



HAL
open science

Réaliser un détour par la peinture ou la musique classique pour construire un savoir sur un mouvement artistique: le classicisme

Khalid Bouteldja

► To cite this version:

Khalid Bouteldja. Réaliser un détour par la peinture ou la musique classique pour construire un savoir sur un mouvement artistique: le classicisme. Education. 2020. dumas-03177232

HAL Id: dumas-03177232

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03177232>

Submitted on 23 Mar 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Année universitaire 2019-2020

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Parcours : Lettres modernes

Réaliser un détour par la peinture ou la musique classique pour construire un savoir sur un mouvement artistique : le classicisme.

Présenté par Khalid BOUTELDJA

Mémoire de M2 encadré par Marie-Sylvie CLAUDE

*« Surtout qu'en vos écrits la langue révérée
Dans vos plus grands excès vous soit toujours sacrée.
En vain, vous me frappez d'un son mélodieux,
Si le terme est impropre ou le tour vicieux :
Mon esprit n'admet point un pompeux barbarisme,
Ni d'un vers ampoulé l'orgueilleux solécisme.
Sans la langue, en un mot, l'auteur le plus divin
Est toujours, quoi qu'il fasse, un méchant écrivain. »*

Nicolas Boileau, Art poétique, Chant I

Introduction

« Ut pictura poesis », le poème est comme le tableau. Cette formule d'Horace, sujette à la controverse, permet néanmoins d'introduire l'idée d'une correspondance entre les arts. Le recours et l'étude d'autres arts dans le cadre du cours de français, si l'on dépasse les liens entre peinture et poésie, permet d'envisager l'enseignement du français différemment, dans la mesure où l'on ne se focalise pas uniquement sur la littérature, mais que l'on étend la discipline à plusieurs arts. C'est ce premier constat qui a fait naître cette étude, et notamment les recherches sur le rapport qu'entretiennent les élèves à la peinture. Au sein du cours de français, et notamment lors d'un commentaire de texte littéraire, on demande aux élèves d'appréhender les textes par des biais nombreux : le contexte dans lequel est produite une œuvre, son appartenance à un mouvement littéraire et ce que cela induit, les spécificités liées à son genre, à sa forme, à son type, les références intertextuelles, les sens connotés et dénotés, etc. Le commentaire littéraire n'est pas une sinécure, et peut même sembler irréalisable pour certains élèves éloignés des attendus scolaires.

Comment dès lors permettre aux élèves d'acquérir des savoirs utiles leur permettant de construire le sens d'un texte ? Si la littérature est historiquement au cœur de l'enseignement du français, les autres arts ne peuvent-ils favoriser l'entrée dans le texte littéraire et sa compréhension ? En quoi le dialogue des arts permettrait-il de développer des compétences en cours de français ? En d'autres termes, le détour par un art est-il judicieux pour permettre aux élèves d'acquérir des connaissances utiles à réinvestir dans l'étude de la littérature ?

En croisant les recherches sur l'histoire des arts, la pédagogie de détour et le sujet-lecteur, nous avons donc réfléchi à l'une des caractéristiques du texte littéraire qui pouvait être associée à des caractéristiques propres à d'autres arts, à savoir le contexte dans lequel une œuvre est produite et son appartenance à un mouvement artistique. L'hypothèse étant que le détour par un tableau ou un morceau appartenant à un même mouvement artistique permettrait aux élèves de créer un horizon d'attente, et d'acquérir des savoirs utiles qu'ils pourraient réinvestir dans l'étude de la littérature. Nous avons choisi une période de l'histoire littéraire, le classicisme, autour de laquelle sera menée cette réflexion. Nous proposerons d'abord un exposé des recherches scientifiques portant sur notre sujet, qui constituera un cadre à cette réflexion, avant de préciser les modalités de cette recherche, les résultats et les limites de cette étude.

1. État de l'art

1. 1. Une injonction à travailler sur des arts différents.

En préambule, nous pouvons avancer que l'enseignement de l'histoire des arts – et la didactique inhérente à cet enseignement – sont en devenir. D'après la recherche menée par Marie-Emilie Ricker (2011, p. 127), et d'après un corpus constitué sur les textes de lois et les programmes en Communauté française de Belgique, le programme du secondaire est marqué par l'absence de cours d'histoire des arts. En France, la volonté d'un enseignement centré sur les apprentissages de base (lire, écrire, compter) peut sembler contradictoire avec la place nouvellement acquise de l'histoire des arts dans les cursus (MEN, 2008). Dans une autre étude, (Ahr, 2017, p.1), il apparaît que « la rénovation du Socle commun de connaissances et compétences » invite à inscrire l'enseignement du français dans un « champ culturel multipolaire ». Il semble en effet que l'institution, au niveau du concours de recrutement des professeurs d'abord, cherche à « ouvrir l'enseignement du français aux autres domaines artistiques » (MENESR, 2015c, p. 121). A cela s'adjoint la création en 2013 du parcours d'éducation culturelle et artistique (PÉAC), « rendu obligatoire par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 », et dont les grands objectifs ont été formalisés dans une Charte, en 2016. Nous pouvons en relever certains : « L'éducation artistique et culturelle vise l'acquisition d'une culture partagée », et selon la formule associée, c'est « une éducation à l'art » (art. 1). La même Charte fait état de la part que doit avoir l'art dans le développement personnel et dans l'épanouissement social des élèves, notamment en permettant de « donner du sens à leurs expériences et de mieux appréhender le monde contemporain » (art. 6). L'intégration des autres arts dans la progression des professeurs, et la place que doit prendre l'histoire des arts dans l'enseignement du français, favoriseraient donc la fréquentation, la pratique et l'appropriation de connaissances utiles dans les différents domaines que recouvrent les domaines des arts et du patrimoine.

Cette part que l'on peut accorder à l'histoire de l'art répond à ce que Dufays et Chabanne nomment « une commande institutionnelle nouvelle » (2011, p.7). Ils s'appuient sur deux textes officiels qui redonnent une place à ce domaine de la recherche. D'après le premier, les enseignements artistiques et culturels sont considérés comme « solidairement responsables de la construction d'une « culture humaniste » (p.7), le second « invite plusieurs disciplines à coordonner leurs interventions pour aborder [...] l'enseignement de l'histoire des

arts. » (MEN, 2008). En intégrant cette préoccupation politique à notre réflexion, on peut imaginer croiser la didactique du français avec les didactiques des autres disciplines de l'histoire des arts. Si « la conception du langage sollicitée dans les disciplines le limite à ses dimensions linguistiques et techniques » (Chabanne, Dufays, 2011, p.10), il s'agira dans notre recherche d'aborder le langage dans une perspective artistique et historique, comme vecteur d'une esthétique, et inscrit dans un contexte. Les deux textes évoqués par les chercheurs ont introduit de nouvelles modalités dans l'enseignement, et « rendu la collaboration entre les disciplines nécessaires » (2011, p.8). Concernant notre recherche, ces considérations nous poussent à adopter une perspective « interdidactique » dans la mesure où l'enseignement du français par le biais d'autres arts « part de questions posées dans plusieurs disciplines » (l'histoire, la musique, les arts plastiques), qui « invitent à des réflexions croisées » (interdisciplinarité – Chabanne, Dufays, p.8) et à la formalisation et la « recherche éventuelle de savoirs circulant de l'une à l'autre de ces disciplines » (transdisciplinarité). En plaçant l'œuvre littéraire en regard d'autres œuvres artistiques, l'enseignant cherche à nourrir les œuvres mutuellement, et à « retisser les liens entre les arts du langage et les autres arts. » (Chabanne, Dufays, 2011, p.8).

En s'appuyant sur le constat établi par Dufays et Chabanne (la nécessaire coopération entre les disciplines dans le cadre de l'enseignement de l'histoire des arts), le détour que l'on propose d'opérer dans notre recherche permettrait de faire acquérir des compétences aux élèves utiles en cours de français. Il s'agit en quelque sorte de désenclaver les enseignements en tirant parti des différences sémiologiques entre les arts. L'interartécité du corpus doit permettre d'acquérir des compétences propres à la discipline : « Lire, comprendre et interpréter des textes littéraires en fondant l'interprétation sur quelques outils d'analyse simples », « Situer les textes littéraires dans leur contexte historique et culturel », « Formuler par écrit sa réception d'une œuvre littéraire ou artistique » (MEN 2016, programme de cycle 4), en s'appuyant sur des compétences que les élèves ont acquises dans l'étude d'autres arts. Chabanne (2013) met cependant au jour les limites auxquelles sont confrontés les enseignants lorsqu'ils souhaitent faire parler les élèves sur l'œuvre d'art en croisant la « technique » et la « sensibilité » de ces derniers. En opposant le *sensible* et le *réfléchi*, il interroge le postulat des textes officiels selon lequel ces deux approches « vont de soi » (2013, p.56) : « L'enseignement de l'histoire des arts a pour objectifs : – d'offrir à tous les élèves, de tous âges, des situations de rencontres, *sensibles* et *réfléchies*, avec des œuvres relevant de différents domaines artistiques, de différentes époques et civilisations ; [...] – de leur

permettre d'accéder progressivement au rang d'« amateurs éclairés », maniant de façon pertinente un premier vocabulaire *sensible et technique* » (MEN 2008b, « Objectifs »).

L'auteur analyse ce que sous-tend une telle affirmation, et propose une nuance qui n'est pas prise en compte par le MEN : le « réfléchi » (ou « technique ») relève plutôt de savoirs « déclaratifs » et « procéduraux », alors que le « sensible » relève, d'après l'auteur, d'un « tiers savoir ». Ainsi, on place sur le même plan des approches bien distinctes. L'auteur retient cependant l'idée que l'injonction des textes officiels est celle de faire « parler les élèves sur l'art », même s'il interroge la nature de ce discours et les modalités de son évaluation : il s'agirait de proposer aux élèves des activités permettant de verbaliser une expérience esthétique, et de métamorphoser celle-ci en savoir (Chabanne, 2013, p.57). Afin de répondre à la question précise : « Qu'attend-on des élèves en Histoire des arts? » (p.58), et comprendre l'implicite de la commande institutionnelle, il propose une tripartition (Lieu type/ Rôle type/ Activité type). Cela permet de schématiser les « jeux de langage » qui sont à l'œuvre dans des « formes de vie » (Wittgenstein 1953 : 31 et 39, cité par Chabanne) observables dans les trois lieux proposés (le musée ou la salle de spectacle, l'atelier ou le laboratoire). Chabanne cherche à identifier les « jeux de langages » qui correspondraient à ceux enseignés en histoire des arts. Il prend l'exemple de la classe de littérature au lycée qui, quant à elle, correspondrait au « laboratoire »: les œuvres sont analysées par le prisme des différentes « disciplines référentes » (« sémiotique », « théorie de la réception », 2013, p. 58). Pour en revenir au duo paradoxal *réfléchi* et *sensible*, et en s'appuyant sur cette grille, « la rencontre est « réfléchie » quand elle [se sert] du vocabulaire et de la démarche du laboratoire » (p. 58) . En revanche, le théoricien n'établit pas le même constat pour la rencontre « sensible ». « L'école » est plutôt « habituée » au premier type de rencontre qu'au second. Chabanne interroge les effets de l'expérience de l'œuvre sur les savoirs, en notant toutefois l'intérêt de cette expérience vécue. C'est par la sociologie que peut se dénouer cette question, le fait que la sensibilité ne soit pas un savoir universel, « mais le résultat d'une socialisation » (Chabanne, 2013, p. 59) On cherche donc, par l'histoire des arts, à former des amateurs, en leur permettant de « ressentir » et « s'interroger sur le beau ».

1.2. La scolarisation de l'art

Ceci dit, une question afférente à celle de la fréquentation des œuvres d'art dans le cadre scolaire est celle de l'environnement dans lequel a lieu la rencontre entre l'œuvre et son

observateur. Plusieurs études ont mis en lumière l'importance de prendre en compte la matérialité de chaque art. Deronne (2017, p.2) écrit notamment que la rencontre avec l'œuvre d'art et sa réception « peu[vent] avoir lieu en classe, par le biais de reproductions et de sites spécialisés » – mais privilégie le « face à face » avec l'œuvre. « L'analyse de situations de lectures scolaires et non scolaires a interrogé les tensions entre le sujet lecteur dans son rapport intime à l'œuvre et le sujet didactique dans son rapport scolaire à l'œuvre. » (p.2) Ainsi, la rencontre avec une œuvre d'art authentique, dans un espace qui est « dédié » à cette œuvre (le musée, la galerie) est un moment essentiel dans la formation artistique de l'élève. Cette démarche est adoptée par d'autres chercheurs, notamment Ricker (2011, p.129) qui préconise « un module d'analyse d'œuvres d'art effectué directement au musée d'art moderne, face aux œuvres, qui favorise l'observation personnelle ». Dans le cas de l'étude et la confrontation à des arts figuratifs (peinture, sculpture), ce face à face semble envisageable. Pour un texte littéraire, la mise en scène de l'œuvre d'art dans un « univers » non-scolaire est moins évidente. Or, la fréquentation d'une œuvre d'art en classe « scolarise la rencontre » (elle privilégie l'analyse, l'acquisition de savoirs en lien avec les programmes) là où le musée « met en scène l'œuvre et lui confère son statut d'œuvre d'art » (Goodman, 2006, p. 100).

Certes, notre recherche ne vise pas à interroger spécifiquement les impacts de la scolarisation de l'œuvre d'art sur l'élève. Néanmoins, ces considérations nous intéressent dans la mesure où l'étude des œuvres (peinture, musique et littérature) va s'inscrire dans un contexte scolaire. Les élèves vont certainement, consciemment ou non, reproduire une démarche acquise en cours de français au moment de la réception des œuvres. Par ailleurs, le discours des élèves, selon qu'il a lieu dans une situation scolaire ou extra-scolaire, est variable. C'est ce que nous proposons de mettre en avant maintenant.

1.2.2. Un discours variable sur l'œuvre d'art.

Le discours sur l'œuvre d'art n'est en effet pas le même selon qu'il est réalisé dans le cadre scolaire ou non, et peut être inconfortable pour l'enseignant ou le médiateur: doit-on alors renoncer à la part de hasard liée à la « dimension affective et subjective » de la rencontre? (Deronne, 2017, p.4) Cela rejoint des considérations sur la réception de l'œuvre d'art, néanmoins la perspective ici est celle de l'impact de l'espace et de l'environnement dans lequel on scolarise les œuvres. En effet, d'après l'auteure, lorsque l'œuvre d'art pénètre dans la salle de classe, elle perd en quelque sorte son statut d'œuvre d'art et devient un objet de travail scolaire (2017, p.3). L'une des clés qu'elle propose à l'enseignant, afin de lui permettre de comprendre la dimension affective liée à la rencontre, est de passer d'une

« posture de contrôle » à une « posture d'accompagnement » : « Il pourra peut-être ainsi passer de la « posture de contrôle » dans l'organisation et la programmation des tâches auprès des élèves à une posture d'accompagnement « qui propose une aide en fonction de l'avancée des difficultés de la tâche ou encore une posture de "lâcher-prise" qui laisse aux élèves la responsabilité de leurs choix dans la façon de traiter les questions » (2017, pp. 4-5). Ces différentes démarches possibles pourront être prises en compte au moment de la didactisation des études d'œuvres pour cette recherche. Il s'agira à la fois d'être dans une posture « d'aide » et de « lâcher prise », en laissant les élèves réagir librement (ce qui serait le cas dans un espace dédié à l'œuvre d'art tel un musée, s'ils sont accompagnés ainsi) mais en leur apportant des éléments utiles à leurs échanges. Bien que nous ne proposons pas, au cours de cette étude, une confrontation à la véritable œuvre d'art et dans un espace dédié, ces réflexions sur la scolarisation des œuvres doivent être considérées dès lors que l'on prévoit d'initier les élèves à leur analyse.

1.3. Étudier l'œuvre littéraire en prenant appui sur la lecture subjective des élèves.

Dans notre recherche, il s'agira de didactiser un contenu de savoir en jouant sur les différents arts ; notre recherche vise une réflexion sur le classicisme, et son accomplissement dans la littérature, la musique et la peinture. La recherche menée chercherait à mettre les élèves en posture de récepteur subjectif d'un autre art que la littérature, l'observation et l'analyse de l'œuvre support permettrait un transfert à la littérature. On parierait donc sur des parallèles entre le classicisme en peinture, en musique et en littérature, du point de vue de leurs formes (qui resteront à étayer par l'enseignant, comme nous l'évoquerons) et sur une assimilation plus directe des savoirs scientifiques concernant un mouvement littéraire par le détour par la peinture ou la musique. La question qui se pose maintenant est celle de la manière de didactiser les contenus : notre démarche consiste à passer par la réception subjective des élèves pour commenter les œuvres.

