



ENSEIGNER LA TRAGÉDIE DU SAC DE CABRIÈRES AU LYCÉE

Sylvain GARNIER (U. Marie et Louis Pasteur – Besançon)

Est-il possible et pertinent de faire étudier la tragédie humaniste à des lycéens au XXI^e siècle ? À l'heure où les élèves tendent déjà à juger les œuvres du XIX^e siècle trop éloignées de leur réalité culturelle, historique et linguistique, peut-on encore les toucher avec des œuvres vieilles de 450 ans qui n'ont jamais été véritablement intégrées aux grands classiques intemporels de notre patrimoine littéraire ? C'est pour répondre à ces questions qu'une expérience pédagogique a été menée auprès d'un groupe d'élèves de première, inscrits dans la spécialité « Humanités, Littérature et Philosophie » au lycée Albert Einstein situé à Sainte-Geneviève-des-Bois, dans l'Essonne, en banlieue parisienne, au cours de l'année scolaire 2022-2023. À travers le compte rendu de cette expérience, nous présenterons les choix pédagogiques qui ont guidé l'élaboration d'une séance centrée sur *La Tragédie du sac de Cabrières* dans le respect des programmes du secondaire, puis nous expliquerons comment la séance s'est déroulée concrètement avant de donner des éléments concernant la réception de cette séance par les élèves.

L'ÉLABORATION DE LA SÉANCE

La première difficulté qui se pose lorsque l'on envisage l'étude du théâtre humaniste dans l'enseignement secondaire est celle des programmes officiels¹. En effet, que ce soit pour la seconde ou la première, la période retenue pour l'étude du théâtre court du XVII^e au XXI^e siècle, excluant de fait l'étude en classe comme œuvre intégrale de toute la production dramatique du XVI^e siècle. La possibilité existe néanmoins de proposer une œuvre d'une autre période en lecture cursive, c'est-à-dire une lecture de l'œuvre en autonomie, mais il semble difficilement envisageable de laisser un lycéen se débrouiller seul face à des textes de cette nature, et ce, sans compter le fait que ces textes restent matériellement difficiles d'accès puisque, à notre connaissance, seules les *Juives* de Garnier ont fait l'objet d'une édition en poche².

Pour autant, s'il faut *a priori* renoncer à faire lire une pièce intégrale aux élèves – ce qui du reste serait sans doute trop ambitieux – les programmes offrent malgré tout plusieurs opportunités pour intégrer l'étude ponctuelle d'extraits du théâtre humaniste en marge du programme principal. En effet, l'étude de chaque œuvre au programme s'accompagne d'un parcours associé composé d'extraits de textes qui restent au choix de l'enseignant ; celui-ci peut proposer en supplément un groupement de textes complémentaires afin « d'enrichir et de préciser l'interprétation des œuvres ou des textes composant les parcours ». Enfin, les programmes permettent également d'exploiter le corpus humaniste à travers la spécialité HLP – Humanités, Littérature et Philosophie – dont l'un des chapitres de première, consacré aux « Pouvoirs de la parole », invite à exploiter une période courant de l'Antiquité à l'Âge classique. Si les programmes encouragent surtout à étudier des extraits de tragédies et de comédies de

¹ Les programmes de français et de la spécialité Humanités, Littérature et Philosophie pour la classe de première sont définis par arrêté du 17-1-2019 publié au *BO spécial n° 1 du 22 janvier 2019*. Toutes les références aux programmes officiels du présent article sont tirées de ce document.

² Robert Garnier, *Les Juives*, éd. Michel Jeanneret, Paris, Gallimard, « Folio théâtre », 2007.



Corneille, Molière et Racine pour le théâtre, on peut cependant noter que la très éphémère banque de sujets pour les épreuves communes de contrôle continu – les E3C qui sont pratiquement mort-nés au début de la réforme du lycée³ – contenait un sujet tiré de l'*Hippolyte* de Garnier⁴. C'est par ce dernier angle, et à travers le prisme de la rhétorique, que nous avons choisi d'aborder l'étude de *La Tragédie du Sac de Cabrières* en classe de première.

