



Numéro 10 (3) | décembre 2021

**Littérature et culture médiévales dans l'enseignement secondaire :
quelles voies pour un renouveau ?**

Et si nous apprenions des élèves comment enseigner la littérature médiévale ?

Louis GEMENNE
assistant de recherche honoraire,
Universités de Louvain et de Liège

Résumé

Comment et pour quels objectifs enseigner la lecture littéraire des textes médiévaux à des adolescents dans un contexte institutionnel qui ne le favorise guère ? Des expériences répétées et diversifiées en classe, fondées sur des textes patrimoniaux, apportent à cette double question des éléments de réponse intéressants. Ainsi, la prise en compte et la mise en commun des lectures spontanées de chacun contribuent à promouvoir des pratiques d'évaluation formative qui aident les professeurs à modeler et à actualiser leur enseignement sur les démarches d'apprentissage des élèves.

Abstract

How and for which targets to teach literary reading of medieval texts to teenagers in an institutional context which does not really promote it? Repeated and diversified experiences in the classroom, based on patrimonial texts, give interesting partial answers to this double question. Thus, taking into account and bringing together spontaneous reading exercises contribute to favour practises of formative evaluation, which help teachers to design and update their teaching strategies to the learning process of their students.

Plan

Étymologies liminaires

Les mots pour le dire
Discours de la méthode

« Lis tes ratures »

Tristan et Iseut couchés sur le lit de Procuste
La Chanson de Roland ou la lecture mise à nu par le stéréotype même
Villon ou l'ancien et le nouveau testaments

L'avenir du Moyen Âge scolaire : de sa désagrégation à sa déségrégation ?

Bibliographie

À la mémoire de Karl CANVAT

Il dépend de celui qui passe que je sois tombe ou trésor, que je parle ou me taise.
(Paul Valéry, Façade du Palais du Trocadéro à Paris)

Affirmer d'entrée de jeu que la contribution qu'on va lire est discutable, cela ne risque-t-il pas de décontenancer quelques lecteurs bienveillants qui s'y intéresseraient ? Il faut pourtant concéder que la « discutabilité » dont il est question est pour ainsi dire intrinsèque à son objet, et dans une double mesure. D'une part, il est évident que le « savoir » en sciences humaines n'est pas du même type que celui dont se prévalent les sciences physiques. D'autre part, toute affirmation avancée dans un domaine d'études comme le nôtre, au carrefour de l'enseignement et de la littérature, ne peut guère relever au mieux que du possible, quand elle se fonde sur des expériences répétées, voire du préférable, si elle est en outre étayée par des valeurs explicites.

C'est donc sur la base de ces deux évidences que seront soumises à discussion quelques considérations générales sur l'enseignement des lettres médiévales. Elles se situent dans le prolongement, à vrai dire déjà tardif, d'une thèse de doctorat soutenue il y a quelque vingt ans devant l'Université de Louvain¹ et offerte partiellement aujourd'hui à relecture par l'organisation de cette journée d'étude, dont ces Actes sont la trace écrite².

Étymologies liminaires

Vu ce qui précède, on trouvera sinon légitime, au moins prudent, de commencer par quelques fondements méthodologiques. De ce point de vue, le recours à l'étymologie nous permettra d'envisager la portée de trois vocables de nature à orienter les propositions qui suivront : « excommunication » et « dévolution » d'abord, puis le mot même de « méthode », qu'éclairent les deux premiers termes.

Les mots pour le dire

L'« excommunication » de la littérature médiévale ne désigne évidemment pas un quelconque anathème fulminé contre elle ; cette façon de parler pointe plutôt ce qui est de l'ordre d'un impensé lourd de conséquences. Il semble notamment que dans les *cursus* et Instructions officielles de l'enseignement secondaire français ou belge, ni les moments ni les procédures pour aborder ces textes ne permettent d'en saisir la spécificité ni même l'éventuel intérêt ; pour peu ils risqueraient de constituer ceux qui

¹ Inédite et disponible chez l'auteur, la thèse dont il est question est également en dépôt à l'Université de Louvain ou à l'Université d'Artois (Arras). Elle a fait l'objet d'un résumé et d'un compte rendu par Karl CANVAT, « L'Appropriation littéraire des textes médiévaux en classe de français, Louis GEMENNE, Thèse de doctorat sous la direction de Pierre YERLÈS, Université catholique de Louvain, 1998 », *La Lettre de l'Association Internationale de Recherches en Didactique du Français*, 24, 1999, p. 24-25.

² Deux numéros de la revue *Perspectives médiévales* ont, parmi d'autres initiatives, offert une synthèse actualisée de cette problématique : *Cultiver les lettres médiévales aujourd'hui*, 36, 2015 et *Enseigner la langue et la littérature du Moyen Âge en France aujourd'hui*, 39, 2018. [<https://journals.openedition.org/peme>] consulté le 19/06/2019.

essaient d'en promouvoir une étude plus approfondie en doux rêveurs utopistes ou nostalgiques d'on ne sait quelle restauration.

Parmi les paradoxes français, il faut sans doute mettre en exergue le fait que le Moyen Âge n'est guère abordé qu'au Collège, alors que l'étude de la littérature n'est vraiment systématisée, elle, qu'à partir de la classe de seconde, c'est-à-dire à l'entrée du Lycée. En somme, ces textes sont abordés quand les notions et les compétences lecturales et/ou littéraires ne sont pas encore vraiment mises en place et, à l'inverse, cette période ne doit plus être explicitement étudiée quand les œuvres qui l'illustrent pourraient être lues avec quelque profit par des élèves plus âgés et mieux formés à l'étude de la littérature. Peut-être des lecteurs plus jeunes sont-ils plus immédiatement attirés par ces textes, mais en laissant croire que le Moyen Âge relève plutôt de la littérature de jeunesse, on risque aussi de cautionner l'idée que cette période constitue en somme la jeunesse de la littérature, avec le soupçon à peine voilé de puérilité qui s'y attache.

