
Partis-pris et enjeux didactiques autour du texte médiéval au collège : la voile noire et la mort de Tristan et Iseut dans deux manuels (1984/2010)

Fabienne Pomel



Édition électronique

URL : <http://peme.revues.org/7520>

DOI : [10.4000/peme.7520](https://doi.org/10.4000/peme.7520)

ISSN : 2262-5534

Éditeur

Société de langues et littératures
médiévales d'oc et d'oïl (SLLM00)

Ce document vous est offert par Université
Rennes 2



Référence électronique

Fabienne Pomel, « Partis-pris et enjeux didactiques autour du texte médiéval au collège : la voile noire et la mort de Tristan et Iseut dans deux manuels (1984/2010) », *Perspectives médiévales* [En ligne], 36 | 2015, mis en ligne le 01 janvier 2015, consulté le 12 octobre 2017. URL : <http://peme.revues.org/7520> ; DOI : [10.4000/peme.7520](https://doi.org/10.4000/peme.7520)

Ce document a été généré automatiquement le 12 octobre 2017.

© Perspectives médiévales

Partis-pris et enjeux didactiques autour du texte médiéval au collège : la voile noire et la mort de Tristan et Iseut dans deux manuels (1984/2010)

Fabienne Pomel

- 1 La place et le corpus des textes médiévaux dans les manuels du secondaire depuis les années 1960 ont considérablement varié : on ne peut les aborder sans les mettre en perspective avec la conception des manuels et de l'enseignement du français dans cette période. Promus depuis la III^e République dans une visée patriotique, politique ou morale, les textes littéraires français gardent, avec la démocratisation de l'enseignement secondaire dans la deuxième moitié du XX^e siècle et le collège unique, une forte valeur patrimoniale perceptible dans les fameux Lagarde et Michard comme dans les Instructions Officielles (IO). Oscillant entre le statut de modèles d'écriture dans une tradition rhétorique et d'objets d'étude dans une approche scolastique, pour reprendre l'opposition soulignée par M. Gally dans *Le Bûcher des humanités*¹, leur intégration dans l'enseignement peine à doser apprentissage de la langue et étude spécifiquement littéraire, mais aussi méthodes et humanités, comme le montrent les mouvements de balancier étudiés par A. Chervel, S. Ahr ou B. Veck² et les débats successifs pour défendre l'approche littéraire, de l'explication de texte par Gustave Lanson à la charnière des XIX^e et XX^e siècles³ à la lecture littéraire⁴ aujourd'hui. Le credo lire-écrire des IO tente de nos jours une délicate conciliation.
- 2 Le corpus des textes médiévaux est aujourd'hui abordé essentiellement en classe de 5^e, même si l'accent à nouveau mis sur la perspective diachronique invite à l'inclure aussi dans les autres niveaux. Il a bénéficié de l'ouverture et de la diversification opérées dans la seconde moitié du XX^e siècle pour paradoxalement se restreindre à nouveau à un

corpus étroit : la chanson de geste et l'historiographie, auparavant dominantes, ont été escamotées au profit du romanesque ou des genres narratifs brefs (les romans de Chrétien de Troyes, Tristan et Iseut, le *Roman de Renart*, quelques fabliaux) avec lesquels seule rivalise la *Farce de maître Pathelin*. Ce corpus éclipse Charles d'Orléans, le moine de saint-Gall, Joinville, Froissart, Aymeri de Narbonne ou la *Légende dorée* qu'avait retenu par exemple *Plaisir de lire-classe de 5^e* en 1967⁵. Les mêmes extraits sont largement recyclés, même si un mouvement de renouvellement s'observe au seuil du xx^e siècle : ainsi Marco Polo⁶ profite de la vogue du récit de voyage et la *Mélusine* de Jean d'Arras⁷, Thibaut de Champagne ou Colin Muset⁸ font leur apparition dans les manuels.

- 3 L'histoire de Tristan et Iseut figure en bonne place dans le corpus scolaire depuis l'après-guerre. *Plaisir de lire-moyen âge* (1965)⁹ l'intègre dans la rubrique « le roman breton » aux côtés des romans de Chrétien de Troyes (p. 51-59) et propose des extraits de Bérout (la rencontre avec l'ermite Ogrin¹⁰, la fin de l'effet du philtre) et de Thomas (le déchirement entre les deux Iseut et la mort des amants). La même année, Lagarde et Michard l'incluent dans « La littérature courtoise » entre Marie de France et Chrétien de Troyes¹¹ et retiennent de Bérout le saut de la chapelle et les deux mêmes passages que le manuel précédent : la rencontre de l'ermite chez Bérout, et la fin du texte de Thomas, la mort de Tristan puis celle d'Iseut. Impossible bien sûr ici de faire un recensement complet ni une étude exhaustive de ce matériau tristanien dans les manuels : il s'agira seulement d'examiner à titre d'échantillon le traitement d'un même épisode du mythe de Tristan et Iseut, la mort des amants, dans deux manuels de dates différentes, pour faire ressortir quelques enjeux didactiques de l'enseignement de la littérature médiévale. Mon choix s'est porté sur *Aux quatre vents, Textes français, 3^e*, Nathan, paru en 1984 et *Français 5^e, Fleurs d'encre*, Hachette Education, paru en 2010¹².
- 4 On verra d'abord que les partis-pris dans le choix et l'identification des extraits contribuent dans les deux cas à brouiller le statut des textes (traduction ou adaptation ?) proposés aux élèves, puis comment la délimitation des extraits manifeste une exploitation didactique très différente des textes, que confirme l'ensemble du paratexte : l'un privilégie la cohésion textuelle quand l'autre s'intéresse prioritairement au mythe. Enfin, il s'agira d'examiner la proposition du manuel le plus récent à la lumière des instructions officielles de 2008 (collège)¹³ pour s'interroger sur le potentiel du corpus médiéval dans la double perspective d'une articulation entre langue et littérature et entre français et histoire des arts. Le texte et les images du Moyen Âge, faute d'en intégrer les spécificités, restent encore sous-exploités.
- 5 Une brève contextualisation de l'occurrence des extraits dans les manuels s'impose d'abord : dans *Aux quatre vents* (Nathan p. 38 à 60) le chapitre « Tristan et Iseult. L'amour fou » s'organise en deux temps : 1. Tristan et Iseut 2. Amours romantiques. Dans le premier, après une enluminure et un bref chapeau qui annonce « le plus beau roman d'amour du Moyen Âge », une page est consacrée à la présentation de la légende (un parfait chevalier, le philtre fatal, l'amour fou, la mort des amants) sous la forme d'un résumé, appuyé sur les versions de Thomas et Bérout. Quatre extraits de la version d'André Mary sont ensuite proposés, alternés avec de longs résumés de l'œuvre complétés dans les chapeaux qui précèdent les extraits, des images¹⁴ et des encarts : épisode du philtre bu en mer (« magie du vin herbé »), résumé de l'épisode du pin et de la fontaine (le rendez-vous épié), épisode de « la flor de farine », résumé, l'épisode des amants surpris par Marc dans la forêt « la substitution des épées » avec un extrait en ancien français, résumé du serment ambigu, épisode final « la voile noire ». Un extrait de