L'une des particularités de cette tragédie est qu'elle ne se contente pas de mettre en scène des discours rhétoriques – comme la plupart des tragédies humanistes – mais qu'elle place le thème de la rhétorique au cœur de son sujet. L'étude de cette pièce présentait une double originalité par rapport aux textes vus précédemment avec les élèves : d'une part, il ne s'agissait plus d'étudier le fonctionnement rhétorique d'un texte mais de voir comment la rhétorique était perçue à travers la pièce, et, d'autre part, cette histoire permettait d'explorer une face plus sombre de la rhétorique dans la mesure où l'art de la parole y est présenté comme un moyen pour perpétrer un crime de guerre. L'étude de *La Tragédie du sac de Cabrières* pouvait donc parfaitement répondre à l'un des objectifs du chapitre défini par le Bulletin officiel, à savoir « mesurer les questions et les conflits de valeurs que l'art de la parole a suscités » tout en s'inscrivant dans la thématique des « séductions de la parole », la séduction pouvant être entendue au sens large de tromperie.

La séance devant pouvoir être menée à son terme dans un créneau de deux heures, l'étude de la tragédie a été restreinte à la seule question de la parole trompeuse explorée à travers trois extraits sélectionnés avec un triple objectif : premièrement, les textes retenus devaient permettre de rendre compte du déroulement global de l'action, d'où le fait d'avoir retenu un extrait du début, un du milieu et un de la fin de la pièce ; deuxièmement, tous les extraits choisis devaient évoquer explicitement la question de la parole trompeuse ; enfin, troisièmement, l'ensemble des extraits devait être dans la mesure du possible représentatif de la diversité formelle de la tragédie humaniste, l'un des objectifs secondaires de la séance étant bien entendu de repérer et comprendre les caractéristiques de la tragédie humaniste. Ces critères ont conduit à la sélection des trois extraits suivants : le débat au début de la pièce entre les chefs catholiques sur l'opportunité ou non de prendre la ville par les armes ou la tromperie (v. 33-56) ; le début du discours du chœur qui condamne moralement la parole trompeuse (v. 655-702) ; enfin, la découverte macabre du massacre par les chefs vaudois à la fin de la pièce (v. 1383-1544⁵).

LE DÉROULEMENT DE LA SÉANCE

Cette séance a été mise en œuvre au début du mois de janvier, à la fin du chapitre consacré aux « Pouvoirs de la parole ». À ce stade, les élèves étaient donc très à l'aise avec les concepts rhétoriques de base : ils parvenaient facilement à identifier si un discours relevait du genre délibératif, judiciaire ou épideictique ou encore si un orateur faisait appel à une preuve logique, pathétique ou éthique. Par ailleurs, ils avaient pu mener, en particulier dans le volet philosophique du cours, une réflexion sur la nature de la rhétorique, son histoire, ses usages et sa condamnation morale, notamment à travers la figure de Platon. Tous ces éléments constituaient évidemment des points d'appui très solides pour mener l'étude de *La Tragédie du sac de Cabrières* à travers le prisme de la rhétorique. Le groupe en lui-même était composé de

³ Imaginées lors de la mise en place de la réforme Blanquer du lycée en 2018, les *Épreuves Communes de Contrôle Continu* censées garantir l'équité entre tous les élèves, quel que soit leur lycée d'origine, n'ont jamais pu se mettre en place sous cette forme.

⁴ *Sujets indexés de la Banque d'épreuves d'Humanités, Littérature, Philosophie, Classe de Première, E3C2*, p. 24-25 (https://pedagogie.ac-toulouse.fr/philosophie/system/files/2023-07/SUJETS-HLP-Premi%C3%A8re_Banque-nationale-index%C3%A9e.pdf, site consulté le 21/05/2024).