On en conviendra, ce qui vient d'être dit n'est pas encore très éclairant ni sur les principes didactiques au fondement de l'action pédagogique ni sur les questions de méthode propres à les promouvoir. Pour éclairer cette délicate question, il est intéressant de recourir au terme de « dévolution », plutôt qu'à celui, plus commun, de transmission³.

Dans le langage des droits de succession, le terme de « dévolution » désigne la cession volontaire des droits patrimoniaux d'une génération à l'autre pour que celle-ci puisse en disposer pleinement. On s'en doute, la référence à ce terme sur le plan éducatif disqualifie dans une large mesure la croyance qui tendrait à assimiler l'enseignement à la transposition adaptative d'un savoir académique préconstruit ; au contraire, elle impose à l'effort didactique la synthèse entre deux mouvements convergents : d'abord, celui de la déclaration, ou mieux, de l'évaluation du patrimoine à transmettre et ensuite, peut-être surtout, la mise au point des opérations et des conditions pour que les héritiers puissent faire fructifier le legs qu'ils reçoivent en se l'appropriant. Selon Pierre Yerlès, il faut voir dans l'appropriation le fonctionnement capital dans tout mécanisme d'apprentissage, et cet auteur désigne ainsi « l'action par laquelle l'apprenant s'approprie, fait siennes, rend propres à son usage les informations qui lui sont proposées »⁴.

Discours de la méthode

Ce qui vient d'être dit, en somme, nous conduit à réinterroger l'étymologie du mot « méthode » lui-même. Pour peu qu'on admette que la signification de ce mot ne peut plus se restreindre à l'imposition externe de procédures intangibles, on se rappellera que son origine est grecque et se compose du préfixe *μετα* « avec » et *όδος* « le chemin ». Selon cette signification, qu'on dira à la lettre radicale, on est amené à penser que la méthode doit d'abord être une sorte de « miroir qu'on promène le long du chemin » de l'apprentissage et qu'une fois ce chemin parcouru, l'enseignant et ses élèves ont à se livrer à une série de « réflexions » propres à aider en miroir ceux-ci à apprendre mieux et celui-là à enseigner plus efficacement.

³ Cf. Philippe JONNAERT, « Dévolution *versus* contre-dévolution ! », in Claude RAISKY et Michel CAILLOT (éd.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*, Paris-Bruxelles, De Boeck & Larcier, 1996, Perspectives en éducation, p. 115-144.

⁴ Pierre YERLÈS et Marc LITS, « Pour une didactique de la littérature », *Dialogues et cultures*, 36, 1992, p. 107-118, p. 109.

Sur le plan de l'enseignement littéraire, le travail de l'enseignant consisterait ainsi et d'abord à permettre aux élèves de faire l'expérience de la lecture des textes tout en supervisant l'appropriation des compétences auxquelles ouvre et que révèle cette lecture initiale. En tout état de cause émerge de ces considérations un principe qui est non seulement impératif mais primordial, et sur quoi s'ordonneront les propos qui vont suivre : c'est celui de commencer par prendre en compte la façon spontanée ou suscitée – il faudra revenir sur ce terme – dont les élèves lisent ou écoutent ces textes. Tirer parti des observations réflexives qu'autorisent ces expériences de classe semble être un moyen à privilégier pour élaborer les linéaments d'une méthodologie plus adéquate.

Toutefois, et plus que d'autres qui s'accommodent davantage d'itinéraires plus strictement balisés, les voyages de la « lecture littéraire »⁵ impliquent quelque chose qui, en dernière analyse, relève de l'expérience du « pirate ». Ce mot, d'origine grecque lui aussi et formé sur le verbe *πειραζώ* « je fais l'expérience, j'éprouve », permet par métaphore de décrire celui qui enseigne/apprend la lecture littéraire comme un pirate qui :

- se détache de son milieu d'origine pour vivre des expériences inédites ou même « vicariantes »,
- s'approprie le bien d'autrui, en l'espèce la littérature comme trésor ouvert à tous les pillages,
- connaît les itinéraires balisés mais peut les délaisser si cette exploration à l'écart lui semble plus efficace,
- reconnaît que ce qu'il retiendra à son profit – sa part de butin, en somme – il le devra à l'entreprise commune de sa bande, pour ne pas dire des « bandits » qui l'accompagnent.

Traduits en termes moins imagés, il s'agit de reconnaître que la contrainte inhérente à l'action pédagogique ne trouve sa légitimité que si on s'efforce par ailleurs de restituer aux élèves leur autonomie critique et/ou créatrice.

Quant à la méthodologie de la recherche elle-même portant sur le système si complexe et interactif de l'enseignement de la lecture littéraire, le mieux est sans doute de s'en remettre à ce que déclarait Lucien Goldmann dans la préface de son étude sur *Le Dieu caché*⁶ et qui disqualifiait : « toute séparation rigoureuse entre la réflexion sur la méthode et la recherche concrète qui ne sont que les deux faces d'une seule et même méthode », en ajoutant pour faire bonne mesure :

Il nous paraît en effet certain que la méthode se trouve uniquement dans la recherche même, et que celle-ci ne saurait être valable et fructueuse que dans la mesure où elle prend progressivement conscience de la nature de sa propre démarche et des conditions qui lui permettent de progresser.