Donner une importance à la réception subjective et à l'activité fictionnalisante du lecteur peut sembler incompatible avec la réflexion sur le contexte dans lequel une œuvre est produite (en l'occurrence, le mouvement littéraire dans lequel elle est inscrite). En effet, si l'on entend par « formes » les caractéristiques d'une œuvre qui l'identifient comme appartenant à une école spécifique, nous plaçons fréquemment les élèves dans une démarche

d'analyse de la forme. Cependant, l'appui sur la réception subjective des élèves n'induit pas l'absence d'apports extérieurs (notamment des savoirs utiles à la rencontre avec l'œuvre). Cette conception de l'œuvre comme fermée sur elle-même et devant être étudiée en ce qu'elle est intrinsèquement a évolué. Ici, nous nous appuyons sur l'avant-propos de Rouxel et Langlade (2004b, p.12-13) qui révèle l'apparente ambivalence de la lecture littéraire telle qu'elle est enseignée à l'école: quelle part accorder aux droits du texte et aux droits du lecteur? Comment concilier les normes scolaires et la liberté du lecteur? L'appartenance d'un auteur à un courant relèverait de ce que les auteurs nomment les "codes herméneutiques fixés par les œuvres singulières" (p.13), dans la mesure où la catégorisation d'un texte et l'analyse de ses traits spécifiques, qui l'identifient comme « classique », se fonde sur « l'observation objective, précise, nuancée des formes ou des systèmes de formes » (p.14). Bien que limitative, il semble que l'approche « formelle » doive être mise en dialectique avec l'approche subjective. On peut envisager la possibilité de faire émerger des réflexions fécondes sur l'objet commenté – texte, musique, peinture – sans une analyse techniciste de la part du lecteur. On peut envisager que les savoirs sur les œuvres littéraires peuvent provenir de la réception subjective d'un autre art, qui crée un horizon d'attente permettant d'aborder l'œuvre du point de vue de sa forme. En d'autres termes, on ne peut réduire un mouvement artistique à des caractéristiques formelles communes à ses œuvres. Concernant le mouvement auquel nous nous intéressons, le classicisme, définir la tragédie classique comme un ensemble de lois formelles auxquelles se soumet l'auteur ne permet pas de comprendre ce qu'est une tragédie classique.

D'après une autre recherche sur la lecture littéraire (Massol, Plissonneau, Bloch, 2017), il n'y a pas une opposition nette entre « actualisation » et « contextualisation », mais bien une complémentarité entre les deux approches, qui sont « nécessaires pour faire entrer les élèves dans les textes » (p. 7). La mise à distance de l'approche formaliste par la prééminence donnée au sujet-lecteur offre l'intérêt de « redonner du sens à un enseignement de la littérature qui se limite trop souvent à l'acquisition d'objets de savoir et de compétences formelles ou modélisables. » (Rouxel, Langlade, 2004b, p.13). Les recherches sur la lecture littéraire amènent donc à repenser la nature des exercices proposés en cours de français. Cette perspective, qui met au premier plan l'activité du lecteur, induit en effet une reconfiguration de l'enseignement du français. Placer les élèves en tant qu'instance sémiotique permet de « rendre compte de façon créative d'une expérience de lecture » (Langlade, 2007, p. 72). Langlade parle en effet de « processus interactionnel » pour désigner le va-et-vient entre le

lecteur et l'œuvre, le lecteur créant son « texte singulier » par son activité fictionnalisante qui investit le contenu fictionnel de l'œuvre. Dans un autre article (2008, p. 46), Langlade écrit que « le monde que produit le texte littéraire est un monde incomplet ». La spécificité de ces approches didactiques est de considérer que l'élève tel qu'il est peut être autorisé à se constituer comme une instance sémiotique. Il s'agit donc de transposer ce constat établi pour l'œuvre littéraire à la réception de la peinture et de la musique. Dans notre démarche, ce sont bien « les retentissements individuels » (Langlade, 2007, p.71) chez les élèves que nous étudions – la réception subjective de l'œuvre mise en parallèle avec l'étude d'un texte devant permettre à chaque élève de proposer sa définition du classicisme. Cela dit, cela nous amène à penser précisément le corpus destiné aux élèves dans le cadre de cette étude, afin de trouver des œuvres « suscitant des réactions personnelles », « s'attachant à des enjeux humains » (p.71), et non des œuvres s'appuyant sur des références culturelles inégalement acquises par les élèves. L'objectif étant cependant de permettre aux élèves de définir le classicisme littéraire en passant par la peinture et la musique, ce même corpus doit être constitué autour de traits caractéristiques du classicisme. C'est en cela que ce qu'évoque Langlade au sujet de la conception d'un accompagnement didactique de l'engagement du sujet lecteur dans l'œuvre nous intéresse. Afin de faire émerger chez les élèves des réflexions sur l'œuvre, l'enseignant doit proposer un accompagnement qui mêle sa propre lecture subjective de l'objet à ce que les élèves vont percevoir par leur lecture. Langlade met en avant l'exemple du questionnement sur les textes, qui peut basculer aisément de la lecture subjective vers la lecture analytique (2007, p.71). L'intérêt d'un corpus qui mêle littérature et peinture, et littérature et musique, réside également dans le fait qu'il sera difficile de considérer les autres arts que la littérature à travers des grilles littéraires spécifiques. La lecture analytique et la lecture subjective se distinguent dans ce qu'elles induisent chez le lecteur : ce sont des systèmes sémiotiques différents, donc les outils d'analyse ne peuvent être les mêmes. La méthodologie qui « s'impose de l'extérieur » (2007, p.72) dans le cadre d'une lecture analytique n'est pas celle qui est employée dans l'étude d'un tableau ou d'un morceau de musique. Cela laisse une place non négligeable à la « relation originale » (p.72) qui se crée entre l'œuvre et le lecteur. Ce que les élèves vont certainement noter, dans notre étude, ce sont des éléments qui les affectent, personnellement : des images évoquées par la musique, des impressions concernant l'atmosphère créée, etc. La didactisation que nous opérerons, et sur laquelle nous reviendrons, visera cet objectif. Il s'agira moins, dans notre étude, de proposer une définition

du classicisme, que de permettre aux élèves de construire cette définition, au moyen d'une réception subjective de l'œuvre d'art dans un premier temps.

1.4. Acquérir des connaissances littéraires en réalisant un détour par d'autres arts.

En s'appuyant sur les travaux de recherche sur le commentaire de l'image, on peut admettre que les opérations cognitives des élèves sur la peinture sont plus adéquates aux attentes des enseignants que celles sur la littérature, lors d'une étude de tableau ou de texte (Claude, 2019, p.6). Le détour opéré par un support pictural permet de faciliter l'accès aux attendus des enseignants, qui sont de même nature sur les deux arts (la pédagogie de détour est désignée comme le fait de « construire des apprentissages scolaires par le biais d'une situation didactique en décalage »- Claude, 2019, p.3). L'étude de Claude (2019) a permis d'identifier les attentes des enseignants dans l'exercice du commentaire de texte, et les confronter à ce que font effectivement les élèves dans cette situation. D'après un questionnaire portant sur les attendus, les pratiques, les difficultés des enseignants, proposé à 108 enseignants de l'académie de Créteil, l'auteur a pu accéder d'une part à des aspects différenciés de « la conscience disciplinaire des enseignants » (Reuter, 2007, p.57, cité par Claude) interrogés, d'autre part identifier des critères correspondant à ce que les élèves sont censés faire d'après les enseignants. Claude évoque notamment l'attente des enseignants d'une « interprétation par le lecteur d'un sens second, qui prolonge le sens premier; par le biais d'une lecture herméneutique » (Claude, 2019, p.4). On attend également d'eux qu'ils apprennent à travailler sur les horizons d'attente et les références intertextuelles ouvertes par un texte littéraire. L'étude menée par la chercheuse a tenté de comparer l'accès des élèves à l'attendu des enseignants lors d'un commentaire de texte et lors d'un commentaire de la peinture. D'après Claude, les élèves sont plus proches des attendus, du moins pour ce qui concerne les opérations cognitives, pour le commentaire pictural. Une des raisons semble en être que la conception qu'ils ont de la peinture est moins éloignée de celle sur quoi repose les attendus des enseignants. Les entretiens post-passation réalisés par la chercheuse révèlent que le texte écrit est considéré comme achevé par les élèves, par opposition au tableau qui laisse une place à la réception subjective, dans la représentation des élèves. De même, la densité du texte est envisagée comme compliquant la réception, alors que le tableau et les signes à interpréter « révèlent une conscience réjouie » (Claude, 2019, p.9).

D'après cette étude et ce qu'elle établit concernant les représentations des enseignants, on pourrait transposer certaines caractéristiques à la peinture et faire lire la peinture comme on fait lire l'image. D'après les questionnaires, deux caractéristiques majeures sont considérées comme communes aux deux arts par les enseignants et induiraient une transposition des attendus d'un objet à l'autre : d'une part, leur qualité d'*artisticité*, soit la conception de ces objets comme des œuvres d'art. Dans le cas de la peinture comme de la littérature, on attend des élèves de concevoir que la forme est signifiante et que le sens est pluriel, c'est à dire qu'ils proposent des effets de sens s'appuyant sur des signes plastiques/ iconiques et culturels. D'autre part, pour la peinture comme pour la littérature, les enseignants ont une conception très *spécialisée* de l'œuvre d'art. Concernant la littérature, les attendus enseignants reposent sur une conception du texte littéraire qui semble aller de soi pour eux : le texte littéraire se distinguerait des autres textes car il n'est pas le seul support d'un message univoque. Ce texte « extra-ordinaire » (Claude, p. 5) induit donc chez le commentateur un rôle de co-construction, afin de dégager les sens connotés. Cette conception de l'œuvre n'est cependant pas innée chez les élèves, et s'ils veulent pouvoir accéder aux attentes des enseignants, ils doivent s'appropriier des codes qui sont ceux de lecteurs *lettrés*. Ce qui pose d'autant plus problème avec cette question de normes lettrées, écrit Claude, c'est que la *littérarité* du texte est une « construction sociale » (Reuter, 1990). C'est une construction sociale car il n'existe pas de critères absolus de littérarité. Seules l'appréciation d'experts, la publication dans certaines éditions, ou encore la scolarisation permettent de définir qu'un texte est littéraire. Dès lors, le commentaire du texte tel qu'il est pratiqué aujourd'hui semble être un exercice inégalitaire, car la lecture imposée pour un « texte littéraire » repose sur une littérarité peu objective : « Sur l'un et l'autre des deux arts, les attendus des enseignants s'appuient donc très étroitement sur une construction culturelle lettrée, dont il y a fort peu de chance que tous les élèves en disposent à égalité dans le bagage culturel qu'ils ont acquis au cours de leur socialisation antérieure, scolaire et extra-scolaire. » (Claude, 2019, p.6)

Ces considérations sont significatives, et doivent permettre de reconsidérer nos attentes dans les exercices proposés en cours de français. Dans sa recherche, Claude s'appuie également sur les conceptions des élèves, afin de croiser les attentes enseignantes et ce que font les élèves. Une partie des élèves concernés, comparés aux autres, sont issus d'établissements défavorisés et beaucoup plus en difficulté que les autres sur la littérature. Or, il apparaît certains points que l'on peut mettre en évidence. Claude a analysé les marques langagières dans les commentaires des élèves de la littérature permettant de comprendre les

« activités d'intellection déployés pour chacun des deux arts » (2019, p. 6). Cette analyse a permis de dégager des « redéfinitions » de l'exercice du commentaire de texte par des élèves n'ayant pas le bagage culturel ou scolaire pour réaliser la tâche demandée. Les élèves redéfinissent d'une manière ou d'une autre l'exercice demandé (*compte-rendu, catégorisation, reformation du message, jugement de valeur* – Claude, p. 7), et s'éloignent alors de la lecture *lettrée* que nous évoquions. Le premier cas, le plus fréquent d'après le corpus étudié, réduit l'élève à un commentateur « neutre », et ne laisse pas de place à une co-construction du sens, pourtant souhaitée. L'étude révèle que le constat est différent pour la peinture : l'élève parvient à investir sa place de récepteur face à un tableau où il n'y a rien d'écrit (Claude, p.9). Pour eux, le fait que le tableau ne soit pas écrit laisse de la place à leur propre texte, ce qui n'est pas le cas de la littérature.

Le détour par l'œuvre d'art pourrait donc rendre sensible la qualité esthétique d'un texte littéraire car l'école a une conception de l'*artificialité* que les élèves partagent davantage pour la peinture que pour la littérature. Si l'on s'appuie sur les attendus des enseignants, l'un des objectifs du cours de français est de faire comprendre aux élèves que l'œuvre d'art est tributaire d'un contexte – culturel, historique, social – et que cette appartenance à un mouvement est un élément constitutif de l'*artificialité* de l'œuvre littéraire. La conception qu'ont les élèves de la peinture peut les aider à construire les savoirs permettant d'appréhender une œuvre littéraire, mais aussi à utiliser ces savoirs pour contextualiser l'œuvre. En passant par la peinture, on peut réduire les inégalités qui existent entre des élèves qui ont une conception de ces deux arts et de la réception qui leur convient plus ou moins proche de celle des enseignants (ce constat n'a pas été réalisé pour la musique, ce qui explique notre détour par les deux arts). Par ailleurs, le savoir sur un mouvement littéraire est un prérequis au commentaire littéraire, si l'on se base sur la posture enseignante qui privilégie la distanciation critique et celle mise en évidence par Picard qui invite à « un va-et-vient dialectique entre lecture subjective et lecture distancée » (Dufays, 2002, p.5). Rappelons ici qu'il existe des distinctions entre les lectures littéraires, quatre selon Dufays : « la lecture littéraire comme lecture des textes littéraires », « la lecture littéraire comme distanciation », « la lecture littéraire comme participation » et enfin « la lecture littéraire comme va-et-vient dialectique » (Dufays, 2002, pp. 3,4,5). La première lecture est mise à l'écart par Dufays, car elle ne correspond pas à l'idée que toute lecture est « plurielle » et confronte une lecture « ordinaire » à une lecture « littéraire » (2002, p.7) Dans le cadre de l'étude de textes littéraires, il s'agit de proposer des situations didactiques aux élèves qui relèvent pour les unes de la participation,

pour les autres de la distanciation, dont la transmission de connaissances littéraires utiles (2002, p.8). Cette lecture distanciée qu'on ne peut éviter d'enseigner, pour Dufays, est une lecture attentive à la forme du texte et à ses effets de sens, mais aussi nourrie de savoirs littéraires permettant de resituer le texte dans son contexte. Mais cette lecture distanciée doit venir jouer en dialectique avec la lecture subjective pour la nourrir et l'épaissir. D'après les travaux menés par Claude, les savoirs extérieurs utiles au commentaire de texte pourraient être plus assimilables par les élèves en étant d'abord abordés via la peinture.

Nous pouvons mettre en regard de l'étude de Claude les travaux menés par Brénas et Soulé (2005), qui interrogent le postulat qu'il est plus aisé de commenter l'image que le texte. Dans le cadre d'un commentaire de l'image réalisé par des élèves, ils évoquent notamment les « écrans » qui s'interposent entre l'image et l'élève (p. 6). Celui-ci ne prend pas en compte le dessin, soit la forme sémiotique de l'œuvre. Pour les chercheurs, il s'agit d'apprendre à voir pour apprendre à commenter, ainsi le statut que l'on confère à l'image a de l'importance: « Si l'enseignant de français prend le parti de l'image dans sa spécificité, il est en mesure de concevoir un étayage et des ajustements didactiques qui l'éclairent sur le développement des compétences attendues de lecture et de maîtrise de l'exercice : apprendre à voir pour apprendre à commenter! » (p.12) Commenter l'image en classe, en l'inscrivant dans un corpus ou dans un lieu qui lui est dédié, met en jeu des réceptions plurielles. D'après ces chercheurs, le commentaire de l'image ne peut donc pas profiter directement aux apprentissages sur le commentaire littéraire, dans la mesure où les élèves doivent d'abord apprendre à lire l'image. Pour eux, la lecture subjective n'est pas un appui évident pour cet apprentissage, alors que c'est le cas pour les didacticiens inspirés des travaux sur le sujet lecteur (il y a donc un décalage temporel de ces approches). Si l'on croise les deux recherches, celle de Claude et celle de Brénas et Soulé, on peut affirmer qu'il faut s'appuyer sur les émotions premières des élèves, qui nourrissent la réception, à condition de didactiser le processus de ressaisie de cette émotion.

