrement dit son intégration dans un réseau d'intertextualité/intermédialité (ou d'hypertextualité si l'on reprend la terminologie de Genette). Mais elle présente en sus la particularité d'établir un dialogue entre passé et présent, qui rend sensible la double temporalité de l'œuvre (ce qui n'est pas le cas de n'importe quel hypertexte). Celle-ci parle d'autrefois mais aussi de maintenant, comme le souligne également Louichon (2010) :

> […] transmettre une œuvre patrimoniale, c'est la transmettre pour ce qu'elle est : une œuvre du passé qui me parle aujourd'hui. Les deux aspects doivent se combiner. Si nous aimons à lire Montaigne ou Racine ou Flaubert, c'est qu'ils nous sont contemporains par la réception que nous sommes capables d'en faire (entre autres parce que l'édition nous le permet et que l'école nous l'a plus ou moins appris) et aussi qu'ils nous viennent d'un temps et d'un monde qui n'est plus le nôtre et que cette épaisseur, cette étrangeté même sont une des sources de notre intérêt et de notre plaisir (p. 80).

14 Le texte/média actualisant nourrit donc le réseau intertextuel/intermédial de l'œuvre tout en participant, par le dialogue passé-présent, à la compréhension de son sens. Ces considérations théoriques nous encouragent donc, dans la perspective de la lecture et de l'analyse d'une œuvre littéraire médiévale en classe de FLE, à prendre appui sur les relations intertextuelles/intermédiales, et plus particulièrement sur ses actualisations hypertextuelles/hypermédiales (selon le sens que nous avons donné au concept d'actualisation). Il convient à présent de proposer une démarche didactique de lecture d'un texte littéraire médiéval en classe de FLE.

2. La lecture actualisante du *Roman de Renart*

15 Rappelons que selon le CECRL (2001), l'apprenant·e d'une langue étrangère doit tenir un rôle actif dans la lecture littéraire (au sens de lecture de littérature), en y intégrant son point de vue subjectif, afin de développer à la fois des compétences littéraire et communicative (« la littérature tend à provoquer des réactions, une attitude souvent encouragée dans l'enseignement des langues » p. 120). Le volume complémentaire de 2018 mentionne, quant à lui, des échelles de descripteurs relatifs à l'exploitation du texte littéraire (par exemple « exprimer une réaction personnelle à l'égard de textes créatifs dont la littérature » ou « analyser et formuler des critiques de textes créatifs dont la littérature » p. 53). Une lecture actualisante et fondée sur les relations intertextuelles/intermédiales permettra de s'inscrire dans ce cadre. Elle contribuera également à motiver l'apprenant·e et à susciter son adhésion affective pour une œuvre non seulement

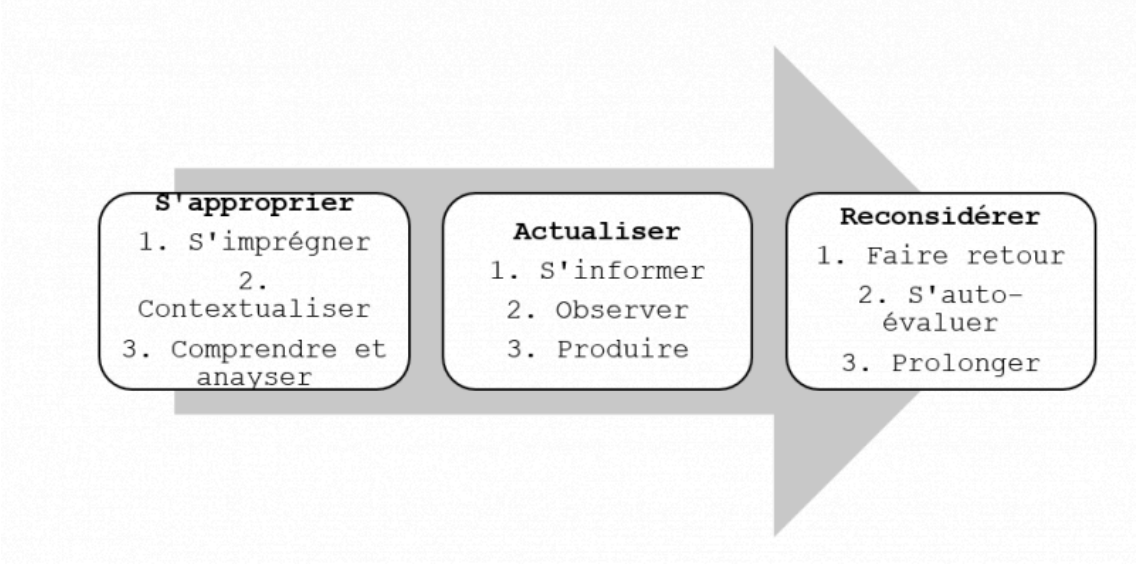
rédigée en langue étrangère, mais qui s'éloigne souvent aussi de sa réalité quotidienne. Pour cela, l'apprenant·e, tout comme la créatrice ou le créateur d'un hypertexte/hypermédia, doit pouvoir reconnaitre des situations qui lui sont familières dans l'œuvre étudiée et s'identifier à travers des « vecteurs d'identité » (Ahr & Denizot, 2013, p. 2). L'œuvre peut ainsi s'actualiser, entrer en résonance avec le contemporain de la lectrice ou du lecteur, et son sens peut se concrétiser. Les relations intertextuelles/intermédiales sont fondamentales pour parvenir à ce processus : l'œuvre doit pouvoir dialoguer avec ses hypertextes/hypermédias[6], mais aussi avec le monde contemporain.

