

# JEAN GERSON, PRÉDICATEUR ET *AUCTOR* DRAMATIQUE

## Du sermon au théâtre scolaire

Célèbre prédicateur, Jean Gerson fut-il également dramaturge ? La question est posée depuis les éditions successives, en 1927, 1949 et 1966, d'une « moralité du Cœur et des cinq sens » attribuée au chancelier<sup>1</sup>. Sa réédition dans le premier volume du *Recueil général de moralités d'expression française*<sup>2</sup> donne l'occasion de réexaminer le dossier à la lumière de la convergence entre prédication et jeu dramatique au seuil du xv<sup>e</sup> siècle. La « moralité », qui n'en est pas une, est l'un des témoignages les plus anciens de l'apprentissage pédagogique par le théâtre en langue française, d'autant plus remarquable que l'œuvre est étroitement liée à l'activité pastorale du plus prestigieux théologien de ce temps.

### LE JEU DU CŒUR ET DES CINQ SENS, UNE ŒUVRE EN SÉQUENCES

Simple, presque anodin, le dialogue mettant en scène Raison, Conscience, le Cœur et les cinq sens dans une fiction scolaire offre cependant plusieurs difficultés. La première est son titre, la *Moralité du*

- 1 J. Morawski, « La 'moralité' du cœur et des cinq sens », *Revue des Langues Romanes*, t. 65, 1927, p. 71-84 ; R. Bossuat, « Jean Gerson et la moralité 'du cœur et des cinq sens' », *Mélanges offerts à E. Hoepffner*, Paris, Belles Lettres et Publications de la faculté des lettres de Strasbourg, 1949, p. 347-360 ; P. Glorieux, « Quatre dialogues de Gerson en vers français », *Mélanges de science religieuse*, t. 7, 1950, p. 215-236, repris dans : Jean Gerson, *Œuvres complètes*, éd. P. Glorieux, Paris-Tournai, Desclée & C<sup>ie</sup>, t. VII, 1966 : « L'École de la conscience », n°294, p. 5-10 ; « L'École de la raison », n°304, p. 103-10 ; « Complainte de Conscience », n°304a, p. 109-111.
- 2 E. Doudet (éd.), *Le Jeu du Cœur et des cinq sens écoliers*, dans J. Beck, E. Doudet et A. Hindley (dir.), *Recueil général de moralités d'expression française*, vol. 1 (E. Doudet, dir.), Paris, Garnier, 2012, p. 185-301. Cet article est une version abrégée de l'introduction à cette édition.

*Cœur et des cinq sens*, intitulé non attesté par les manuscrits qui nous l'ont transmise, résultant d'une lecture moderne qu'il faudra interroger. La seconde est sa nature. L'œuvre est composée de trois épisodes, au cadre et au personnel dramatique identique. Le premier est un échange entre Raison, maîtresse d'école, Conscience, surveillante, et six écoliers indisciplinés. Dédaignant les leçons vertueuses de leur enseignante, le Cœur et les sens sont attirés vers l'établissement concurrent d'Iniquité. Ils souillent leur classe et sont sévèrement punis. Le second épisode est une longue tirade de Conscience, accusant les mauvais élèves d'avoir oublié leurs devoirs et de s'adonner aux vices. Le troisième montre les écoliers répétant leurs leçons sous la direction de Raison, débattant sous le regard de Conscience, puis se querellant avec elle et se dérochant à son autorité. Le dialogue s'interrompt alors qu'ils s'apprêtaient à narrer leur séjour à l'école d'Iniquité, auquel le premier épisode faisait allusion. Est alors introduit un canevas en prose suggérant diverses possibilités pour « finer le gieu ».

Les deux premiers épisodes sont présents dans trois manuscrits de la Bibliothèque nationale de France, Paris, BnF, fr. 25551, Paris, BnF, fr. 25547 et Paris, BnF, lat. 2831 ; le troisième est connu par un seul manuscrit, coté Paris, BnF, fr. 24841. Du fait de cette construction particulière, nous proposons de lire l'ensemble non comme un texte unique, comme on l'a pensé jusqu'ici, mais comme trois textes. Il s'agirait moins de fragments que de versions composées à partir d'un canevas commun, un sermon de Jean Gerson. Nous proposons de les nommer « séquences ». Copiées l'une après l'autre dans différents manuscrits, les scènes offrent divers éclairages d'un thème et de personnages identiques<sup>1</sup>. Elles sont à la fois autonomes et articulables les unes aux autres. De plus, les séquences ne sont pas seules dans les recueils qui les ont conservées. Autour d'elles gravitent des co-textes tissant avec elles des jeux de reprises et d'adaptation : une esquisse de leçon portant sur des sentences morales citées dans les dialogues ainsi qu'une traduction latine respectant la même forme dialoguée.

1 C'est la définition la plus simple de la séquence dans le lexique cinématographique. Cf. A. Roy, *Dictionnaire général du cinéma*, Paris, Fides, 2007, p. 396. Désormais la première scène sera nommée séquence A, la deuxième séquence B, la troisième séquence C.

## L'INVENTION CRITIQUE D'UNE « MORALITÉ »

L'accès à l'ensemble textuel que les critiques modernes se sont enhardis à nommer la « moralité du cœur et des cinq sens » a été paradoxalement brouillé par l'attention qu'il a suscitée lors de sa redécouverte. La constitution du dossier par les historiens du théâtre a entraîné trois importantes difficultés : la datation des textes ; leur attribution à Jean Gerson ; le milieu pour lequel ils ont été conçus.

Depuis les *Opera Omnia* imprimées au *xvi<sup>e</sup>* siècle jusqu'à l'édition de Louis-Ellies Du Pin en 1706 a été inclus dans les œuvres de Gerson un dialogue entre Raison, sa fille Conscience et six écoliers, le Cœur et les cinq sens, suivi d'un monologue de Conscience déplorant la désobéissance de ces derniers ; en revanche n'y figure pas la séquence du manuscrit Paris, BnF, fr. 24841, où l'on voit ces personnages s'adonner à une dispute. Le lien qui existe entre les épisodes était alors d'autant moins visible pour les lecteurs que les originaux vernaculaires étaient proposés en latin par les éditeurs. Les titres suggérés avant le *xix<sup>e</sup>* siècle sont descriptifs : *Dialogus Cordis, Conscientiae, Racionis et Quinque Sensus*, note L.-E. Du Pin pour les séquences A et B<sup>1</sup>.

Louis Petit de Julleville semble avoir été l'un des premiers historiens du théâtre à parler de « pièce » pour cet ensemble, dont les deux premières séquences seules lui étaient connues. Les cotes des manuscrits victorins contenant le jeu, changées plusieurs fois avant la Révolution, transformées lors de l'entrée des collections à la Bibliothèque Nationale, l'égarèrent cependant. En 1886, son *Répertoire du théâtre comique en France au Moyen Âge* déclara le texte perdu<sup>2</sup>. Pourtant L. Petit de Julleville n'hésita pas à préciser un contexte et une datation, en associant de manière erronée la pièce et un texte différent, la *Moralité du jour saint Antoine*, jouée au collège de Navarre en 1427 (n. s.)<sup>3</sup>. Le critique faisait ainsi surgir une

1 C'est encore le titre suggéré par J. Morawski [Morawski 76].

2 L. Petit de Julleville, *Répertoire du théâtre comique en France au Moyen Âge*, Paris, 1886, p. 299 et 328.

3 « 1426 et 1431 [sic] – Paris, *Le Cœur et les cinq sens* [sic]. Représentation au collège de Navarre de deux moralités [sic] dont le texte aujourd'hui est ou paraît perdu (Voy. *Le Cœur et les cinq sens* et la *Moralité faite au collège de Navarre*) », L. Petit de Julleville, *op. cit.*, p. 328.

« Moralité du cœur et des cinq sens », attribuable à Jean Gerson et qui aurait été jouée au collège de Navarre dans les années 1420-1430. Les historiens du théâtre assurèrent à cette hypothèse un certain succès jusqu'à la fin des années 1920<sup>1</sup>.