1.5. Commenter l'art en le contextualisant.

Proposer une étude d'un mouvement littéraire en s'appuyant sur des arts distincts nécessite de s'interroger sur les caractéristiques permettant d'associer une œuvre à un mouvement: en l'occurrence, quelles sont les particularités du classicisme et comment en distinguer des traits caractéristiques? Quelles sont les caractéristiques du classicisme en

musique, en peinture et en littérature ? Quel contenu de savoir faut-il que les élèves aient construit pour considérer qu'ils ont construit un savoir validé sur le classicisme ?

1.5.1. La notion d'école littéraire.

L'appellation « École littéraire » désigne un « regroupement d'écrivains autour d'un programme esthétique et de moyens éditoriaux » (Baethge, 2002, p.207). Le terme englobe cependant les mouvements ou groupes également. Il est admis que la première « école » littéraire est le groupe de la Pléiade, constitué autour de Ronsard. On ne va pas développer ici l'évolution des écoles, néanmoins on peut mettre en avant le fait que le système scolaire et universitaire, dans une volonté de fixation des « classements en réalité ontologiques », a créé des écoles qui n'existaient pas. Le classicisme notamment a pu être considéré comme un mouvement organisé, pour les contemporains, bien que les écrivains ne se soient guère reconnus comme tel ; l'histoire littéraire vise notamment à étudier cette évolution des arts et des écoles. Le regroupement en école, qu'elle soit édifiée autour d'un manifeste ou considérée comme telle par la critique postérieure, est désigné par Constanze Baethge comme une « composante essentielle de la morphologie de l'espace littéraire ». Les écoles sont le reflet d'une « idéologie collective » (p.212), et permettent aux auteurs qui s'en réclament « d'accumuler tout le capital symbolique possible dans leur lutte pour accéder à la légitimité. » (p. 211-212)

1.5.2. Le classicisme littéraire

Le terme « classicisme » recouvre plusieurs acceptions, qui peuvent induire en erreur. Le mot est inventé au XIX^e s. « lors de l'affrontement entre les partisans d'une certaine tradition, dont les valeurs sont considérées comme atemporelles, et les romantiques, dont l'esthétique se fonde sur la relativité du goût » (Dumora-Mabille, 2002, p. 121). Cependant, « classique » désigne les « auteurs *classiques* de l'Antiquité » (p.121) avant de désigner les auteurs du XVII^es. L'auteure regroupe ces auteurs par une esthétique visant à plaire à « un public d'honnêtes gens », et par « l'imitation » des modèles antiques ». On constate la prédominance de certains thèmes qui parcourent les domaines artistiques et culturels : « l'ordre et l'harmonie, la grandeur et la pudeur, la raison et l'analyse » (p. 121). Rappelons que les auteurs ne se sont pas désignés comme « classiques », ils sont nommés ainsi *a posteriori*: cette limite permet à la fois de ne pas restreindre une œuvre classique à des critères

édictees par un manifeste, et permettre au lecteur – notamment l'élève en posture d'analyse – de prendre du recul par rapport à ces mêmes critères. Dumora-Mabille déconstruit notamment la légitimité de l'*Art poétique* (Boileau, 1674), en mettant en avant l'opposition existant entre la « prétention » de cet auteur d'une littérature « universaliste et intemporelle » d'un côté et « l'appel à la glorification du roi de France » d'un autre côté (p.122). La définition proposée ici permet de poser des caractéristiques couramment admises de ce mouvement, mais également de montrer les limites d'une catégorisation extrême.

1.5.3. Les caractéristiques saillantes des textes classiques.

S'il faut cependant donner un principe retenu par les théoriciens du classicisme français, il s'agit de la notion de « vraisemblance ». D'après Patrick Garnier (1976, p.45), toutes les règles et critiques « formulées par les artisans du classicisme » s'y référeraient. Le critique met en avant les limites d'une définition stricte de la notion de « vraisemblance », mais tente de la définir eu égard aux leçons de la *Poétique* d'Aristote. Aussi, d'après la *Poétique*, le *vraisemblable*, le *réel* et le *possible* forment un trio antinomique. C'est par rapport aux deux autres notions que l'on peut définir le *vraisemblable*. « Le vraisemblable est ce que l'on croit qui aurait pu arriver », « Le réel ce qui est arrivé », « Le possible ce qui aurait pu arriver » (p.46). La nuance qu'induisent ces définitions est donc que le réel est le domaine de l'historien, le vraisemblable et le possible ceux du poète. D'après Aristote, la vraisemblance dans une tragédie est respectée lorsque le public considère que la pièce et les événements « *pourraient* appartenir à la réalité, présente ou passée » (Garnier, 1976, p.47). Cette considération est cependant contrebalancée par certains théoriciens, notamment par le Tasse, qui estime qu'il y a vraisemblance quand le public n'a plus l'impression d'être au théâtre et prend les événements « *pour des événements réels* » (p.47). D'après ces deux constats, « la vraisemblance n'est plus seulement la ressemblance de la fiction par rapport à la réalité (aux yeux des spectateurs), car elle est aussi la capacité qu'a la fiction à donner « l'illusion de la réalité » (p.47). Il faut donc que les événements représentés soient admis comme possibles par le spectateur et que ces événements soient représentés de manière à faire « oublier au spectateur » (p.48) qu'il est face à une fiction. Néanmoins, malgré l'importance de la vraisemblance au XVIIème siècle, d'autres critères ou caractéristiques sont à mettre en avant pour l'étude d'un mouvement avec les élèves .

Ce sont bien les notions d'*ordre* et de *régularité* (Lagarde, Michard, 1985, p.13) qui semblent saillantes dans les œuvres littéraires de la période. Si la définition de ces auteurs

semble simplificatrice, leur ouvrage étant un manuel scolaire, elle constitue cependant une forme de base qui fait l'objet d'un accord scolaire sur ce qu'il faut savoir du classicisme. Les notions d'*ordre* et de *régularité* sont d'après eux le résultat d'une élaboration progressive de textes visant à édifier la doctrine classique : « Malherbe détermine la forme et, dans une certaine mesure, l'inspiration de la poésie classique, Guez de Balzac forge la prose oratoire, Vaugelas (...) achève de codifier la langue. » (1985, p.13). Ce constat d'une littérature soumise à un ensemble de règles peut être significatif pour les élèves. Le XVII^{ème} siècle est marqué par l'édification de règles et de normes de bienséances visant une unité dans la création littéraire ; la création de l'Académie française, qui apporte « une consécration officielle » (p. 489) aux travaux sur la langue, incarne cette ambition. Les règles que l'on a retenues sont notamment édictées dans *L'Art poétique* de Boileau, qui permet de définir des traits formels, mais ne peut réduire les œuvres de cette période à cet ensemble : c'est un retour aux règles qui n'est pas respecté par tous les auteurs et ne se pose pas comme une loi absolue. Ainsi en est-il de la règle des trois unités, que l'on retrouve dans ces vers de *L'Art poétique* : « Qu'en un jour en un lieu un seul fait accompli / Tienne jusqu'à la fin le théâtre rempli. » (Boileau, 1674, chant III). On constate qu'une « règle » entraîne d'autres ; d'après Lagarde et Michard, « l'unité d'action amène [une] unité de ton », et une unité de genre. Si les auteurs ne peuvent mêler les genres, cela exclut « les intermèdes comiques dans la tragédie » (Lagarde et Michard, p.93). Cela s'étend ensuite aux bienséances, notamment au théâtre, dans la mesure où un texte « mettant en scène » des personnages nobles devra être « empreint de dignité » (p.93). Ces règles, celle des trois unités et celle des bienséances, font d'une partie de la littérature classique une littérature codifiée, ordonnée, que les élèves peuvent identifier ainsi. Il faudra cependant les mettre en garde de ne pas « considérer les règles comme des recettes infaillibles pour produire un chef d'œuvre » (1985, p.96). Toujours d'après Lagarde et Michard, les règles ont néanmoins été « fécondes et créatrices », et ces contraintes symbolisent celles que le créateur s'impose dans la création, en « étant le cadre parfait de la tragédie racinienne » notamment (p.96).

1.5.4 La classicisme musical

Jean-Christophe Maillard (2004/3 n° 224) s'appuie, pour tenter de dater et définir le classicisme en musique, sur la conception assez répandue par une certaine critique du XVII^{ème} siècle d'une période caractérisée par l'ordre et la raison : « La période a été celle de l'ordre, de l'équilibre », « tous les arts se sont pliés à cet idéal en grande partie dicté par la

politique absolutiste des Bourbons »(p.446). Le chercheur insiste dans son étude sur la prudence avec laquelle il faut procéder dans la définition du mouvement musical – mais « selon les termes musicologiques, le classicisme survient après » le baroque (période comprise entre 1600 et 1750). Le chercheur met ensuite en avant les caractéristiques qui ont permis de fonder une esthétique propre, permettant à la critique de regrouper sous la dénomination « classicisme » des œuvres musicales qui présentaient certaines similitudes. Dans la perspective d'une écoute en classe, il faut évoquer ces éléments que les élèves seront susceptibles de percevoir. Ainsi, Maillard décrit la période comprise entre 1770 et 1830 comme celle de la « systématisation de formes » : c'est cette systématisation qui va permettre de dire qu'est « classique tel quatuor, telle symphonie répondant à un nombre de mouvements, eux-mêmes établis selon des canons éprouvés » (p.446). La tentative de définir le mouvement musical ne semble donc pas reposer sur des critères chronologiques, mais sur l'esthétique des morceaux composés. Le critique parvient d'ailleurs à une définition du classicisme qui s'articule autour de l'idée de « nature »: « les Beaux-Arts ont pour mission de la représenter ou de l'imiter, ce précepte reprenant notamment les idées d'Aristote dans la *Poétique*. » (p.447). « L'imitation », qui est une notion fondamentale du classicisme, trouve « aisément » son accomplissement dans les arts plastiques et la littérature, d'après le critique. Qu'en est-il de la musique? D'une part, la musique ne peut représenter de manière immédiate la nature, par le « caractère abstrait des codes qui la composent » (p.447). D'autre part, la musique est le seul art qui ne possède pas de « référents antiques tangibles », outre les textes littéraires : il n'existe pas d'enregistrements de la musique antique, alors que des textes, des images, des bâtiments ont été conservés. Ces considérations ont amené à distinguer la musique classique en ce qu'elle est une « imitation de l'Harmonie universelle », un art « symétrique, équilibré, intelligible » (p. 448). Le XVII^e s. voit cependant naître l'opéra, qui s'inspire de l'imaginaire gréco-latin, qui constitue le « fleuron de la référence à l'antique ». Si « l'imitation de la nature se retrouve dans l'élaboration de pièces équilibrées et harmonieuses » (p. 484), les élèves confrontés à un morceau de musique présentant ces traits spécifiques peuvent confronter la musique contemporaine à celle de cette époque pour y discerner des spécificités. L'objectif ne peut être de demander à des élèves ayant un rapport à la musique inégal – selon qu'ils pratiquent ou non un instrument de musique notamment – de décrypter précisément une partition. Il s'agit cependant de les rendre sensible aux sonorités, au rythme, à la tonalité, à des retentissements qui varient chez un auditeur ou un autre. Maillard précise dans son article que l'association de la gaieté à une tonalité majeure ou de la gravité à une tonalité mineure

réside dans l'imaginaire. L'auditeur crée également sa propre musique, à l'instar du texte singulier que crée le lecteur à partir du texte de l'auteur.

1.5.4.1 La musique étudiée dans son contexte.

L'étude d'œuvres musicales vise d'une part à scolariser un art auquel les adolescents sont habitués dans un cadre privé et dans des usages « fonctionnels et participatifs » (Bonnéry, Fenard, 2013, p. 40) et d'autre part à être un support permettant d'appréhender la notion de « contexte de création ». (On peut ajouter que le répertoire auquel sont habitués les élèves n'est généralement pas le même que celui auquel ils sont confrontés en classe). Les deux chercheurs sus-cités rappellent justement que la musique est généralement étudiée dans son contexte, qu'il soit « politique », « biographique », chronologique ou générique. C'est notamment autour de cette catégorisation en « auteurs, genres, écoles ou époques » (Bourdieu & Darbel, 1969, p. 100) que la scolarisation de la musique a du sens, en ce qu'elle participe de ce que Bonnéry et Fenard nomment une « perception typique de la culture scolaire et savante » (p. 40). Sans réduire l'œuvre musicale à son contexte, celui-ci permettrait aux élèves de dépasser un jugement stéréotypé (qui réduirait par exemple le reggae à l'apparence caricaturée d'un « rasta », p. 40). Dans le cadre de la musique classique, on peut réaliser un constat similaire- le jugement stéréotypé pourrait être qu'il s'agit d'une musique de vieux et de bourgeois - et permettre aux élèves peu habitués à en écouter d'être en mesure de la commenter.

1.5.5 Le classicisme pictural

1.5.5.1. Définir le classicisme par rapport au baroque.

D'après Laneyrie-Dagen, il y eut deux courants esthétiques au XVIIème s. (2011, p.234) Le « baroque », qui « émane[rait] de l'art de Caravage », et le « classicisme », « triomph[ant] à la même époque » (p. 234). L'auteur oppose d'abord les deux mouvements, en distinguant les artistes considérés comme baroques ou classiques, et le salut à la raison. Ainsi, le baroque réunit des artistes qui à travers leurs œuvres interrogent le sens de la vie et investissent leurs œuvres d'une dimension religieuse (celle de « guider les âmes vers le salut », p. 234). Les « classiques » se soucieraient plutôt de la quête de la « rationalité ». Cette réflexion sur la religion doit permettre de comprendre que l'art classique apparaît en France

après les guerres de Religion (1562 – 1579), et que l'art est tributaire de ce contexte. Ainsi, au début du XVII^{ème} siècle, « l'abjuration de la foi réformée par Henri IV » et « l'édit de Nantes » permirent un retour à la paix en France (pp. 234-235). L'art classique se libère en partie de l'influence de la religion.

On peut par ailleurs mettre en évidence une opposition formelle entre « baroque » et « classicisme » en s'appuyant sur la définition de Wölfflin (1915). Son étude permet de définir des couples d'oppositions afin de distinguer les deux mouvements : « 1. linéaire / pictural ; 2. vision par plans successifs / selon une profondeur indéfinie ; 3. forme fermée/ ouverte ; 4. pluralité / unité de la composition ; 5. clarté absolue / relative » (Wölfflin cité par Laneyrie-Dagen, p.241). Même si cette distinction opérée par l'historien de l'art peut sembler trop formelle, elle permettrait aux élèves d'identifier des spécificités et des critères de reconnaissances clairs, face à une œuvre qu'ils devraient commenter.

1.5.5.2. Les précurseurs et modèles du classicisme pictural.

Le classicisme n'est pas une exception française, car l'art des Carrache en Italie introduit un retour aux modèles antiques et à ceux de la Renaissance. Laneyrie-Dagen rappelle que c'est à Rome que s'établit Poussin, où il compose l'essentiel de son œuvre. Les frères Carrache fondent au XVI^{ème} s. l'académie des *Incamminati*, dont la doctrine s'inscrit dans l'esthétique de l'époque : « la nature » (la mimésis) et « l'histoire » (2011, p. 236). Cependant, c'est bien Poussin qui s'impose comme la figure de référence du « classicisme français », et sur laquelle s'est construite la doctrine. En 1648 et 1667, au sein de l'Académie royale de peinture et de sculpture, les tableaux de l'artiste sont « proposés comme des modèles qu'il convient d'étudier » (2011, p.238). Ses compositions sont marquées par des « verticales », « des horizontales » et « des couleurs claires » (p.239). Le classicisme est une construction, rappelons le, due à Le Brun, qui estime qu'il faut définir un art national seyant à la monarchie absolue. Les portraits de Le Brun des Grands de son temps vont en ce sens, et mettent en relief le faste lié à leur statut. Le peintre défend un art trouvant son inspiration dans l'Antiquité et la Renaissance, un art dédié à des sujets « nobles » (2011, p. 240). C'est une peinture assujettie à la « convenance », mais caractérisée par son « opulence ».