16 Dans le cas de notre texte médiéval, on pourra donc avoir recours à des réécritures au fil des époques, jusqu'à celle de l'apprenant·e, qui sera amené·e à actualiser encore une fois le texte à travers une tâche communicative ou actionnelle, entretenant toujours ce dialogue entre passé et présent. Cette lecture en réseaux permet à la fois d'éclairer chaque hypotexte/hypertextes/hypermédias à la lumière de(s) l'autre(s), mais aussi, dans le cas d'une réécriture, de mettre à jour certains mécanismes de l'écriture littéraire/médiatique. Rappelons que le texte médiéval, par sa distance temporelle, possède de nombreuses références intertextuelles/intermédiales qui se sont succédé au fil des siècles. Comme on le sait, l'univers médiéval est omniprésent dans le cinéma, les séries télévisées, la BD, les romans de fantasy, ou les jeux vidéo, autant de médias de masse qui font partie du quotidien des apprenant·e·s et peuvent donc leur rendre la littérature médiévale attrayante, d'autant qu'ils y retrouveront des problématiques sociétales, économiques, et culturelles similaires à celles de leur époque[7]. Le *Roman de Renart* est évidemment emblématique de ce constat, puisqu'on le retrouve dans les *Fables* de La Fontaine, véritable « échantillon du patrimoine culturel français » (Maillard & Ulma, 2017, p. 59), mais aussi dans de nombreuses réécritures contemporaines. En effet, au-delà de sa valeur littéraire, il est porteur, comme spécimen patrimonial, d'une valeur symbolique, à travers les représentations animalières très connotées qu'il véhicule. On retrouve ici ce que Galisson (1991) appelle « la charge culturelle partagée » (CCP), définie comme « la valeur ajoutée à la signification ordinaire des mots [qui] sert […] de marque d'appartenance et d'identification culturelle » (p. 136). Cette CPP s'applique donc aux

animaux du *Roman de Renart*, ce qui fait de cette œuvre un document authentique particulièrement adapté pour l'enseignement de la langue-culture française et francophone. Cependant, c'est souvent par le biais des *Fables* de la Fontaine ou de réécritures postérieures (en littérature jeunesse, BD…) que *Le Roman de Renart* intègre la classe de FLE, privant par la même occasion l'apprenant·e d'une réflexion sur les relations intertextuelles/intermédiales. De plus, comme le montrent Maillard & Ulma (2017) dans leur examen de la place tenue par les *Fables* de la Fontaine au sein de plusieurs méthodologies, manuels, revue pédagogique (*Le Français dans le monde*), les textes/médias utilisés ont longtemps été des prétextes au travail de la langue (discussions à partir des documents, productions écrites) plutôt qu'étudiés pour eux-mêmes, dans une perspective d'analyse littéraire intégrant la dimension symbolique de leur CCP. Afin d'éviter cet écueil, il nous semble nécessaire de didactiser les relations intertextuelles/intermédiales à travers une méthodologie concrète de lecture actualisante.