En 1927, J. Morawski retrouva le *Jeu* dans les manuscrits de Paris, BnF, fr. 25547 et fr. 25551 et offrit des séquences A et B une première édition critique. Pour lui, point de « moralité », terme qu'il propose entre guillemets, mais un dialogue dont le caractère dramatique lui semble douteux ; point de théâtre de collège ; point d'attribution gersonienne, malgré la relation que les textes entretiennent avec certains sermons de ce dernier. Robert Bossuat, qui étudia vers 1950 les pratiques dramatiques du collège de Navarre au xv<sup>e</sup> siècle, affirma, quant à lui, le caractère dramatique des séquences, en s'appuyant sur les expressions didascaliques : *Dieu dit a Raison ; Raison lui respont ; Raison parle a tous ensemble ; Raison parle en retournant...* L'argument, comme on le sait, n'est pas entièrement satisfaisant. De plus, R. Bossuat ne répondit pas à J. Morawski, qui notait l'absence de rimes chevauchantes ou de liaisons rimiques entre les répliques, un trait qui pourrait distinguer l'écriture narrative en vers de l'écriture dramatique. Cependant la versification infirme la remarque du premier éditeur. Certaines répliques du Cœur et des sens sont bien liées par un quatrain de rimes croisées chevauchantes, le dernier vers étant partagé entre deux personnages :

Le Cuer  
 Mes compaignons, avez ouÿ  
 Le grant sermon de cette dame ?  
 L'Oÿe  
 Cuer volage, certes oÿ !  
 Mais quoy est-ce ?  
 Les yeulx  
 Neant, par m'ame. (A, 57-60).

Ce phénomène se répète dans la séquence A (111-114) et se trouve également dans la séquence C sous la forme d'un enchaînement en rimes plates (141-146). Le statut théâtral est aussi suggéré par la désignation du texte comme « gieu » dans le canevas en prose qui conclut la séquence

<sup>1</sup> Sur cette réception, voir R. Bossuat, art. cit. p. 346-350.

C, un témoignage que J. Morawski ne connaissait pas. Nous lisons pour notre part les séquences A, B et C comme des textes dramatiques.

Le dialogue était incontestablement, aux yeux de R. Bossuat, un texte de Gerson écrit pour un public scolaire, alors que le futur prédicateur était élève au collège de Navarre. En 1951, la mise au jour d'un troisième manuscrit permit au critique de renforcer son intuition. Le ms. de Paris, BnF, lat. 2831 recueil des textes de saint Thomas, Buridan, Nicole Oresme, Pierre d'Ailly et Gerson ; il a été copié en 1396. Un *terminus* semblait ainsi établi. La séquence inachevée du manuscrit de Paris, BnF, fr. 24841 fut lue par R. Bossuat comme le brouillon de la « pièce », elle-même inspiratrice des grands prêches gersoniens de la maturité, vingt ans plus tard. Conservant le titre de *Moralité du Cœur et des cinq sens*, R. Bossuat fit basculer les guillemets dont J. Morawski entourait l'indication générique (« moralité ») vers les noms des personnages (« du Cœur et des cinq sens »).

Plutôt que de revenir aux descriptions latines des tables des matières ou des éditeurs anciens, nous proposons de lui substituer un titre neutre : le *Jeu du Cœur et des cinq sens écoliers*. Inspiré du terme « jeu » qui désigne le texte dans la séquence C, il se fonde sur les principaux personnages et le cadre mis en scène dans ce que nous interprétons comme trois séquences dramatiques qu'il serait possible d'articuler ou de développer.

#### JEAN GERSON, DRAMATURGE OU *AUCTOR* DE THÉÂTRE ?

L'attribution à Jean Gerson est la principale raison du succès critique du *Jeu du Cœur et des cinq sens écoliers*. Comment a-t-elle été établie ? Comme on l'a dit, les séquences sont recueillies dans quatre manuscrits copiés au cours du xv<sup>e</sup> siècle, dont trois appartiennent aux collections de la bibliothèque de Saint-Victor. Le point commun de tous les *codices* est leur univers de composition et de conservation, celui des écoles parisiennes de la fin du xiv<sup>e</sup> et du début du xv<sup>e</sup> siècle. Deux d'entre eux sont des collections quasiment exclusives d'écrits gersoniens. Le manuscrit de Paris, BnF, fr. 25551 recueille la meilleure version des deux premières séquences à la fin d'un ensemble de traités du chancelier. Le

ms. de Paris, BnF, fr. 24841 place la séquence C auprès de ses sermons. Un équilibre se dessine avec les copies où la présence de Gerson se fait plus discrète ou est nulle. Mais la présence dans un recueil dédié à un auteur est loin de prouver qu'il a écrit tous les textes qui s'y trouvent. On peut remarquer *a contrario* qu'aucune copie n'offre de titre, ni ne renvoie explicitement à la signature de Gerson. Les séquences occupent des positions instables dans les ouvrages, parfois copiées au début ou à la fin des compilations qui sont parfois composites. Si un faisceau d'indices codicologiques donne à Jean Gerson une responsabilité dans l'existence des séquences, il ne permet pas une attribution indubitable.

Nos prédécesseurs ont été partagés sur ce point ; c'est surtout la nature dramatique des textes qui semble les avoir gênés. « Ayant peine à admettre » que Gerson se soit abaissé à « donner ce singulier développement » à ses prêches, J. Morawski préfère supposer que :

Quelque clerc ayant assisté à ce sermon a eu la plaisante idée de montrer comment les disciples [le cœur et les cinq sens, écoliers], profitant de l'absence de leur maîtresse [Raison], se révoltent contre elle et, malgré les exhortations de Conscience, commettent une ineptie<sup>1</sup>.

La prédication serait la source sérieuse d'une dramatisation proposée par un tiers, sans implication du théologien. R. Bossuat défend vigoureusement la paternité gersonienne ; il refuse cependant d'associer écriture dramatique et maturité de l'écrivain :

Le sujet traité, la banalité des propos qu'y échangent les personnages, une maladresse évidente dans la composition font croire que s'il s'agit d'une œuvre de Gerson, elle n'appartient pas à sa maturité<sup>2</sup>. (...) Nous sommes manifestement en présence d'une œuvre de débutant et plus précisément d'un exercice scolaire dû à un élève bien doué, mais encore dépourvu d'expérience. On imagine difficilement le chancelier de Notre-Dame, le prédicateur officiel occupant ses loisirs à de pareils travaux<sup>3</sup>.

Notre position se fonde sur une interrogation de la paternité littéraire et sur la façon dont cette notion était comprise aux XIV<sup>e</sup> et XV<sup>e</sup> siècles. Le chancelier de l'université de Paris est sans conteste le contemporain capital

1 J. Morawski, art. cit., p. 74

2 R. Bossuat, art. cit., p. 350.

3 R. Bossuat, art. cit., p. 354.

de la fin du XIV<sup>e</sup> et des premières décennies du XV<sup>e</sup> siècle. Gerson est un *auctor* dont le prestige égale les anciens docteurs de l'Église<sup>1</sup>. Ce statut exceptionnel, sensible dès son vivant, est autant fondé sur l'importance de son œuvre théologique que sur la position d'intellectuel public qu'il a construite à l'orée du XV<sup>e</sup> siècle. Son action énergique s'est déployée dans des directions diverses : discutant les affaires de l'Église dans les conciles auxquels il participe, débattant des problèmes du royaume devant la cour, le chancelier intervenait aussi dans la vie sociale et morale de ses concitoyens par des prêches et animait l'enseignement universitaire parisien. Comme l'a montré D. Hobbins, l'écriture gersonienne privilégiée après 1400 le « tract » : des textes brefs, faciles à comprendre et à commenter, empruntant de larges réseaux de diffusion, en tant que feuillets affichables et consultables dans les lieux publics<sup>2</sup>.

C'est, à notre avis, en ce sens que Jean Gerson est *auctor* de théâtre. Son influence, ses positions sont à la source du *Jeu du Cœur et des cinq sens écoliers*. Sa réputation justifie en quelque sorte l'existence de ces textes et garantit leur développement, ce qui pourrait expliquer leur construction séquentielle comme leur présence dans plusieurs recueils gersoniens. L'enseignant et le prédicateur que fut par excellence Gerson était sans doute conscient de l'intérêt du jeu dramatique comme *medium* de communication et de diffusion de ses idées. Fut-il pour autant le *fatiste* des séquences, leur metteur en forme ? Bien qu'elles exposent le même thème dans un cadre identique, les versions du *Jeu* en offrent des illustrations diverses, sous des formes parfois inachevées ou rythmées par une versification différente. Ceci suggère la présence d'un ou de plusieurs fatistes, travaillant ensemble ou séparément. Nous faisons l'hypothèse qu'ils appartenaient au cercle des collaborateurs du Chancelier. Il est possible que ce dernier ait participé à l'élaboration de textes ensuite développés par son « atelier ». Entre la suggestion de pistes et la rédaction de certains passages, le rôle effectif de Gerson dans la mise en écrit des séquences reste difficile à déterminer. Cela n'affaiblit pas, nous semble-t-il, sa position d'*auctor* pour le *Jeu du Cœur et des cinq sens écoliers*.