Denis de Rougemont et un autre bilingue de Thomas (l'arrivée d'Iseut auprès de Tristan mort) viennent clore ce parcours. Une page « Savoir-faire sur l'ancien français » est ensuite proposée. Un extrait du film de Cocteau, *L'Éternel retour*, « La mort d'un Tristan moderne », ouvre la seconde rubrique intitulée « Amours romantiques », suivi par des extraits de Flaubert, d'Alain Fournier et des poèmes d'amour du Moyen Âge et du XVI^e siècle dont un extrait du *Lai du Chèvrefeuille*.

- 6 Dans *Français 5^e. Fleurs d'encre* (Hachette), la légende fait l'objet d'un dossier intitulé « Le mythe de Tristan et Iseult. Arts et culture ». Deux pages sont consacrées à la présentation de la légende (Une légende européenne), et accompagnées d'une carte, d'une photo des ruines de Tintagel en Cornouailles et d'une enluminure, ainsi que de questions sur cette présentation et l'enluminure. Le Parcours de lecture propose ensuite sept extraits accompagnés de quelques questions en marge, d'images et d'encarts : « Tristan et le Morholt », « Le philtre d'amour », « Le coudrier et le chèvrefeuille », « Marc dans le pin », « Dans la forêt » (les amants surpris par Marc), « Voile noire ou voile blanche ? », et « La mort des amants ». Huit enluminures accompagnent les extraits (dont deux détournées), et font l'objet de questions. Sont aussi proposés des points sur les sources gréco-latines de la légende avec une image de Thésée tuant le Minotaure et sur l'histoire des mots ; une page sur le mythe littéraire de Tristan et Iseut ; deux pages sur la renaissance artistique du mythe en musique, en peinture et au cinéma.
- 7 Impossible d'examiner la totalité de ce matériau ici : on se concentrera sur le choix et l'exploitation du dénouement, pour étudier son intégration à un projet didactique.

Quelle(s) version(s) du texte ? Les effets de brouillage de l'identité du texte et de la langue

- 8 Le choix et l'identification des versions des textes sont cruciaux quand il s'agit d'étudier un texte médiéval dans le secondaire, ce qui impose au minimum de recourir à une traduction. Mais en amont de toute traduction, se trouve une édition, et le plus souvent une pluralité de manuscrits : copistes, éditeurs scientifiques, traducteurs sont ainsi la source d'une variance qui peut être amplifiée par différentes formes de réécriture ou d'adaptations. Or ce phénomène de transmission est occulté par les manuels retenus, représentatifs d'une tendance générale des manuels à ignorer cette spécificité.
- 9 Nathan identifie la version proposée comme « traduction-adaptation d'A. Mary », tandis que Hachette indique « texte renouvelé en français moderne par R. Louis »¹⁵. Ces formules ne sont pas sans ambiguïtés : en effet, le mot valise associe deux types de translations différentes : la traduction, censée suivre fidèlement le texte original et transposer uniquement la langue, et l'adaptation qui suppose une réécriture libre. La seconde formule est plus floue encore, « renouvelé » semblant indiquer une réécriture avec apport de nouveautés, tandis que la précision « en français moderne » met l'accent sur l'actualité de la langue, ce qu'on attend aussi de toute traduction. De fait, il ne s'agit pas de traductions universitaires, mais de réécritures plus ou moins proches des hypotextes médiévaux, qui sont eux-mêmes pluriels : les fragments de Bérout, de Thomas, les folies d'Oxford et Berne, les versions en prose, les versions européennes fournissent dès le Moyen Âge des versions différentes, concurrentes ou complémentaires. L'opposition entre l'esprit courtois et policé de Thomas et l'ironie et le cynisme de Bérout, manifeste ainsi le phénomène de variation du mythe dès l'époque médiévale. Faute d'explicitation,

les manuels masquent leur choix de réécritures des textes médiévaux au XX^e siècles, l'une dans un style « troubadour » archaïsant, l'autre dans une langue plus contemporaine. Ni l'un ni l'autre manuel ne prend la peine de présenter la réécriture choisie, ce qui est significatif du peu de considération accordée au statut du texte et à l'auteur de réécriture, occulté derrière les sources médiévales qui, elles, sont présentées. Le titre complet de la version de Mary aurait mérité d'être repris intégralement, plutôt que l'appellation, absente de la publication initiale, de « traduction-adaptation » : *Tristan. La merveilleuse histoire de Tristan et Iseut, et de leurs folles amours, restituée en son ensemble et nouvellement écrite dans l'esprit des grands conteurs d'autrefois*¹⁶. Pour R. Louis, l'édition mentionnait : *Tristan et Iseut. Renouvelé en français moderne d'après les textes des XII^e et XIII^e siècle par R. Louis*¹⁷. En reprenant simplement ces titres originaux, le manuel aurait évité le brouillage de statut du texte pour l'élève : texte médiéval ou texte du XX^e ? Traduction ou adaptation ? Enfin, si Nathan indique bien comme datation la première édition d'A. Mary en 1941, les dates fournies pour R. Louis sont celles de l'édition utilisée (Classiques Hachette 1992), non celle de la première publication (1972). L'appartenance à une même maison d'édition ou la reprise de manuels plus anciens sont peut-être les véritables motivations du choix des versions.