17 Cette approche, que nous avons développée dans un précédent article (Burg 2022a) et que nous adaptons ici en y intégrant des relations intertextuelles/intermédiales plus complexes, conçoit l'actualisation comme une macro-tâche. L'analyse de l'œuvre et de ses hypertextes/hypermédias fait l'objet de microtâches intermédiaires et s'appréhende à travers un double contexte, celui de l'époque de l'œuvre/de son hypertexte/hypermédia et celui de l'apprenant·e. L'œuvre première doit cependant rester en ligne de mire : la finalité de la lecture actualisante est de permettre un retour et une compréhension renouvelés à l'œuvre et à son sens. Cette approche à la fois actionnelle et actualisante contribue ainsi à faire de l'œuvre littéraire l'un des constituants du dialogue en classe de FLE, développant une double compétence littéraire et communicative. Nous présentons ci-dessous notre modélisation, avant de développer des pistes concrètes dans notre dernière partie :

Figure 1 : Modélisation d'une lecture actualisante



S'approprier l'œuvre première

18 Cette première étape doit permettre de rapprocher l'œuvre de l'univers culturel des élèves, de la désacraliser, d'en faire un objet appropriable et manipulable.

1. S'imprégner : une première phase proposera, après des activités d'activation de la classe, de « faire silence » sur le texte, en se focalisant uniquement sur sa lecture, afin de s'en imprégner.
2. Contextualiser : une seconde phase proposera l'utilisation d'un autre média pour s'approprier le contexte de l'œuvre et la rendre vivante (image, film, documentaire…).
3. Comprendre et analyser : une dernière phase intègrera des activités de compréhension et d'analyse/interprétation, indispensables à la lecture littéraire en L2.

19 **S'approprier ses hypertextes/hypermédias** : renouveler éventuellement cette étape avec des hypertextes/hypermédias antérieurs à l'époque de l'apprenant·e, en gardant l'analyse première en regard.

Actualiser

20 Cette seconde étape doit permettre de montrer les liens entre passé/présent ou ici/ailleurs, la pertinence de l'œuvre au regard de

problématiques contemporaines ou familières de l'apprenant·e.

1. S'informer : une première phase proposera la lecture d'un article, le visionnage d'une vidéo, l'écoute d'un podcast sur une problématique similaire ainsi que des questions qui créeront des liens avec le texte littéraire premier.
2. Observer des actualisations : une seconde phase présentera des hypertextes/hypermédias contemporains de la lectrice-apprenante ou du lecteur-apprenant (adaptations cinématographiques, BD, publicités, etc.).
3. Produire : une dernière phase proposera une activité productive actualisante mobilisant des outils verbaux, scripturaux, graphiques, visuels, sonores (débats interprétatifs, réécritures, transpositions contemporaines ou dans un contexte familier, etc.).
4. Reconsidérer

21 Cette dernière étape doit permettre un retour au texte littéraire. Elle est indispensable en ce qu'elle permet d'éviter l'écueil de l'appauvrissement. L'apprenant·e prend conscience des enjeux principaux du texte, de son adhésion (ou non) à l'œuvre littéraire, et se voit offrir des possibilités de prolongement.

1. Faire retour : une première phase devra revenir au texte et faire la synthèse de ses principaux enjeux, à la lumière de la lecture actualisante effectuée.
2. S'autoévaluer : une seconde phase proposera une grille autoévaluative permettant de revenir sur les différentes étapes de l'apprentissage et sur l'intérêt suscité par l'œuvre chez l'apprenant·e.
3. Prolonger : une dernière phase offrira à l'apprenant·e des possibilités de prolongement intertextuel/intermédial en fonction de l'intérêt développé pour l'œuvre et ses problématiques.

3. Propositions didactiques concrètes

22 Reprenons à présent les étapes de notre modélisation afin de formuler quelques propositions concrètes. L'étape d'appropriation de l'œuvre première commence par une phase d'imprégnation tout à fait fondamentale pour permettre aux apprenant·e·s d'entrer dans cette

littérature très éloignée d'un point de vue temporel, bien qu'elle puisse leur paraitre aussi familière par certaines thématiques réactualisées dans leur époque. C'est l'occasion de leur montrer deux états d'une même langue, la version originale en ancien français, en regard de sa traduction en français moderne, qui permettront l'ouverture d'une perspective historique et plurilingue. En abordant la langue dans une approche diachronique, l'apprentissage d'une langue-culture gagne en cohérence : ce qui pourrait paraitre arbitraire pour les apprenant·e·s, dans l'état actuel du français, pourra prendre ainsi tout son sens. On devrait donc se focaliser, dans cette étape, sur la langue ancienne, que l'enseignant·e pourra lire à voix haute à partir de quelques règles phonologiques très simples (prononciation de toutes les voyelles et consonnes, introduction aux affriquées et à leur prononciation, « r » roulé). Les apprenant·e·s seront ainsi amenés à comparer cette prononciation restituée avec celle qu'ils connaissent, à s'interroger sur l'évolution de la langue et à adopter une perspective métalinguistique.