1.5.5.3. Le XVIII^e s. ou « l'âge de l'éloquence »

Ce qui distingue la peinture classique des autres courants est aussi la dimension rhétorique des tableaux. Ils empruntent donc à la *Rhétorique* d'Aristote, et aux trois buts qu'il définit : *docere, delectare, movere*. C'est bien ce que les artistes font dans leurs œuvres, mais en employant les outils du peintre, à défaut des mots : c'est une rhétorique de l'image, qui joue avec les gestes et les expressions afin de convaincre (Laneyrie-Dagen, 2011, p.242). Laneyrie-Dagen définit cette rhétorique de l'image autour de quatre axes que prennent en considération les peintres classiques (p.242) : la *compositio* (l'ordre et l'organisation), le *decorum* (la pompe s'accordant au sujet et à leur dignité), la *decentia* (ce qui va rendre le récit décent), la *convenientia* (ce qui rend le récit vraisemblable). Ainsi, comme l'orateur – qui construit son discours avec des techniques oratoires – le peintre classique respecte un « ordre rigoureux » (2011, p.242). Cette idée d'ordre se retrouve dans l'architecture, qui puise dans l'Antiquité « le recours aux colonnes et à la symétrie » (p. 243). On peut donc mettre en évidence des caractéristiques de la peinture classique que des élèves seraient en mesure d'identifier ou vers lesquels l'enseignant pourrait les guider (les intertextes et références à des modèles antiques, qui passent par des sujets empruntés à la mythologie notamment). La peinture classique pourrait être définie ainsi, d'après notre lecture de Laneyrie-Dagen : un art de cour, qui doit servir la grandeur du pays ; la quête de rationalité, et donc le travail sur la composition ordonnée des œuvres ; la dimension rhétorique (plaire, instruire et émouvoir), qui permet de rapprocher la peinture de la littérature, en lui empruntant des caractéristiques.

1.5.6. Les savoirs retenus par l'enseignant.

Comme nous l'avons constaté, les savoirs sur le classicisme qui sont scolarisés ont déjà fait l'objet d'une transposition didactique (le manuel scolaire de Lagarde et Michard en est un exemple, ainsi que l'ouvrage de vulgarisation de Laneyrie-Dagen); ils sont construits pour la classe. L'enseignant opère lui aussi des choix (une transposition didactique secondaire) lorsqu'il enseigne ce mouvement à ses élèves. Les artistes classiques ne s'étant pas constitués en école à leur époque, il n'existe pas de manifeste absolu et donc de définition construite par eux-mêmes. Pour conclure cette réflexion sur le classicisme, nous pouvons donc retenir les savoirs suivants – comme ceux que l'on souhaite que les élèves retiennent et que l'on identifie comme des savoirs à transmettre sur ce mouvement artistique - qui peuvent être travaillés en faisant des liens entre les arts : les règles formelles et la régularité des

œuvres (les règles d'écriture, de composition des toiles ou d'harmonie en musique) ; la finalité morale des œuvres de la période ; la référence et l'inspiration de modèles antiques ; la vraisemblance (qui vaut plutôt pour la peinture et la littérature) ; la bienséance.

On constate, à travers ces choix, que la peinture et la littérature partagent plus de caractéristiques communes. Le classicisme musical entretient moins de rapports avec la littérature et la peinture, pour différentes raisons. D'abord, la période classique en peinture et littérature est marquée chronologiquement (elle correspond au XVII^{ème} siècle). La musique classique correspond, elle, à une esthétique qui s'étend sur plusieurs siècles. D'autre part, la peinture et la littérature partagent plus de caractéristiques sémiologiques : la possibilité de représenter un référent avec vraisemblance ou l'imitation d'un élément identifiable par le lecteur/ spectateur. La musique n'induit pas la même réception, et selon le choix de morceau qui est opéré, il semble difficile de comparer une œuvre musicale et littéraire *via* ces critères. Enfin, on peut souligner la polyphonie du terme « classique », qui établit également une frontière entre peinture, littérature et musique. La musique classique est autant celle reconnue comme « la musique des grands maîtres de la musique occidentale traditionnelle » (CNRTL, « musique classique »), qu'une musique instrumentale respectant la forme classique.

Ceci dit, ce que les élèves pourront construire à partir de la musique est bien l'un des objets de notre étude, et l'on peut faire l'hypothèse que certaines caractéristiques pourront naître de la confrontation de la littérature à la musique. Il s'agira aussi, au cours de notre étude, de permettre de réfléchir aux acceptions de l'adjectif « classique » qui, nous l'avons vu, est fortement polysémique. Cette conscience de la polysémie du terme pourra aussi être construite par les élèves.

2. Problématique

Nous avons mis en avant la nécessité pour l'enseignant de se conformer à une attente institutionnelle et l'injonction à travailler sur des arts différents dans le cadre du cours de français. Une question sous-jacente à celle de la fréquentation des œuvres d'art dans le cadre scolaire était celle de la nature de cette fréquentation : le lieu et le cadre de la rencontre ont des conséquences sur le discours des élèves sur l'œuvre d'art. Néanmoins, nous pouvons retenir l'idée que les chercheurs semblent encourager la coopération entre les arts. Nous avons ensuite évoqué la réception de l'œuvre par l'élève, par le biais des recherches sur le sujet-lecteur. L'idée de la lecture littéraire comme va-et-vient dialectique entre lecture subjective et ressassée, eu égard à l'observation analytique du texte et aux savoirs savants, a ensuite été développée, et nous avons évoqué la nécessité d'un apport de savoirs d'histoire littéraire pour nourrir ce va-et-vient. Les travaux sur la pédagogie de détour, et spécifiquement la question du commentaire de l'image, ont été abordés comme un moyen de construire des apprentissages. Le détour par la peinture serait pertinent parce que les élèves sont *a priori* plus proches des attendus des enseignants que dans le commentaire de la littérature. Nous sommes finalement revenus sur certaines caractéristiques du classicisme et les liens qui existaient entre le classicisme littéraire, musical et pictural.

Les travaux que nous avons évoqués nous invitent à interroger la pertinence d'un détour par la peinture et la musique pour construire des connaissances en littérature, et plus précisément à cette question : **Le détour par la musique classique ou la peinture classique peut-il permettre aux élèves de construire un savoir sur le classicisme ? Si oui, lequel des deux arts le permet le mieux ?** Nous mènerons une étude similaire entre deux groupes d'élèves, afin de comparer le détour par la peinture et le détour par la musique et établir lequel des deux arts permet le mieux de construire des savoirs sur un mouvement artistique.

3. Méthode

3.1. Public

Le travail a été réalisé avec une classe de 2nde générale et technologique d'un lycée à Chambéry. La classe concernée par l'expérience est une classe de 33 élèves, avec une section sportive dynamique, la plupart des élèves pratiquant une option sportive. A l'issue du second conseil de classe, le profil d'une classe majoritairement scientifique et technologique s'est dessiné, selon les choix d'options demandés par les élèves. Le profil de la classe est très hétérogène : malgré une tête de classe très proche des attendus scolaires, la classe est assez agitée, et les élèves les plus en difficulté peuvent difficilement progresser en classe entière. Ceci dit, une heure hebdomadaire en groupes a été insérée à l'emploi du temps, ce qui facilite la différenciation et l'accompagnement des élèves. Par ailleurs, c'est une classe très dynamique, pour laquelle l'expression orale peut être un levier intéressant. Afin de mener notre étude, nous avons donc utilisé l'horaire de groupes. Le premier groupe est constitué de 16 élèves, dont un garçon en grande difficulté (à l'écrit notamment, il a été diagnostiqué pour dyslexie et a changé de filière en cours d'année). Plusieurs élèves de ce groupe ont manqué l'une des séances liées à notre étude, pour des raisons personnelles. Nous prendrons en considération cette absence dans l'analyse des résultats. Le second groupe est constitué de 17 élèves, avec une répartition filles/garçons équilibrée.

3.2. Matériel

Les deux séances proposées à chacun des groupes ont été réalisées à une semaine d'intervalle, suivant l'emploi du temps des élèves. Il s'agissait de séances décrochées, dans la mesure où les séances pouvaient difficilement s'inscrire dans la continuité de la séquence en cours au moment de l'expérience (l'étude de l'*Assommoir* de Zola). Néanmoins, une séquence dédiée à l'étude de *Dom Juan* de Molière a été réalisée plus tôt dans l'année, au cours de laquelle peu d'éléments sur le mouvement littéraire auquel appartient Molière ont été donnés. Il s'agissait en somme de ne pas permettre aux élèves de s'appuyer sur un texte classique de référence, afin de mener à bien notre étude. On peut préciser ici que pour chacune des séances, la salle a été aménagée en « u », afin de faciliter les échanges oraux. L'objectif était de déstructurer la salle de classe habituelle, et contraindre l'enseignant à adopter une posture différente : il intègre la table ronde, et n'est pas debout, face aux élèves.

3.3. Procédure.

Tableau 1. Organisation des séances.

Groupes	Séance 1 (1 heure)	Séance 2 (1 heure)
Groupe 1 (peinture et littérature)	<u>Intitulé de la séance :</u> Séance décrochée : Observer et commenter un tableau. <u>Corpus :</u> <i>Le Jugement de Salomon</i> , Poussin	<u>Intitulé de la séance :</u> Réaliser un oral auto-géré pour commenter un texte littéraire. <u>Corpus :</u> <i>Phèdre</i> , Racine, II, 5.
Groupe 2 (musique et littérature)	<u>Intitulé de la séance :</u> Séance décrochée : Écouter et commenter un morceau de musique. <u>Corpus :</u> « Petite Musique de Nuit », Mozart	<u>Intitulé de la séance :</u> Réaliser un oral auto-géré pour commenter un texte littéraire. <u>Corpus :</u> <i>Phèdre</i> , Racine, II, 5.

Deux groupes homogènes ont donc été constitués. Dans le premier groupe, un corpus constitué d'un tableau classique et d'un texte du XVIIème siècle est proposé. Dans le second groupe, on présente un corpus constitué d'une sérénade classique et du même texte. Les deux œuvres choisies, *Le Jugement de Salomon* de Poussin (annexe 1) et « Petite Musique de Nuit » de Mozart, présentaient des caractéristiques classiques saillantes, identifiées préalablement par l'enseignant. La démarche que l'on a suivie a été celle d'une étude comparée de l'enseignement d'un même mouvement littéraire, le classicisme, en faisant varier le médium artistique que les élèves étudient.

Pourquoi avoir fait le choix de la musique de Mozart ? Poussin, nous l'avons vu, se présente comme un modèle de l'art classique. Son œuvre, *Le Jugement de Salomon*, est assez proche de l'œuvre de Racine, chronologiquement. L'œuvre de Mozart, en revanche, s'en éloigne. Nous avons cependant choisi un modèle représentatif de la musique classique, et correspondant aux apprentissages que nous visons. C'est d'abord une œuvre très construite, qui respecte la forme régulière de la sérénade : une sonate (généralement l'exposition d'un thème, son développement et sa réexposition), une romance et un menuet. On a donc une œuvre qui est bâtie sur un canevas, qui correspond à celui des œuvres classiques (littéraires ou picturales). Par ailleurs, la musique n'est pas figurative, mais le morceau choisi évoque un

moment de la journée : cette musique très enjouée (constituée d'arpège ascendants puis descendants) contraste avec son titre. C'est une emphase de la nuit, la représentation exacerbée d'un référent par la musique. Enfin, cette œuvre est connue par le public, elle est fréquemment employée au cinéma ou dans la publicité, et permet d'appréhender l'œuvre classique comme une œuvre intemporelle. Malgré les écarts chronologiques entre Mozart et Racine, cette musique semblait appropriée pour notre corpus. Il s'agira d'évaluer, dans nos résultats, si ces caractéristiques sont identifiables par les élèves, et le cas échéant de revenir sur ce choix pour l'améliorer.

3.3.1. Première séance.

1) Lors de la première séance, dédiée à l'analyse de la peinture ou de la musique, une consigne générale a été donnée aux élèves. La consigne était ouverte, sans guidage particulier. Cette séance durait une heure.

Pour la peinture : *Que se passe-t-il ? Comment est l'ambiance ? Rédigez vos hypothèses à l'écrit.* Pour la musique : *Quelles images vous représentez-vous en écoutant le morceau ? Comment est l'ambiance ? Rédigez vos hypothèses à l'écrit.* Cette première séance s'est déroulée de la même manière pour les deux groupes, avec la seule nuance dans la consigne notée ci-avant. Le verbe « se passer » employé pour la peinture semblait devoir être transposé par un autre verbe pour la musique, pour être plus significatif. Nous avons fait le choix didactique de ne pas interférer, dans un premier temps, dans la construction de sens. Les élèves sont dans une posture de récepteur subjectif de l'œuvre d'art, et l'enseignant n'influence pas – outre le choix de l'œuvre – les échanges et les écrits. Ce travail est à réaliser à l'écrit, afin de permettre à chaque élève d'écrire librement, sans s'enfermer dans une grille analytique.

2) Après avoir rédigé leurs impressions, et répondu à la consigne donnée initialement, les élèves sont amenés à réaliser un oral auto-géré. Un élève est désigné comme « maître de la parole », et doit veiller à la répartition des remarques. Les élèves interagissent librement, l'enseignant est présent et intègre cette table ronde, sans intervention particulière.

3) Lorsque les élèves se sont tous exprimés et que les échanges s'arrêtent, l'enseignant distribue un document révélant des informations sur l'œuvre qui a été analysée, afin de relancer la réflexion : le titre, l'auteur, la date. L'extrait biblique correspondant à l'épisode du Jugement de Salomon (*La Bible*, le Livre des Rois, chapitre 3) est lu aux élèves travaillant sur la peinture, et un document présentant quelques éléments sur la sérénade et les instruments est lu aux élèves travaillant sur la musique. (Annexes 2 et 3)

4) Après un nouveau temps de réflexion, la consigne suivante est proposée : « *Écrivez dix lignes au minimum pour commenter ce tableau / ce morceau .* » Cette dernière activité a pour but de formaliser les idées qui ont été échangées, pour la plupart à l’oral, et permettre aux élèves de garder une trace de leur travail pour la seconde séance décrochée.

L’enseignant n’a donc pas proposé de feedback pendant la première analyse. Cette analyse subjective du médium artistique - peinture ou musique - permettra de tirer les premiers éléments permettant de définir le classicisme. Cette étape devait permettre de dégager des caractéristiques saillantes de l’œuvre étudiée, et de contextualiser l’œuvre littéraire à laquelle ils sont confrontés dans un second temps.

3.3.2. Seconde séance.

Lors d’une seconde séance, qui a lieu une semaine plus tard, les élèves ont travaillé sur un texte littéraire classique, une tirade de *Phèdre* de Racine. (Annexe 4)

1) Une première consigne a été donnée aux élèves : « Que se passe-t-il ? Comment est l’ambiance ? » Nous souhaitons dégager les premières impressions des élèves, en les incitant à ne pas entrer dans une analyse « habituelle » du texte littéraire. Il ne s’agissait pas de dégager des mouvements ou de problématiser le texte, mais de leur permettre d’exprimer un avis personnel sur l’œuvre proposée et de leur faire découvrir le texte par le même biais que lors de la réception de la musique ou de la peinture. Un échange à l’oral a donc lieu, sous la forme d’un oral auto-géré. Le texte n’étant pas simple à comprendre, l’enseignant veille à répondre à certaines interrogations afin d’éclairer le sens de certaines tournures, sans en dire trop pour ne pas biaiser les échanges.

2) L’enseignant explique ensuite aux élèves que le texte et le tableau (ou la peinture selon le groupe) appartiennent à un même mouvement artistique. La consigne suivante est alors proposée : « *Quel.s rapport.s voyez-vous entre les deux œuvres ?* » (texte/ tableau ou texte/ morceau). Les élèves répondent à l’écrit à cette consigne, et seuls dans un premier temps.

3) A l’issue de cette seconde séance, une dernière consigne est donnée aux élèves. Ils ont dû s’appuyer sur leur étude des deux œuvres pour répondre à la consigne suivante, après que l’enseignant leur a expliqué que les artistes étaient associés au classicisme : **“Pour moi, le classicisme c’est ...”** Les deux œuvres ayant été analysées, les élèves peuvent normalement proposer une définition s’appuyant sur ce qu’ils ont compris. Ce sont les définitions proposés par les deux groupes qui constituent notre corpus de recherche.

4. Résultats

Nous avons dégagé des caractéristiques fréquentes dans les définitions et classé les idées les plus récurrentes dans chaque groupe. Dans un souci d'objectivité, seules les caractéristiques présentes dans plus de trois définitions ont été conservées. (Voir en annexe 5 et 6 les corpus)

4.1. D'après les élèves ayant étudié la peinture et le texte littéraire.

1. Le classicisme est la représentation d'émotions : l'amour et la haine.

Pour la majorité d'entre-eux, le classicisme est d'abord l'expression/ la peinture des émotions humaines, souvent des émotions fortes : « l'art de démontrer l'amour par l'image ou les lettres » (Alexandre), « le classicisme transmet de fortes émotions » (Marie et Isa), « le classicisme se base sur les émotions pour les faire ressortir au travers de chaque œuvre » (Hector). Concernant les émotions, plusieurs élèves mettent en avant la confrontation et l'atmosphère tendue que l'on retrouve dans les deux œuvres présentées. Les adjectifs « électrique », « tendue » sont employés par plusieurs élèves pour désigner la situation entre les deux femmes représentées sur le tableau de Poussin ou celle de l'aveu de l'amour de Phèdre à Hippolyte.