- 10 Ainsi, au lieu d'explicitier les sources et le jeu de la reprise, le processus de réécriture est nié alors qu'il pouvait donner lieu à une mise en relief du phénomène de réécriture de l'époque médiévale jusqu'à nos jours, et dès lors, à d'éventuelles études comparées d'un même épisode, par exemple la mort des amants chez Thomas, dans le *Tristan* en prose, chez Bédier et dans le scénario filmique de Cocteau. Le choix de réécritures permettait d'évoquer les problèmes de transmission des manuscrits et des textes, le statut ouvert du texte médiéval et la réappropriation multiple d'un matériau narratif mythique au fil du temps. Le manuel Nathan, en proposant le scénario de Cocteau pour le film de Jean Delannoy, *L'Éternel retour* (p. 58-60), permettait de montrer la transposition de la trame narrative mythique dans un univers actuel (resserre à bateaux, canot), le travestissement des noms (Patrice, Nathalie, Nathalie II) et les variations comme l'écharpe blanche ou le pavillon rouge remplaçant les voiles noire ou blanche, ou le remords de Nathalie II qui avoue, mais trop tard, son mensonge à un Patrice agonisant.
- 11 Le flottement d'identification des textes produit par contrecoup un flottement sur l'état de la langue. En effet, la version de Mary affiche des archaïsmes de vocabulaire avec *derechef*, *moutiers* ou *preux* qui restent non expliqués contrairement à *coie*, *paille* ou *de grand randon* qui font l'objet de notes marginales. La syntaxe archaïsante avec l'usage des subjonctifs plus-que-parfaits (*j'eusse vécu* p. 54), des calques comme à *démesure* ou des constructions obsolètes comme *après la mienne mort* nécessitent, faute de notes, des éclairages. En l'absence d'explicitation sur le choix de la langue que fait au XX^e l'auteur de la réécriture, la langue du texte pourrait être confondue par l'élève avec la langue médiévale elle-même. Nathan lève cependant cette ambiguïté en proposant des extraits en langue médiévale (quelques vers dans les chapeaux, deux extraits bilingues, l'un de Béroul et l'autre de Thomas) et en développant sur une page entière les principales caractéristiques de l'ancien français (la déclinaison, le vocabulaire, l'ordre des mots, le verbe p. 69). Cette page, d'une qualité remarquable¹⁸, va à l'essentiel pour caractériser l'ancien français, ses origines, sa morphologie (déclinaison), son vocabulaire et sa syntaxe (ordre des mots, valeurs du subjonctif). Un travail en groupes est proposé pour repérer les syntagmes nominaux au cas sujet et au cas objet. Pour le vocabulaire, un relevé du champ lexical du vêtement est demandé, à l'aide de la version bilingue, pour repérer ceux

qui ont subsisté en français moderne. À la suite d'une explication et d'exemples sur l'évolution du vocabulaire médiéval, le manuel propose une étude de l'étymologie et du sens des mots *tendrur*, *confort*, *recordé* et *acolé* dans le texte de Thomas. Enfin, deux questions portent sur l'ordre des mots dans l'extrait de Bérout et sur la valeur du subjonctif dans deux vers du texte de Thomas. *Fleurs d'encre* se contente de citer en ancien français la devise du lai du chèvrefeuille « bele amie, si est de nus : ne vus sanz mei, ne mei sanz vus » en invitant à reconnaître les mots derrière une graphie différente. L'objectif du dossier n'est en effet pas l'histoire de la langue. Ce manuel renvoie pourtant à un Glossaire médiéval (p. 125) mais entretient la confusion entre vocabulaire médiéval, vocabulaire rare, et lexique de la culture médiévale : on y trouve ainsi intégré le mot « nef », qui n'a pas une connotation particulièrement médiévale et qui est toujours présent dans le Petit Robert, bien que vieux, poétique ou spécialisé, alors que l'exclamation « Iseut mie ! » (p. 126) ne reçoit aucune explication. La formule pose pourtant problème : il faut y reconnaître une « déglutination » de « m'amie » (forme élidée de « ma amie »), ramenée à « ma mie » et curieusement utilisée par R. Louis sans déterminant possessif.

Le texte et/ou le mythe ? Sélection textuelle et conception des questions

- 12 Si les deux manuels occultent la transmission et la réécriture du texte, ils optent pour des réécritures qui se caractérisent par une même volonté de restituer l'exhaustivité du récit, comme pour corriger la frustration créée par le statut fragmentaire des textes médiévaux. C'est donc l'unité narrative qui est privilégiée dans les réécritures comme dans les manuels.
- 13 Examinons maintenant l'épisode du dénouement, avec la voile noire et la mort des deux amants : *Aux quatre vents* situe de manière étoffée le passage par un long chapeau de résumé, assorti d'une citation de deux vers en ancien français (non traduit) tandis que *Fleurs d'encre* propose un résumé très ramassé (p. 125), puis intercale à deux reprises de brefs résumés entre les extraits (p. 126). Le premier manuel délimite ainsi un passage très long à l'opposé du second, qui propose deux extraits courts sous deux titres distincts (« Voile noire ou voile blanche ? » / « La mort des amants »). Le manuel plus ancien opte donc pour un long extrait continu (avec une seule coupe), alors que le manuel récent propose une série d'extraits fragmentés par de multiples coupes, privilégiant le seul scénario événementiel à la manière d'un « digest ». Ainsi par exemple, le discours direct d'Iseut auprès de Tristan mort est coupé, éliminant tout pathétique et lyrisme. Ce n'est pas le traitement littéraire de l'épisode qui importe, mais le contenu narratif. Les coupes et la fragmentation permettent en revanche d'aller à l'essentiel, cultivant même un suspens perceptible par le titre sous forme interrogative et le recours entre les extraits à la formule « à suivre... ». Différents textes sont ainsi fondus dans un pseudo-continuum narratif, à la manière des compilations des manuscrits médiévaux, avec l'insertion d'un extrait du *Lai du Chèvrefeuille* de Marie de France au milieu des extraits de R. Louis (p. 121). *Fleurs d'encre* marque aussi la clôture du récit par la formule « Ici finit le roman de Tristan et Iseult » (p. 126). Pourtant, l'enchaînement logique et narratif souffre des coupes : le surgissement du roi Marc qui trouve les corps des amants sur une barque (p. 126) reste inexpliqué pour le lecteur.

- 14 Le manuel ancien privilégie donc la cohésion textuelle de la version choisie, tout en se souciant aussi de la cohésion mythique par la volonté d'exhaustivité narrative, tandis que plus récent privilégie la seule cohésion du mythe, au détriment du texte, en se concentrant sur les « mythèmes » à forte teneur symbolique.