⁵ Le découpage de ce dernier extrait est plus artificiel dans la mesure où nous avons retranché le discours lyrique du chœur des vers 1413-1532 qui marque une pause avant l'arrivée de Polin.



trente-deux lycéens issus de dix classes différentes. Si cette disposition ne favorise guère une grande cohésion, tous les élèves suivaient en revanche ce cours par choix, chacun étant libre de sélectionner ses trois spécialités comme il l'entend. Le groupe, agréable et plutôt dynamique à l'oral, témoignait donc dans l'ensemble d'une curiosité et d'une appétence littéraire supérieure à la moyenne des lycéens même s'il existait une grande hétérogénéité de niveau. Enfin, comme pour les filières littéraires du supérieur, le groupe était très largement féminin, comptant cinq garçons pour vingt-sept filles.

Le cours s'est ouvert par une partie magistrale d'une quinzaine de minutes pour expliquer le contexte historique, présenter la tragédie humaniste et mettre en avant le lien très fort entre ce genre dramatique et l'actualité des guerres de religion. D'une façon générale, les élèves se sont montrés très attentifs et bien disposés. La dimension à la fois violente, sordide, religieuse et engagée du sujet semble avoir suscité un intérêt véritable et sincère de leur part, de même que le fait d'explorer la face sombre de la rhétorique plutôt que d'étudier les textes d'orateurs poursuivant un objectif pouvant être jugé plus noble. En revanche, cette partie a aussi été l'occasion de constater les importantes lacunes historiques des élèves sur la période concernée : quand on leur demande en quoi le XVI^e siècle a été une période de troubles en France, les élèves sont incapables de mentionner les guerres de religion dont ils semblent presque tout ignorer et qu'ils confondent allègrement avec les croisades du Moyen Âge... De fait, faute de temps, le sujet n'est plus véritablement abordé en cours d'Histoire.

La suite de la séance a été consacrée à l'étude successive des trois extraits en suivant à chaque fois le même déroulement. Le professeur commence par recontextualiser l'extrait pour permettre aux élèves de suivre l'action dramatique dans son ensemble puis il procède lui-même à la lecture du texte, de façon à en souligner le rythme et les intonations et pour éviter l'effet de déchiffrement que ne manquerait pas de donner une lecture effectuée directement par un élève de la classe, aussi bon lecteur soit-il. Cette lecture est suivie par un temps d'échange à l'oral plus ou moins guidé par l'enseignant de façon à faire réagir les lycéens à la tragédie et de s'assurer de leur bonne compréhension du sens littéral des extraits. Enfin, les élèves doivent travailler en binôme sur une question spécifique pour chaque extrait avant que l'ensemble de la classe ne mette en commun ces réflexions pour élaborer une brève synthèse écrite. Faute de temps, tous les extraits n'ont pas pu bénéficier de la même attention : si les élèves ont pu consacrer environ cinquante minutes à l'étude du débat initial entre D'Oppède, Catderousse et Polin, la découverte finale du massacre des occupants de Cabrières n'a malheureusement pu être que survolée en une quinzaine de minutes à la fin de la séance...

Les échanges préliminaires effectués à l'oral avec les élèves ont permis de mettre en évidence les éléments qui faisaient obstacle à la bonne compréhension des textes ou, au contraire, les éléments formels ou thématiques plus familiers qui offraient un point d'entrée rassurant dans cette tragédie. Le support de cours proposé aux lycéens ne comportait qu'une douzaine de notes en marge des textes permettant d'élucider les principales difficultés d'ordre culturel ou linguistique, le but étant de ne pas surcharger le document jusqu'à le rendre illisible ou rebutant pour les élèves. Pour autant, peu d'entre eux se réfèrent spontanément à ces aides et il reste nécessaire de reprendre un à un les points pouvant poser problème.