⁵ Pour faire bref, la « lecture littéraire » est une notion qui, en milieu scolaire, désigne une modalité de lecture alternant participation et distanciation sans considération préalable de la « littérarité » des textes. Cf. Jean-Louis DUFAYS, Louis GEMENNE et Dominique LEDUR, *Pour une lecture littéraire*, Bruxelles, De Boeck, 2015 (3^e édition), et pour une mise au point didactique : Brigitte LOUICHON, « La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? », in Bertrand DAUNAY, Yves REUTER et Bernard SCHNEUWLY (éd), *Les Concepts et les méthodes en didactique du français*, Namur, AIRDF-PUN, 2011, p. 195-216.

⁶ Lucien GOLDMANN, *Le Dieu caché. Étude sur la vision tragique dans les Pensées de Pascal et dans le théâtre de Racine*, Paris, Gallimard, 1976 (1959), collection TEL, p. 7.

« Lis tes ratures »

Quant aux expériences évoquées plus haut, trois d'entre elles seront brièvement décrites ici et, à dessein, concernent des œuvres aussi connues que le « roman » de Tristan, *La Chanson de Roland* et l'œuvre poétique de Villon. Elles ont été choisies pour deux raisons complémentaires :

- elles se fondent sur des textes qui font incontestablement partie du « canon littéraire médiéval » et du « patrimoine culturel français » ; à ce titre, on peut commodément en susciter l'évocation en classe grâce à des activités ludiques (p. ex. lambeaux de mémoire mis au jour grâce à la technique des « je me souviens » de Georges Perec ou encore jeux de cartes qui demandent d'apparier des illustrations avec des titres d'œuvre et/ou des textes d'anthologie) ;
- comme on s'en doute, elles donnent l'occasion de réfléchir à la fois sur les processus de lecture mis en œuvre par les élèves tout autant que sur les usages scolaires et/ou idéologiques de ces textes dans les champs culturels ultérieurs jusqu'à notre époque.

Tristan et Iseut couchés sur le lit de Procuste

Parmi les épisodes qui jalonnent la légende de Tristan et Iseut, un des plus connus est incontestablement celui du philtre d'amour bu par mégarde. C'est aussi l'un des plus paradoxaux, puisqu'aucun des fragments français conservés n'en donnait jusqu'ici le texte. Ce qui est reproduit dans plusieurs anthologies et utilisé dans un ouvrage didactique⁷, est en fait, on le sait, la reconstitution du médiéviste Joseph Bédier à l'aube du XX^e siècle, fondée sur des versions étrangères de la légende. Si on accepte de commencer par mettre provisoirement entre parenthèses que ce morceau d'anthologie n'est même pas la traduction d'un texte médiéval français, il ne faut pas oublier non plus qu'il ne s'agit pas d'un texte proprement dit mais d'un extrait aux bornes d'ailleurs variables en fonction des anthologies.

Que l'enseignant se contente d'un enseignement classique à partir de la page d'anthologie – celui d'une maïeutique intelligente, par exemple – ou qu'il utilise les conseils de l'ouvrage didactique sur la théorie de la narrativité, il court le risque de manquer son but initial, qui devrait être de réconcilier apprentissage et plaisir ou, si on veut, savoir et saveur. En effet, ces approches trop concertées ou normées négligent en quelque sorte, pour reprendre les termes de Roland Barthes, de convier

⁷ Sans souci d'exhaustivité ni même d'actualité, le développement suivant se fonde sur l'examen de trois anthologies au long de trois décennies : Maurice PEPERSTRAETE, Robert VASTEELS et Robert VANDER GUCHT, *Témoins du Roman et du Théâtre français*, Tournai, Casterman, 1976 ; Anne ARMAND, *Itinéraires littéraires, Moyen Âge – XVI^e–siècle*, Paris, Hatier, 1987 ; Marie-Hélène PRAT et Maryse AVIERINOS, *Littérature. Tome 1, Moyen Âge, XVI^e, XVII^e, XVIII^e–siècles*, Paris, Bordas, 1997. Quant à l'ouvrage de formation continuée qui avance des propositions didactiques pour l'étude de ce texte, il s'agit de celui de Jacqueline BIARD et Frédérique DENIS, *Didactique du texte littéraire*, Paris, Nathan, 1993. L'un comme l'autre de ces outils, pourvu qu'ils soient utilisés avec le sens critique qui convient, peut encore rendre des services. Les présentes remarques ne visent aucunement à les stigmatiser, d'autant qu'elles gagnent par ailleurs à être confrontées à l'étude d'outils plus actuels.

les élèves à l'« effeuillement des vérités » sans pour autant leur permettre d'accéder vraiment au « feuilleté de la signifiance »⁸.

Qu'est-ce à dire ? Pour faire bref, il faut se cantonner à quelques remarques qui concernent d'abord *l'effeuillement des vérités* romanesques.

Pour ce qui est des questions tout d'abord : à supposer que les élèves sachent déjà que Tristan est orphelin et le fils adoptif de son oncle Marc, où et comment vont-ils apprendre plus d'informations que ne contient le texte sur ce philtre d'amour, dont les médiévistes ou les lecteurs de l'œuvre intégrale savent qu'il a été préparé par la mère d'Iseut pour les futurs époux, mais à l'insu de sa fille, et que la mission délicate de réserver le philtre aux seuls Marc et Iseut a été confiée sous peine de châtiment à la seule Brangien ?