Le lexique employé par les élèves permet d'identifier un élément central de la tragédie classique telle qu'elle est enseignée actuellement. Nous pouvons rappeler ici la définition que donne Aristote de la tragédie, sur laquelle ont été forgées les tragédies du XVII^{ème} siècle : « Donc la tragédie est l'imitation d'une action [...] et qui, suscitant pitié et crainte, opère la catharsis propre à pareilles émotions. » (Aristote, *Poétique*). Sans avoir identifié la *catharsis* comme telle, les élèves ont perçu l'exacerbation de certaines émotions au sein des œuvres classiques (on peut bien sûr songer à la terreur face à la dispute de la dépouille de l'enfant mort sur la toile de Poussin et à la pitié que suscite Phèdre dans le dilemme auquel elle fait face). Lorsque Alexandre écrit que la démonstration de « l'amour » se fait par « l'image ou les lettres », il se rapproche également de la définition aristotélicienne de la tragédie : d'après Aristote, la tragédie est écrite « dans un langage relevé d'assaisonnement d'une espèce particulière ».

2. Le classicisme est un mouvement qui s'appuie sur des œuvres antérieures.

Pour un nombre important d'entre-eux, le classicisme fait des références, s'appuie sur des textes « anciens ». « *C'est un mouvement artistique qui reprend de vieux écrit* » (Nicolas), « *l'histoire racontée n'a pas été été inventée par l'artiste mais elle a été reprise et ré-écrite pour l'adapter à l'époque* » (Enzo). Les élèves mettent notamment l'accent sur le fait que ces œuvres « *gardent leur sens ancien* », mais sont actualisées avec les techniques modernes.

Ici, nous sommes évidemment proche de certaines caractéristiques du classicisme : l'imitation des anciens, la référence à des modèles. Les élèves semblent particulièrement sensibles à la paternité de l'œuvre d'art, à sa genèse : la comparaison qu'ils établissent entre le modèle et la version « actualisée » traduit une conscience de la création littéraire comme un processus complexe. Une séquence sur les réécritures de *Dom Juan* ayant été proposée aux élèves avant l'étude du classicisme, cela a pu influencer leur réflexion. L'idée de réécriture est néanmoins fondamentale dans l'étude du classicisme, et l'enseignant dispose d'un vaste corpus permettant de confirmer cette impression première. Les élèves ne semblent pas condamner l'emprunt à des modèles ; l'un d'entre-eux, Nicolas, évoque un « dépolissage » des œuvres antiques, qu'il explique comme nécessaire pour prendre en compte les événements du siècle pendant lequel l'œuvre est produite : « *C'est une sorte de dépolissage pour les réadapter à l'époque de la renaissance marquée par de nombreux changements. Bien que réadapté, les œuvres littéraires et artistiques garde leur sens qu'on leur avait donné. C'est comme si on récrivait un livre de Victor Hugo en changeant le point de vue et les mots pour réadapter un classique à notre époque.* »

Son propos traduit certes une méconnaissance des mouvements artistiques, puisqu'il associe le classicisme à la Renaissance ; cela questionne l'enseignement des mouvements artistiques en cours de français. Cependant, l'idée de « dépolissage » est très intéressante : le verbe décrit bien l'action de débarrasser un élément d'une substance superflue et nuisible, comme l'indique l'affixe privatif « dé ». Or, dans l'esprit de l'élève, il semble que cette « poussière » désigne l'ancienneté des œuvres, leur vétusté, qui les éloigne du lecteur. L'œuvre classique serait « dépolisée », et donc remise au goût du jour. On ne sait pas sur quelles caractéristiques de l'œuvre s'appuie l'élève pour comprendre qu'il y a « réadaptation », néanmoins c'est un point de départ très intéressant, qui permet d'aborder le contexte de publication d'une œuvre, le rapport qu'entretient l'auteur à son public, et à partir duquel l'enseignant pourra approfondir.

Pour définir le classicisme comme un mouvement s'appuyant sur une époque antérieure, les élèves s'appuient notamment sur des caractéristiques formelles, observées dans les œuvres. Enzo écrit : « *Dans le tableau on observe des colonnes, des dessins en reliefs refigurants des animaux mythologiques et dans le texte on retrouve aussi la présence de ces éléments comme par exemple « le monstre de Crète » qui est le minotaure* ». Ici, l'élève repère des signifiants (textuels ou imagés) qu'il traduit par association d'idées : les colonnes et les animaux mythologiques sont identifiés comme des marqueurs temporels. Cependant, l'idée que les auteurs de l'Antiquité sont des modèles à suivre n'émerge pas, la mythologie étant plutôt considérée par les élèves comme une source d'inspiration. Ils sont plus nombreux à partager l'idée que le modèle antique est amélioré par les auteurs classiques, ce qui éclipse l'œuvre originale. Il faudrait problématiser cette idée, et s'interroger sur la valeur des écrits de chaque période, afin d'éviter une hiérarchisation des courants artistiques. Les savoirs étant en cours de construction, l'étayage de l'enseignant est nécessaire.

3. Le classicisme : des œuvres hermétiques qui nécessitent une participation du lecteur.

Plusieurs élèves ont mis en avant la complexité des œuvres proposées. Notamment Simon : « *Ces œuvres sont toutes bien réfléchies avec des choses qui se cachent dans le tableau et que l'on comprend que en l'analysant. Le classicisme est donc un genre où la déduction est nécessaire pour comprendre entièrement l'œuvre.* » La conception des œuvres comme étant « réfléchies » est intéressante, Simon a compris que l'œuvre est pensée avant d'être exécutée. Lorsqu'il évoque une « déduction nécessaire », cela fait écho aux théories de la réception, et notamment à la nécessaire coopération entre l'œuvre et le lecteur que nous évoquions en amont. La quête du sens des œuvres semble considérée comme ludique et plaisante d'après Simon, il est conscient de la nécessaire participation du lecteur face à ces œuvres. La perception de l'œuvre d'art comme étant polysémique et hermétique dépasse certes le classicisme, mais rejoint l'idée qu'une œuvre inspirée de modèles préexistants nécessite parfois la connaissance de ces modèles. C'est peut-être le sens que l'on peut donner à cette remarque de Maxime : « *A première vue, nous ne pouvons pas imaginer ce qu'il se passe derrière. C'est à dire, ce que veut dire ce tableau, l'histoire qu'il représente. Comme Racine, Phèdre, nous n'imaginons pas tout de suite après juste une lecture, ce qui se cache derrière ce texte. Donc pour moi, le classicisme sont des œuvres avec de nombreux sens cachés qu'il faut trouver en analysant l'œuvre.* »

Le point de vue de Maxime est donc que l'étude de l'œuvre – son analyse – permet d'identifier ses sens implicites. Il révèle cependant par son propos la nécessité, lorsque l'on exploite une œuvre littéraire, de la contextualiser. L'enseignement de *Phèdre* sans un retour au mythe originel est difficilement envisageable et la « lecture » de la toile de Poussin sera différente selon la connaissance qu'a le spectateur de l'épisode biblique correspondant.

4. La dimension argumentative des toiles.

Peu d'entre-eux ont évoqué la dimension argumentative des œuvres, qui était l'un des apprentissages ciblés. Hector écrit ceci, cependant : « *Dans les deux oeuvres vues en cours, un questionnement sur ce qui est bien ou mal peut ce faire. Vaut-il mieu tué un enfant que de l'abandonner à une mauvaise mère ou peut-on être amoureux de son beau fils, sont des questionnements implicites qui sont posé dans ces deux oeuvres.* »

Lorsque l'on scolarise une œuvre appartenant au classicisme, nous l'avons vu, la dimension rhétorique et morale est souvent considérée comme centrale, notamment dans l'étude de la littérature. Ainsi en est-il des fables de La Fontaine, qui sont généralement étudiées du point de vue de leur morale, mais cette affirmation est vraie pour les tragédies et comédies classiques (on pense notamment au trinôme *placere, docere, movere* et au *castigat ridendo mores*). Dans sa définition, Hector met en évidence la réflexion morale, qu'il nomme « questionnement sur ce qui est bien ou mal ». On devrait bien entendu aborder ces questionnements avec les élèves, mais qu'en est-il de ceux qui ne l'ont pas évoqué du tout dans leur définition ? L'enseignant doit songer à une mise en activité visant cet objectif : Que feriez-vous à la place de Salomon ? Et si vous étiez Hippolyte ? Il faudrait adapter le dispositif didactique, afin d'amener les élèves vers cette lecture argumentative des toiles, qui n'est pas majoritairement perçue.

5. Le détour par la peinture classique pour construire un savoir sur le classicisme.

Dans le groupe d'élèves ayant analysé la peinture, la volonté de mettre en regard les deux œuvres d'art est donc perceptible, nous verrons ce qu'il en est pour la musique. C'est un élément central, dans la mesure où nous ciblons l'apport du détour par un autre art dans la construction d'un savoir sur le classicisme. Excepté pour un élève, le passage par la peinture a

donné naissance à une définition (les élèves ont perçu que l'appartenance à un même mouvement permettait de comparer les œuvres, et en déduire des similitudes). Les élèves ont donc tendance à comparer la peinture et le texte pour construire leur définition. Nous pouvons distinguer des définitions de trois natures différentes : une définition qui se restreint aux œuvres proposées, une définition qui s'appuie sur un corpus plus large (des connaissances extérieures), une définition qui alterne entre des « impressions » sur le siècle et des éléments observés. Les éléments de définition proposés sont pour certains proches des savoirs scolarisés sur le classicisme et des choix opérés par l'enseignant : l'importance des émotions vives que doivent faire naître les œuvres classiques chez le lecteur-spectateur ; le fait que les œuvres classiques aient un ancrage antique et se réfèrent à des modèles antérieurs ; la complexité de la composition et le travail sur la structure des œuvres ; pour l'un d'eux, la dimension argumentative des œuvres.

4.2. D'après les élèves ayant étudié la musique et la littérature.

Le temps accordé pour rédiger leur définition du classicisme était le même pour les deux groupes. Il apparaît néanmoins que le second groupe a eu plus de mal à rédiger un paragraphe conséquent (dix lignes en moyenne pour les élèves ayant étudié la peinture et la littérature, cinq lignes pour les élèves ayant travaillé sur la musique.)

Voici les éléments de définition que l'on peut mettre en relief dans le second groupe. Les caractéristiques sont organisées selon leur fréquence dans les productions des élèves. Nous en avons retenues trois. (Voir l'annexe 6 pour l'ensemble des commentaires du groupe.)

1. Le classicisme se caractérise par une « ambiance royale », « fastueuse ».

Pour les élèves qui ont travaillé sur la musique de Mozart et le texte de Racine, les remarques qui vont en ce sens abondent : « *Le classicisme rappelle une ambiance royale, buffet...* » (Yann) ; « *Je l'associe avec [...] des personnes du temps des rois avec un bal, des personnes au teint de peau blanche pour la pureté* » (Noah) ; les adjectifs « *royal* » et « *somptueux* », et la référence à Louis XIV sont également employés par plusieurs d'entre-eux.

Cette description de l'ambiance des œuvres émerge certainement des activités réalisées en amont. Néanmoins, les élèves définissent le classicisme en s'appuyant sur la

connotation d'éléments observés : outre le titre royal de Phèdre, la musique de Molière évoque par exemple chez Noah « *des personnes du temps des rois* ».

On peut émettre plusieurs suppositions concernant cette association, qui ne repose pas sur des éléments tangibles, pour la musique. En effet, la musique n'est pas un art figuratif, et ce sont les caractéristiques sémiologiques propres de cet art qui ont produit cette impression (les notes, les airs, les instruments, les rythmes). Plusieurs hypothèses s'offrent à nous :

- L'association de Mozart à une vision stéréotypée du compositeur qui porte une perruque et appartient nécessairement à la noblesse.
- Une musique sans instruments, un texte littéraire employant un vocabulaire soutenu, et donc un écart entre les élèves et cette culture qu'ils identifient comme appartenant à un temps révolu, ancien.
- La tentative d'illustrer la scène de Racine par la musique : la gravité de certains passages de la « Petite musique de nuit » entrerait en corrélation avec le dilemme de Phèdre.
- L'appellation « musique classique », qui d'après un élève est une musique à « *laquelle on est pas habitué* ». Ainsi, la musique classique représenterait une musique destinée à un public spécifique, non-jeune en l'occurrence.
- La renommée du morceau : plusieurs élèves ont déclaré connaître cette musique, et l'associaient à une « musique de publicité ». Effectivement, certains airs d'opéras ou mouvements de musique dite « classique » sont employés comme fond sonore de spots publicitaires ou au cinéma, et associés à la royauté; telles les « Quatre Saisons » de Vivaldi.

On peut cependant retenir cette idée d'une ambiance royale, qui permet d'accéder à certains aspects du classicisme. La représentation de personnages appartenant à une catégorie sociale importante n'est pas sans rappeler la définition que donne Racine du héros tragique : « Il faut que ce soit un [personnage] qui par sa faute devienne malheureux et tombe d'une grande simplicité et d'un rang très considéré dans une grande misère. » (Racine, 1960, p. 925) L'extrait de *Phèdre* étudié dans cette recherche ne permet pas d'avoir accès à la chute du personnage, néanmoins, dans une étude de l'œuvre intégrale, les élèves seraient confrontés à la mort du personnage éponyme, ainsi qu'au récit de celle d'Hippolyte, qui confirmeraient le propos de Racine. On peut aussi évoquer le *decorum*, à savoir la pompe que les artistes doivent accorder au sujet qu'ils traitent (Laneyrie-Dagen, 2011, p.242). Ce que les élèves remarquent est bien une impression de grandeur, de raffinement, qui est bien présente dans les deux œuvres. L'éloquence de Phèdre fait écho à l'amplification progressive du morceau.

2. Le classicisme est un mouvement caractérisé par l'ordre et le travail (sur les mots ou la musique).

Cette idée, que l'on retrouve également dans le second groupe, est énoncée par plusieurs élèves. A l'exemple de Gaëlle qui explique que dans un texte classique, « *les mots sont recherchés, les phrases sont travaillées* » et que dans la musique « *tout est vérifié dans les moindres détails chaque note signifie quelque chose* », Arthur évoque « *des phrases qui sont écrites d'une manière énigmatique tel un casse tête. Qui [vont] pouvoir faire réfléchir le lecteur.* » et Victoria qualifie les œuvres de « *complexes* ».

Les élèves n'ont pas à l'esprit des notions comme *la compositio* (empruntée à la rhétorique), ou les règles de bienséances évoquées précédemment, mais ont bien identifié des caractéristiques importantes. La symétrie et la composition mathématique de la toile de Poussin font écho au vers racinien. Au sein du cours, il faudrait réinvestir ces premières impressions. L'itération de Gaëlle, « *recherchés* » et « *travaillés* », pour qualifier les mots et les phrases dans *Phèdre* traduit une impression forte de l'élève, qu'elle a besoin de réaffirmer. La tragédie classique est effectivement un objet très travaillé. Ceci dit, le parallèle établi avec la musique questionne : elle écrit que, dans la musique, « *chaque note signifie quelque chose* ». Or, la note musicale n'a pas de référent, elle ne renvoie pas à un élément du monde précis. Gaëlle semble donc s'appuyer sur ses émotions lorsqu'elle écrit cela, elle associe des accords et des sonorités à des images intimes et subjectives. Comme nous l'avons vu, d'après Maillard, l'association d'une tonalité à une émotion gaie ou triste n'est pas fondée. C'est ce qui semble apparaître ici, Gaëlle crée son propre morceau, comme le lecteur crée son texte de lecteur. On se rend compte à travers ces verbatims que les élèves peuvent commenter la musique, mais que « *l'outillage* » leur fait défaut : dans le commentaire de l'image, les couleurs, la luminosité, les plans et lignes de force sont des éléments sur lesquels les élèves s'appuient pour traduire leur pensée. Cependant, l'adjectif « *complexe* » employé par Victoria pour qualifier les œuvres étudiées et le « *casse-tête* » évoqué par Arthur rejoignent une idée déjà évoquée par le groupe d'élèves ayant étudié la peinture et la littérature. La complexité de l'œuvre ne semble pas vécue comme un obstacle, mais comme un élément stimulant. Comme pour le groupe ayant étudié la peinture, l'enseignant peut ici s'appuyer sur ces remarques pour construire des savoirs sur le classicisme.