Sans surprise, les élèves sont restés dans l'ensemble totalement démunis face aux références historiques et culturelles propres au XVI^e siècle et il a ainsi été nécessaire d'expliquer de façon magistrale le contexte de l'alliance franco-ottomane évoquée par Polin aux vers 44-48 ainsi que l'allégorie de l'Hercule gaulois qui apparaît en songe à D'Oppède aux vers 35-40. En revanche, il a été possible de s'appuyer en grande partie sur la classe pour expliquer les diverses références religieuses ; les élèves de culture chrétienne (évangélique, en l'occurrence) relativement familiers de ces textes, ont pu rappeler à leurs camarades tous les



réécits tirés de la *Genèse* évoqués par le chœur : l'épisode du péché originel aux vers 671-678, celui d'Abel et Caïn aux vers 679-686 et celui de la destruction de Sodome aux vers 695-698.

D'un point de vue linguistique, les lycéens ont évidemment été déconcertés par certaines expressions relevant de l'écriture poétique propre à la tragédie humaniste qu'ils ont trouvées particulièrement sibyllines, comme la périphrase « les hasarder au dernier sort de Mars » au vers 34 ou l'expression « mon faux doux-parler » qui, au vers 45, présente un infinitif substantivé composé. Le sens en contexte de certains mots simples a également pu leur poser problème. Les élèves associent ainsi mécaniquement le terme « vanité », prononcé par le chœur au vers 694, au thème pictural baroque sans lui donner un sens précis. D'une autre façon, ils confondent le sens du mot « docteur », présent au vers 696, avec celui du mot « médecin », ce qui a pu les amener à faire un contresens sur ce passage, une élève s'étant par exemple étonnée que l'éloquence puisse être considérée comme un mal puisque le chœur affirmait qu'elle avait le pouvoir de soigner. De fait, la compréhension des élèves est largement corrélée au degré d'abstraction de l'extrait. Les élèves ont ainsi réclamé spontanément une seconde lecture de l'extrait du chœur dont l'écriture très dense, allusive et métaphorique sur des matières morales abstraites pouvait sembler très rebutante au premier abord, et l'on a dû procéder à un petit jeu d'élucidation du sens littéral de chaque strophe avant de commencer le travail à proprement parler. Inversement, le dernier extrait qui présente une situation très concrète et relativement facile à appréhender pour des lycéens n'a pas réellement nécessité un travail approfondi sur le sens.

D'une façon générale, les élèves ont su se montrer sensibles aux principaux traits d'écriture de la tragédie humaniste. Ils sont parvenus assez facilement à remarquer le fait que les parties dramatiques étaient rédigées en alexandrins à rimes suivies tandis que le chœur faisait appel à une versification lyrique organisée en strophes de vers plus courts ou encore à identifier l'usage particulier des guillemets pour démarquer les sentences ou les stichomythies à portée morale et généralisante. Enfin, ils ont été sensibles à la coloration rhétorique du débat entre les chefs catholiques du premier extrait, l'écriture poétique du chœur dans le deuxième extrait et, pour finir, la tonalité pathétique très appuyée du dernier extrait.

Si les premiers échanges à l'oral n'ont donné lieu qu'à une participation timide portée essentiellement par les élèves moteurs du groupe, le travail en binômes effectué sur chaque extrait a ensuite permis d'impliquer un plus grand nombre de personnes. La mise en commun des réflexions de chaque groupe a ensuite donné lieu à des échanges plus dynamiques, les élèves étant davantage décomplexés par rapport aux textes.