1 Il apparaît entre les Pères de l'Église au portail de l'église Saint-Amand à Bad Urach (Bavière), vers 1501. Cf. D. Hobbins, *Authorship and Publicity before Print. Jean Gerson and the Transformation of Late-Medieval Learning*, Philadelphie, PENN, 2009, p. 6.

2 D. Hobbins, *op. cit.* p. 136 et suivantes.

AU SEUIL DU XV<sup>e</sup> SIÈCLE

Puisqu'une relation existe indubitablement entre Jean Gerson et l'ensemble étudié, l'habitude a été prise de fonder les hypothèses de datation sur la biographie ou la bibliographie de ce dernier. R. Bossuat suggéra que la « pièce » a été écrite par Gerson adolescent, entre 1377 et 1383<sup>1</sup>. Pour étayer son intuition, il s'appuya sur la datation précoce du manuscrit de Paris, BnF, lat. 2831. J.-P. Boudet a souligné les nuances qu'il convient d'apporter à l'argument<sup>2</sup>. Le recueil, factice, compile plusieurs cahiers, annotés et pour certains d'entre eux copiés postérieurement au travail de Jean de Roncourt, daté par le colophon de 1396. Ajoutons que le manuscrit offre du *Jeu* un texte assez différent des autres copies. La qualité de la rédaction est moindre ; un certain nombre de mots comme de vers manquent. Ces défauts ne permettent ni d'affirmer, ni de réfuter l'antériorité du témoin sur les deux autres. Enfin, dans son édition des *Œuvres complètes*, P. Glorieux envisage les séquences dramatiques au sein d'un ensemble plus vaste, où elles voisinent avec *l'ABC des simples gens* ou les épîtres de direction spirituelle destinées aux sœurs de Gerson. Ces textes illustrent l'action pédagogique que le chancelier s'est donné pour tâche depuis 1400. L'éditeur propose de dater le *Jeu* de 1405-1406, mais sans certitude<sup>3</sup>.

Une fourchette de plus de vingt ans (années 1380 *versus* années 1400-1405) est donc esquissée. Pour la préciser, J.-P. Boudet propose deux arguments. Dans la première intervention de Raison, ayant donné aux écoliers leur leçon à apprendre, celle-ci leur déclare :

Jouez tous, mais sans mal emprise !  
 Se vo leçon est bien apprise,  
 Le Chancelier vous maistriera :  
 C'est Dieu qui vous glorifiera  
 – Ou serez refusés à honte  
 Et mal avrés qui tousjours monte. (A, 44-48).

1 R. Bossuat, art. cit., p. 354.

2 J.-P. Boudet, « La Dame à la Licorne », [lamop.univ-paris1.fr/IMG/pdf/DamealaLicorne.pdf](http://lamop.univ-paris1.fr/IMG/pdf/DamealaLicorne.pdf)

3 Ed. P. Glorieux, I, p. 126.

L'historien voit dans la métaphore du « chancelier » une possible allusion à la fonction que Gerson exerce depuis 1395, ce qui placerait la rédaction après cette date. Le détail nous paraît un peu mince pour une telle explication. L'image désigne ici Dieu qui donnera au Cœur et aux sens le grade de *maistre* s'ils montrent leur savoir en matière de morale et de bonne conduite. On peut noter cependant que le chancelier divin d'une âme-école est une personnification souvent utilisée par Jean Gerson dans ses sermons ou traités autour de 1402. Dans le sermon *Tu discipulus*, le « souverain maistre », Dieu / Jésus, envoie :

en chascune creature, ung soubz moniteur especial pour apprendre et recorder les propres disciples de celle creature. Et que sont ses propres disciples ? Cilz sont plusieurs ; mais je les puis reduire ou nombre de six, c'est a savoir les cinq sens corporels : l'oyeul, l'aoreille, la bouche, le nez, l'attouchement, et le cuer qui est dedans. Ces six disciples sont communement en chascune personne entiers et bien ordennés et doyvent estre appris en l'escole de l'ame par le soubz maistre commis du grant maistre Jesuscris, lequel je nomme cler Soutif Entendement, qui a pour sa compagnie Raison la saige, et leur fille est Conscience la veritable<sup>1</sup>.

L'étude de Louis Mourin, *Jean Gerson, prédicateur français*, a montré que l'école de Raison dans laquelle les sens et le cœur apprennent la voie du salut est une métaphore « typiquement gersonienne<sup>2</sup> » des années 1401-1403. Elle sert notamment de cadre à plusieurs prêches importants.

Tel est le second argument de J.-P. Boudet, inspiré par les remarques des précédents éditeurs ; il nous paraît convaincant. Le sermon *Si terrena* du 29 mai 1401 montre l'âme s'instruisant dans trois écoles dont les portes sont formées par les sens ; il s'agit, semble-t-il, de la première esquisse de l'image dans le discours de prédication gersonien. Le *Tu discipulus* (8 mars 1402) lui donne un développement d'une plus grande envergure, qui, à notre avis, dessine le cadre précis où puiseront les séquences du *Jeu*. Les prêches qui commentent son *Traité* contre Jean de Meun, publié en mai 1402, c'est-à-dire les *Poenitimi* du troisième et du quatrième dimanche de l'Avent (décembre 1402), développent à nouveau la métaphore scolaire. Le *Dedit illi scientiam* du 17 janvier 1403 met enfin en

1 Sermon *Tu discipulus*, pour le 4<sup>ème</sup> mercredi de Carême, Glorieux, VII\*, p. 1080-1092, citation p. 1081.

2 V. Minet-Mahy, *Esthétique et pouvoir de l'œuvre allégorique à l'époque de Charles VI*, Paris, 2005, p. 347.

scène la chair chambrière faisant obéir la maîtresse d'école Raison. La convergence des prêches et des autres œuvres exploitant l'image-cadre de l'école de Raison situe le *Jeu* dans les années 1401-1403 ; peut-être pourrait-on préciser une rédaction entre mars et décembre 1402, dates des sermons *Tu Discipulus* et *Poenitimini*.

Les œuvres de Gerson datant d'avant 1390 sont mal connues et peu conservées. Au début du xv<sup>e</sup> siècle, la production du chancelier entre en revanche dans une période remarquable par sa variété et ses expérimentations face à des audiences moins pourvues en capital social ou culturel. Il s'en explique dans une lettre adressée à son ancien maître Pierre d'Ailly en avril 1400<sup>1</sup>. L'institution ecclésiastique, écartelée par la crise de la papauté, abandonne les fidèles ; ces derniers n'accordent plus leur confiance à des évêques qui préfèrent leur carrière à leur mission pastorale, à des théologiens préoccupés de problèmes sans relation avec ceux qui hantent les consciences des « simples gens. » Renouer le dialogue avec le public est au centre de la réforme telle que l'envisage Gerson. Il suggère plusieurs actions urgentes : offrir aux prêtres une meilleure formation à travers la mise en circulation d'ouvrages doctrinaux simples et efficaces ; orchestrer d'intenses campagnes de prédication en mobilisant les grands orateurs de l'université ; activer et contrôler la diffusion de ces textes pour permettre au plus grand nombre d'avoir accès au message pastoral.

Ce programme est mis en chantier dès le retour du théologien à Paris en 1400-1401. Gerson rédige alors, en français et en latin, des manuels de spiritualité rassemblés ensuite sous le titre *Opusculum tripartitum*<sup>2</sup>. Il les accompagne de *l'ABC des simples gens*, du *Proffit de savoir quel est peché mortel et veniel* et « autres petitz traittiéz » qu'il souhaite voir affichés dans les églises ou les lieux publics. Les prologues de ces textes font allusion à des « exemples des petitz enfans<sup>3</sup> » pouvant renvoyer à des œuvres de Gerson ou de ses collaborateurs destinés aux écoliers, à l'instar de la *Breve maniere de confession pour jeunes gens*<sup>4</sup>. Les interventions gersoniennes se caractérisent par leur ambition de toucher toutes les classes d'âge, y

1 Éd. P. Glorieux, II, p. 26-28.