23 Toujours dans l'étape d'appropriation de l'œuvre première, il s'agira ensuite de contextualiser l'épisode du *Roman de Renart*, afin de le rendre vivant et tangible pour l'apprenant·e. Le recours à l'iconographie médiévale, qui illustre par ailleurs les relations intertexuelles/intermédiales au sein de l'œuvre elle-même, nous semble ici particulièrement pertinent dans la perspective d'une contextualisation. En effet, les manuscrits du *Roman de Renart* sont, pour certains, magnifiquement enluminés, et plusieurs épisodes disposent de leur propre miniature, directement insérée dans le texte ou au début. C'est le cas de l'épisode de « Renart et Tiécelin » dans un manuscrit de la première moitié du 14e siècle [8] disponible en ligne. Une miniature de forme carrée et de la largeur d'une colonne, placée en tête de chapitre, y représente Renart couché sur le dos, simulant une blessure afin d'attirer Tiécelin le corbeau, perché dans l'arbre (voir Figure 2 en annexe). Celle-ci pourra faire l'objet de descriptions préparant l'analyse subséquente du texte et son interprétation (par exemple, le fromage n'y est pas représenté, ce qui peut renseigner sur la lecture subjective de l'enlumineur). Les références (sans entrer dans l'analyse poussée) à Ésope et ses fables, aux Isopets ou au *Roman d'Ysengrin* de Nivard, qui constituent quelques-unes des sources du *Roman de Renart* (et donc des hypotextes de celui-ci)

trouveront également leur place dans cette phase de contextualisation, dans la perspective d'aborder plus tard des hypertextes/hypermédias. On aidera ainsi les apprenant·e·s à prendre conscience de l'omniprésence des relations intertextuelles/intermédiales au sein des œuvres. Cette phase sera aussi l'occasion de se familiariser avec l'objet-livre médiéval, à travers diverses activités centrées sur le paratexte et sa terminologie, mais aussi de mettre à jour la structure particulière du roman, qui repose sur le principe des « branches ». Le manuscrit pourra être facilement consulté sous forme numérisée (très accessible sur les pages Internet des grandes bibliothèques patrimoniales), voire sous forme papier, si l'occasion se présente, dans le cadre d'une visite organisée en bibliothèque. Notons que l'iconographie du *Roman de Renart* s'illustre au-delà des manuscrits médiévaux. On en trouve un bel exemple datant du 14^{e} siècle sur les stalles de la cathédrale de Bâle, figurant l'épisode de « Renart et la cigogne », au milieu d'autres représentations (animaux fabuleux, feuillages, armoiries, bustes et allégories en tous genres), autant de distractions offertes à la spectatrice ou au spectateur de l'époque, tout au long des longues cérémonies religieuses.

24 La dernière phase de l'appropriation devra ensuite proposer des activités de compréhension et d'analyse/interprétation de l'épisode choisi. La compréhension pourra prendre appui sur une approche plurilingue qui comparera, de manière inédite, deux états d'une même langue. On s'inscrira par exemple dans une perspective contrastive en travaillant sur les structures morphosyntaxiques (qui sont très différentes dans les deux états de la langue), sur des évolutions morphologiques ou des dérivations en se référant à des mots de la même famille, ou encore en confrontant des expressions ou des proverbes, en particulier ceux qui soutiendront l'analyse littéraire (relatifs aux thèmes de la tromperie ou aux caractéristiques des personnages types). C'est également à cette occasion qu'on pourra introduire la figure de l'antonomase autour du nom de Renart (devenu par la suite le nom commun du goupil). Ce genre d'activités favorisera la compréhension du texte ancien tout en développant la compétence plurilingue. Une autre approche permettant de travailler la compréhension et de soutenir la construction du sens consistera à s'appuyer sur les constituants narratifs. Le *Roman de Renart* (de même que le genre de la fable) s'inscrit dans un schéma narratif plus