3. Le classicisme : une atmosphère « sombre » et « triste »

Nous nous appuyons particulièrement sur ces trois écrits pour développer cette idée : « *le classicisme est un mouvement oppressant, stressant* » (Jean) ; « *La musique et le texte sont à un moment tragique, puis calme* » (Charline) ; « *Dans la forme écrite, ce mouvement a l'air très sérieux et l'ambiance plutôt triste. Je trouve qu'on revoit "l'ambiance triste" dans la musique étudié mais sans ce côté sérieux, posé, calme.* » (Anne)

Le développement d'un réseau d'adjectifs qualificatifs évoquant la tristesse et la gravité nous contraint à retenir cette caractéristique pour le second groupe : le classicisme serait caractérisé par une atmosphère oppressante et grave. Cette charge négative était moins présente dans le premier groupe, on peut alors émettre des hypothèses sur ce qui pourrait avoir créé ce constat. Si l'on compare le morceau de Mozart à la toile de Poussin, le sérieux et la gravité du sujet semblent plus perceptibles dans le *Jugement de Salomon* que dans la « Petite Musique de Nuit ». Le texte de Racine est marqué par les registres tragiques et lyriques qui provoquent la pitié et la tristesse ; cela semble moins évident dans la « Petite Musique de Nuit ». Les élèves ont donc certainement cherché à tisser des liens entre les œuvres, et ont identifié la musique comme une illustration de la scène de théâtre. Cela reste pertinent pour cette étude, il faudrait revenir sur les éléments présents dans les œuvres qui ont provoqué ces sentiments. Le caractère « stressant » évoqué par Jean est certainement lié à l'aveu de Phèdre, qui se présente comme l'événement perturbateur de la pièce. En entendant la réponse d'Hippolyte, le spectateur sait que cette déclaration d'amour est malvenue : « Dieux ! Qu'est-ce que j'entends ? Madame oubliez-vous / Que Thésée est mon père, et qu'il est votre époux ? » Il est plus difficile d'expliquer cette impression sur la musique, en revanche.

4. Le détour par la musique classique pour construire un savoir sur le classicisme.

Dans le groupe d'élèves ayant analysé la musique, la volonté de mettre en regard les deux œuvres d'art est moins perceptible que dans le premier groupe. Les élèves ont eu tendance à privilégier l'un des deux arts, qui devient le seul support sur lequel est construite la définition. Il est plus difficile pour eux d'identifier des caractéristiques communes à la musique et la littérature et proposent généralement une définition du classicisme musical dissociée de celle du classicisme littéraire. Par ailleurs, pour la plupart des élèves, le passage

par la musique a donné naissance à une définition assez courte, qui ne prenait parfois pas en compte le corpus proposé. On peut, dans ce second groupe, distinguer les définitions selon deux types : soit une définition qui s'appuie sur les sentiments provoqués par les œuvres, donc affective ; soit la focalisation sur des éléments observés, qui sont souvent proches des attendus scolaires concernant le mouvement étudié. Les définitions proposées permettent de dégager des éléments que l'enseignant peut considérer comme des caractéristiques du classicisme : le classicisme est caractérisé par une atmosphère royale, il met en scène des personnages ayant un rang social important ; les œuvres qui appartiennent à ce mouvement sont très travaillées et construites autour de règles ; l'ambiance est considérée par les élèves comme triste et sombre, ce qui peut être articulée avec la *catharsis* aristotélicienne.

4.3. Détour par la peinture ou par la musique : que révèle cette étude ?

La lecture des écrits d'élèves permet de comparer les deux détours. Il semble que la définition qui est proposée par les élèves lorsqu'ils ont d'abord étudié la peinture soit plus proche des attendus de l'enseignant– ici des caractéristiques du mouvement classique. Des remarques sur des éléments formels (la couleur, les lignes, les personnages) sont réalisées, et le détour semble intéressant car les élèves parviennent à produire une réflexion croisant les deux arts. La musique donne lieu à plus d'incertitudes, et les remarques portent plutôt sur l'ambiance, qui est variable d'une définition à une autre. Néanmoins, ils parviennent à identifier des éléments pertinents, qui peuvent être le socle d'un travail étayé par l'enseignant. Cette étude révèle aussi des difficultés chez les élèves face à la notion de mouvement littéraire, notamment la confusion des périodes (pour beaucoup, le classicisme est un mouvement de la Renaissance). Cette impression semble difficile à rectifier, car elle relève de savoirs déclaratifs, il serait donc important dans notre cas de préciser aux élèves ce qui distingue Renaissance et classicisme.

Ce qui a permis de comparer les deux corpus proposés était avant tout la capacité des élèves à justifier les idées qu'ils sélectionnaient. La majorité d'entre eux a choisi de développer une caractéristique majeure des œuvres étudiées : l'atmosphère, la composition, le rapport au lecteur/ spectateur, le contexte de création. Ils n'ont pas eu tendance à multiplier les approches, mais à s'emparer d'un élément qu'ils analysaient. Aussi, dans le cadre d'une étude du classicisme, il serait nécessaire de construire une définition de la classe s'appuyant sur toutes les facettes identifiées par les élèves.

Nous avons aussi pu comparer les élèves selon qu'ils construisaient leur définition uniquement à partir du corpus proposé ou en s'appuyant des éléments extérieurs (à entendre ici comme des savoirs acquis antérieurement ou des connaissances extérieures). On constate qu'il y a plus d'élèves qui sont dans le second cas dans le second groupe. Nous réfléchissons à des hypothèses pour y remédier, dans la discussion.

* * *

5. Discussion.

5.1. Re-contextualisation

L'étude que nous avons menée cherchait à interroger l'apport d'un détour par un art dans la construction d'un savoir sur un mouvement littéraire, le classicisme. Nous nous sommes interrogés sur la place que ces arts pouvaient prendre en cours de français, mais nous souhaitions identifier lequel des deux arts (musique ou peinture) permettait le plus aux élèves de construire des savoirs utiles pour l'étude des œuvres littéraires. Dans cette optique, nous avons comparé les définitions de deux groupes d'élèves, auxquels nous avons proposé un détour différent. Le premier groupe a d'abord analysé un tableau classique, *Le Jugement de Salomon* de Poussin, le second groupe a d'abord analysé une sérénade classique, la « Petite Musique de Nuit » de Mozart. Les deux groupes ont ensuite travaillé sur le même texte, une tirade de *Phèdre* de Racine, avant de proposer une définition du classicisme d'après l'étude des deux œuvres. Nous avons comparé ces définitions pour tenter d'identifier quels éléments de savoirs apportaient ce détour, et lequel des deux arts le permettait le mieux.

5.2. Interprétation des résultats / Mise en lien avec les recherches antérieures

Notre étude a d'abord montré que les élèves ont perçu des similitudes entre les œuvres. Bien que les artistes étudiés s'illustrent dans des arts distincts, une esthétique

commune a permis de les identifier comme membres d'un ensemble. Les élèves sont parvenus à dépasser le cadre scolaire, en proposant parfois des définitions s'appuyant sur des impressions, des idées générales, voire leurs émotions, et ont laissé libre cours à leur subjectivité. C'est ce que nous cherchions à provoquer chez eux, par un dispositif didactique qui les guidait en leur laissant une part d'interprétation. Ce que nous pouvons retenir, c'est que le rôle de l'enseignant ne s'arrête pas à la proposition d'un corpus, et que le retour qu'il opère par la suite est essentiel. Nous avons vu que face à différentes propositions des élèves, il fallait approfondir les idées premières et apporter aux élèves les notions permettant de consolider ces réflexions (l'exemple de la *catharsis* ou des principes de la rhétorique notamment). Nous sommes bien ici face à ce que Dufays nomme la lecture comme « va et vient dialectique », soit une alternance entre participation et distanciation. Les élèves ont proposé des réflexions très pertinentes, qu'il faut cependant croiser avec des éléments de savoirs utiles.

D'autre part, des distinctions sont apparues à plusieurs niveaux entre les propositions des élèves, dont nous pouvons maintenant faire état. D'abord, des distinctions à l'échelle de chaque élève, puis des différences entre les groupes.

Dans un même groupe d'abord, nous avons constaté que la primauté n'était pas accordée aux mêmes caractéristiques des œuvres d'un élève à l'autre. Certaines productions ne s'appuient pas réellement sur les œuvres, mais plutôt sur des souvenirs qu'ont les élèves sur le mouvement étudié ; certains élèves se sont focalisés sur des éléments observés et factuels, d'autres ont préféré s'appuyer sur leur réception personnelle de l'œuvre ; une catégorie d'élèves a cherché à confronter les œuvres entre elles afin d'en tirer des règles, d'autres ont plutôt distingué les deux œuvres et proposé des définitions propres à chaque art. Ce dernier point mérite qu'on s'y arrête, car notre étude visait plutôt la construction de savoirs transposables et identifiables dans les différents arts appartenant à un même mouvement, moins une définition de chaque œuvre. Ceci nous amène à une seconde distinction entre les deux groupes.

On constate que le groupe ayant d'abord étudié la peinture est plus à même de construire une définition proche des attendus scolaires que le second groupe. Ce que nous remarquons en effet, c'est que les élèves qui ont étudié la peinture ont tendance à analyser la musique en s'appuyant sur une conception stéréotypée de la musique classique. L'analyse porte moins sur des éléments propres au morceau proposé qu'à toute œuvre musicale associée

à ce type de musique. Nous pouvons donc en tirer deux conclusions : l'œuvre n'est pas considérée comme une œuvre particulière et singulière, et l'œuvre n'est pas associée à un mouvement artistique mais plutôt à un type de musique. Nous l'avons évoqué, la musique « classique » désigne autant la musique d'une période de l'histoire de la musique que la musique des « grands maîtres de la musique occidentale traditionnelle » (CNRTL, « musique classique»). Une confusion a donc pu naître dans l'esprit des élèves entre les deux conceptions, et l'on peut imaginer qu'un morceau romantique aurait pu faire naître les mêmes définitions chez les élèves que celles proposées d'après la sérénade classique de Mozart. Par ailleurs, le constat d'une séparation des œuvres d'art dans les définitions proposée est plus grand dans le groupe ayant étudié la musique classique. Pour le groupe ayant étudié la peinture, cela n'a pas réellement posé problème: ils ont étudié le sujet et la manière de représenter ce sujet dans les deux œuvres proposées et sont parvenus à comparer les œuvres. Les élèves qui ont étudié la musique ont parfois tenté de comparer les œuvres pour en tirer des éléments définitoires, mais lorsque la musique était réduite à une illustration du texte, l'argumentation était moins probante.

Nous pouvons donc avancer que le détour par la peinture ou la musique classique a permis de construire des savoirs sur le classicisme, mais que le détour par la peinture permet davantage de construire ces définitions. Notre étude confirme celles qui ont déjà été menées sur le commentaire de l'image, du point de vue des attendus des enseignants et scolaires. Arrêtons-nous donc sur ce qu'il serait nécessaire de faire pour scolariser la musique.

5.3. Des hypothèses pour scolariser la musique.

D'abord, pour permettre aux élèves de commenter la musique, il semble qu'il faille déconstruire la vision de la musique comme un milieu duquel sont exclus les élèves. L'écoute régulière de morceaux dans le cadre du cours de français peut être un moyen de réduire l'écart entre eux et la musique « classique ». On pourrait tout à fait envisager, au cours de séances d'histoire des arts, de présenter des compositeurs de la période étudiée au cours d'une séquence, comme les enseignants le font pour les peintres. Donner une place à la musique dans le cours de français, en premier lieu.

D'autre part, la musique classique est identifiée par les élèves comme « une musique de vieux », et qui évoque un monde révolu. Nous avons identifié dans les propos des élèves l'association de la musique à la royauté, qui n'est pas inintéressante mais stéréotypée. Il faut

donc permettre aux élèves de dépasser cette caractéristique, en leur montrant d'autres usages de la musique classique: Pourquoi des réalisateurs contemporains utilisent-ils ces œuvres si elles appartiennent à un temps révolu ? Pourquoi la culture populaire s'empare-t-elle de ces morceaux ? D'autre part, c'est par l'étude des différents courants musicaux que l'on peut faire émerger la singularité de chaque mouvement et chaque morceau : on devrait donc permettre aux élèves de comparer des œuvres appartenant à des courants spécifiques, comme c'est le cas pour la littérature et parfois la peinture.

Enfin, ce qu'a révélé cette étude est également le dénuement de certains élèves dans le commentaire de la musique, un dénuement propre aux connaissances des élèves sur cet art. Pour dépasser le seul stade des impressions, et observer l'œuvre avec distance, il est nécessaire d'enseigner aux élèves à commenter la musique (à être attentif au titre, aux instruments, au rythme, aux nuances). En résumé, notre étude a donc permis de mettre en lumière ce qu'il était possible de faire avec les trois arts : faire émerger des éléments de savoir qui seront ensuite mutualisés, précisés et complétés par l'enseignant, mais a aussi permis de montrer ce qu'il était nécessaire de faire pour scolariser la musique.

5.4. Limites et perspectives de la recherche

Les limites de notre recherche ont été évoquées en partie précédemment, concernant la scolarisation de la musique. Cependant, pour aller plus loin, nous pourrions réfléchir à des modulations dans cette étude.

Il apparaît d'abord que le temps nous a fait défaut. Il faudrait accorder plus de séances à l'étude de la musique ou de la peinture, afin de permettre à un maximum d'entre-eux de s'appropriier les œuvres. Le contexte dans lequel a été réalisée la recherche peut donc être amélioré. Même si les élèves ont pu écouter le morceau plusieurs fois, il faudrait qu'ils puissent écouter la musique en autonomie (avec une possibilité de gérer par eux-mêmes le rythme, les pauses, les retours sur des passages précis).

D'autre part, deux notions que nous avons identifiées comme des savoirs importants sur le classicisme n'ont pas été abordés par les élèves : la vraisemblance et la bienséance. Concernant ces éléments, il faudrait aussi proposer des activités ciblées. On ne demandait pas aux élèves de proposer une définition exhaustive du classicisme, mais notre étude révèle les notions méconnues des élèves, ou qu'ils ne pensent pas à mobiliser. L'enseignant doit donc combler les lacunes, mais on peut imaginer que les élèves auraient pu évoquer ces notions

s'ils avaient eu plus de temps pour analyser les œuvres, ce qui rejoint notre remarque sur le temps accordé à l'étude. Au sujet de la vraisemblance notamment, les élèves peuvent remarquer que la toile et la pièce de Racine pourraient avoir eu lieu.

Enfin, la limite la plus visible dans cette étude est la question du corpus proposé. A l'issue de notre recherche, il est apparu que la sonate de Mozart entretenait peu de liens thématiques avec la tirade de Racine, ce qui a pu déstabiliser les élèves. Si cette recherche devait être menée à nouveau, le choix d'un morceau en tonalité mineure serait bienvenu. Par ailleurs, le seul élément textuel dont disposaient les élèves face au morceau de Mozart était le titre : « Petite Musique de Nuit ». L'adjectif épithète « petite » traduit la légèreté de ce morceau, qui contraste avec le registre tragique de *Phèdre*. Lorsque nous avons réfléchi au corpus pour cette étude, nous avons d'abord imaginé proposer une œuvre qui entretiendrait des liens avec l'Antiquité (un opéra qui puiserait son sujet dans la mythologie semblait être une voie intéressante pour étudier le classicisme musical). Cependant, nous avons choisi de sélectionner un morceau qui n'invitait pas à étudier un livret et des paroles. L'idée que nous avions était de proposer une œuvre avec des caractéristiques classiques, mais qui écarteraient les caractéristiques sémiologiques de l'œuvre littéraire. Puisqu'il s'agissait de savoirs en cours de construction, l'étude de « La Petite Musique de Nuit » était certainement ambitieuse. Notre étude nous a permis de revenir sur ce choix : certes, les élèves ont identifié des caractéristiques classiques dans l'œuvre de Mozart, mais il semble qu'ils ont moins compris ce qu'était le classicisme que le premier groupe. Les élèves ont, pour la plupart, identifié *Phèdre* comme la réécriture d'un texte antique, ont été sensibles à l'épaisseur du texte et l'hermétisme de certaines tournures, ont compris la nécessaire coopération du lecteur : dans le morceau de Mozart, ces éléments sont moins identifiables. Une formation musicale permettrait à un élève musicien de commenter le rythme, les notes, et d'être conscient de la complexité du matériau, mais un élève peu habitué à commenter la musique peut difficilement y être attentif.