Pour ce qui est des constatations ensuite : faire servir ce texte à l'élaboration d'outils interprétatifs ou d'amorce à des discussions thématique-culturelles, c'est négliger, parasiter ou empêcher les processus cognitifs ou affectifs que des adolescents mobilisent dans leur lecture et que révèlent les questions qu'ils posent si on les y engage, ainsi :

- Marc apprendra-t-il ce qui s'est passé et/ou comment le lui cacher ?
- Quel sera le rôle de Brangien, qui a failli à sa mission ?
- Marc aimera-t-il Iseut sans l'action du philtre, dont Brangien s'est débarrassée et/ou quel sera le sort des amants puisque Brangien a prédit leur mort ?

Quant au *feuilleté de la signifiance*, il peut concerner le niveau stylistique, sur lequel il faut faire l'impasse ici, ou le niveau narratif, dont il n'est pas sûr que les outils interprétatifs qui auraient été élaborés puissent contribuer à mettre en valeur les stratégies. Parmi celles-ci, comment amener les élèves à repérer que ce sont des éléments atmosphériques (chute du vent, soleil brûlant) et des éléments matériels (la tente dressée sur le bateau) qui jouent dans ce récit un rôle actanciel déterminant ? ainsi :

- les matelots et les chevaliers, qui, devant l'impossibilité de naviguer, sont descendus à terre, ne sont pas au courant de la scène qui s'est déroulée dans le secret de la tente dressée sur le bateau ;
- c'est le soleil brûlant et la chaleur accablante qui ont provoqué la soif fatale en même temps que la négligence irréparable de Brangien, qui a laissé Tristan et Iseut seuls dans la tente pour leur entretien.

Une fois exprimées, après d'autres à vrai dire, les réserves qu'appelle le réductionnisme de certaines méthodes traditionnelles et que la vigilance didactique des enseignants devrait pouvoir déjouer, de nombreuses voies s'ouvrent à une exploration ultérieure de la légende dans le champ littéraire médiéval, ou encore de ses persistance et résurgences actuelles. Quelques-unes de ces voies méritent d'être privilégiées ou à tout le moins évoquées par ce premier exemple. Faut-il le dire ? elles sont pour une bonne part fonction des « appétences » des élèves ou des cartes que le

⁸ Roland BARTHES, *Le Plaisir du texte*, Paris, Seuil, 1973, p. 22-23.

travail de l'enseignant aura mises dans son jeu. Elles seront présentées ici sous forme de simple liste et d'ébauches de séquences :

peut être ainsi brièvement abordée la problématique du « texte-fragment », en effet, les éléments de la légende reconstituée par Bédier ne sont plus que des *disjecta membra* : deux versions françaises lacunaires, celles de Béroul et celle de Thomas ; le *Lai du Chèvrefeuille*, texte complet de Marie de France mais qui ne donne qu'un épisode de la légende ; les *Folies Tristan*, deux autres textes complets d'un seul épisode de cette légende mais qui l'évoquent intégralement et véridiquement dans le discours de Tristan déguisé en fou ;

dans cette première perspective, un sort particulier mérite d'être réservé au fameux fragment de Carlisle, découvert il y a seulement vingt ans et qui, puisqu'il offre une version jusqu'alors inédite du fameux épisode manquant, peut donc servir de contre-épreuve aux hypothèses des élèves quant à la suite du texte (Brangien substituée à Iseut lors de la nuit de noces, par exemple)⁹ ;

peut aussi faire l'objet d'un parcours d'exploration la persistance du mythe, depuis ses racines et son ferment¹⁰, en passant par ses représentations iconographiques, jusqu'à la résurgence de celui-ci après l'opéra de Wagner (1865) et la reconstitution talentueuse de Bédier (1900).

La Chanson de Roland ou la lecture mise à nu par le stéréotype même

Pour éviter de lire cette autre œuvre patrimoniale, longue de 4000 vers, autrement que sur le mode d'une visite rapide au musée de la littérature qui, au mieux, ne laisserait dans la mémoire des élèves que quelques clichés, trois extraits stratégiques en termes d'exploitation sont présentés aux élèves : le début de la chanson (le conseil des barons français, occasion de la querelle Roland-Ganelon), un morceau d'anthologie (Roland essaie de briser son épée Durendal) et la fin du texte (le procès de Ganelon).

Le début de la Chanson, présenté en lecture orale, a pour objectif de révéler et de prendre en compte ce qu'on pourrait appeler la réception ordinaire des élèves, sans recours à la distance critique que permet l'écrit et, pour ainsi dire, sous un mode de réception analogue au contexte médiéval. Comme, à l'époque de sa création, le fonctionnement même du texte reposait sur une connivence étroite entre les stéréotypes du récitant et ceux des auditeurs, il est instructif de confronter ces stéréotypes médiévaux avec ceux que mobilisent des auditeurs d'aujourd'hui dans des conditions semblables.

C'est pourquoi les questions posées pour orienter le projet d'écoute ou pour en faire apparaître les traces mémorielles, aussi élémentaires que possible, sont destinées à révéler les processus mêmes de réception des élèves, par exemple :

⁹ Ian SHORT, « Thomas, *Tristan et Yseut*. Le fragment de Carlisle », in Christiane MARCHELLO-NIZIA (dir.), *Tristan et Yseut. Les premières versions européennes*, Paris, Gallimard, 1995, « Bibliothèque de La Pléiade », p. 123-127 et p. 1208-1218.

¹⁰ Les deux vers de Thomas (éd. citée, p. 155) ouvrent la voie : « *Entre ces quatre ot estrange amor : / Tut en ourent painne et dolor* » (v. 1165-1166), en posant la question de savoir qui souffre le plus : Marc, amoureux de sa femme qui le trompe, les deux amants séparés qui tentent de se revoir au péril de leur vie ou encore Iseut-aux-blanches-Mains, l'épouse insatisfaite de Tristan ?