Sur l'extrait impliquant D'Oppède, Catderousse et Polin, les lycéens devaient chercher dans le texte les éléments littéraires qui montraient que la rhétorique était présentée comme une arme dans la tragédie. Ils ont collectivement su repérer les points essentiels : l'allégorie de l'Hercule gaulois qui substitue l'éloquence à la force physique dans le songe de D'Oppède (v. 35-40), l'entremêlement des champs lexicaux de la guerre et de la parole dans les répliques de Polin et de D'Oppède (« Je l'emportai pourtant bravement par mon dire », v. 48 ; et « La langue [...] prend et ravit plus de villes/ Que la pique ou canon », v. 51-52), la paronomase entre la « lance » et la « langue » au vers 43 ou encore le parallélisme entre la première réplique de Catderousse qui veut « hasarder [ses soudards] au dernier sort de Mars » (v. 33-34) et la dernière réplique de D'Oppède qui souhaite quant à lui « la langue hasarder » (v. 54).

Sur l'extrait consacré au chœur des prisonniers du village de Mérindol, les élèves devaient s'interroger sur le rôle moral que joue ce personnage collectif, se demander comment le chœur participe à la condamnation de la parole trompeuse et voir en quoi cette condamnation était liée à la situation dramatique. La nature abstraite de ce questionnement, associée aux difficultés linguistiques propres à cet extrait, ont quelque peu mis les élèves en difficulté. Ils ont cependant réussi à relever la forte présence du discours gnomique marqué par le présent de vérité générale, la tonalité didactique du passage et le fait que, derrière la



généralisation du propos, le chœur commentait en réalité les actions et les discours dont il avait été témoin de la part des chefs catholiques. Un élève a ainsi suggéré que ce chœur avait pour fonction de rectifier la lecture morale de la pièce sur l'éloquence après la valorisation de cette dernière comme arme par les « salauds » (nous citons) au début de la pièce.

Enfin, sur le dernier extrait qui mettait en scène la découverte du massacre, les élèves étaient censés travailler en autonomie sur l'analyse de cette scène comme une condamnation en acte de la parole trompeuse. Cependant, faute de temps, ce travail n'a pas pu être mené à son terme en classe. C'est d'autant plus regrettable que le temps d'échange avec les élèves avait été particulièrement riche et animé, le texte ayant manifestement produit son petit effet sur ce jeune public. Le tableau de la mère morte et de son enfant a en particulier interpellé les lycéens qui ont pressenti la dimension symbolique de la scène sans se départir d'un questionnement très concret : pourquoi la mère a-t-elle peur que son bébé meure s'il la tête ? Comment la mère peut-elle repousser l'enfant si elle est morte ? En dépit du manque de temps, les élèves sont parvenus à mettre en avant la tonalité pathétique très marquée à travers la description expressionniste du massacre ainsi que le fait que la découverte progressive de l'ampleur du massacre contribuait à renforcer sa dimension pathétique.

LA RECEPTION DE LA SEANCE

Ce cours très dense a été mené à un rythme soutenu de façon à tenir dans les deux heures de cours imparties chaque semaine aux enseignants de littérature de la spécialité HLP et les élèves en sont manifestement ressortis épuisés. L'expérience en tant que professeur a cependant été très positive. Plusieurs élèves ont semblé sincèrement intéressés par le contenu proposé et l'ensemble du groupe est bien resté concentré malgré la difficulté des textes et la cadence de travail. Les lycéens se sont par ailleurs montrés parfaitement aptes à aborder ces extraits, à les commenter et à les analyser. Un élément mérite en particulier d'être souligné : étant donné que les élèves possèdent des connaissances littéraires somme toute très modestes, ils n'ont pas véritablement de présupposés sur la tragédie, contrairement à un étudiant plus avancé qui aurait sans doute découvert ce genre par le seul prisme de la tragédie classique – et encore réduite à la lecture d'une ou deux pièces de Corneille ou de Racine... Les lycéens n'ont pas perçu la tragédie humaniste comme un genre exotique, en tout cas, pas plus que n'importe quel autre genre auquel ils peuvent être confrontés au cours de leur scolarité : ils l'ont prise très docilement comme un texte parmi d'autres. Paradoxalement, ce sont plutôt les collègues enseignants, possédant une culture généraliste aussi poussée qu'on soit en droit de l'attendre de la part d'agréés en poste depuis de nombreuses années, qui ont manifesté, certes de l'intérêt pour l'expérience, mais également des réticences quant à leurs propres facultés à mener un cours sur ce sujet.