ou moins stéréotypé, qui se répète dans la plupart des épisodes : une situation de départ problématique (Renart a faim/Renart est prisonnier/Renart trompe pour le plaisir) ; la mise en place d'une tromperie afin de sortir de la problématique ; la morale/jubilation du goupil. La mise en œuvre de la tromperie elle-même obéit à un modèle récurrent (mise en place du piège, consolidation, aboutissement, raillerie). Ces schémas, aisément repérables dans le cadre d'une compréhension globale (y compris en travaillant sur le texte original, en regard de sa traduction), pourront être mis à profit pour la lecture littéraire en langue étrangère, qui se fonde sur une logique d'anticipation facilitant la compréhension [9]. En effet, l'apprenant·e formulera des hypothèses tout au long de sa lecture, qui pourront être infirmées ou confirmées par la suite. Pour finir, cette étape d'appropriation ne devra pas faire l'impasse sur l'analyse littéraire, en particulier, pour notre texte, le va-et-vient entre anthropomorphisme et zoomorphisme, mis au service du rire et de la satire sociale. On sera particulièrement attentif à l'analyse des personnages et de leurs caractéristiques récurrentes dans toutes les branches (rédigées, rappelons-le, par des auteur·e·s différent·e·s). Les animaux y représentent en effet des types (la vanité pour le coq, la naïveté et la gourmandise pour l'ours, la violence et la stupidité pour le loup, la lubricité et l'hypocrisie pour la louve etc.), marqués dès cette époque par une charge culturelle partagée que les relations hypertextuelles/hypermédiales continueront de transmettre.

25 Cette étape d'appropriation pourra être renouvelée avec des hypertextes/hypermédias antérieurs à l'époque de l'apprenant·e, par exemple la célèbre fable *Le corbeau et le renard* de La Fontaine. Notons que si La Fontaine s'est largement inspiré d'Ésope pour ses fables (ce qui ferait du *Roman de Renart* et de la fable de La Fontaine deux hypertextes de celle d'Ésope plutôt que des textes partageant une intertextualité directe), on sait qu'il a également puisé (notamment pour la fable *Le loup et le renard*) dans le *Roman de Renart*, qu'il connaissait grâce à des éditions imprimées. En suivant les mêmes étapes que précédemment (s'imprégner, contextualiser, comprendre/analyser), les apprenant·e·s prendront conscience de l'évolution, d'un texte à l'autre, de la langue, du genre littéraire, des personnages, et de la visée auctoriale, en fonction d'un nouveau contexte historique, culturel et social.

26 L'étape d'actualisation doit ensuite permettre de tisser des liens avec le présent de l'apprenant·e et de montrer la permanence de la pertinence de l'œuvre et de ses hypertextes par rapport aux problématiques actuelles. Dans la première phase d'information, on cherchera un document authentique (article de presse, podcast, vidéo…) relatant une problématique similaire à celle de l'œuvre première et de ses hypertextes/hypermédias. Dans le cas de l'épisode du corbeau et du renard, l'orgueil du corbeau, avide de flatterie, le conduit presque à sa perte (il perd le fromage et manque d'être mangé par Renart). Un tel sujet reste brûlant aujourd'hui, à l'époque des réseaux sociaux sur lesquels utilisatrices et utilisateurs s'affichent sans limite, à la recherche des flatteries et compliments de leur communauté qui, en retour, attend la même chose (la flatterie, comme dans l'œuvre première, est donc utilisée pour obtenir quelque chose). On trouvera donc facilement matière à illustrer et discuter cette problématique en classe. Dans une seconde phase, les apprenant·e·s seront invité·e·s à observer des hypertextes/hypermédias de l'œuvre première (adaptations audiovisuelles, picturales, BD, publicités…), si possible assez proches de leur présent (20^{e} – 21^{e} siècles), afin d'être amené·e·s, dans un second temps, à produire leur propre actualisation. On trouvera de nombreux exemples dans la littérature jeunesse, qui s'intéresse depuis plusieurs années à l'anthropomorphisme du *Roman de Renart* ou des *Fables* de La Fontaine, qu'elle rattache aux formes modernes de l'imaginaire enfantin. Les animaux y sont toujours marqués par leur charge culturelle partagée, qui s'est enrichie tout au long de l'histoire, et sont transposés dans l'époque actuelle et le quotidien de leurs lectrices et lecteurs, notamment à travers l'actualisation linguistique. Dans un autre registre que celui de l'enfance, la transposition, par le chanteur et poète Pierre Perret[10](1994), de la fable de La Fontaine dans le genre de la chanson populaire et dans un langage argotique nous semble assez pertinente puisqu'elle a le mérite d'actualiser à la fois la langue, la forme, le registre et le média. De même, une publicité canadienne en québécois pour les chips Doritos (TVHS, 1994, visible sur YouTube[11]) présente un autre exemple intéressant d'actualisation qui touche à la fois la langue, la forme, le média mais aussi le contenu et les personnages (puisqu'il s'agit d'êtres humains grossièrement déguisés en animaux et non plus d'animaux anthropomorphisés). Le renard ne tente pas d'amadouer le corbeau