- qui sont les occupants légitimes du pays ?
- comment s'appellent les adversaires de Charlemagne ?
- comment sont-ils décrits ?
- que va faire Charlemagne après l'ambassade sarrasine et après l'avis de ses barons ?

Il est malheureusement impossible de décrire ici tous les échanges auxquels les réponses à ces questions donnent lieu et que le recours au texte éclaire. Qu'il suffise de souligner plusieurs traits caractéristiques de ces réponses :

- les Français sont régulièrement désignés comme les « occupants légitimes » de l'Espagne, et le texte dit par ailleurs qu'elle a été conquise sur les Sarrasins qui l'occupaient ; faut-il dire alors que le mot d'« occupant » pèse ici de tout son poids d'ambiguïté ?
- ces Sarrasins font l'objet d'une triple confusion : on ne les distingue pas des « Arabes » ; ils sont à l'occasion appelés païens, ce qui est contraire à l'usage moderne du mot, et qu'ils soient présentés comme « polythéistes » ne gêne apparemment personne, si du moins les effectifs de la classe ne comptent aucun élève musulman attentif ... ;¹¹
- enfin, la décision de Charlemagne varie si on ampute la lecture des laisses 3 à 6 (conseil des chefs sarrasins et suggestion fallacieuse de Blancandrin) et même, mais plus rarement, selon qu'on poursuit l'audition jusqu'à la laisse 16 (conseil pacifiste de Naimes, après la querelle Roland-Ganelon).

Les deux autres extraits sont abordés selon des modes de lecture différents, en visant cette fois une mise à distance critique des phénomènes de stéréotypie patents lors de la présentation du premier extrait.

L'épisode de Durendal, où Roland, au moment de mourir, essaie vainement de briser son épée pour éviter qu'un Sarrasin ne s'en empare (laisses 168-176) est l'occasion de montrer que ces stéréotypes se révèlent aussi par le contraste de plusieurs textes ou documents, qui témoignent de la diversité des suites données à cette légende dans des contextes culturels ultérieurs. À cette fin est constitué, avec les élèves, un petit dossier qui montre ce que cette scène a pu devenir au cours des siècles, du vitrail central de la cathédrale de Chartres à un épisode de la bande dessinée *L'épée du paladin* (aventure de Bob Morane)¹², en passant par la muraille de Rocamadour, où cette épée est encore censée être fichée.

¹¹ Est-il besoin de préciser que ce fragment de séquence doit faire l'objet de précautions préalables ?

¹² Henri VERNES et Gérard FORTON, *Bob Morane. L'épée du paladin*, Dargaud, 1967, p. 32-33 (images 1 et 2 © Dargaud). Bob Morane et son ami Bill Balantine sont en quelque sorte des chevaliers modernes qui, comme leurs ancêtres médiévaux, volent au secours de la veuve et de l'orphelin. Ici, à bord d'une machine à remonter le temps mise au point par un savant de leurs amis, ils font une première escale temporelle pendant la guerre de Cent Ans et viennent en aide à une jeune orpheline que des prétendants mal intentionnés accusent d'être de la race de Ganelon. Pour confondre ces traîtres et pouvoir en appeler à Charlemagne, les deux amis se transportent en 778 et assistent à la fin de la bataille de Roncevaux, au moment où Roland essaie vainement de briser Durendal sur un rocher. On appréciera comme il se doit les interprétations goguenardes de la légende, ainsi que la persistance de l'image de l'épée-relique miraculeuse (rocher brisé par le tremblement de terre bien connu ; miracle de l'épée produit par un reflet du soleil).



**Henri VERNES et Gérard FORTON, Bob Morane. L'épée du paladin,
© Dargaud**

Si on choisit d'approfondir cette activité, on peut s'intéresser aux mythifications dont cette arme fait l'objet dans le texte même et dans ses réécritures ultérieures. D'après le texte de la Chanson, cette arme est en fait une arme sarrasine conquise par Charlemagne et confiée à son neveu bien-aimé ; miraculeuse dans les combats, elle est non seulement sanctifiée du dehors par les exploits du preux Roland mais aussi par les reliques des saints que contient son pommeau (dent de saint Pierre, sang de saint Basile, cheveux de saint Denis, vêtement de sainte Marie) : elle est donc à la fois relique et reliquaire ... Par ailleurs, les médiévistes ont remarqué depuis longtemps – autre ouverture vers un avenir légendaire – que l'auteur ne précise pas immédiatement ce que devient cette épée à la mort de Roland et que cette arme connaît des sorts divers selon les versions concurrentes de la légende¹³. En outre, on notera que le félon Ganelon, au moment de trahir, ajoute la forfaiture à la trahison, puisqu'il trahit son seigneur en jurant sur les reliques de sa propre épée (v. 607-609).

Enfin, ce qui ne manquerait pas d'intéresser au moins Eric Zemmour¹⁴, on épinglera que cette épée a aussi nourri les « passions françaises », puisque, dans le drame en vers, *La Fille de Roland* du vicomte Henri de Bornier (1875), Durendal est devenue le symbole nationaliste de l'Alsace et de la Lorraine tombées, comme elle, aux mains des étrangers. Si cette pièce est maintenant largement oubliée, il convient malgré tout de rappeler que des manuels de littérature, jusqu'en plein XX^e-siècle,

¹³ Cf. Jean SUBRENAT, « Rollant est proz, Durendal est seintisme » in Marie-Madeleine CASTELLANI et Emmanuelle POULAIN-GAUTRET (éd), *La Voix des peuples : épopée et folklore. Mélanges offerts à Jean-Pierre Martin*, Lille, Conseil scientifique de l'Université de Lille 3, 2016, p. 329-346.