2 *Le Triparti* en français réunit le *Miroir de l'ame*, *l'Examen de Conscience*, *La Science de bien mourir*, éd. P. Glorieux, VII, n° 312, 330, 332 ; ces traités sont rédigés entre 1401 et 1403.

3 J. Gerson, *ABC des simples gens*, éd. P. Glorieux, VII, p. 154-157, cit. p. 155.

4 *Ibid.*, VII, 408-411].

compris les plus jeunes, et les milieux les plus divers. Dans ces années fructueuses, il participe aux débats littéraires de la cour (*Traité sur le Roman de la Rose*); il multiplie les prêches adressés aux Parisiens; il se fait *auctor* d'œuvres pédagogiques destinés à des audiences scolaires. Trois milieux, la cour, la ville, l'école, esquissent un espace public face auquel Gerson ne cesse de s'interroger pour y situer l'action du pédagogue chrétien.

#### UNE PÉDAGOGIE CHRÉTIENNE, PRÉDICATION ET THÉÂTRE SCOLAIRE

L'hypothèse jullevilienne proposait pour lieu de représentation le collège de Navarre. J. Morawski a dénoncé la confusion entre le *Jeu du Cœur et des cinq sens écoliers* et la *Moralité du jour saint Antoine*, représentée dans cet établissement en 1427 (n. s.). Sans s'arrêter à la culture scolaire du début du xv<sup>e</sup> siècle, le critique s'est contenté d'inscrire le jeu dans la tradition de la littérature didactique<sup>1</sup>. R. Bossuat a défendu l'importance du théâtre de collège dans plusieurs de ses travaux<sup>2</sup>, identifiant le lieu de production et de réception du *Jeu* avec Navarre. Le *Jeu* était-il destiné à des élèves? Est-il possible de préciser un lieu pour sa représentation?

À la première question, l'on peut répondre par l'affirmative. L'hypothèse d'un jeu scolaire est soutenue d'abord par plusieurs indices internes aux textes. La mise en scène d'une salle de classe peuplée d'enfants tapageurs que deux enseignantes tentent de discipliner permet d'exploiter sur la scène diverses pratiques pédagogiques du temps : l'apprentissage des leçons à partir du livre lu par le maître – c'est la *lectio* de la séquence A; leur récitation et répétition – ou *repetitio*; le débat organisé entre les élèves par le sous-maître – c'est la *disputatio* très simplifiée de la séquence C. Le deuxième argument repose sur les sources des textes. Si les sermons de l'*auctor* Gerson offrent la métaphore encadrante et le principal message, les leçons récitées par les acteurs puisent aux ouvrages

1 J. Morawski, art. cit., p. 73-74.

2 R. Bossuat, art. cit., p. 355 et du même auteur, « Le théâtre scolaire au collège de Navarre (xiv<sup>e</sup>-xvii<sup>e</sup> siècles) », *Mélanges G. Coben*, Paris, 1950, p. 165-176.

didactiques utilisés dans l'enseignement élémentaire, comme le *Facetus* ou les *Ditz et proverbes des sages*. L'occasion théâtrale permettait sans doute de faire entendre les textes que les élèves devaient par ailleurs mémoriser. Enfin, le canevas en prose de la séquence C propose d'imiter les jeux que les « enffans des escoles » affectionnent, ce qui est particulièrement efficace si joueurs et spectateurs appartiennent, au moins pour une partie d'entre eux, à cet univers.

*Le Jeu du Cœur et des cinq sens écoliers* illustre-t-il la culture spécifique du collège de Navarre ? Depuis sa fondation en 1305, le rayonnement de l'institution s'est imposé dans le paysage parisien<sup>1</sup>. Le collège de Navarre est un centre de formation remarquable par la qualité de sa direction, longtemps confiée à Pierre d'Ailly, de son recrutement et de la carrière de ses anciens élèves. Le cas de Gerson en est une belle illustration. L'intérêt que le Chancelier a continué de porter au collège au cours de sa carrière est un argument en faveur de la localisation du *Jeu* dans cet espace<sup>2</sup>. On sait également que le théâtre était privilégié par les enseignants et les étudiants de Navarre. La *Moralité du jour saint Antoine* y est représentée quelques décennies plus tard ; au début du xvi<sup>e</sup> siècle y sera jouée l'œuvre d'un Ravisius Textor. Le collège demeure jusqu'au xvii<sup>e</sup> siècle le centre universitaire parisien où les pratiques théâtrales des étudiants sont les plus documentées<sup>3</sup>. Cependant la majeure partie du corpus dramatique navarrais est rédigée en latin, langue de l'enseignement dans les grandes classes. À quels élèves des pièces en français pouvaient-elles être destinées ?

Avant le collège, les petites écoles offrent aux enfants de six à dix ou douze ans un apprentissage des savoirs fondamentaux, la lecture, l'écriture et le calcul, ainsi qu'une formation morale et religieuse. Ces savoirs sont en général transmis en langue vernaculaire. Cependant, la distinction linguistique entre le français des petites écoles et le latin des

1 N. Gorochov, *Le collège de Navarre, de sa fondation (1305) au début du xv<sup>e</sup> siècle (1418)*, Paris, 1997.

2 N. Gorochov, *op. cit.* p. 534. Gerson maintient des contacts étroits avec les navaristes : ses frères étudient au collège, il entretient des correspondances avec maîtres et étudiants, il y prononce parfois des sermons pour la saint-Louis.

3 R. Bossuat, « Le théâtre scolaire au collège de Navarre », art. cit. p. 173-175. Le théâtre du collège de Navarre est désormais mieux connu grâce aux travaux en cours de M. Ferrand. Nous renvoyons en particulier à son étude : « Le théâtre des collèges au début du xvi<sup>e</sup> siècle : les *Dialogi* (1530) de J. Ravisius Textor », *Bibliothèque d'Humanisme et Renaissance*, 2010, 72/2, p. 337-368.

grandes écoles n'est pas stricte, si l'on en croit les témoignages de la fin du xv<sup>e</sup> siècle et du début du xvi<sup>e</sup> siècle<sup>1</sup>. Cette perméabilité pourrait expliquer l'adaptation en latin de la séquence A et les allusions de la séquence C à des répliques qui « romancent » les leçons, c'est-à-dire qui les transposent du latin au vernaculaire<sup>2</sup>. Comme l'ont remarqué les éditeurs antérieurs, les pièces présentent des messages dépourvus des allusions théologiques des sermons. Les séquences dialoguées sont brèves et peuvent être présentées en une dizaine de minutes. Ces indices convergent pour suggérer que le *Jeu du Cœur et des cinq sens écoliers* a été écrit pour – et peut-être joué par – des enfants d'une dizaine d'années. Membre du chapitre de Notre-Dame, Gerson était concerné par la gestion de l'enseignement élémentaire à Paris. Son intérêt pour l'éducation des plus jeunes est manifeste. Quelques années plus tard, c'est à lui qu'est confiée la rédaction du règlement de la maîtrise de Notre-Dame<sup>3</sup>.

Au début du xv<sup>e</sup> siècle, les jeux dramatiques sont sans doute déjà une habitude dans les écoles, petites ou grandes. Les représentations, suivant le calendrier liturgique, sont généralement données autour de Carnaval ou lors de l'Avent. C'est pendant ces deux périodes qu'en 1402 Gerson prêche les sermons mettant en scène le cœur et les sens éduqués aux écoles de Raison. Les spectacles scolaires sont en général proposés dans un lieu accessible à tous ou devant une assemblée plus choisie. Mêlés à des responsables ecclésiastiques et aux enseignants, les notables urbains peuvent y admirer les performances scéniques de leurs rejetons. Dans ces deux cas, les spectateurs des séquences auraient pu être les auditeurs du prédicateur, une coïncidence qui n'avait peut-être pas échappé à ce dernier. Pour présenter les prêches qui développent l'image du cœur et des sens écoliers, Gerson intervient en effet dans des lieux de culte très fréquentés, comme Saint-Germain l'Auxerrois ou Saint-Jean en Grève.