ent de lui jeter son paquet. Le corbeau, apparemment rendu plus malin par la consommation des chips qu'il ne partagerait pour rien au monde, lui envoie toutes sortes d'objets de consommation afin de détourner son attention, avant que le renard finisse par avoir recours à la force en tronçonnant l'arbre. On imagine bien quelles réflexions pourraient être menées avec les apprenant·e·s sur de nouvelles problématiques mises à jour par l'hypermédia (travers de la société de consommation, utilisation de la force au détriment de la ruse…). Le choix pourrait ainsi être laissé, lors de la dernière phase de production, entre une actualisation s'appuyant sur la même problématique que l'œuvre première, ou sur une problématique nouvelle. Les transpositions de forme, langue, registre, média, explorées dans la phase précédente auront permis aux apprenant·e·s d'observer les mécanismes de création d'un hypertexte/hypermédia et de les mettre en œuvre à leur tour. Cette phase de production constituera l'étape ultime permettant de tisser un lien entre passé et présent et de relire à nouveau l'œuvre première à la lumière de son propre quotidien. On pourra y retrouver des tâches actionnelles de production écrite (réécriture, pastiche, transformation du texte) ou orale (dramatisation, mise en musique, tournage d'un clip, d'une publicité, d'un post TikTok/Instagram…).

27 Enfin, la dernière étape de reconsidération proposera de faire retour au texte premier. On entamera pour cela une démarche réflexive avec les apprenant·e·s. Celle-ci portera sur les principaux enjeux de l'œuvre analysée, mis en lumière grâce à la lecture actualisante et à la prise de conscience du rôle fondamental des relations intertextuelles/intermédiales. Cette étape sera aussi l'occasion de proposer aux apprenant·e·s de s'autoévaluer afin de rendre prégnant leur rôle en tant qu'actrice ou acteur de leur apprentissage, et de prolonger éventuellement l'exploration des intertextes/intermédias de l'œuvre première, si elles ou ils en éprouvent le désir.

28 Au terme de ce travail, il nous faut rappeler les principaux points qui ont jalonné notre réflexion didactique. Nous avons voulu proposer une démarche d'enseignement de la littérature en FLE qui soit à la fois communicative et actionnelle, sans pour autant faire l'impasse sur l'analyse littéraire, autrement dit sur l'étude d'une œuvre pour elle-même et non comme prétexte à l'apprentissage linguistique. Nous avons également souhaité proposer la lecture d'un texte

médiéval qui nous a semblé particulièrement pertinent pour l'enseignement de la langue-culture française et francophone, du fait de la charge culturelle partagée que possèdent ses protagonistes, en nous inscrivant dans une approche intertextuelle/intermédiale et actualisante. Celle-ci prend appui sur les concepts théoriques de l'actualisation, de l'intertextualité/intermédialité (au sens général), de l'hypertextualité/hypermédialité (au sens genettien), des intertextes/intermédias de l'œuvre (au sens genettien, correspondant, dans les propositions didactiques, à l'étape de contextualisation à travers l'analyse de l'iconographie médiévale) et des hypertextes/hypermédias (au sens genettien, jusqu'à celui proposé par l'apprenant·e elle-même ou lui-même, correspondant à la phase d'actualisation). Cette lecture s'est également inscrite dans une démarche didactique spécifique et modélisée, qui a permis de faire dialoguer l'œuvre avec son réseau intertextuel/intermédial, mais également de la relier à l'actualité de l'apprenant·e afin d'en construire une perception renouvelée à la lumière du présent. Enfin, l'approche intertextuelle/intermédiale a permis de mettre à jour des mécanismes d'écriture littéraire/médiatique particulièrement probants dans la perspective de la tâche finale actualisante.

29 Cette approche, qui encourage la lecture en classe de FLE de textes anciens du patrimoine français et francophone souvent méconnus (si la fable de La Fontaine a déjà maintes fois été didactisée, le *Roman de Renart* est bien moins connu malgré un potentiel effectif), mérite d'être diffusée auprès des enseignant·e·s qui trouveront à coup sûr matière à renouveler leur enseignement de la littérature en FLE.