L'approche du texte dans les deux manuels

- 15 L'examen de la proportion, de la répartition et du contenu des questions proposées sur les textes confirme l'orientation différente des deux manuels tout en manifestant l'évolution des approches didactiques en quelques décennies.
- 16 Dans le manuel de 1984, les questions sur le dénouement de Thomas, très nombreuses, sont groupées en fin d'extrait dans un encadré et la « lecture expliquée » est organisée en rubriques qui suivent linéairement l'extrait, de manière thématique (l'amante bouleversée, la fatalité, la mort de Tristan, la mort d'Iseut). Inversement dans le manuel récent, on ne compte que trois questions de compréhension sur les textes, proposées en marge des extraits : « Quelle 'perfide artifice' Iseut aux blanches mains emploie-t-elle ? Qu'est-ce qui provoque la mort de Tristan ? Qu'est-ce qui provoque la mort d'Iseult ? » (p. 125 et 126). Cette proportion très différente traduit d'une part un examen détaillé du texte, et de l'autre le statut de document assigné au texte, qui n'est pas objet d'étude en lui-même, mais un moyen de présenter le mythe selon deux des objectifs affichés du dossier : « Découvrir un mythe littéraire ; Lire les principaux épisodes de la légende » (p. 124). Les manuels de collège récents tendent plus généralement à limiter le nombre de questions.
- 17 Néanmoins, le manuel *Fleurs d'encre* propose une série de questions sous la forme d'un exercice de groupe à valeur de synthèse sur l'ensemble des extraits (p. 127). La démarche, à la fois structurée puisqu'elle offre la trame d'un exposé organisé, comparative par l'invitation à un parallèle avec Lancelot et Guenièvre, et récapitulative, demande aux élèves d'exposer collectivement leurs réponses : elle est intéressante en ce qu'elle répond à l'objectif insistant des IO d'une appropriation et mémorisation des connaissances. On note toutefois une tendance à une généralité excessive qui privilégie le stéréotype : A. a. « En quoi Tristan est-il un preux chevalier » et A. b. « En quoi Iseult est-elle une gente dame ? » ne peuvent qu'amener des réponses assez pauvres. La question B.b. « Montrez que leur amour est plus fort que leur volonté » privilégie une lecture qui déresponsabilise les amants (contrairement à Béroul où ils continuent de s'aimer après l'effet limité du philtre à trois ans). Ce sont les notions d'amour courtois, d'amour fatal et d'amour plus fort que la mort qui sont retenues par ce manuel, tandis que le premier évoquait la fatalité et « le caractère exemplaire de la mort des amants » (4.b p. 56).
- 18 Dans les deux cas, on note l'absence complète de questions techniques, contrairement aux manuels des années 90 où s'opérait une dérive techniciste. *Fleurs d'encre* s'en tient à des questions de compréhension, qu'on retrouve chez Nathan (1d, 3a). Mais ce dernier s'éparpille dans des questions souvent fermées, aujourd'hui bannies au profit d'une démarche plus active et inductive : ainsi 1a. « Est-ce la jalousie qui fait parler Yseut ? », 1c « Iseut la Blonde a-t-elle peur de la mort ? » ou 3c « Tristan atteint-il la paix et la sérénité dans la mort ? » appellent des réponses par oui ou non, la première n'étant pas sans ambiguïté (de quelle Iseut s'agit-il ?). Même constat pour la question à double choix en 4c : « L'expression du désespoir d'Yseut est-elle emphatique et grandiloquente ou sobre et

bouleversante ? » Ce manuel ancien manifeste une tendance impressionniste à l'analyse psychologique des sentiments (jalousie, pressentiment, sérénité...) malgré une tentative d'impliquer l'élève dans un jugement ou un avis : 3d invite à un jugement argumenté sur l'ensemble du roman (« En quoi Tristan est-il un héros populaire ? Les louanges du peuple vous paraissent-elles entièrement lui convenir d'après son rôle dans le roman ? »). Il invite toutefois aussi à analyser les effets de structure de l'épisode (4d « Pourquoi Iseut la Blonde meurt-elle ? À quelle scène du roman cette mort répond-elle ? ») et, dans une rubrique « Recherches et création », cherche à élargir la perspective culturelle : en faisant appel à une culture générale préexistante (« connaissez-vous une autre légende sur le thème de la voile blanche et de la voile noire ? »), il laisse toutefois l'élève dans une impasse s'il ne la possède pas, plutôt que d'orienter explicitement vers une recherche d'information sur les jeux d'intertextualité avec la mythologie antique, évidemment facilitée par Internet aujourd'hui. *Fleurs d'encre* fournit directement la réponse en évoquant la voile noire de Thésée (p. 125), mais aussi Philémon et Baucis pour l'emblème végétal (p. 126).

Le manuel de 2010 et les Instructions Officielles de 2008

- 19 En privilégiant le mythe comme objet d'étude, *Fleurs d'encre* se rattache à l'orientation humaniste affichée par le socle commun des connaissances et les IO, tout en mettant en avant une culture européenne : les images proposées dans la double page intitulée « La renaissance artistique du mythe » vont du ballet russe à la musique de Wagner en passant par le cinéma de Cocteau ou de Kevin Reynolds (p. 128-129), envisagée en diachronie de l'Antiquité avec les échos mythologiques de la voile ou des métamorphoses végétales jusqu'à la culture contemporaine avec la BD. La question sur les variantes graphiques du nom d'Iseut (1a p. 129) attire aussi l'attention sur cette dimension à la fois européenne et diachronique.
- 20 Le mythe permet également de répondre à la part prépondérante acquise par l'histoire des arts, comme le souligne le label de la table des matières (Arts et culture) et les nombreuses rubriques « Histoire des arts » ou « Arts et culture » (p. 125, 126, 127), en plus de la double page consacrée à la musique, la peinture, la BD et le cinéma. Cette orientation inter-artistique permet de privilégier, suivant les IO, la « lecture d'image », désormais mise en parallèle avec la lecture des textes. Ainsi, les questions dans le dossier sur les images sont nettement plus nombreuses que sur les textes avec 7 en tout, contre 3¹⁹, et la proportion réservée aux images dans la page signale cette prépondérance : l'image occupe autant de place que le texte aux pages 125 et 126 et se voit attribuer presque tout l'espace des p. 128 et 129.
- 21 Le souci des objectifs explicités dans la table des matières (formule adoptée depuis les années 90) met d'ailleurs en avant l'histoire des arts, le repérage des mythes et l'articulation de la lecture avec des activités d'expression écrites ou orales (« décrire un monstre », « rédiger un transposition moderne d'un épisode », « rédiger une suite de texte », « rédiger un résumé », « étudier et présenter le mythe de l'amour dans la légende », « partager des plaisirs de lecture »). Cette orientation est repérable dans la table des matières avec l'icône de la plume. C'est le souci d'appropriation des connaissances par des élèves impliqués qui est ici recherché, avec l'intégration de

l'expression à tous les stades des activités. Cela répond au souci des IO de susciter un élève actif et de valoriser les échanges entre élèves tout en développant la maîtrise écrite des savoirs acquis.