Pour autant, au-delà de la satisfaction immédiate quant au déroulement de la séance, l'évaluation plus approfondie de la réception de ce cours par les élèves a pu laisser entrevoir de fortes disparités entre eux et interroge sur ce qu'ils ont pu en retenir à moyen terme. Au terme du chapitre consacré aux « Pouvoirs de la parole », environ trois semaines après le déroulement de la séance consacrée à *La Tragédie du Sac de Cabrières*, les élèves ont été invités à remplir un questionnaire anonyme dans le but de leur faire classer les quatre principaux cours du chapitre selon leurs préférences en justifiant leur choix. Après dépouillement des trente questionnaires complétés, il s'est avéré que six élèves avaient placé ce cours en première place tandis que neuf autres lui avaient accordé la seconde ; à l'autre extrémité du spectre, sept l'ont placé en troisième position et huit en dernière position. Sans réelle surprise, c'est un cours consacré au « Pouvoir des fables » de La Fontaine qui s'appuyait sur de nombreux extraits vidéos contemporains qui a été plébiscité par les élèves. On peut toutefois noter que les élèves ont préféré la séance consacrée à *La Tragédie du Sac de Cabrières* à une séance qui



s'intéressait au duel rhétorique entre Marc-Antoine et Brutus en prenant principalement appui sur la tragédie de Shakespeare.

Les élèves qui ont particulièrement apprécié la tragédie humaniste étudiée ont mis en avant l'intérêt qu'ils avaient porté à son intrigue et plus généralement au contexte historique qu'ils ont largement découvert à cette occasion. Le fait que le sujet soit tiré d'une histoire vraie constituait pour eux une véritable valeur ajoutée en renforçant le caractère terrible des événements mis en scène tout en constituant une forme de témoignage. Enfin, de façon plus minoritaire, certains élèves ont apprécié l'idée, qui ressortait des extraits, que la parole pouvait s'avérer plus puissante que les armes. Inversement, les élèves qui n'ont pas aimé le cours ont largement mis en avant les difficultés propres à ces textes très particuliers, qu'il s'agisse de la langue employée ou du contexte historique dans lequel ils s'inscrivaient, à tel point que certains élèves affirment avoir été, certes, très intéressés par la problématique de la parole trompeuse et meurtrière, mais totalement rebutés par l'écriture de la pièce. Certains ont en outre avancé le fait que le sujet leur semblait trop éloigné de leurs préoccupations et que cela les avait donc ennuyés.

Ces retours permettent d'esquisser quelques pistes d'amélioration. On pourrait éventuellement proposer une traduction en français moderne du texte en regard du texte original – lui-même étant déjà modernisé du point de vue de l'orthographe et de la ponctuation. Sans doute conviendrait-il d'établir plus explicitement des parallèles entre le contexte historique de la pièce et l'actualité ce qui, malheureusement, ne devrait guère être trop difficile... Enfin, l'introduction de supports plus variés dans le cours permettrait de rompre la monotonie de ce dernier tout en apportant un éclairage différent sur les textes ; de ce point de vue, l'idéal serait bien sûr de disposer de la captation d'une mise en scène de la tragédie qui donnerait plus d'incarnation aux extraits. On pourrait également envisager de faire réfléchir les élèves eux-mêmes à la mise en scène de ces textes et de le leur faire jouer par petits groupes de façon à davantage les impliquer et à leur faire travailler le sens du texte de façon plus ludique.