BIBLIOGRAPHIE

Ahr, S. & Denizot, N. (2013). *Les patrimoines littéraires à l'école, Usages et enjeux*. Presses universitaires de Namur.

Barthes, R. (1968). Texte (Théorie du). *Encyclopedia Universalis*, XV.

Burg, G. (2022a). Actualiser le texte littéraire en L2. *Babylonia*, 3, 110-114. https://doi.org/10.55393/babylonia.v3i.226.

Burg, G. (2022b). La littérature médiévale en FLE : un corpus à réévaluer. *Revue Suisse des Sciences de l'éducation*, 44 (3), 378-387. https://doi.org/10.24452/sjer.44.3.7.

Citton, Y. (2007). *Lire, interpréter, actualiser – Pourquoi les études littéraires ?* Éditions Amsterdam.

Dufournet, J. & Méline, A. (dir.). (1985). *Le Roman de Renart* I. Garnier Flammarion.

Ésope (s.d.). *Fables* (Édition E. Chambry, 1986). Les Belles Lettres.

Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. CLE International.

Genette, G. (1982). *Palimpseste. La littérature au second degré*. Seuil.

Godard, A. (2015). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Didier.

Hallet, W. (2002). *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik*. Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Jenny, L. (1976). *La Stratégie de la forme*. Seuil.

Kristeva, J. (1969). *Semiotikè. Recherches pour une sémanalyse*. Seuil.

La Fontaine, J. de (1693). *Fables* (Édition. A.-M. Bassy & Y. Le Pestipon, 2019). Flammarion.

Louichon, B. (2010). (In)compétences lexicales et culturelles des jeunes lecteurs d'œuvres patrimoniales. *Recherches*, 53. https://www.revue-recherches.fr/?p=3012.

Louichon, B. (2015). Le patrimoine du passé dans le présent. Dans M.-F. Bishop & A. Belhadjin (dir.), *École et patrimoines littéraires* (p. 93-106). Honoré Champion.

Maillard, N. & Ulma, D. (2017). La fabuliste, le professeur de FLE et les méthodologies. Dans B. Louichon, M.-F. Bishop & C. Ronveaux (dir.), *Les Fables à l'école. Un genre patrimonial européen* (p. 59-72). Peter Lang.

Maiwald, K. (2021). *Intermedialität und Literaturdidaktik*. In KinderundJugendmedien.de. https://www.kinderundjugendmedien.de/fachdidaktik/4676-intermedialitaet-und-literaturdidaktik.

Massol, J.-F. (2017). Facilités de l'actualisation, difficultés de la contextualisation dans un échange en classe de 1e L. *Recherches & Travaux*, 91. https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.945.

Müller, J. E. (2000). L'intermédialité, une nouvelle approche interdisciplinaire : perspectives théoriques et pratiques à l'exemple de la vision de la télévision. *Cinémas*, 10 (2-3), 105-134. https://doi.org/10.7202/024818ar.

Nivard (s.d.). *Le Roman d'Ysengrin* (Édition. E. Charbonnier, 1991). Belles Lettres.

Perret, P. (1994). Le corbeau et le renard. Dans *Pierre Perret chante 20 fables inspirées de Jean De La Fontaine*. Éditions Adèle. https://www.youtube.com/watch?v=U16qqSQNo08.

Ricardou, J. (1971). *Pour une théorie du Nouveau roman*. Seuil.

Ricardou, J. (1975). Claude Simon, textuellement. Dans J. Ricardou (dir.), *Claude Simon, Colloque de Cerisy-la-Salle* (p. 7-19). Union générale d'éditions.

Riffaterre, M. (1980). La trace de l'intertexte. *La Pensée*, 215.

Ronveaux, C. & Schneuwly, B. (2018). *Lire des textes réputés littéraires : disciplination et sédimentation*. Peter Lang.

Todorov, T. (1978). *Symbolisme et interprétation*. Seuil.

TVHS (1994). Pub Doritos 94 par Mario Jean et François Massicotte : Le corbeau et le renard. https://www.youtube.com/watch?v=MDivCcj6Ar8.

Verrier, J. (1974). Segalen lecteur de Segalen. *Poétique*, 26.

Zumthor, P. (1987). *La lettre et la voix. De la « littérature » médiévale*. Seuil.

ANNEXE

Annexe

Figure 2 : Miniature de l'épisode « Renard et Tiécelin », Ms Français 1580 fol 48



© Bibliothèque nationale de France.