- 22 Enfin, le manuel va dans le sens des IO en encourageant la lecture cursive hors classe d'un ouvrage de littérature jeunesse, motivée par un exposé oral de restitution en classe. Avec la reproduction de couvertures d'ouvrages, telle celle de Jacques Cassabois, *Le Chevalier Tristan*, au Livre de Poche p. 127, on glisse vers une forme de publicité intégrée aux manuels.
- 23 Ce manuel se démarque donc du manuel antérieur essentiellement par la prépondérance accordée à l'image et aux arts comme éléments d'une culture européenne autour de la notion de mythe, et par l'articulation constante de la lecture de documents et de l'écriture afin de s'ajuster aux IO. On notera toutefois que le manuel de 1984, malgré ses défauts, était aussi soucieux de l'intertextualité, comme des images (nombreuses dans la séquence) et qu'il exploitait intelligemment l'interaction entre les arts et l'actualisation du mythe en consacrant plusieurs pages au scénario du film de Cocteau, une page entière à une page de manuscrit enluminé assortie de questions²⁰ ou en invitant à écouter l'acte II du Tristan et Isolde de Wagner (p. 56).

Apports et limites des propositions didactiques de *Fleurs d'encre*

- 24 Les apports indiscutables de ce manuel récent sont l'abondance de documents, bien articulés aux textes (les enluminures sont tirées de manuscrits du *Tristan* en prose ou du *Lancelot du Lac*), et les choix originaux et non rebattus comme la broche de Dali dans laquelle la courbe des deux visages rapprochés dessine la coupe du philtre²¹. Le souci de diachronie et d'intertextualité est également appréciable, de même que la démarche synthétique et les liens soignés. La variété des exercices (oral/écrit, individuel/collectif) et le souci de la mémorisation sont à saluer.
- 25 Pourtant, le manuel souffre d'un défaut majeur, qui est la décontextualisation des documents. Les textes ne sont pas identifiés dans leur contexte historique et esthétique de production, et les images pas davantage : les pages 128-129, aussi séduisantes soient-elles, ne situent pas les images malgré leur datation précise, mais peu parlante pour les élèves. Qui sont les « pré-raphaélites anglais » évoqués p. 129 et en quoi l'œuvre de Maxwell Armfield (« Tristan et Iseult, 1904, Birmingham Museum and Art Gallery ») s'y rattache-t-elle ? De même, quelle différence y a-t-il entre les deux films évoqués par leur affiche (*L'Éternel retour* de Jean Delannoy 1943 et *Tristan et Isolde* de Kevin Reynolds 2006) ? La question posée invite à un simple inventaire (« Quelles formes d'art ont repris le mythe de Tristan et Iseult ? À quelle époque ? » p. 129), sans identifier ni caractériser les esthétiques en jeu dans les documents proposés. S'il appartient à l'enseignant de compléter, on peut se demander s'il est aujourd'hui bien formé en histoire des arts pour le faire.
- 26 Le manuel tend aussi à aplatir la vision du mythe en le réduisant à des invariants et, particulièrement dans les images, au plus petit dénominateur commun qu'est l'union des amants. Les images des p. 128-129 se réduisent ainsi à la figuration d'une série de couples. Le manuel s'en tient à un inventaire ou un échantillon faute d'objectif explicite : or ce sont les différences esthétiques qui sont intéressantes, telles que la coloration celtisante

de la couverture de BD, ou celle, symboliste, de la lithographie du livret de Wagner en 1900.

- 27 Le manuel papier reste certes limité par la nature même de son support. Mais des planches de BD articulant texte et image ou un extrait de scénario du film par Cocteau accompagné de photos, comme le proposait le manuel Nathan en 1984, sont plus féconds que des images fixes qui ne soulignent que le stéréotype du couple amoureux. Les manuels enrichis qui se développent depuis 2010 permettent dorénavant de fournir des documents audio-visuels comme des extraits de films²². Des liens avec des ressources en ligne seraient aussi bienvenus : des sites de qualité comme les dossiers pédagogiques de la Bibliothèque nationale de France, des manuscrits numérisés ou les bases d'enluminures de nombreuses bibliothèques permettent un riche aperçu du matériau médiéval. La base Mandragore permet ainsi d'accéder, par une simple recherche thématique dans l'index, à une série d'enluminures figurant la mort des amants²³. On note que la cote exacte des manuscrits n'est pas indiquée²⁴, ce qui empêche l'enseignant, à moins d'être connaisseur, de les retrouver sur Internet.
- 28 C'est aussi par les questions que l'approche des images tend au stéréotype dans ce manuel, par exemple sur la symbolique des couleurs dans deux enluminures : « Que symbolise la couleur de chacune des voiles ? » (p. 125) pour la première²⁵ et « Quelles sont les deux couleurs dominantes de l'enluminure ? Que symbolise chacune d'elle ? » pour la seconde²⁶ (p. 126). Michel Pastoureau, historien spécialiste des couleurs, souligne toujours au contraire leur ambivalence. Si dans la première image, le noir est bien associé à la mort et le blanc à la naissance de l'amour (scène du philtre), c'est dans d'autres épisodes que celui des deux voiles du navire ramenant Iseut, et le blanc n'a pas en soi une symbolique figée associée à la vie, au bonheur ou à l'espoir. Dans la seconde image où l'on voit Iseut penchée sur Tristan agonisant, le rouge domine (couverture et ciel du lit, vêtement du personnage au pied du lit), contrastant avec le blanc du linge de lit, des visages et du bas de la robe d'Iseut. Le blanc ici peut apparaître comme signe de la mort, ou de l'ailleurs de la mort dans lequel les amants sont en train de basculer, soit l'exact opposé du blanc associé à la voile annonçant l'arrivée d'Iseut. Faut-il penser pour autant que le rouge serait le signe du tragique ou de la vie que les amants quittent ? Le danger de telles questions est la réduction simpliste à une symbolique figée des couleurs. Les questions sur les images sont aussi souvent réduites à l'identification des épisodes représentés, laissant entendre une conception de l'image comme simple transposition du texte alors qu'elle peut l'interpréter, voire le contredire dans les manuscrits. Les questions tendent aussi à se limiter au repérage d'éléments médiévaux (« Quels éléments situent la scène au Moyen Âge ? » p. 126).
- 29 Le choix du folio 1 du manuscrit BnF fr 103 (non identifié comme tel) du *Tristan* en prose est pourtant intéressant, mais l'emploi détourné dommageable et la contextualisation inexistante : il faudrait préciser qu'il ne s'agit pas d'une illustration de l'épisode de la voile noire et de la voile blanche, mais d'une image placée au seuil d'un manuscrit. L'élimination de la décoration marginale et du texte calligraphié empêche de l'appréhender comme une page de manuscrit et de la distinguer d'une peinture sur bois ou toile. La question invite à reconnaître les deux épisodes de la légende (le philtre bu sur la nef à voile blanche et les amants morts ramenés de Petite Bretagne à Tintagel sur la nef à voile noire) : cela pourrait amener à montrer le principe de condensation des épisodes dans cette image liminaire du manuscrit (frontispice) par l'utilisation d'un double plan (arrière-plan et avant-plan) et une disposition inversée des bateaux qui introduit un