Privilégier le milieu plutôt que le lieu de représentation relativise, mais n'exclut pas l'hypothèse de spectacles donnés au collège de Navarre. Les élèves entrent souvent dans l'établissement vers douze ans, après une formation dans les petites écoles. Mais, pendant le règne de Charles VI,

- 
- 1 K. Lavéant, « Le rôle de la pratique dramatique dans la formation scolaire et périscolaire à la parole au xvi<sup>e</sup> siècle », *Revue de Synthèse* n° 2, 2012, p. 235-250.
  - 2 Le Cœur : *De moy premier roumanceray*, III, v. 8.
  - 3 J. Gerson, *Doctrina pro pueris ecclesiae parisiensis*, éd. P. Glorieux, IX, p. 688-689. Le texte daterait de 1411, mais d'autres datations le rapprochent de 1408.

la tendance est à un rajeunissement des effectifs, pouvant aller jusqu'à la sélection d'écoliers de huit ou neuf ans. Le recrutement de très jeunes *grammatici* est l'une des originalités du collège de Navarre de la fin du XIV<sup>e</sup> au début du XVI<sup>e</sup> siècle<sup>1</sup>. Il paraît donc possible d'intégrer *le Jeu du cœur et des cinq sens écoliers* au corpus dramatique navarrais. Il serait son premier témoignage et l'un des rares à montrer la place que tenait la pédagogie théâtrale dans les premières années de formation.

PRÊCHER, METTRE EN SCÈNE  
Le Jeu du Cœur et des cinq sens écoliers  
et le sermon *Tu discipulus*

Dès le XVI<sup>e</sup> siècle et jusqu'au travail de L.-E. Du Pin, les éditeurs de Gerson ont indiqué la relation existant entre le *Jeu* et le sermonnaire du chancelier. Cet aspect, peu exploité par J. Morawski et P. Glorieux, a retenu, à juste titre, l'attention de R. Bossuat<sup>2</sup>. Il remarqua que le *Jeu* n'était pas seulement la mise en scène d'un bref extrait du sermon *Poenitimi* du 4<sup>e</sup> dimanche de l'Avent, prononcé par le Chancelier en décembre 1402, mais qu'il se nourrissait – ou nourrissait, dans la perspective de R. Bossuat – d'un ensemble de prêches de la même période. Approfondissant l'intuition du critique, qui repérait trois sermons sans les distinguer (le *Tu Discipulus* de mars 1402, les *Poenitimi* du 3<sup>e</sup> et du 4<sup>e</sup> dimanche de l'Avent 1402), nous suggérons que l'image de l'école de Raison, les personnifications du cœur et des sens écoliers irriguent une prédication que Gerson conçoit en série, selon une méthode familière aux orateurs spirituels du XV<sup>e</sup> siècle<sup>3</sup>.

Au moins cinq prêches entre le printemps 1401 et le printemps 1403 utilisent la métaphore scolaire. Le *Si terrena*, prononcé le 29 mai 1401, appelle les fidèles à exercer leur entendement pour comprendre les mystères

1 N. Gorochov, *op. cit.*, p. 433 et suivantes. Au début du XVI<sup>e</sup> siècle, Textor et son condisciple Louis de Bourbon-Vendôme sont entrés au collège de Navarre vers huit ou neuf ans (N. Istasse « Raviusius Textor, mise au point biographique », *Bibliothèque d'Humanisme et Renaissance*, 2007, 69/3, p. 691-703).

2 R. Bossuat, art. cit. p. 351-373.

3 C. Brown, *Pastor and Laity in the Theology of Jean Gerson*, Cambridge, 1987, p. 97.

célestes<sup>1</sup>. Le croyant doit se faire élève de trois institutions, dont il faut recevoir avec intelligence l'enseignement : l'école de la Nature, l'école de l'Écriture, l'école de l'âme. Chaque fidèle ayant de cette dernière une connaissance intime, elle paraît délivrer la doctrine la plus accessible. Mais la Chute en a brouillé l'accès, projetant l'homme hors de lui-même par la séduction que les sens exercent sur lui :

Maintenant ist hors de soy l'ame par la porte des yeulx en regardant la vanité du monde, maintenant par la porte des oreilles, en oyant bourdes et mensonges ; maintenant par la porte de la bouche, sus viandes et par paroles diverses, et par la porte de l'atouchement en divers plaisirs désordonnés<sup>2</sup>.

L'image des sens extérieurs, portes de l'âme, est appelée par la logique du discours, mais elle n'en forme pas le moteur. Quelques mois plus tard, le sermon *Tu discipulus* adopte une stratégie différente. Choisir comme thème la citation de Jean, IX, 28, *Tu discipulus Christi sis*, incite Gerson à donner à l'image un rôle encadrant, impliquant un travail plus précis de ses potentialités. La mise en scène de la métaphore scolaire lui donne un volume nouveau, la transformant en espace allégorique. Les rôles s'esquissent et se partagent, avec l'arrivée de Raison et Conscience, maîtresse et surveillante d'école. Les dialogues intérieurs s'animent par la personnification des sens et l'intervention du cœur. C'est d'évidence à ce prêche que puisent les séquences du *Jeu*.

La construction allégorique qu'il a édifiée à partir de l'analogie, son impact probable sur l'auditoire semblent engager Gerson à l'utiliser pendant quelques mois dans l'ensemble de sa production. On en trouve des échos dans le *Traité sur le Roman de la Rose*, en mai 1402. La métaphore se diffuse aussi dans les prêches pénitentiels du *Poenitimini*. Ensemble le plus abouti du sermonnaire gersonien, pensé comme une entreprise de salut public destiné à une large audience urbaine, les seize *Poenitimini* sont prononcés de décembre 1402 à mars 1403. La construction sérielle des discours permet à Gerson de tisser des échos entre ses interventions et d'inculquer un message sans cesse varié et repris : le combat contre les sept péchés, auxquels sont consacrés un ou plusieurs sermons ; l'élaboration d'une conduite morale, à la fois personnelle et publique.

1 Éd. P. Glorieux. VII\*, p. 1040-1047.

2 *Ibid.*, VII\*, p. 1046.

Le face-à-face hebdomadaire avec les fidèles crée une complicité quasiment physique. Gerson l'exploite pour animer sa performance oratoire jusqu'au spectaculaire, insérant des dialogues fictifs, des allusions à des faits d'actualité, des rappels des prêches précédents. Le filage des images s'approfondit en univers allégorique, notamment à travers le retour cyclique des personnifications.

Le chancelier confirme, à travers les prêches du *Poenitimini*, sa position dominante parmi les orateurs du temps<sup>1</sup>. Se présentant comme un pédagogue chrétien dans les exordes de ses discours, il est conduit à activer métaphores et allégories scolaires. Le sermon *Poenitimini* du troisième dimanche de l'Avent, consacré à la luxure, lui permet de tonner en chaire contre la littérature licencieuse et le *Roman de la Rose* tout en évoquant l'importance de la protection des enfants<sup>2</sup>. Gerson enchaîne, le dimanche suivant, sur une réactivation de l'école de Raison qui traversait en filigrane les prêches antérieurs :

Dernierement je commencay a montrer comment Raison la bonne maistresse enseignoit ces six escoliers a soy garder de luxure qui est muce en tapinaige soubz nombre de gieux et esbatement, et parlay du cuer, de l'ueil et de l'oÿe. Je parleray ycy du nez, de la bouche et du tast<sup>3</sup>.

Orchestrée sur un mode mineur en tant qu'illustration ponctuelle ou majeur à travers une construction plus travaillée, la métaphore scolaire reste dans le cycle des *Poenitimini*, comme dans d'autres prêches contemporains adressés à un public en partie étudiant<sup>4</sup>, le vecteur plus que le moteur de l'argumentation. Cette différence souligne la spécificité du sermon *Tu discipulus*, qu'il faut désormais tenter de lire face au *Jeu du Cœur et des cinq sens écoliers*.

Grand sermon de Carême pour les fidèles parisiens, le *Tu discipulus*<sup>5</sup> se développe à la manière dite « moderne », privilégiée dans les prêches vernaculaires du XV<sup>e</sup> siècle. Son thème, issu de l'Évangile de Jean, propose à l'auditoire de méditer sur l'aveugle-né miraculeusement guéri.