C'est autour de cette question de choix du corpus que nous pouvons clore cette discussion, en réfléchissant à des œuvres qui auraient été plus à même de faire établir des liens avec Racine. Nous l'avons évoqué précédemment, mais un air d'opéra aurait pu permettre une étude du livret . Nous aurions pu choisir un opéra « classique », tel *L'Orfeo* (1607) de Monteverdi, en considérant alors cet opéra comme classique par le sujet choisi (la réécriture du mythe d'Orphée), le registre tragique présidant à l'œuvre et l'époque de la création. Il serait intéressant de proposer une œuvre qui dépasse les limites chronologiques du

classicisme musical, car l'opéra de Monteverdi a été composé au XVII^{ème} siècle, d'une part, parce que ce morceau permettrait aux élèves de découvrir ce qui distingue la musique classique des autres arts « classiques », d'autre part. Cependant, le livret ne recouvre pas la musique, c'est un texte. Il ne faudrait pas substituer la musique au livret, dans ce cas, et ne s'appuyer que sur celui-ci. Une autre possibilité aurait été de proposer l'adaptation de *Phèdre* à l'opéra, soit un extrait d'« Hippolyte et Aricie » de Rameau : ici, le choix aurait été différent, car les élèves auraient certainement comparé – selon la scène choisie dans l'opéra - l'adaptation de l'œuvre et l'originale. Il faudrait dans ce cas songer à modifier le tableau choisi pour le second groupe, et s'appuyer sur une représentation du mythe de *Phèdre* (*Phèdre et Hippolyte* de Guérin, par exemple). Même si nous ne visions pas une réflexion sur les réécritures, ce choix aurait été intéressant pour faire comprendre aux élèves quels moyens emploie un musicien pour transposer les caractéristiques de la tragédie classique à la musique. Enfin, si l'adjectif « classique » peut définir, dans son usage ordinaire, les morceaux des grands compositeurs, nous aurions pu proposer une œuvre baroque ou appartenant à un autre mouvement que le classicisme pour permettre aux élèves de découvrir les différents sens du mot. Dans le cas du classicisme en particulier, on se rend compte que les noms donnés aux mouvements *a posteriori* n'ont rien d'absolu. Ainsi, le « Canon » de Pachelbel, identifié comme un morceau baroque, ou la « Campanella » de Liszt, une pièce romantique, sont des morceaux « classiques » selon une certaine définition. Le choix du corpus, en tout cas, devrait permettre de faire plus de liens directs avec l'œuvre de Racine, et permettre une découverte des différents sens du mot « classique », soit une distinction entre un usage du mot ordinaire ou savant .

6. Conclusion.

Nous évoquions en préambule de cette étude les difficultés que pouvaient rencontrer les élèves dans l'étude du français, mais il semble que le recours aux arts dans notre discipline soit un antidote à administrer sans restriction. Le détour que nous avons opéré par des arts moins fréquentés que la littérature nous a permis de prendre du recul face à l'enseignement du français, qui admet tous les arts en son sein. Même si la scolarisation de la musique a fait naître des doutes, on peut retenir le plaisir des élèves et de l'enseignant d'entendre raisonner une sonate de Mozart dans leur classe. Un plaisir qui ne réside pas uniquement dans l'appréciation de la musique, mais le plaisir d'écouter une œuvre et de l'entendre pour elle-même. Cette étude nous a permis de problématiser la notion de mouvement littéraire : si certains mouvements artistiques et littéraires ont été revendiqués par les artistes, et conçus par eux, d'autres comme le classicisme sont des constructions postérieures. Dès lors, il semble difficile de chercher à placer les auteurs dans des catégories et des règles qu'ils n'ont pas cherché à respecter. Il s'agit moins, lorsqu'on enseigne le classicisme, de donner aux élèves un arsenal de procédés d'écriture et de grilles de lecture, que de leur permettre d'articuler leurs idées et leur perception des œuvres avec des notions littéraires. Enfin, et puisqu'« en toute chose il faut considérer la fin », si La Fontaine se « sert d'animaux pour instruire les hommes », on peut croire que l'enseignant de français doit se servir des arts pour instruire ses élèves.

Bibliographie

Ahr, S. (2017) « L'enseignement de la littérature en dialogue avec les arts : des discours institutionnels à harmoniser », *Pratiques* [En ligne], 175-176 | mis en ligne le 22 décembre 2017, consulté le 15 avril 2020. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3568>

Aristote, *Poétique*, trad. de R. Dupont-Roc et J. Lallot, Paris, Le Seuil, 1980.

Baetghe, C. (2002). Dictionnaire du littéraire, "Ecoles littéraires". Sous la direction de Paul Aron, Denis Saint-Jacques et Alain Viala PUF, 672, p.207-209

Bible version Segond 21 © 2007 Société Biblique de Genève.

Boileau, N. (1674). *Art poétique*

Bonnéry, S. & Fenard, M. (2013). « La scolarisation de la musique dans l'enseignement secondaire au travers de projets partenariaux », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 185 | 2013, mis en ligne le 31 décembre 2016, consulté le 14 avril 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4334>

Bourdieu P. & Darbel A. (1969). *L'amour de l'art*. Paris : Éd. de Minuit.

Bré纳斯, Y. & Soulé, Y. (2005) « L'image : un tremplin - leurre vers le commentaire de texte ? », *Tréma*, 24 | 37-50

Chabanne, J-C & Dufays, J-L. (2011). Parler et écrire sur les œuvres littéraires et artistiques : contours et enjeux d'une problématique. *Repères*, 43, 7-29.

Chabanne, J-C. (2013). « Histoire des arts et jeux de langage : comment parler de l'œuvre ? », *Le français aujourd'hui*, (n°182), p. 55-66.

Claude, M-S. (2019). Lecture de la peinture, lecture littéraire: les présupposés d'un détour. [hal-02066234](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02066234)

Deronne, C. (2017). « Ce qu'ils voient, ce qu'ils disent quand ils rencontrent une œuvre », *Pratiques* [En ligne], 175-176 | mis en ligne le 22 décembre 2017, consulté le 15 avril 2020. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3657>

Dufays, J-L. (2002) « Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept », *Tréma* [En ligne], 19 mis en ligne le 01 octobre 2002, consulté le 15 avril 2020. URL : <http://journals.openedition.org/trema/1579>

Dumora-Mabille, F. (2002). Dictionnaire du littéraire, « classicisme ». Sous la direction de Paul Aron, Denis Saint-Jacques et Alain Viala PUF, 672 p. 121-123

Fleury, B. & Fabre, M. (2005). Psychanalyse de la connaissance et problématisation des pratiques pédagogiques : la longue marche vers le processus « apprendre ». In: *Recherche & Formation*, N°48. Formation et problématisation, sous la direction de Michel Fabre. pp. 75-90.

Garnier, P. (1976). La notion de vraisemblance chez les théoriciens français du Classicisme. In: *Annales de Bretagne et des pays de l'Ouest*. Tome 83, numéro 1, pp. 45-70.

Goodman, N. (2006) [1978]. *Manières de faire des mondes*. Trad. de l'américain par M.-D. Popelard. Paris : Gallimard

Lagarde, A. & Michard, L. (1985), *XVIIe siècle, Les grands auteurs français du programme*.

Laneyrie-Dagen, N. (2011). *Histoire de l'art pour tous*, Collection Beaux-Arts.

Langlade, G. (2007). *La lecture subjective*. Québec français, (145), 71–73.

Langlade, G. (2008). « Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire ». Dans *Formation des lecteurs : Formation de l'imaginaire*. Article d'un cahier Figura. En ligne sur le site de l'Observatoire de l'imaginaire contemporain.
<<http://oic.uqam.ca/fr/articles/activite-fictionnalisante-du-lecteur-et-dispositif-de-limaginaire>>.

Maillard, J-C. (2004/3). « Le style musical français au XVIIe siècle : doutes et certitudes », *Dix-septième siècle*, (n° 224), p. 446-460

Massol, J-F., Plissonneau, G., Bloch, B. (2017). « Introduction », *Recherches & Travaux*[En ligne], 91

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (2008). Bulletin officiel no 32 du 28 août 2008. Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts à l'école primaire, au collège et au lycée. En ligne : [http:// cache.media.education.gouv.fr/file/32/09/0/encart_33090.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/32/09/0/encart_33090.pdf).

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. (2015c). Bulletin officiel spécial no 11 du 26 novembre 2015

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, MINISTERE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION, MINISTERE DE LA VILLE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. (2016). Charte pour l'éducation artistique et culturelle

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2016). Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4), *Bulletin officiel spécial no 10 du 19 novembre 2015*.

Racine, J. (1960). *Extraits de la pratique d'Aristote*, in *Œuvres complètes* de Racine, éd. R. Picard, Éditions Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », t. II.

Racine, J. (1999). *Œuvres complètes*, I : Théâtre. Poésie, éd Georges Forestier, Paris : Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade ».

Reuter, Y. (1990). Définir les biens littéraires ? *Pratiques Metz*, CRESEF

Reuter Y. (2007). éd. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.

Ricker, M-E. (2011). « Analyser les œuvres d'art au musée : quels moyens langagiers ? », *Repères*, 43, 127-151.

Rouxel, A. & Langlade G. (2004b). Avant-propos. In G. Langlade & A. Rouxel (dir.), *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. Université Rennes 2, & Institut universitaire de formation des maîtres. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 11-20

Wittgenstein, L. (1953/2005). *Recherches philosophiques*. Paris : Gallimard.

Annexes

Annexe 1 : Supports pour la première séance (groupe 1 : peinture)



Le Jugement de Salomon, Poussin, 1649, H. 101cm ; L. 160cm, huile sur toile.¹

1 Ce cartel n'était pas donnée aux élèves dans un premier temps.

Annexe 2. Extrait de la *Bible* correspondant à la scène du tableau (seconde phase de l'analyse)

Document élève.

Le jugement de Salomon, Nicolas Poussin, 1649, 101×160 cm, musée du Louvre.

La *Bible*, le Livre des Rois, chapitre 3

16 C'est alors que deux femmes prostituées vinrent chez le roi et se présentèrent devant lui. 17 L'une des femmes dit: «Pardon! Mon seigneur, cette femme et moi, nous habitons dans la même maison et j'ai accouché près d'elle dans la maison. 18 Trois jours après, cette femme a aussi accouché. Nous habitons ensemble, il n'y a aucun étranger avec nous dans la maison, il n'y a que nous deux. 19 Le fils de cette femme est mort pendant la nuit, parce qu'elle s'était couchée sur lui. 20 Elle s'est levée au milieu de la nuit, elle a pris mon fils qui était à côté de moi pendant que moi, ta servante, je dormais et elle l'a couché contre elle. Quant à son fils, qui était mort, elle l'a couché contre moi. 21 Ce matin, je me suis levée pour allaiter mon fils et voici qu'il était mort. Je l'ai regardé attentivement, le matin venu, et ce n'était pas mon fils, celui que j'ai mis au monde.» 22 L'autre femme dit: «C'est faux! C'est mon fils qui est vivant et ton fils qui est mort.» Mais la première répliqua: «Absolument pas! C'est ton fils qui est mort et mon fils qui est vivant.» C'est ainsi qu'elles discutèrent devant le roi. 23 Le roi constata: «L'une dit: 'C'est mon fils qui est vivant et ton fils qui est mort', et l'autre dit: 'Absolument pas! C'est ton fils qui est mort et mon fils qui est vivant.'» 24 Puis il ordonna: «Apportez-moi une épée.» On apporta une épée devant le roi. 25 Le roi dit alors: «Coupez en deux l'enfant qui est en vie et donnez-en la moitié à chacune.» 26 Alors la femme dont le fils était vivant fut remplie de compassion pour son fils et elle dit au roi: «Ah! Mon seigneur, donnez-lui l'enfant qui est en vie, ne le faites pas mourir.» Mais l'autre répliqua: «Il ne sera ni à moi ni à toi. Coupez-le!» 27 Prenant la parole, le roi dit alors: «Donnez l'enfant qui est en vie à la première femme, ne le faites pas mourir. C'est elle qui est sa mère.» 28 Tout Israël apprit le jugement que le roi avait prononcé et l'on éprouva de la crainte envers lui. En effet, on avait constaté qu'il bénéficiait de la sagesse de Dieu pour exercer la justice.

Annexe 3. Document distribué aux élèves du groupe 2 (seconde phase de l'analyse)

Document élève.

Serenade No. 13 in G major, K. 525, « Eine kleine Nachtmusik » (« Petite Musique de Nuit ») 1787

Initialement il n'y a que 5 instruments qui jouent cette partition. Mais les plus grands orchestres à cordes ont décidé de reprendre cette musique écrite initialement pour un quintette (ensemble de 5 instruments), car la partition s'y prêtait.

Comme l'indique la partition la "Petite Musique de Nuit", il s'agit d'une œuvre que l'on écoute à la tombée de la nuit. Très souvent, les sérénades¹ ou les divertissements étaient commandés au compositeur comme Mozart par des aristocrates ou des princes, ces pièces pouvaient être jouées une seule fois, à l'occasion d'une seule soirée. Il ne faut pas oublier qu'au temps de Mozart les compositeurs et les musiciens sont rarement indépendants, ils sont les serviteurs d'un roi, d'un prince ou d'un riche aristocrate. Mozart compose cette œuvre en 1787, il a une trentaine d'années. C'est une période difficile pour lui, son père Leopold est mort quelques semaines auparavant. Mais pourquoi Petite, Petite Musique de Nuit?

¹: Sérénade: de l'italien "serenata" (nuit sereine), désigne un concert donné sous les fenêtres de quelqu'un, pour lui rendre hommage. Désigne également une pièce instrumentale en plusieurs mouvements.

Annexe 4. Tirade de *Phèdre* étudiée par les deux groupes.

Le mari de Phèdre, Thésée, venant d'être annoncé mort après plusieurs mois d'absence. Celle-ci, en plein délire amoureux, avoue sa passion à Hippolyte, le fils de Thésée.

Phèdre.

Oui, prince, je languis, je brûle pour Thésée :
Je l'aime, non point tel que l'ont vu les enfers,
Volage adorateur de mille objets divers,
Qui va du dieu des morts déshonorer la couche ;
Mais fidèle, mais fier, et même un peu farouche,
Charmant, jeune, traînant tous les cœurs après soi,
Tel qu'on dépeint nos dieux, ou tel que je vous voi.
Il avait votre port, vos yeux, votre langage ;
Cette noble pudeur colorait son visage,
Lorsque de notre Crète il traversa les flots,
Digne sujet des vœux des filles de Minos.
Que faisiez-vous alors ? pourquoi, sans Hippolyte,
Des héros de la Grèce assembla-t-il l'élite ?
Pourquoi, trop jeune encor, ne pûtes-vous alors
Entrer dans le vaisseau qui le mit sur nos bords ?
Par vous aurait péri le monstre de la Crète,
Malgré tous les détours de sa vaste retraite :
Pour en développer l'embarras incertain,
Ma sœur du fil fatal eût armé votre main.
Mais non : dans ce dessein je l'aurais devancée ;
L'amour m'en eût d'abord inspiré la pensée.
C'est moi, prince, c'est moi, dont l'utile secours
Vous eût du labyrinthe enseigné les détours.
Que de soins m'eût coûtés cette tête charmante !
Un fil n'eût point assez rassuré votre amante :
Compagne du péril qu'il vous fallait chercher,
Moi-même devant vous j'aurais voulu marcher ;
Et Phèdre au labyrinthe avec vous descendue
Se serait avec vous retrouvée ou perdue.

Racine, *Phèdre* (1677). Acte II, scène 5.