motif spiralé, suggérant l'effet de parcours, voire le renversement de Fortune subi par les amants. L'image aurait gagné à être exploitée dans la perspective du questionnaire-bilan plutôt qu'en regard avec le texte sur la voile noire ou blanche, pour souligner la volonté dans l'image de synthétiser le parcours des amants et de fournir de manière proleptique la tension entre amour et mort, blanc et noir. Elle permet de montrer l'importance de la mer dans le récit et l'ambivalence de la nef, à la fois lieu de naissance de l'amour, espace utopique d'un amour impossible dans la société, mais aussi tombeau. Les noms des héros inscrits sur la coque des navires selon un ordre en chiasme et toujours reliés par la conjonction « et » font d'ailleurs de la nef un emblème de leur union.

- 30 L'exploitation de l'iconographie reste donc pauvre, alors même qu'on pourrait préparer en amont les élèves à l'épreuve d'histoire des arts du brevet par une sensibilisation aux différences de support et de technique (ici le manuscrit et l'enluminure) et les variations esthétiques autour d'un matériau mythique commun. L'absence de contributeur spécialisé dans les arts ou de médiéviste se fait ici sentir.
- 31 Contre tout *a priori*, les questions du manuel de 1984 sur une page de manuscrit figurant Mars et Vénus pris en flagrant délit traduisent une exploitation plus pertinente de l'image et une perspective artistique et culturelle plus large que le manuel récent : les questions de la page 46 invitent en effet à faire le lien thématique avec le motif du flagrant délit dans l'épisode de la fleur de farine, à identifier la scène mythologique, à observer l'utilisation de la perspective et le rapport du texte manuscrit et de l'image, ainsi qu'à déchiffrer des bribes de texte. Si l'identification de la scène mythologique excède vraisemblablement les compétences des collégiens, appréhender une page complète, faire un lien avec la mythologie antique, analyser l'esthétique de la représentation picturale et déchiffrer la calligraphie paraissent une manière pertinente d'aborder texte, image, culture et arts au Moyen Âge. Les visées d'apprentissage pluridisciplinaire y sont moins explicites, mais elles sont mises en œuvre de manière moins superficielle et décorative que dans le manuel récent.
- 32 C'est la démarche pluri ou inter-disciplinaire qui pose globalement problème aujourd'hui : outre la question de la compétence du professeur de français dans l'analyse des images, qui semble présupposer à tort que lecture de texte et lecture d'image relèvent des mêmes outils, s'observe un flottement sur les compétences visées pour l'élève en cours de français lorsqu'on lui propose de réaliser « un portrait du couple Tristan et Iseult » sous la forme de son choix : « dessin, peinture, bande dessinée, photo-montage, poème, chanson ». S'agit-il de produire un travail d'art plastique, quand bien même l'élève doit le décrire et expliquer ses choix (« Oralement, expliquez et justifiez votre démarche » p. 129) ? Est-ce dans les compétences du professeur de français de guider et d'évaluer un tel travail, qui semble réduit au statut de prétexte à un exercice d'expression ? Rend-on ainsi justice à des exigences de qualités d'un travail plastique ? De même, quelle dignité accorde-t-on à l'analyse de l'image quand on demande : « Choisissez l'image qui vous semble la plus intéressante et commentez-la : décrivez-la et expliquez votre choix à la classe » (p. 129) ? L'image, pas plus que le texte, n'est véritablement prise comme objet d'étude, mais tous deux sont ravalés au rang de matériau prétexte à travailler la maîtrise de l'expression. Que penser aussi de la sollicitation d'une collaboration entre les professeurs sur la demande des élèves eux-mêmes ? « Si cela est possible, travaillez avec votre professeur d'arts plastiques ou d'éducation musicale » (p. 129).

Un « mythe littéraire » pour décloisonner les activités et les disciplines ?