Un autre retour quelque peu décevant a été de voir ce que les élèves avaient pu concrètement retenir du cours. En effet, les élèves ont dû faire un devoir sur table la semaine qui a suivi cette séance consacrée à *La Tragédie du sac de Cabrières*. Même si le devoir ne portait pas spécifiquement sur cette pièce, le sujet se prêtait particulièrement bien à l'utilisation d'exemples tirés des extraits étudiés dans la mesure où il s'agissait de se demander en quoi l'éloquence pouvait être considérée comme une technique de combat. Or, sur trente-deux copies, seules cinq ont mentionné – parfois de façon très vague ou maladroite – le cours sur la tragédie humaniste. Sans surprise, quatre de ces cinq copies ont été composées par des élèves plutôt performants qui s'étaient montrés particulièrement actifs et investis lors du cours.

La plus faible de ces copies ne fait qu'évoquer des bribes de la pièce sans mentionner explicitement celle-ci ; l'élève semble avoir utilisé quelques réminiscences des vers 43, 673 et 51-52 dans une réflexion quelque peu brouillonne :

Pour terminer nous pouvons aussi comparer les différentes armes de l'éloquence contre les différentes armes du combat, nous avons par exemple la langue qui peut être comparée à une lance car tout comme une lance est mortelle une langue peut être mortelle dans les mots ainsi que les phrases qu'elle emploie. La langue est souvent comparée aussi à une vipère. Nous pouvons voir la métaphore du discours qui conquiert plus de villes que combattre est un fait car la violence des mots peut être plus dure à entendre peut faire plus mal que la violence des coups⁶.

⁶ Pour cette citation et les suivantes, nous avons corrigé l'orthographe mais laissé inchangées la ponctuation et la



Deux autres copies évoquent rapidement l'événement historique mis en œuvre dans la tragédie plutôt que la pièce elle-même, l'une de façon très allusive en affirmant que la rhétorique serait capable « de tuer toute une population réfugiée dans une forteresse » sans donner plus de détails, l'autre en apportant davantage de précisions :

L'art oratoire n'est pas toujours bien utilisé. Il a été la cause de massacres, comme celui des guerres de religion, entamées par le massacre d'un village protestant pour lequel avaient été utilisés des pourparlers pour convaincre les villageois que rien ne leur arriverait, avant de se faire décimer par les trois mille soldats présents sur place.

Deux copies sont cependant parvenues à citer la pièce de façon précise et pertinente par rapport au sujet proposé, témoignant d'une bonne compréhension de la tragédie et du rapport à l'éloquence que celle-ci instaure. Sur les trois extraits passés en revue dans le cours, seuls deux ont été exploités : le débat entre les chefs catholiques et le chœur des prisonniers. Une copie a ainsi rappelé la fonction morale du chœur :

Dans *La Tragédie du sac de Mérindol* [sic], le dramaturge, dans le passage du chœur, qualifie l'éloquence comme étant un fléau au travers de plusieurs métaphores comme celle du fruit défendu. Nous savons que le chœur, dans les tragédies, avait pour but d'enseigner et d'éduquer les spectateurs. Ainsi, il les prévenait des méfaits de la belle et trompeuse parole et les invitait à ne pas toujours lui faire confiance.

Tandis que l'autre se réfère aux propos – mal compris – de Polin aux vers 44-48 pour illustrer un argument :

Alors que l'éloquence est l'art de persuader par la parole en utilisant des mots, nous pouvons voir qu'elle est plus efficace que le combat. Dans *La Tragédie du sac de Cabrières*, qui raconte l'histoire d'une guerre entre protestants et catholiques, les chefs des armées catholiques débattent sur le fait d'attaquer une ville protestante avec les armes ou les tromper avec la rhétorique. Dans ce débat, Polin, l'un des chefs, raconte son expérience avec les Turcs et raconte comment il a réussi à confronter une armée seulement avec la rhétorique.