¹⁴ Eric ZEMMOUR, *Destin français*, Paris, Albin Michel, 2018 (chapitre I : « Sincères condoléances »).

enseignaient qu'il convenait de la préférer, pour ses qualités morales et artistiques, à une œuvre contemporaine comme *L'Assommoir* de Zola (1877), taxée de cynisme et de ... rhyparographie, ou complaisance dans la peinture de l'ordure physique !¹⁵

Le procès de Ganelon, enfin, est l'occasion commode de confronter ce que prévoient les élèves avec ce qu'on lit en réalité à la fin du texte, c'est-à-dire un procès indécié conclu par une scène de genre (le duel entre Thierry et Pinabel). C'est aussi l'occasion d'attirer l'attention sur le récit de deux événements inattendus, comme la torture préalable de Ganelon et de trente des siens ou encore la conversion et le baptême de la femme du roi Marsile¹⁶. Tous ces passages sont à envisager chaque fois comme des marques d'altérité par rapport à nos conceptions ou à notre culture.

Villon ou l'ancien et le nouveau testaments

Alors que les deux exemples précédents étaient orientés vers la prise en compte de l'activité des élèves, celui qui va être emprunté à l'œuvre poétique de Villon interrogera davantage le travail du professeur. Qu'elles soient consacrées à l'exploration d'une légende et à l'étude de la notion de fragment (Tristan) ou à l'exploitation d'une œuvre complète et de sa mythification (Roland), les tâches proposées aux élèves persuadent facilement que les compétences qui doivent être travaillées en classe excèdent largement celles qui peuvent être évaluées et recevoir une note. Il faut pourtant s'y résoudre : au cours de français, il ne s'agit pas seulement de *mettre au point* une méthodologie censée nourrir la personnalité de l'élève par l'usage de la littérature, il convient aussi de *mettre des points* pour attester sa réussite.

Quelles que soient les épreuves du bac, une extrême prudence s'impose à qui veut ou doit déterminer la difficulté de l'épreuve et/ou les démarches qui y préparent, notamment dans celle du « commentaire composé », avec ou sans libellé. Deux brefs exemples illustreront cette préoccupation ...

Il m'est arrivé, au terme d'un parcours consacré à l'œuvre poétique de Villon¹⁷, où avaient pourtant été mis en exergue le procédé du legs facétieux, le thème de la mort égalisatrice, le goût des jeux verbaux et l'usage littéraire de réalités vécues, de demander aux élèves de commenter cette strophe par ailleurs pourvue des notes de *realia* adéquates :

Item, je donne aux .XV. Vings
- Qu'autant vauldroit nommer Troys Cens -
(...)
Ilz auront, et je m'y consens,
Sans les estuiz, mes grans lunectes,
Pour mectre a part, aux Innocens,
Les gens de bien des deshonestes.
(*Le Testament*, CLX)¹⁸

¹⁵ Jules VEREST S.J., *Manuel de Littérature*, Bruges, Desclée De Brouwer, 1939, p. 324 et p. 424-426.

¹⁶ Sur ce thème, cf. Philippe HAUGEARD et Muriel OTT (éd.), *Droit et violence dans la littérature du Moyen Âge*, Paris, Classiques Garnier, 2013.

¹⁷ L'édition de référence est celle de Claude THIRY, *Villon. Poésies complètes*, Paris, Le Livre de Poche, 1991.

¹⁸ VILLON, *Poésies complètes*, éd. cit., p. 229.

Est-il besoin d'avouer que le résultat fut catastrophique ? Heureusement, il ne s'agissait pas d'une épreuve terminale...

Plus préoccupante encore est l'expérience suivante fondée sur le quatrain bien plus célèbre :

Je suis François, dont il me poise,
Né de Paris emprés Pontoise,
Et de la corde d'une toise
Saura mon col que mon cul poise.
(*Poésies diverses*, XIII)¹⁹

Même si aucun texte suivi n'est demandé en guise de commentaire et qu'on se contente des notes juxtalinéaires des élèves, les commentaires de ce quatrain, pourtant pourvu de nouveau de tous les éclaircissements linguistiques ou historiques nécessaires, donnent lieu à des résultats interpellants : les 21 élèves d'une classe « moyenne » de Terminale obtiennent des notes décevantes et elles sont à peine meilleures quand on dote les élèves d'une « fiche technique » censée les aider dans l'analyse d'un poème. Qu'on en juge d'après les critères de notations suivant (sur 10 points par commodité) :

Critères généraux

- contexte d'une pendaison prochaine
- auto-dérision
- lien explicite entre le ton du poème et un des moyens stylistiques suivants

Critères particuliers

- effet du quatrain monorime
- calembour *François/Français*
- rapport inversé *Paris/Pontoise*
- personnification de la corde du gibet
- jeu sémantique sur les deux sens (littéral et imagé) de *poise*
- jeu phonique *col/cul* (voire *corde*)
- singularité de la conjonction de coordination *et* (v. 3)

La moyenne chiffrée des résultats de la classe est atteinte par un tiers des élèves mais elle n'est que de 3,5/10. Seules trois copies recueillent plus de la moitié des points... Comme disait le proviseur de mon lycée : « Ne désespérons pas ; infusions davantage ! »