- 33 C'est la notion du « mythe littéraire » (p. 127) qui reste flottante dans ce manuel : la définition proposée reste vague : « Un mythe littéraire est la représentation de personnages ou d'actions extraordinaires mis en scène dans une œuvre littéraire et amplifiés par la tradition ». Elle pourrait valoir aussi bien pour l'épopée. Il aurait été plus intéressant d'exploiter l'idée d'amplification par la tradition, en mettant l'accent sur le phénomène des réécritures et des réappropriations esthétiques différentes selon les époques et auteurs, plutôt que sur les invariants du mythe réduits au stéréotype. Ainsi, mettre en parallèle des versions médiévales et une ou plusieurs réécritures modernes à choix esthétiques différents pourrait permettre d'étudier le jeu de la réécriture et du montage, en montrant comment les versions modernes tentent de reconstituer une version complète, réactivent la coloration médiévale ou inversement actualisent le mythe dans un monde moderne. On pourrait souligner comment la BD de Chauvel et Lereculey ramène les héros aux temps « barbares », tandis qu'inversement Cocteau dans son film actualise et transpose le mythe dans l'univers contemporain. De même, le jeu avec l'imitation archaïsante de la langue peut permettre de décloisonner étude des textes et étude de la langue par un travail sur le lexique et la syntaxe, appuyé sur un échantillon d'extraits en ancien français pour avoir une idée claire sur les différents états de la langue, sans confondre ancien français, et pseudo-vieux français.
- 34 Lagarde et Michard proposaient dans leur volume *Moyen Âge* d'étudier le texte original du saut de la chapelle avec des questions de phonétique qui sont aujourd'hui du niveau du concours du Capès, demandant d'expliquer le traitement différent du [a] tonique dans *mare>mer* et *partem>part* ou la formation de *peccatorem>pecheor* (p. 51). Ils affirmaient dans leur *Avant-propos* viser des élèves de plus en plus souvent non latinistes du niveau de 4^e et 3^e des Collèges Modernes et Cours Complémentaires et vouloir s'émanciper du « pensum imposé à nos élèves par la 'traduction' laborieuse, à coups de lexique, d'un texte du *Moyen Âge* » (p. I).
- Il n'est évidemment pas question de leur enseigner l'ancien français. Veut-on leur donner le sentiment qu'il s'agit d'une langue issue du latin, en pleine évolution, et fort différente de la nôtre ? [...] À propos de quelques textes en langue originale nous avons proposé des exercices gradués, renvoyant à l'Appendice et permettant d'étudier méthodologiquement les caractères de l'ancien français. L'élève qui aura pratiqué ces exercices en saura plus long sur notre vieille langue que s'il avait péniblement déchiffré une page par semaine. » (p. I).
- 35 Il est paradoxal de citer un modèle de manuel d'arrière-garde pour arguer de la légitimité à intégrer quelques aperçus d'histoire de la langue française au collège aujourd'hui : il ne s'agit pourtant pas d'être nostalgique de la phonétique historique, mais de trouver de nouveaux moyens de rendre intéressante l'approche de la langue médiévale pour des élèves qui ne sont plus du tout latinistes, et guère grammairiens, à l'ère du collège de masse. Néanmoins, la corrélation avec la visée de Lagarde et Michard au seuil de la démocratisation du collège n'est pas sans piquant pour mesurer le fossé des pratiques et des compétences attendues.
- 36 Intégrer l'histoire des arts et se soucier de la maîtrise de l'expression sont incontestablement d'excellentes priorités. Mais doit-on se satisfaire d'un catalogue

d'exemples superficiels et disparates, développé au détriment du texte et de la lecture analytique, ou chercher à proposer des lectures averties du texte et de l'image, appuyées sur de solides compétences ? Tout dépend de la conception qu'on se fait du français au collège. Est-il plus démocratique de subordonner le texte littéraire et l'image à l'apprentissage de connaissances historiques et culturelles ou de compétences de langue, en les réduisant au rang de prétexte ? L'approche esthétique approfondie, nourrie de points de vue disciplinaires (littérature ou histoire de l'art) est-elle élitiste ? Ou inversement, vise-t-on une convergence des compétences disciplinaires des enseignants²⁷ (français, histoire, arts plastiques, musique) et des élèves (lecture de texte, lecture d'image, expression écrite et orale, étude de la langue, approche culturelle des arts en diachronie) contre une dissolution des savoirs dans une médiation culturelle approximative et superficielle ? La formation pluri-disciplinaire des enseignants reste à renforcer, de même qu'une pratique de la collaboration (encore rare) entre spécialistes de différentes disciplines dans les manuels (littéraires, linguistes, historiens, historiens de l'art) mais aussi entre les enseignants sur le terrain. Un mythe comme celui de Tristan et Iseut, et plus généralement le corpus des textes médiévaux, offrent pourtant, à n'en pas douter, un dépassement culturel et linguistique fécond, susceptible d'éveiller des curiosités. Le corpus médiéval réserve des ressources multiples conformes aux orientations des Instructions Officielles, et un support particulièrement propice pour décroiser à la fois les disciplines et les diverses activités de classe de français. Offrir une véritable formation humaniste sans sacrifier la diachronie ni la qualité du savoir transmis est un défi à relever, dans des conditions d'enseignement -volumes horaires, missions multiples, hétérogénéité du niveau- guère faciles aujourd'hui. C'est aussi le modèle du manuel qui est à réinventer, en privilégiant à destination des enseignants la richesse et la pertinence des ressources textuelles et iconographiques mais aussi le guidage didactique via le support numérique, afin que chacun puisse sélectionner et agencer librement son matériau pour l'adapter aux élèves et à des objectifs spécifiques.

NOTES

1. M. Gally, *Le Bûcher des humanités. Le sacrifice des langues anciennes et des lettres est un crime de civilisation !*, A. Colin, 2006.
2. « L'école fait ainsi apparaître la littérature tantôt comme un ensemble de textes à transmettre, car ils sont garants des valeurs sur lesquelles se fonde notre société, auquel cas elle privilégie les humanités ; tantôt comme un ensemble de modèles discursifs et linguistiques à intégrer, auquel cas elle privilégie les méthodes », Sylviane Ahr, *L'Enseignement de la littérature au collège*, L'Harmattan, 2005, p. 10. Voir aussi André Chervel, *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e*, Paris, Retz, 2008 et Bernard Veck, *La Culture littéraire au lycée : des humanités aux méthodes*, Inrp, 1995.
3. Voir sur Fabula, Atelier littéraire, Martine Jey, « Gustave Lanson et la réforme de 1902 », http://www.fabula.org/atelier.php?Gustave_Lanson_et_la_r%26acute%3Bforme_de_1902
4. Voir notamment Gustave Lanson, « La méthode de l'histoire littéraire », 1910, dans *Essais de méthode de critique et d'histoire littéraire*, éd. P. Peyre, Hachette, 1965. Annie Rouxel, *Enseigner la*

lecture littéraire, Presses Universitaires de Rennes, coll. Didact Français, 1996 ou encore *La Littérature et l'École. Enjeux, résistances, perspectives*, dir. M. Lebrun, A Rouxel, C. Vargas, PU Provence, 2007. Les débats de la réforme de 2001 au lycée manifestent des conflits de position analogues. Voir par exemple Agnès Joste, *Contre-expertise d'une trahison. La réforme du français au lycée*, Mille et une nuits, 2002.