NOTES

1 Notre analyse s'appuyait sur les corpus littéraires utilisés en FLE dans l'enseignement secondaire et universitaire en Suisse et à l'étranger, à partir des politiques éducatives, des plans d'études et des pratiques enseignantes (voir Burg, 2022b).

2 Voir Burg, 2022b. Nous avons démontré une quasi-absence de la littérature médiévale et renaissante des corpus littéraires enseignés en FLE. Celle-ci s'explique par différents facteurs : la barrière de la langue ancienne ; l'absence de ces textes de la formation des enseignant·e·s ; leur rareté au sein des manuels, des ressources pédagogiques en ligne, des catalogues d'éditions spécialisées en FLE et de la recherche en didactique des langues et de la littérature.

3 La parodie transforme l'hypotexte dans une perspective à visée plus ou moins satirique ; le pastiche imite le style de l'hypotexte ; le travestissement transforme l'hypotexte dans une perspective dégradante ; la transposition adapte l'hypotexte à un nouveau public (elle inclut la versification, la traduction et l'amplification) ; la charge imite son hypotexte dans une perspective satirique ; la forgerie est une imitation neutre de l'hypotexte (continuations).

4 Pour une histoire partielle de la théorie de l'intermédialité, voir Müller, 2000.

5 Nous proposons la traduction suivante : Il est essentiel que la réception du livre, de la pièce radiophonique et du film ne se fasse pas de manière additive, mais intégrative. Cet arrangement doit néanmoins permettre de faire l'expérience d'un texte global cohérent et des différences entre les médias.

6 Mais également avec ses intratextes/intramédias selon la terminologie précédemment évoquée de Verrier (résonnances à l'intérieur de l'œuvre elle-même).

7 Un exemple récent constitue le film *Le Dernier duel* de Ridley Scott qui met en scène, à l'époque médiévale, des problématiques modernes interrogeant la culture du viol.

8 BnF, département des Manuscrits, Français 1580 fol 48. Disponible en ligne : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b52506044v/f101.

9 Rappelons à ce sujet les travaux d'Umberto Eco (1985) et les concepts de « coopération » lecteur/texte et d'« encyclopédie » du lecteur. Celui-ci, lorsqu'il lit, opère un va-et-vient permanent entre le texte et ce répertoire d'informations qui lui est propre. Il émet des hypothèses à partir de scénarios intertextuels et il est capable de construire du sens et d'avancer malgré les obstacles linguistiques ou culturels.

10 https://www.youtube.com/watch?v=U16qqSQNo08

11 https://www.youtube.com/watch?v=MDivCcj6Ar8

RÉSUMÉS

Français
Cette étude propose une démarche d'enseignement de la littérature médiévale en FLE s'inscrivant dans une approche intertextuelle/intermédiale et actualisante. Elle s'intéresse d'abord aux concepts théoriques de l'intertextualité, de l'intermédialité et de l'actualisation afin de proposer ensuite une modélisation favorisant le dialogue entre l'œuvre et son réseau intertextuel/intermédial, mais aussi entre le passé d'un côté, et le présent de l'apprenant·e de l'autre, de manière à construire une perception renouvelée du texte et de son sens. L'épisode de « Renart et Tiécelin », extrait du Roman de Renart, constitue le fondement de propositions didactiques concrètes.

English
This study proposes an intertextual/intermedial and actualizing approach to teaching medieval literature in French as a foreign language. It first looks at the theoretical concepts of intertextuality, intermediality and actualization, then proposes a model that encourages dialogue between the literary text and its intertextual/intermedial network, as well as between the past on the one hand, and the learner's present on the other, to construct a renewed perception of the text and its meaning. The episode of "Renart et Tiécelin", taken from Le Roman de Renart, provides the basis for concrete didactic proposals.

INDEX

Mots-clés
didactique de la littérature, intertextualité, intermédialité, actualisation, plurilinguisme

Keywords
didactics of literature, intertextuality, intermediality, actualization, plurilingualism

Rubriques
Pratique de classe

AUTEUR

Gaëlle Burg
Docteure et habilitée ès lettres, Gaelle Burg enseigne depuis 2008 la littérature et le FLE en Suisse dans le supérieur et le secondaire. En 2019, elle est nommée Dozentin à la Fachhochschule Nordwestschweiz de Muttenz (Suisse) en didactique du FLE). Ses recherches portent sur la littérature médiévale, l'histoire du livre à la Renaissance et la didactique de la littérature.
gaelle.burg@fhnw.ch
IDREF : https://www.idref.fr/285303791
ORCID : http://orcid.org/0000-0003-2215-4978