Quelle que soit la valeur formative dont on crédite l'exercice du commentaire, il est clair que beaucoup d'élèves de Terminale ont quelque peine à maîtriser les compétences qu'il implique, sans doute parce que la production demandée est mixte, surtout sans libellé qui l'oriente : à la fois lecture d'un texte et écriture d'un commentaire. Si on choisit de le maintenir, il importe alors de développer des stratégies d'enseignement explicites qui garantissent au plus grand nombre la

¹⁹ *Ibid.* , p. 309.

possibilité d'acquérir ladite compétence. Pour mettre en place ces stratégies, quelques adaptations didactiques paraissent prioritaires :

reconnaître d'abord que la procédure habituelle d'enseignement – discussion suscitée par une maïeutique intelligente de l'enseignant et synthétisée par lui, prise de notes par les élèves, puis traitement de ces notes pour répondre aux consignes de l'évaluation – semble peu adaptée pour la maîtrise d'une compétence aussi complexe que celle du commentaire ;

par contre, il est sans doute plus approprié de rendre explicite et progressif l'apprentissage de cette compétence, et notamment de :

renvoyer aux élèves un commentaire synthétique des analyses qu'ils ont produites en situation d'apprentissage,

montrer des modèles de commentaires et/ou engager les élèves à comparer plusieurs commentaires du même texte ;

dissocier la phase de discussion et la phase de prise de notes, soit en confiant chacune de ces tâches à deux groupes distincts dans la classe, soit en permettant à l'ensemble de la classe de réentendre la discussion préalablement enregistrée.

Pour clôturer le commentaire de cet exemple, il reste à reconnaître que l'analyse didactique sommaire qu'on vient de lire relève de l'hypothèse à soumettre à des expériences ultérieures. Ce dont il est possible de témoigner, c'est que les dernières adaptations évoquées ont donné de meilleurs résultats, soit à partir du célèbre « Demain, dès l'aube » de Victor Hugo (*Les Contemplations*) ou de ce distique de Paul-Jean Toulet (*Les Contrerimes*) :

Étranger, je sens bon : cueille-moi sans remords ;
Les violettes sont le sourire des morts.

L'avenir du Moyen Âge scolaire : de sa désagrégation à sa déségrégation ?

On s'en doute, la contribution qui s'achève débouche plutôt sur une ouverture que sur une clôture : en effet, sa vocation n'est guère qu'exploratoire, voire liminaire, et le « butin » des enseignements fournis par le travail commenté des élèves ne sert en somme que de provisions pour entreprendre des démarches ultérieures avec plus de moyens didactiques.

Peut-être trouvera-t-on, au terme de ces exemples « réfléchis », quelques idées pour renouveler l'approche de textes patrimoniaux. Sans doute y verra-t-on aussi non seulement l'occasion de travailler à la fois le contenu et la portée de ces œuvres mais aussi d'étudier la façon dont elles sont venues jusqu'à nous ou dont elles ont été mises à notre portée tout autant que leur écho culturel ou mythique.

Là pourtant n'est pas l'essentiel. Après avoir mis le texte en œuvre par des opérateurs didactiques tels que l'énigme ou la mise en situation, voire le jeu, il importe de prendre en compte les réflexions qu'inspirent de manière répétée ces expériences : ce qui devrait guider nos pas, c'est que ces expériences en classe font émerger un savoir didactique spécifique, à la fois essentiel et, à la lettre, primordial sans quoi toute méthodologie exogène risque d'être caduque. Ce savoir renseigne tout autant sur l'état des compétences des élèves, leurs difficultés mais aussi leur sens

critique, leurs goûts et leurs trouvailles²⁰, que sur les adaptations méthodologiques à mettre progressivement en place dans des démarches d'évaluation formative, où la mémoire et les traces de l'apprentissage servent à réguler les procédures d'enseignement. Qui plus est, dans une perspective éducative cette fois, la classe peut devenir un atelier ou un « ouvroir » collaboratif, le statut de l'adulte change et l'autre devient un partenaire à écouter ou à aider.

Se tourne-t-on vers l'avenir, une autre évidence émerge tout autant : la nécessité et la fécondité d'un travail concerté des médiévistes et des didacticiens de français au service des enseignants de collège et de lycée. Quelles formes ce service peut-il prendre ailleurs et autrement que par telle ou telle contribution dans l'une ou l'autre revue savante, cette question pourrait faire l'objet d'une nouvelle journée d'étude. On peut songer notamment à la diffusion et au partage sur une plate-forme informatique de séquences de cours formalisées et commentées²¹ ou encore à la création d'un CD-rom combinant textes/voix/images/lectures contemporaines et opérateurs de recherche, qui soient une vraie invitation aux voyages dans les lettres médiévales²² : pour peu qu'ils ne soient pas errances, de tels voyages peuvent encore former la jeunesse !

²⁰ Sur la fécondité du dialogue entre médiévistes, didacticiens de français et professeurs de lettres, qu'il me soit permis de renvoyer à Louis GEMENNE, « 'Comme un vol de perdrix hors du foyer rural'. Un fabliau médiéval entre philologie et didactique », in Jean-Marc DEFAYS et Laurence ROSIER (éd.), *Approches du discours comique*, Liège, Mardaga, 1999, p. 55-62 et « Comment des élèves de l'enseignement secondaire lisent-ils le lai de *Bisclavret* de Marie de France ? », in Juliette DOR (éd.), *Conjointure arthurienne. Actes de la « Classe d'excellence » de la Chaire Francqui, 1998*, Louvain-la-Neuve, Publications de l'Institut d'Études médiévales, 2000, p. 53-65.