Il convient de noter que ces deux copies sont parvenues à mentionner de façon précise des vers de la pièce, ce qui témoigne *a priori* de l'intérêt que les élèves ont pu y porter. D'une façon très intéressante, l'une de ces copies mentionne les propos gnomiques de D'Oppède aux vers 51-52 en les décontextualisant complètement. L'élève écrit en effet :

La rhétorique et l'éloquence sont des arts qui, entre de bonnes mains, peuvent avoir un puissant pouvoir car, comme a pu l'écrire le dramaturge anonyme de *La Tragédie du sac de Mérindol* :

« La langue croyez prend et ravit plus de villes
« Que la pique ou canon, ni tous efforts hostiles.

Les vers de la tragédie semblent ici totalement réinterprétés dans le sens d'une résolution pacifique des conflits par la parole plutôt que par la guerre à partir du moment où la rhétorique serait « entre de bonnes mains », ce qui n'est manifestement pas le cas de D'Oppède... L'élève semble ainsi avoir inconsciemment reproduit l'un des modes de réception de la tragédie humaniste qui consiste à en extraire la matière gnomique, démarquée par des guillemets, pour alimenter sa propre réflexion morale en dehors du contexte originel des vers.



Inversement, l'autre copie propose une interprétation intéressante du débat entre les chefs catholiques en soulignant le caractère peut-être plus subtil et différé dans le temps d'une « victoire » rhétorique comparée à une victoire militaire :

Dans les combats, la séparation entre le gagnant et perdant est plus nette que dans la rhétorique cette « victoire » est plus à nuancer. Dans *La Tragédie du sac de Cabrières*, malgré les bons arguments des deux chefs pour utiliser la parole pour combattre, ce sont les arguments en faveur de la bataille qui l'emportent avec une maxime. Dans cette partie nous pouvons dire que c'est le chef en faveur de la bataille qui gagne. Mais on comprend à la fin que l'orateur pour la rhétorique réussit à imposer ses conditions subtilement sans que l'orateur adverse ne le remarque : « Bien, mais après faudra la langue hasarder ». Cela nous montre que malgré le fait qu'il concède aux armes, c'est la parole qui l'emporte.

Ces différentes copies peuvent sembler maladroites, tant du point de vue de l'expression que de la réflexion, mais elles démontrent qu'il est possible de toucher des élèves avec l'étude de *La Tragédie du sac de Cabrières*.

Cette expérience pédagogique autour de la tragédie humaniste reste très encourageante. Certes, certains élèves ont trouvé le texte trop ancien et trop difficile d'un point de vue linguistique, mais dans des proportions qui restent comparables aux retours que l'on pourrait avoir sur l'étude de textes du XVII^e siècle. *La Tragédie du sac de Cabrières* a permis d'apporter un contrepoint pertinent à la réflexion menée sur l'art oratoire dans la spécialité choisie par les lycéens en présentant l'usage néfaste qu'il était possible de faire de la rhétorique. Qu'ils aient été touchés par cet épisode historique méconnu mais très frappant ou par le style très expressionniste du théâtre humaniste, la séance a su faire une véritable impression sur les élèves.

Certains points restent cependant à améliorer ou à repenser. Le déroulement de la séance était sans doute trop mécanique : même si chaque extrait était abordé à travers une problématique spécifique, la méthode mise en œuvre restait toujours la même. Par ailleurs, le prisme rhétorique a sans doute quelque peu étouffé la dimension théâtrale de l'œuvre, qu'il faudrait réintégrer d'une façon ou d'une autre dans la séance. Enfin, le cours aurait gagné à s'appuyer sur d'autres ressources multimédias – à cet égard, il est hautement souhaitable que le développement d'un projet comme *Melponum* permette de mettre à disposition des enseignants des enregistrements ou des captations de scènes voire de pièces issues du corpus humaniste.

Il semble donc tout à fait possible et pertinent d'étudier le théâtre humaniste au lycée et ce même en dehors des établissements d'excellence : le principal frein ne semble pas véritablement venir du niveau des élèves, mais plutôt de la rédaction des programmes du secondaire et des réticences ou du manque de connaissance des enseignants sur ce sujet.