1 Jean de Montreuil le compare à Cicéron pour sa maîtrise du *movere*. Cf. lettre à Nicolas de Clamanges, Jean de Montreuil, *Opera*, éd. E. Ornato, vol. I (*Epistolario*), Turin, p. 195.

2 *Ibid.*, VII\*, p. 822-832.

3 *Poenitimini* du 4<sup>e</sup> dimanche de l'Avent, *ibid.*, VII\*, p. 837.

4 C'est le cas du *Dedit illi scientiam*, discours pour la saint Antoine, 17 janvier 1403.

5 *Ibid.*, VII\*, p. 1080-1092.

Ce personnage est en butte aux sarcasmes des Juifs qui lui lancent : *Tu discipulus eius sis*, « sois donc le disciple du Christ ! » Le sermon interroge doublement la question de la communication pédagogique. Comment est-il possible au fidèle d'entendre les leçons des vertus dans l'école de son âme, si les écoliers à éduquer sont un cœur et des sens indisciplinés ? Comment un enseignant / prêcheur peut-il amener son public, à travers la leçon / sermon, à saisir non seulement ce qui est dit, mais ce qui est signifié ? Dans l'école de l'âme, chaque fidèle assume le rôle de Raison et de Conscience face au cœur et aux sens ; il communique avec eux à travers des leçons et des disputes que le sermon fait entendre. L'auditeur est aussi *l'escolier* du prêcheur, avec lequel il entretient un dialogue fictif, tissant questions et réponses, plaintes et consolations. L'orateur et son public sont enfin les disciples du Christ. Ces trois écoles, dans le *Tu discipulus*, sont un écho de celles du *Si terrena*. Ce qui était un thème devient la dynamique du sermon.

La métaphore scolaire est soumise ici à une amplification qui la transforme en mise en scène. La référence des personnages est explicitée, en commençant par les figures enseignantes :

Avant que je descende a parler de l'Evangile je considere, pour fonder nostre sermon, que le souverain maistre qui enseigne les cuers et ses disciples en l'escole de ce monde (...) est nostre sauveur Jhesuscrist. Non pour quant il a baillié a chasune creature humaine ung soubz maistre, ung soubz moniteur especial, pour apprendre et recorder les propres disciples de cette creature<sup>1</sup>.

Les disciples « folz, nices, ignorans, rebelles et mal endoctrinés » sont le cœur et les sens, offerts par le Christ à la surveillance de « Raison la saige » et de sa fille « Conscience la veritable ». Le « fondement » du sermon trouve un écho assez précis dans la séquence A du *Jeu*, ouverte par le dialogue de Dieu et de Raison (A, 5-12).

Le prêcheur précise ensuite la tâche des professeurs : faire apprendre à chaque élève « vraye doctrine et bonne meurs ». Des sentences didactiques s'enchaînent dans une prose rythmée par les hexamètres et les homéotéleutes :

L'oyel a bien regardes  
sans dissolution :

1 *Ibid.*, VII\*, p. 1081.

l'oreille a bien escouter  
 sans detraction :  
 la bouche a bien parler  
 sans mensonge, et a bien gouster  
 sans excessive replecion ;  
 le nez a bien odorer  
 sans fourfaire ;  
 l'atouchement a bien labourer,  
 sans paresse et sans vilaine ordure ;  
 Le cuer a bien panser  
 sans dommageuse cure<sup>1</sup>.

La séquence A, à travers la *lectio* de Raison (13-26), la séquence C, par la récitation du Cœur et des sens (C, 9-20), reprendront précisément cette présentation.

L'indiscipline des élèves rend la transmission de la leçon difficile. Le cœur « devient fol et volage et s'acointe de mauvaises pensees » ; l'ouïe « devient un disciple curieux d'oïr de nouvelles fables et detractions » ; la langue est « glout et friant, grant parleur, grant jengleur, tenseur et mensongier », *etc.* Le monologue rageur de Conscience, dans la séquence B, développera une argumentation identique, tissant des échos avec les mots du prédicateur :

Conscience  
 Et le premier, ce Cuer volage  
 Les aultres maine et fait la rage.  
 Il s'acointe de Gloire vaine. (...)  
 Cy parle de l'Ouïe  
 A escouter est tout ouvert  
 A fables oïr, a bien couvert,  
 Voulientiers oït detraction  
 Et fuit la predication. (...)  
 Cy parle de la Langue  
 De la Langue, que puis je dire ?  
 Souvent tance par mauvaise ire,  
 Mauldit, jure, ment et envye  
 Et tout remplist de jenglerie... (B, 9-11 ; 45-48 ; 51-54).

Dans le *Tu discipulus*, l'orateur appelle ensuite l'attention de son public sur les conséquences néfastes du désordre intérieur. Les écoliers

1 VII\*, p. 1082. Nous transcrivons ainsi le texte pour rendre sensibles les homéotéleutes.

peuvent aller jusqu'à « persecute[r] leur propre maistre et maistresse », transformant Raison et Conscience en de tristes pantins « qui font leurs folies avecques leurs disciples<sup>1</sup> ». C'est le dessein des enfants, avoué dans la séquence A (65-72), mis en pratique dans la séquence C (canevas en prose).

Amplifiant la doctrine délivrée au cœur et aux cinq sens, la réflexion finale du prédicateur joue de deux modes discursifs : la conversation entre le fidèle et un prédicateur qui le conseille ; la description de divers épisodes de la vie scolaire, où l'auditeur de Gerson assume le rôle de la maîtresse Raison face au cœur et aux sens.

« Tu les doys appeler secretement dedans toy, dedans l'escole de ton ame (...) et lors tu diras a ton cuer, ton principal disciple, qu'il soit diligent a bien penser (...) Ainsi diras a l'oeyl qu'il se garde de mal regarder (...) Tu diras a l'oreille que elle se garde (...) Dy a la bouche (...)<sup>2</sup>. »

Le prêcheur suggère des déplacements dans l'espace intérieur :

Tu auras baillee telle leçon au matin. (...) Mais au soir, avant ton coucher, fault que le soubz maistre revienne a son escole, soit en son siege, appelle ses disciples et leur demande leur leçon<sup>3</sup>.

Le *Jeu* explique les allées et venues de Raison par le même argument :

RAISON parle en retournant  
 Mes escoliers, fault escouter  
 Deux fois au moins ung chascun jour  
 Et les reüs bien reparer  
 Matin et soir, c'est le meillour. (A, 89-96).

Sur les tréteaux, l'indication gersonienne se transforme en mouvement physique, répercuté dans la gestuelle des personnages : disparition ou apparition de Raison et Conscience ; assemblée ou fuite des écoliers. Le *tempo* suggéré par le prêche devient le moteur du rythme dramatique et, par là, de la possible articulation des séquences entre elles.

L'orateur pédagogue anticipe les « plaintes » que ne manqueront pas de lui soumettre des fidèles dépassés par leur indiscipline intime :

1 VII\*, p. 1083.

2 VII\*, p. 1088.

3 VII\*, p. 1089.

« icy tu pourras me faire quatre complaints, o devot peuple chrestien<sup>1</sup> ». Tel est le rôle dévolu, dans le *Jeu*, à Conscience et à sa tirade. La relation de la personnification et du discours accusateur est un écho du *Tu discipulus* :

La fille d'Entendement soutif et de Raison la saige, que t'ay nommee, Conscience la veritable, les accusera sans t'en rien celer se elle est interrogee<sup>2</sup>.

Le tapage des potaches, la démission des enseignants, conclut Gerson, s'incarne dans le dépôt de l'ordure entassée dans la classe, « ordure plus puante et plus abhominable que celle de pechié mortel<sup>3</sup> ». C'est l'occasion de peindre le comportement qu'il faudra imposer aux écoliers pour obtenir « satisfaxion » :

Le cuer et l'oyel administrent l'eaue de contricion, qui sera prise au parfont puis de desplaisance (...). La bouche boutera hors toute ordure par le ramon de sa langue par entiere confession<sup>4</sup>.