5. M. Domerc, G. Hyvernaud, C. Mantoux, dir. H. Guéhénno, A. Colin, 1967.

6. *Texto collège. Français 5^e*, Hachette Éducation, 2006 p. 197-199 ou *Français 5^e, Fleurs d'encre*, Hachette Éducation avec un dossier entier aux p. 170-180.

7. *Fleurs d'encre, Français 5^e*, 2005 p. 96.

8. Respectivement *Fleurs d'encre*, 2005, p. 114 et *Fleurs d'encre*, 2010, p. 109.

9. M. Domerc, J.-C. Payen, R. Pernoud, dir. J. Guéhénno, A. Colin, 1065.

10. C'est ce même épisode qu'on retrouve dans *Français. Littérature. Anthologie chronologique*, Nathan, 2011 p. 58-59.

11. André Lagarde et Laurent Michard, *Moyen Âge. Les grands auteurs français au programme I.*, Bordas, Paris, 1967, p. 48-56. La rubrique se poursuit avec *Aucassin et Nicolette, Le Roman de Renard* puis *Les fabliaux et la littérature morale*.

12. Les auteurs respectifs sont pour le manuel Nathan : F. Egea, D. Pinson, M. Pougeoise, M.F. Sculfor (Nouvelle collection dir. H. Mitterrand) et pour Hachette : Chantal Bertagna, Françoise Carrier-Nayrolles (respectivement professeur en IUFM et coordinatrice académique).

13. BO spécial n° 6 du 28 août 2008 : <http://www.education.gouv.fr/cid22117/mene0816877a.html>

14. Une affiche de film italien du début du XX^e, un ivoire sculpté illustrant le rendez-vous sous le pin, des enluminures (des amants ; les amants devant Marc ; Marc substituant les épées dans la forêt ; Iseut navigant), une photo de paysage de Cornouailles, deux photos du film de Cocteau et une de Cocteau.

15. Le manuel *Texto collège* (op. cit.) fait le choix de cette même version p.148 (extrait sur l'apprentissage chevaleresque de Tristan) avec la légende « BEROUL et THOMAS, Tristan et Iseut, adapté par R. Louis, Librairie Générale française, 1972 » : il semble suggérer deux co-auteurs médiévaux mais identifie bien R. Louis comme adaptateur. De manière générale, on observe que *Fleurs d'encre* propose, sans ligne directrice claire, des adaptations de traductions ou des adaptations sans exclure des traductions universitaires (ex. séquence 4 : Tusseau, Deron/R. Louis/ Aubailly, Zink), à l'inverse de *Français en séquences*, 5^e, Magnard, qui privilégie les traductions universitaires (par exemple dans la séquence 4 : Micha, Foulet, Berthelot, Rousse, Harf-Lancner, Marchello-Nizia).

16. Le Livre de poche, Gallimard, 1941.

17. Le Livre de poche, Librairie Générale Française, 1972.

18. *Français en séquences*, 5^e, Magnard, 2006 propose de même un point de vue panoramique sur l'évolution du français, avec une carte des domaines d'oïl, oc et franco-provençal, une présentation du français comme langue romane, sans norme graphique et à la syntaxe différente, des questions nourries, des exemples de doublets étymologiques, des exercices de graphie, lexicque et traduction très bien faits aux p. 126-127 ou encore une page sur les mots et expressions issus du Moyen Âge (p. 150).

19. 2 p. 125, 2 p. 126, 1 p.127, 2 p. 129.

20. La page 46 reproduit une page « des œuvres de Christine de Pisan, XV^e. Genève, Bibl. Bodmer » qu'on reconnaît comme *L'Épître Othéa* (Codex Bodmer 49). Il s'agit d'une scène de flagrant délit (Mars et Vénus) en rapport avec la tentative de flagrant délit de la scène de la fleur de farine.

21. Elle fait d'ailleurs l'objet d'une question d'observation intéressante : « Quels éléments repérez-vous dans l'œuvre de Dali ? Comment sont-ils disposés ? »

22. Je n'ai pas eu accès à la version numérique du manuel, destinée aux enseignants.

23. BnF fr 99, fol 760 ; BnF fr 112 f 145 (image reproduite partiellement p. 126 du manuel) ; BnF fr 116 f676v ; BnF fr 97 f.543 ; BnF fr 1463 f102v.

24. C'est le cas aussi dans le manuel Nathan, et dans les manuels en général.

25. Consultable sur Mandragore : <http://mandragore.bnf.fr/jsp/rechercheExperte.jsp>; <http://visualiseur.bnf.fr/Visualiseur?Destination=Mandragore&O=08000192&E=1&I=20721&M=imageseule>

26. Il s'agit de BnF fr 112 f145 : <http://visualiseur.bnf.fr/Visualiseur?Destination=Mandragore&O=8100003&E=78&I=21487&M=imageseule>

27. Voir la série des articles « Le partage des disciplines », Fabula, LHT n° 8, mai 2011, <http://www.fabula.org/lht/8>

RÉSUMÉS

Les partis-pris dans le choix et l'identification des extraits contribuent dans les deux cas à brouiller le statut des textes (traduction ou adaptation ?) et l'état de la langue proposés aux élèves, gommant au lieu de l'exploiter le processus de transmission et de réécriture. La délimitation des extraits manifeste une exploitation didactique très différente : l'un privilégie la cohésion textuelle quand l'autre s'intéresse prioritairement au mythe, mais réduit à un digest dans le texte et au plus petit dénominateur commun dans la sélection des images du couple. L'examen du manuel le plus récent à la lumière des instructions officielles de 2008 (collège) invite à s'interroger sur le potentiel du corpus médiéval dans la double perspective d'une articulation entre langue et littérature et entre français et histoire des arts. Faute d'en intégrer les spécificités, de contextualiser les documents et de mobiliser des contributeurs spécialisés y compris en histoire des arts, ses ressources restent encore sous-exploitées.

INDEX

Thèmes : Tristan et Iseut

Mots-clés : enseignement, Tristan et Iseut

Keywords : teaching, Tristan and Iseut

Parole chiave : insegnamento, Tristan e Iseut

AUTEUR

FABIENNE POMEL

Université Rennes II-CELLAM (EA 3206)