Annexe 5. Définitions du classicisme d'après le groupe ayant étudié la peinture et la littérature.²

Pour moi le classicisme est un mouvement artistique qui se passe au XVII^e s. Cette époque a été marquée par des écrivains/ poètes tels que Racine ou Poussin. Le classicisme est une nouvelle manière d'écrire et de penser. Selon moi le classicisme est une époque où ils étaient très croyants. Nous pouvons bien différencier les classes sociales entre les personnages du tableau ou des textes car souvent on parle d'un roi ce qui donne un effet de supériorité puis de personnes "moins" importante ou en tout cas moins riche. Le classicisme est une époque aussi censurée car ils ne pouvaient pas dénoncer les travers de la société. **(Marine)**

Pour moi le classicisme est un mouvement artistique qui a lieu au 17^{ème} siècle. C'est un mouvement qui a déclenché une période avec beaucoup d'oeuvres artistiques créées. De nouveaux auteurs, peintres... qui ont fait des oeuvres artistiques qui se distinguaient des autres qui avaient été faites auparavant avec notamment des oeuvres réfléchies, significatives... Parmi ces oeuvres on peut retrouver le tableau du roi Salomon de Poussin ainsi que le texte de Racine sur Phèdre. Ces oeuvres sont toutes bien réfléchies avec des choses qui se cachent dans le tableau et que l'on comprend que en l'analysant. Le classicisme est donc un genre où la déduction est nécessaire pour comprendre entièrement l'oeuvre. **(Simon)**

Pour moi le classicisme c'est l'art de démontrer l'amour par l'image ou les lettres. Un peintre, pour faire passer de "l'amour", va centrer ses personnages principaux, mettre en valeur les détails, sans faire comprendre à la personne de quoi il s'agit. C'est le même principe pour un écrivain. Les rimes, le registre et les mots et verbes seront destinés à instaurer de l'amour dans son texte. Dans le texte de Phèdre, elle utilise un argument par phrase, ce qui montre au lecteur la connaissance et l'amour de Phèdre pour Hippolyte. Ces deux oeuvres ont le même sujet. Le tableau montre un homme dirigeant une assemblée contrôlant deux femmes se battant pour un enfant. Dans la déclaration de Phèdre, Minos a deux filles ayant une relation avec Hippolyte. Pour conclure, on peut donc comprendre après la comparaison de ces deux oeuvres, que le classicisme ne s'arrête pas juste à l'amour. Le classicisme comprend aussi les relations humaines, comme les relations maternelles, paternelles ou même amicales. **(Alexandre)**

Pour moi le classicisme c'est un texte, un mouvement artistique, une peinture, un tableau... Mais avec un sens, une histoire derrière l'oeuvre. Par exemple, le tableau de Poussin. Il y est représenté des femmes et des hommes et des enfants. A première vue, nous ne pouvons pas imaginer ce qu'il se passe derrière. C'est à dire, ce que veut dire ce tableau, l'histoire qu'il représente. Comme Racine, Phèdre, nous n'imaginons pas tout de suite après juste une lecture, ce qui se cache derrière ce texte. Donc pour moi, le classicisme sont des oeuvres avec de nombreux sens cachés qu'il faut trouver en analysant l'oeuvre. **(Maxime)**

2 Seules les définitions des élèves ayant assisté aux deux séances ont été reproduites ici.

Pour moi le classicisme c'est un mouvement de la renaissance qui reprend les oeuvres classique pour les modernisé sous différentes formes d'art comme des pièces de théâtre ou des tableaux. Le classicisme se base sur les émotions pour les faire ressortir au travers de chaque oeuvre. Dans les deux oeuvres vues en cours, un questionnement sur ce qui est bien ou mal peut ce faire. Vaut-il mieu tué un enfant que de l'abandonner à une mauvaise mère ou peut-on être amoureux de son beau fils, sont des questionnements implicites qui sont posé dans ces deux oeuvres. Donc le classicisme consiste à remettre en question son opinion à travers des oeuvres inspirées d'oeuvres classiques de l'antiquité. **(Hector)**

Pour moi le classicisme c'est un mouvement artistique.

Mais je ne trouve aucun rapport entre le tableau du jugement de salomon de poussin et le texte de phèdre de racine. Le texte parle d'amour la peinture représente le portage d'un nouveau né. D'un côté un prince, de l'autre côté un roi. Une déclaration contre une dispute. La seul chose qui est pareill c'est que le contexte est tendu. Cela prouve que dans le classicisme il peut avoir toute sorte d'histoire et de sentiments même avec des personnages différents et des relations différentes. Mais au final cela définit le classicisme. **(Luc)**

Pour moi le classicisme c'est un mouvement artistique, littéraire, musical et architectural qui rassemble plusieurs pionniers comme Jean Racine, Jean-J Rousseau, Jean de la Bruyère, Mozart ou Molière. Je pense que le classicisme représente la simplicité, l'avant humanisme et Renaissance, un moment où on ne pouvait pas écrire ni peindre n'importe quoi par n'importe qui. On croit encore beaucoup aux mythes et à la religion. **(Louise)**

Pour moi le classicisme est un mouvement artistique lié au 17è siècle. A partir dun tableau classique et d'un texte classique les "auteurs" du classicisme parviennent à nous évoquer des "histoires"/ mythes liées à une situation mortuaire et souvent filiale et incestal comme dans Racine. Ces histoires sont souvent chaotiques et contraignantes, liées à la mythologie. A partir de textes classiques et de tableaux classiques on parvient à exprimer une histoire de la mythologie. **(Leanne)**

Le classicisme est un mouvement artistique du XVIIè s. Il reprend des éléments classique, mythologique, des histoires anciennes. Pour moi le classicisme est un mouvement qui reprends les éléments artistiques de l'époque gréco-romaine. Les artistes s'inspirent des histoires anciennes pour les représenter et leurs oeuvres parlent peut-être d'amour et d'histories tragiques. Selon moi le rapport entre le texte et le tableau sont le type d'histoire: l'histoire racontée n'a pas été inventée par l'artiste mais elle a été reprise et ré-écrite pour l'adapter à l'époque. La présence d'éléments classique: dans le tableau on observe des colonnes, des dessins en reliefs refigurants des animaux mythologiques et dans le texte on retrouve aussi la présence de ces éléments comme par exemple "le monstre de Crête" qui est le minotaure. En conclusion pour moi le classicisme est la reprise des oeuvres de l'époque greco-romaine et l'adaptation pour le XVIIème s. **(Enzo)**

Pour moi le classicisme c'est une forme d'art qui correspond a une époque, c'est donc un mouvement artistique. Les tableau et les textes de cette époque sont dit classiques car ils respectet les lois du classicisme. Celon moi ce mouvement artistique met en scène les

personnages d'une même famille en les amenant à se confronter pour diverses raisons. Cette confrontation met en scène l'aveu et la justification. Par exemple, avec Racine, Phèdre avoue son amour en le justifiant et avec Poussin c'est l'aveu d'une mère se confrontant à une autre et les justifications qui pourraient leur donner raison. (**Léa**)

Pour moi le classicisme est un mouvement artistique qui fait partie du 17^e siècle. Le classicisme transmet de fortes émotions. Ces émotions peuvent être positives ou négatives, par exemple cela peut-être de l'amour ou de la haine. L'ambiance est souvent la même, car dans les deux œuvres étudiées l'ambiance est tendue, électrique. Le classicisme peut avoir plusieurs formes ou supports, cela peut-être des peintures, des romans, des nouvelles ou encore de la musique. (**Marie**)

Pour moi le classicisme c'est un mouvement artistique du 17^e siècle permettant la transmission de fortes émotions pouvant déranger la société. Ces œuvres mettent en scène des personnages fictifs de manière réaliste. Lorsque le classicisme est utilisé dans un tableau, une ambiance sombre prend le dessus tout en opposant à cette ambiance un personnage "spécial", "mis en lumière". Le texte reprend ces mêmes principes en mêlant à cela la mythologie grecque. (**Isa**)

Pour moi le classicisme, c'est un mouvement artistique qui reprend de vieux écrits, tableaux ou toutes scènes postérieures de l'époque et de les adapter avec les techniques artistiques de l'époque (perspective, une représentation plus juste de l'homme...) Une sorte de dépoussiérage pour les réadapter à l'époque de la renaissance marquée par de nombreux changements. Bien que réadapté, les œuvres littéraires et artistiques gardent leur sens qu'on leur avait donné. C'est comme si on récrivait un livre de Victor Hugo en changeant le point de vue et les mots pour réadapter un classique à notre époque. (**Nicolas**)

Annexe 6. Définitions du classicisme d'après le groupe ayant étudié la musique et la littérature.³

Pour moi le classicisme c'est un mouvement de la renaissance. Il regroupe des arts née au XIXème s. Il rappelle une ambiance royale, buffet... mais à la fois sombre. Il inspire des oeuvres classiques et donne naissance à l'adjectif "classique" pour qualifier une oeuvre, une musique, un film, une oeuvre picturale. Ce mouvement reprend des époques comme l'antiquité notamment la grèce antique (exemple de Phèdre, Racine). **(Yann)**

Pour moi le classicisme c'est de transmettre des émotions à travers différente oeuvre. Il est souvent associer au milieu noble et à la richesse. Le classicisme est aussi lié à des sujets qui porte sur le bonheur, aux fêtes... Ce mouvement me fait penser à certains auteurs tel que Molière ou encore de la Fontaine. **(Léandre)**

Le classicisme est pour moi un style d'oeuvre, de musique ou plein d'autre chose. Le classicisme je l'associe le plus souvent à des musiques comme étudié en classe, sans parole juste du violon. Et avec des personnes du temps des rois avec un bal, des personnes au teint de peau blanche pour la pureté, de longue perruque et des robes bouffantes avec des couleurs vive et des balerines venant de cordonnier de l'époque. **(Noah)**

Pour moi le classicisme est un mouvement littéraire regroupant plusieurs forme d'art tel que la musique, les lettres et la peinture. Ce mouvement a pour but de nous faire ressentir des sentiments courants de la vie humaine dans sa globalité. **(Marcel)**

Le classicisme pour moi c'est un mouvement artistique qui a donné son nom à un genre musical: "la musique classique". Mais ce n'est pas que la musique qui fait partie de ce mouvement, les oeuvres littéraires peuvent aussi appartenir au même mouvement. D'après mon opinion, le classicisme est un mouvement oppressant, stressant, royal. **(Jean)**

Pour moi le classicisme c'est un mélange de musique classique, de théâtre et de texte avec un vocabulaire du XVIIè ou XVIIIe siècle. Avec des phrases qui sont écrit d'une manière énigmatique tel un casse tête. Qui va pouvoir faire réfléchir le lecteur. Mais aussi du point de vue musical, au niveau des notes quels soit aigue ou grave et obtenir à la fin un ressenti de se que l'on n'a compris de ces textes. Mais pour moi le classicisme est aussi une manière de montrer le grand art des classique et réputer comme les symphonies de Mozart au point de vue musical, à la peinture comme les tableau penint de Louis XIV... **(Arthur)**

Pour moi le classicisme c'est quand en musique le rythme est simple, le thème est repris plusieurs fois puis joué d'une autre manière mais avec les mêmes accords. Mozart est un grand compositeur du classicisme. La musique et le texte sont à un moment tragique, puis calme, puis tragique... **(Charline)**

3 Seules les définitions des élèves ayant assisté aux deux séances ont été reproduites ici.

Pour moi le classicisme c'est un mouvement artistique. Dans la forme écrite, ce mouvement a l'air très sérieux et l'ambiance plutôt triste. Je trouve qu'on revoit "l'ambiance triste" dans la musique étudiée mais sans ce côté sérieux, posé, calme. (**Anne**)

Selon moi le classicisme est un des mouvements les plus célèbres de la littérature française et des arts français, qui se caractérise par des œuvres très complexes. En effet, pour approfondir ma pensée, je dirais que le classicisme est un courant qui mêle poésies, romans, théâtre, musique, art pictural etc.. en exposant des sujets tels que la tragédie romantique, la comédie, le lyrisme, etc. Par ailleurs, les dramaturges, romanciers, poètes, compositeurs, artistes... les plus connus de la culture française font partie (pas tous évidemment) du classicisme. En conclusion, selon moi, le classicisme est révélateur du charme à la française. (**Victoria**)

Selon moi le classicisme c'est le fait que dans une musique tout est accentué, ça paraît grandiose, somptueux, tout est vérifié dans les moindres détails chaque note signifie quelque chose, il n'y a pas un temps d'arrêt ennuyeux, tellement qu'on attend la suite, qu'on est pris dans l'écoute, les moments sourds nous paraissent infinis. La musique de Mozart, chaque note me fait penser à beaucoup de choses, à des ballets, des jours d'été au 19^{ème} siècle, à une histoire d'amour compliquée ou à l'opéra... Dans un texte le classicisme selon moi c'est quand la personne qui parle raconte avec des gestes, ses mots sont recherchés, ses phrases sont travaillées, il utilisera des tonalités différentes. (**Gaëlle**)

Table des matières

Introduction.....	4
1. État de l'art.....	5
1.1. Une injonction à travailler sur des arts différents.....	5
1.2. La scolarisation de l'art.....	7
1.2.2. Un discours variable sur l'œuvre d'art.....	8
1.3. Étudier l'œuvre littéraire en prenant appui sur la lecture subjective des élèves.....	9
1.4. Acquérir des connaissances littéraires en réalisant un détour par d'autres arts.....	12
1.5. Commenter l'art en le contextualisant.....	15
1.5.1. La notion d'école littéraire.....	16
1.5.2. Le classicisme littéraire.....	16
1.5.3. Les caractéristiques saillantes des textes classiques.....	17
1.5.4. La classicisme musical.....	18
1.5.5. Le classicisme pictural.....	20
1.5.5.1. Définir le classicisme par rapport au baroque.....	20
1.5.5.2. <i>Les précurseurs et modèles du classicisme pictural</i>	21
1.5.5.3. Le XVIII ^e s. ou « l'âge de l'éloquence ».....	22
1.5.6. Les savoirs retenus par l'enseignant.....	22
2. Problématique.....	24
3. Méthode.....	25
3.1. Public.....	25
3.2. Matériel.....	25
3.3. Procédure.....	26
3.3.1. Première séance.....	27
3.3.2. Seconde séance.....	28
4. Résultats.....	29
4.1. D'après les élèves ayant étudié la peinture et le texte littéraire.....	29
1. Le classicisme est la représentation d'émotions : l'amour et la haine.....	29
2. Le classicisme est un mouvement qui s'appuie sur des œuvres antérieures.....	30
3. Le classicisme : des œuvres hermétiques qui nécessitent une participation du lecteur.	31
4. La dimension argumentative des toiles.....	32
5. Le détour par la peinture classique pour construire un savoir sur le classicisme.....	32
4.2. D'après les élèves ayant étudié la musique et la littérature.....	33
1. Le classicisme se caractérise par une « ambiance royale », « fastueuse ».....	33
2. Le classicisme est un mouvement caractérisé par l'ordre et le travail (sur les mots ou la musique).....	35
3. Le classicisme : une atmosphère « sombre » et « triste ».....	36
4. Le détour par la musique classique pour construire un savoir sur le classicisme.....	36
4.3. Détour par la peinture ou par la musique : que révèle cette étude ?.....	37
5. Discussion.....	38
5.1. Re-contextualisation.....	38
5.2. Interprétation des résultats / Mise en lien avec les recherches antérieures.....	38
5.3. Des hypothèses pour scolariser la musique.....	40
5.4. Limites et perspectives de la recherche.....	41
6. Conclusion.....	44
Bibliographie.....	45
Annexes.....	48
Annexe 1 : Supports pour la première séance (groupe 1 : peinture).....	48

Annexe 2. Extrait de la <i>Bible</i> correspondant à la scène du tableau (seconde phase de l'analyse).....	49
Annexe 3. Document distribué aux élèves du groupe 2 (seconde phase de l'analyse).....	50
Annexe 4. Tirade de <i>Phèdre</i> étudiée par les deux groupes.....	51
Annexe 5. Définitions du classicisme d'après le groupe ayant étudié la peinture et la littérature.....	52
Annexe 6. Définitions du classicisme d'après le groupe ayant étudié la musique et la littérature.....	55



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Année universitaire 2019-2020

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Parcours : Lettres modernes

Titre du mémoire : Réaliser un détour par la peinture ou la musique classique pour construire un savoir sur un mouvement artistique : le classicisme.

Auteur : Khalid Bouteldja

Résumé :

Cette étude porte principalement sur les apports d'un détour par l'art dans la construction de savoirs littéraires. Elle s'appuie donc sur les apports récents de la recherche sur le commentaire de l'image, sur la pédagogie de détour et le sujet lecteur. Notre recherche vise à comparer le détour par la peinture au détour par la musique pour construire un savoir sur le classicisme. Nous avons donc réalisé l'étude comparée de définitions du classicisme par deux groupes d'élèves, le premier groupe ayant étudié un tableau et un texte classique, le second un morceau de musique et le même texte. Nous avons pu comparer l'apport des deux arts dans la construction d'un savoir. L'étude a permis d'affirmer que la peinture permettait mieux de construire un savoir littéraire, malgré les limites que nous avons pointé concernant le choix du morceau étudié par le groupe ayant étudié la musique, qui a pu influencer les résultats. Cependant, l'étude permet de souligner les apports d'un détour par l'art en cours de français.

Mots clés: enseignement du français ; lycée; classe de seconde; pédagogie de détour; étude d'un mouvement littéraire ; classicisme.

Summary :

This study focuses principally on the contributions of a detour via arts for the construction of a knowledge in French class. It builds on the latest works on the comment of the image, the detour pedagogy and the reader subject. We looked for a comparison between a detour via painting and a detour via music in the construction of a knowledge. Therefore, we compared two corpus of definitions of classicism from two groups of students: in the first one, the definition was built after the analysis of a classical picture and text, in the second one the students worked on a classical musical piece and the same text. We compared the definitions to evaluate the contributions of the detour. After this study, we can admit that the detour via paint is more profitable to build a knowledge, despite the limitations of schooling music highlighted. Finally, the study shows the significance of a detour via arts in French class.

Key words : teaching french; high school; tenth grade; detour pedagogy; study of literary movements; classicism.