Une scène identique conclut la séquence A. Menacés par Raison de la verge de discipline, les élèves sont contraints au nettoyage de la salle de classe, tandis que Conscience constate :

Bien va : le Cuer gemist et pleure  
Et la Languë, a yceste heure,  
Met hors abhominacion  
Par entiere confession.  
Certes ainsi fault nettoyer  
Souvent l'escole et baloyer  
A l'yaue de contricion,  
Venir a reparacion  
Par ferulë et discipline,  
Et par ainsy tout mal se fine. (A, 141-150).

La lecture croisée du sermon *Tu discipulus* et du *Jeu du Cœur et des cinq sens écoliers* atteste donc leur concordance. L'innutrition entre prêche et théâtre appelle cependant quelques réflexions.

1 VII\*, p. 1089.

2 VII\*, p. 1089.

3 VII\*, p. 1091.

4 VII\*, p. 1091. Les protestations de la Langue / Bouche sont détaillées dans le prêche et sont également présentes dans le *Jeu* sous une forme condensée, A, 131-132.

Comme pour d'autres pièces du xv<sup>e</sup> siècle, le texte du *Cœur et des cinq sens* est issu d'un processus de transformation, la dramatisation, plus complexe que la réécriture à laquelle on la réduit parfois. Dramatiser implique en effet une mise en espace, un changement de temporalité et d'énonciation, une incarnation des personnages dans des corps d'acteurs. Ceci modifie considérablement les enjeux de la communication. Si les séquences peuvent apparaître comme une dramatisation du prêche gersonien, elles en proposent une transformation : le processus ne s'effectue pas d'une narration à une mise en scène, mais d'une forme de performance, le sermon, à une autre, le théâtre. Nous proposons de voir dans la mise en scène du *Jeu* une tentative pour expérimenter la complémentarité de deux expressions publiques dans la stratégie d'un même *auctor*. À l'efficacité sérielle du prêche – le sermon *Tu Discipulus* s'inscrit dans le tissage des productions gersoniennes par reprises concertées –, le *Jeu* répondrait en quelque sorte par l'articulation séquentielle, où chaque texte fait sens en lui-même, tout en étant adaptable à diverses conditions de représentation.

#### DU PRÊCHE À L'ÉCOLE, MODIFIER POUR FAIRE APPRENDRE

De même que le *Tu discipulus* engageait une réflexion sur l'efficacité de l'enseignement à soi-même et aux autres, le *Jeu du Cœur et des sens écoliers* offre une double pédagogie de la scène. Prenant l'école comme cadre de la fiction, il illustre le rôle que pouvait avoir le théâtre dans les pratiques didactiques du xv<sup>e</sup> siècle.

Les séquences mettent en scène plusieurs formes d'entraînement que le sermon de Gerson laissait dans l'ombre. Exploitant les suggestions du *Tu discipulus* concernant les leçons données et vérifiées *matin et soir*, le *Jeu* montre tour à tour une *lectio*, une *repetitio*, une esquisse de *disputatio*. La *lectio* est proposée par Raison. Ses préceptes concernent la bonne conduite des élèves (A, 13-26), avant de leur donner à mémoriser, à partir d'un « petit livre » lu par le maître, les dix commandements (A, 49-56). Ce type d'enseignement était dispensé en matinée par les maîtres dans les écoles et collèges. L'indication *matin et soir* (A, 92), suggère une

temporalité que le *Jeu* laisse par ailleurs implicite. La *lectio* du *Jeu* adopte un rythme facilement mémorisable, sous la forme des distiques ou des quatrains utilisés dans les manuels auxquels les séquences empruntent, çà et là, quelques citations. La concentration du discours didactique explique, par exemple, la brièveté avec laquelle sont esquissés les dix commandements. Le premier et deuxième commandement sont rassemblés en un seul, *Honore ung Dieu* (A, 51). Ceci fait disparaître l'épineuse question des images, qui n'est peut-être pas indifférente sur une scène où Dieu est incarné par un acteur.

La mémorisation de la *lectio* est contrôlée par la *repetitio*, qui, dans les pratiques scolaires du xv<sup>e</sup> siècle, avait lieu en général l'après-midi. Elle se déroulait sous la conduite de sous-mâtres chargés d'accompagner les élèves dans leur travail. Dans le *Jeu*, la récitation a lieu devant la sous-maîtresse Conscience (C, 7-20). La remarque du Cœur « romançant » le distique qu'il récite (C, 8) indique l'éventuelle source latine des *lectiones* et leur mémorisation en français par les élèves. C'est à cette *repetitio* vespérale que Raison appelle, sans beaucoup de succès cette fois, dans la séquence A (89-92). Enfin, la récitation pouvait s'accompagner d'une *disputatio* à partir d'un sujet lié à la leçon apprise. Conscience introduit cette procédure dans la séquence C (21-26) en suggérant un « débat » entre le Cœur et la Langue. La mise en scène théâtrale n'est donc pas une simple reprise thématique des enseignements scolaires ; elle utilise les structures des exercices auxquels les élèves sont habitués – écoute, récitation, débats – pour en faire les moteurs d'une formalisation de l'art rhétorique et dramatique. Encore une fois, le *Jeu* semble un exemple précoce de cette spécificité du théâtre scolaire en français au fil de son développement<sup>1</sup>.

Qu'apprend-on en jouant ces textes ? Il semble d'abord que la mise en scène permette de réviser et de mémoriser des sources fondamentales du savoir. Parmi elles, l'Ancien Testament (quadrain des commandements,

1 M. Bouhaïk-Gironès, « Sources et problèmes de l'histoire du théâtre dans les collèges à la fin du Moyen Âge », dans J. Verger et A. Sohn (dir.), *Les collèges universitaires en Europe au Moyen Âge et au xvi<sup>e</sup> siècle*, Bochum, 2011, p. 107-117 ; M. Ferrand, « Le théâtre des collèges, la formation des étudiants et la transmission des savoirs aux xv<sup>e</sup> et xvi<sup>e</sup> siècles », *Camenulae*, 3, 2009 (en ligne) ; *Id.*, « Les exercices de composition et de déclamation poétiques dans les collèges parisiens, au début du xvi<sup>e</sup> siècle. Autour de Joannes Ravisius Textor », dans L. Isebaert et A. Smesters (éd.), *La poésie néo-latine à haute voix*, Turnhout, à paraître. Nous remercions l'auteur de nous avoir communiqué son travail encore inédit.

A, 51-54) et « l'Évangille » (C, 75) occupent une place de choix. S'y ajoutent les manuels de bonne conduite déjà indiqués, *Facetus*, *Ditz et proverbes des Sages*, *Disticha Catonis* et leurs nombreuses adaptations ou continuations. En revanche, on ne trouve aucune allusion à l'enseignement grammatical issu de classiques comme Donat ou Alexandre de Villedieu<sup>1</sup>. Cette absence de référence aux manuels utilisés par les grammairiens dans les collèges montre qu'il s'agit peut-être ici de faire acquérir une morale pratique plutôt qu'une conceptualisation du langage.

Celui-ci, pour autant, n'est pas oublié, moins sous son aspect théorique qu'à travers un apprentissage en situation. Les exercices mis en scène insistent sur deux compétences fondamentales : écouter un discours et le comprendre, ce que font avec difficulté les écoliers face à Raison ; en restituer les mots pour argumenter, comme le Cœur et la Langue dans la séquence C. La mise en scène des entraînements est une manière ludique de les proposer aux élèves. Mais là ne se borne pas l'intérêt pédagogique du théâtre. Car jouer l'exercice, c'est réfléchir et faire réfléchir sur ses enjeux. La *repetitio* permet de mémoriser des leçons qui, oubliées, mènent à la perdition. Les trois séquences, suivant la logique du *Tu discipulus* de Gerson, illustrent à l'envi cette exigence : l'enseignement du maître, qu'il soit Raison, le Christ ou la spiritualité propre du fidèle, est indispensable à la bonne conduite de la vie humaine et à l'obtention du salut chrétien.