²¹ Par exemple, celles qu'a conçues Nathalie DA COSTA PRETEUX, *De la contingence du Moyen Âge dans l'enseignement des lettres en classe de seconde*, mémoire dactylographié, Université de Pau et des pays de l'Adour, 2019.

²² Un prototype est proposé dans la thèse citée note 1, p. 354-365.

Bibliographie

Sources primaires

La Chanson de Roland, édition critique et traduction de Ian SHORT, Paris, Le Livre de Poche, coll. Lettres Gothiques, 2006.

Tristan et Yseut. Les premières versions européennes, édition publiée sous la direction de Christiane MARCHELLO-NIZIA, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque de La Pléiade », 1995.

FRANÇOIS VILLON, *Poésies complètes*, Présentation, édition et annotations de Claude THIRY, Paris, Le Livre de Poche, coll. Lettres Gothiques, 1991.

Sources secondaires

ARMAND, Anne, *Itinéraires littéraires*, Moyen Âge – XVI^e siècle, Paris, Hatier, 1987.

BARTHES, Roland, *Le Plaisir du texte*, Paris, Le Seuil, 1973.

BIARD, Jacqueline et DENIS, Frédérique, *Didactique du texte littéraire*, Paris, Nathan, 1993.

CANVAT, Karl, « L’Appropriation littéraire des textes médiévaux en classe de français, Louis GEMENNE, Thèse de doctorat sous la direction de Pierre YERLÈS, Université catholique de Louvain, 1998 », *La Lettre de l’Association Internationale de Recherches en Didactique du Français*, 24, 1999, p. 24-25.

DA COSTA PRETEUX, Nathalie, *De la contingence du Moyen Âge dans l’enseignement des lettres en classe de seconde*, mémoire dactylographié, Université de Pau et des pays de l’Adour, 2019.

DUFAYS, Jean-Louis, GEMENNE, Louis et LEDUR, Dominique, *Pour une lecture littéraire*, Bruxelles, De Boeck, 2015.

GEMENNE, Louis, « L’Appropriation littéraire des textes médiévaux en classe de français, Thèse de doctorat sous la direction de Pierre YERLÈS, Université catholique de Louvain, 1998.

—, « ‘Comme un vol de perdrix hors du foyer rural’. Un fabliau médiéval entre philologie et didactique », in Jean-Marc DEFAYS et Laurence ROSIER (éd.), *Approches du discours comique*, Liège, Mardaga, 1999, p. 55-62.

—, « Comment des élèves de l’enseignement secondaire lisent-ils le lai de Bisclavret de Marie de France ? », in Juliette DOR (éd.), *Conjointure arthurienne. Actes de la « Classe d’excellence » de la Chaire Francqui, 1998*, Louvain-la-Neuve, Publications de l’Institut d’Études médiévales, 2000, p. 53-65.

GOLDMANN, Lucien, *Le Dieu caché. Étude sur la vision tragique dans les Pensées de Pascal et dans le théâtre de Racine*, Paris, Gallimard, 1976 (1959), collection TEL.

- HAUGEARD, Philippe et OTT, Muriel (éd.), *Droit et violence dans la littérature du Moyen Âge*, Paris, Classiques Garnier, 2013.
- JONNAERT, Philippe, « Dévolution versus contre-dévolution ! », in Claude RAISKY et Michel CAILLOT (éd.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*, Paris-Bruxelles, De Boeck & Larcier, 1996, Perspectives en éducation, p. 115-144.
- LOUICHON, Brigitte, « La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? », in Bertrand DAUNAY, Yves REUTER et Bernard SCHNEUWLY (éd.), *Les Concepts et les méthodes en didactique du français*, Namur, AIRDF-PUN, 2011, p. 195-216.
- PEPERSTRAETE, Maurice, VASTEELS, Robert et VANDER GUCHT, Robert, *Témoins du Roman et du Théâtre français*, Tournai, Casterman, 1976.
- Perspectives médiévales, Cultiver les lettres médiévales aujourd'hui*, 36, 2015. [<https://journals.openedition.org/peme>] consulté le 19/06/2019.
- Perspectives médiévales, Enseigner la langue et la littérature du Moyen Âge en France aujourd'hui*, 39, 2018. [<https://journals.openedition.org/peme>] consulté le 19/06/2019.
- PRAT, Marie-Hélène et AVIERINOS, Maryse, *Littérature. Tome 1, Moyen Âge, XVI^e, XVII^e, XVIII^e siècles*, Paris, Bordas, 1997.
- SHORT, Ian, « Thomas, Tristan et Yseut. Le fragment de Carlisle », in Christiane MARCHELLO-NIZIA (dir.), *Tristan et Yseut. Les premières versions européennes*, Paris, Gallimard, 1995, « Bibliothèque de La Pléiade », p. 123-127 et p. 1208-1218.
- SUBRENAT, Jean, « Rollant est proz, Durendal est seintisme », in Marie-Madeleine CASTELLANI et Emmanuelle POULAIN-GAUTRET (éd.), *La Voix des peuples : épopée et folklore. Mélanges offerts à Jean-Pierre Martin*, Lille, Conseil scientifique de l'Université de Lille 3, 2016, p. 329-346.
- VEREST, Jules, SJ, *Manuel de Littérature*, Bruges, Desclée De Brouwer, 1939.
- VERNES, Henri et FORTON, Gérald, *Bob Morane. L'épée du paladin*, Dargaud, 1967.
- YERLÈS, Pierre et LITS, Marc, « Pour une didactique de la littérature », *Dialogues et cultures*, 36, 1992, p. 107-118.
- ZEMMOUR, Éric, *Destin français*, Paris, Albin Michel, 2018.