Jouer, c'est aussi apprendre à maîtriser sa parole et son corps. Plusieurs formes de prise de parole sont travaillées : le dialogue, qui nécessite la maîtrise des enchaînements rimiques ; la tirade, dont l'ampleur demande un effort de mémoire pour restituer la centaine de vers prononcés par Conscience<sup>2</sup> ; le chœur (A, 121-122). La maîtrise rhétorique repose également sur un apprentissage des modes du discours, en particulier de l'épidictique. Les ressources de l'éloge ou du blâme sont en effet sollicitées par un théâtre qui débat du Bien et du Mal. La tirade de Conscience peut apparaître, de ce point de vue, comme un long exercice de *vitupere* (séquence B). L'éloge de soi tenté par le Cœur est, en revanche, voué à

1 Jean Gerson et son cercle se sont intéressés aux manuels grammaticaux des collégiens et en ont proposé une interprétation allégorique et morale, le *Donatus moralizatus*, Glorieux, IX, p. 689-700.

2 Il est possible que le rôle de Conscience ait été assumé par un enseignant ou un élève plus aguerri, dans la logique de son emploi de sous-maître ; on peut également imaginer que les leçons de Conscience pouvaient être répartis entre plusieurs acteurs.

l'échec (C, 27-52). La dispute de la séquence C révèle les forces et les faiblesses de l'argumentation. La réplique de la Langue développe une présentation de son point de vue, souligné par un enjambement sur trois vers (*La valeur / A l'escole est par nous grignour / Que par toy*, C, 55-57), un questionnement qui pointe les insuffisances des contradicteurs (58-66), une discussion des responsabilités, appuyée par *l'auctoritas* évangélique (66-78) et une conclusion acerbe (78-84). Ni le Cœur, ni Raison, mise en cause dans une *cauda* vénéneuse, ne parviennent à parer l'attaque. Ils abandonnent à la Langue la victoire, au grand dam de Conscience. Science en effet n'existe pas sans elle. L'apprentissage des techniques oratoires ne peut pallier l'insuffisance éthique et spirituelle des locuteurs. Apprendre à parler, c'est aussi apprendre les dangers que recèle la mauvaise parole, celle de la *seductio* vicieuse à laquelle Langue convie ses amis (C, 159-163). Le salut, au contraire, se gagne par un usage contrôlé et contrit des mots, à travers la confession (A, 141-150).

La mise en scène des apprentissages scolaires entre enfin en résonance avec des motifs littéraires qui sont ainsi présentés aux écoliers. Les débats du Cœur et d'un des sens, souvent l'Œil, forment une foisonnante tradition, inaugurée par le chancelier de l'université de Paris Philippe de Grève, au début du XIII<sup>e</sup> siècle<sup>1</sup>. D'un chancelier à l'autre, le *Jeu* enrichit le cadre offert par le sermon gersonien en ménageant une introduction à des genres et à des thèmes très diffusés.

*Avez ouïj / le grant sermon de ceste dame ?* (Le Cœur aux sens, A, 57-58); *Et fuit la predication* (Conscience sur l'Ouïe, B, 48) : à deux reprises, les personnages du *Jeu du Cœur et des cinq sens écoliers* font allusion au prêche. Cela n'est pas seulement une manière détournée d'indiquer la source des séquences ; il s'agit aussi de souligner l'échec possible du discours de salut public lorsqu'il se heurte à l'indifférence ou aux séductions du vice chez les auditeurs. L'argument, fréquent dans les exordes des sermons vernaculaires, servira, quelques années plus tard, à revendiquer pour le spectacle dramatique une efficacité supérieure à la prédication. En 1427 (n.s), le prologue d'une pièce représentée au collège de Navarre le jour de la Saint-Antoine développera à ce sujet une réflexion sur la spécificité du théâtre et sur le rôle d'une pédagogie éthique par la scène. Le terme « moralité » pour désigner

1 R. Deschaux, *Michault Taillevent, poète bourguignon du xv<sup>e</sup> siècle*, Genève, 1975 ; Michault Taillevent offre un tel débat vers 1440 ; vingt ans plus tard, François Villon, parmi bien d'autres, illustre la tradition complémentaire des débats du Cœur et du Corps.

de tels spectacles apparaîtra alors pour la première fois dans la titulature d'une pièce conservée<sup>1</sup>. Vingt-cinq ans auparavant, le *Jeu* ne nourrit pas une telle ambition. Il ne s'agit pas de concurrencer *l'auctoritas* de Gerson, mais de la conforter en la diffusant à travers un autre *medium*.

C'est dans cette perspective que peut être questionnée la validité d'une notion assez récente, efficace pour le théâtre post-moderne : l'intermédialité. Depuis la fin des années 1960, l'intertextualité, définie à partir d'une relecture du dialogisme bakhtinien, s'est imposée comme un outil incontournable des études littéraires. Cependant, la relation du terme au textuel a suscité quelques réserves chez les spécialistes des arts du spectacle. L'intertextualité a donc été déplacée et reconfigurée, depuis une vingtaine d'années, vers le champ des arts assumant la fonction de média, au sens large du mot. Opératoire pour les œuvres dramatiques des *xx<sup>e</sup>* et *xxi<sup>e</sup>* siècles où se mêlent désormais jeu des acteurs et techniques audio-visuelles, l'intermédialité est, jusqu'à aujourd'hui, plus proche de la notion diffuse que du concept stable. Autant de raisons de s'en méfier *a priori* lorsque l'on étudie le théâtre du *xv<sup>e</sup>* siècle. Pourtant la lecture de quelques tentatives de définition de ce que pourrait être l'intermédialité n'est pas sans intérêt :

On entend l'intermédialité comme hétérogénéité ; comme conjonction de plusieurs systèmes de communication et de représentation ; comme recyclage dans une pratique médiatique, le cinéma par exemple, d'autres pratiques médiatiques, la bande dessinée, l'Opéra comique etc ; comme convergence de plusieurs médias ; comme interaction entre médias ; comme emprunt ; comme interaction de différents supports ; comme intégration d'une pratique avec d'autres ; comme adaptation ; comme assimilation progressive de procédés variés ; comme flux d'expériences sensorielles et esthétiques plutôt qu'interaction entre textes clos ; comme faisceau de liens entre médias ; comme l'événement des relations médiatiques variables entre les médias [...] <sup>2</sup>.

Par les débats qu'elle suscite et dont l'énumération précédente se fait l'écho, l'idée paraît suffisamment souple pour être interprétable

1 *La Moralité du jour saint Antoine*, dans A. et R. Bossuat (éd.), *Deux moralités inédites composées et représentées en 1427 et 1428 au collège de Navarre*, Paris, 1955 ; pour une nouvelle édition du texte, nous nous permettons de renvoyer le lecteur au volume 2 du *Recueil général de moralités françaises*, à paraître.

2 S. Mariniello, « Médiation et intermédialité » dans J.-L. Déotte, M. Froger et S. Mariniello (éd.), *Appareils et Intermédialité*, Paris, 2007, p. 6.

dans des contextes éloignés de son ancrage actuel. Elle interroge de façon intéressante le phénomène d'interaction, en l'envisageant comme moteur de formes médiatiques fonctionnant en réseau ou en « faisceau ». La source qu'une forme peut être pour une autre – le sermon et le jeu dans notre cas – n'est pas étudiée comme antériorité ou hiérarchie, mais à travers les idées de complémentarité, de convergence, de « recyclage ». Cela convient assez bien au mode d'élaboration de nombreuses pièces du xv<sup>e</sup> siècle, où *l'auctor* entretient des relations plus ou moins étroites avec les fatistes et les joueurs. D'autre part, l'intermédialité déplace le regard vers les liens qui unissent le médium et le message. Le choix d'un type de médiatisation ne détermine-t-il pas, en partie, le sens ou l'impact de ce qui est transmis ? Prédication et jeu, disant la même chose, ne parlent pas de la même façon à leurs publics. Si l'intermédialité peut intéresser les spécialistes des arts du spectacle pré-modernes, si elle s'avère utile pour penser les formes de médiatisation qui font fonctionner l'espace public au xv<sup>e</sup> et xvi<sup>e</sup> siècles, c'est aussi que la notion soutient déjà implicitement les études des chercheurs médiévistes sur les interactions entre art oratoire, œuvres figuratives, théâtre, littérature. Interactions sous le signe de la convergence entre la performance du sermon et celle du jeu dramatique dans le cas du *Jeu du Cœur et des cinq sens écoliers* ; au fil du xv<sup>e</sup> siècle, elles nourriront, dans les prologues des textes dramatiques, le questionnement sur la spécificité de chaque médium et sur leur éventuelle concurrence.

Estelle DOUDET  
Université de Lille III