



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

Mémoire MEEF Lettres Modernes

Présenté et soutenu par

Charlotte Aspe

**Le classicisme à travers le prisme de la tragédie
classique : un aperçu de la recomposition de
l'histoire littéraire par les manuels**

Sous la direction de Sylviane Ahr, professeure des universités en Littérature et langue
française, Didactique de la littérature (LLA-CREATIS)

Remerciements

Je remercie ma directrice de mémoire Mme Sylviane Ahr ainsi que tous les intervenants de ma formation qui m'ont fait découvrir les spécificités de la recherche en didactique. Ce travail m'aura permis de prendre le temps de m'interroger sur la façon d'adapter mes connaissances à un nouveau public, et de prendre conscience de toutes les dimensions recouvertes par le terme « transmission ».

Pour leur présence et leur écoute, y compris au sujet de ce mémoire, je tiens à remercier tous les membres de l'équipe de Lettres du Lycée Raymond Naves, et tout particulièrement ma tutrice, Mme Monique Najar pour son précieux soutien.

Sommaire

Introduction	4
I. Le classicisme, un objet en mouvement	8
1 Le regard de la critique.....	8
2 Le théâtre du XVII ^e siècle, la tragédie et le classicisme	16
3 La part du XVII ^e siècle dans les programmes.....	25
II. La part de la tragédie classique dans quelques manuels scolaires, de 1987 à nos jours.....	36
1. Méthode et corpus.....	36
2 Aborder la tragédie classique.....	39
3 Construire une culture ou un patrimoine littéraire ?.....	50
4 Illustration et mise en scène : des moyens de rapprocher le théâtre des élèves ?	63
III. Pistes de réflexions didactiques personnelles	74
1 Quelques remarques préliminaires sur les pré-acquis et préjugés des élèves	74
2. Une tentative pour concilier classicisme, théâtre classique et intérêt des élèves	79
3. Que retenir de cette séquence ?.....	88
Conclusion	96
Bibliographie	97
Annexes.....	100

Introduction

« En dernière analyse, est classique ce qui est digne d'être étudié en classe, est étudié en classe ce qui est classique¹. »

Par ce repli tautologique, Emmanuel Fraisse n'éclaire pas tant la définition du « classique » que la difficulté de l'entreprise, à laquelle se sont essayés de nombreux critiques de Sainte-Beuve² à Nathalie Piegay-Gros³ en passant par Jean-Paul Sartre⁴, Roland Barthes⁵ et Alain Viala⁶. Le sens de « classique » tel qu'il apparaît dans l'intitulé de notre sujet est en effet le fruit d'une construction progressive qu'il est important de rappeler avant d'aller plus loin.

Avant d'être une distinction scolaire ou temporelle, le rang de 'classique' fut une distinction sociale. Apparu pour la première fois sous la plume d'Aulu-Gelle au II^e siècle, le *classicus scriptor* renvoie à la fois à une réalité esthétique, celle de l'écrivain exemplaire, et à une réalité sociale, celle de la première classe censitaire de citoyens romains, autrement dit, l'élite⁷. Parce qu'ils sont exemplaires sur les plans esthétique et linguistique, ces auteurs sont dignes de devenir des modèles et d'être enseignés en classe⁸. Ce n'est qu'au XIX^e siècle que le 'classique' donne naissance au 'classicisme' sous l'égide de Stendhal et des romantiques, et prend une connotation temporelle péjorative en étant associé à un « art dépassé⁹ », avant de désigner de manière plus neutre les auteurs du siècle de Louis XIV puis dans un élan universaliste tous les auteurs qui se seront distingués quelle que soit la période à laquelle ils appartiennent¹⁰. Ironie de l'histoire, ceux que le XIX^e siècle a baptisés « classiques » auraient vu dans ce nom une épithète fort

¹ Fraisse Emmanuel, « Enseignements littéraires et œuvres de référence : entre l'ancien et le nouveau. », *Le français aujourd'hui*, 2011, n°172, pp. 11-24, p. 13, accessible en ligne par l'url suivante : <www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-1-page-11.htm>.

² Voir son article « Qu'est-ce qu'un classique », *Le Constitutionnel*, 21 octobre 1850.

³ Piegay-Gros Nathalie, « Le classicisme » dans *Nouvelle Revue Pédagogique-Lycée*, novembre 2007, n°27, pp. 14-22.

⁴ Sartre Jean Paul (1985), *Qu'est-ce que la littérature ?*, Paris, Folio, coll. « Essais ».

⁵ Barthes Roland (1953), *Le degré zéro de l'écriture*, Paris, Seuil, coll. « Pierres vives ».

⁶ Viala Alain, « Qu'est-ce qu'un classique ? » dans *Littératures classiques*, 1993, n°19.

⁷ Houdrat-Mérot Violaine (2012), « Qu'est-ce qu'un classique ? Qu'est-ce qu'une œuvre patrimoniale ? » dans *Enseigner les 'classiques' aujourd'hui: approches critiques et didactiques*, Bruxelles, PIE-Peter Lang, coll. « Théocrit' », p. 24.

⁸ Houdart-Mérot Violaine, *Ibid.*

⁹ Houdart-Mérot Violaine, *Ibid.*, p. 25.

¹⁰ Piegay-Gros Nathalie, « Le classicisme », *op. cit.*, p. 16.

dépréciative¹¹, eux qui formulaient leur idéal sous le nom d' « atticisme », en référence à une éloquence au style à la fois moyen et efficace qui trouve ses racines dans l'Antiquité¹². Je retiendrai pour mon mémoire la définition historique, qui se trouve être celle qui prévaut aujourd'hui dans le domaine scolaire ainsi que dans les derniers programmes du lycée¹³.

En plus de refléter une définition complexe, cette citation illustre également le parcours qui est le mien lors de cette première année d'enseignement. Après avoir étudié le classicisme pendant ma formation universitaire dans le cadre d'un master de recherche, je vais, ayant la responsabilité de deux classes de Seconde, devoir l'enseigner à mon tour. Pour avoir produit un mémoire sur la construction et la diffusion du classicisme dans la littérature, j'ai été amenée à approfondir cette notion et à réaliser qu'elle était loin de se limiter au champ théâtral, or les programmes actuels concernant l'enseignement du français dans le secondaire prévoient, pour la classe de Seconde, d'aborder le classicisme essentiellement par le biais du théâtre classique. Pendant deux ans, j'ai acquis une perception plus fine et plus nuancée de la période, et j'ai désormais pris conscience que je vais, en tant qu'enseignante, devoir faire des choix et risquer de perdre cette nuance. J'ai alors voulu voir ce sur quoi je peux m'appuyer dans des manuels car bien que n'étant pas obligatoires¹⁴, ils restent une « expression des programmes officiels¹⁵ », en tout cas un outil pour l'enseignant, susceptible de lui proposer un corpus de référence. J'ai alors été surprise de constater, même dans des manuels très récents, une vision que je trouve assez réductrice. Aux chapitres sur la comédie étaient attribuées les pages concernant l'essor du théâtre, la vie des acteurs, aux chapitres sur la tragédie celles concernant le classicisme. Implicitement, le classicisme et ses règles deviennent ainsi l'apanage de la tragédie classique, comme si l'art de concentration si cher à la littérature du siècle de Louis XIV avait contaminé son enseignement jusqu'aux manuels. J'ai eu le sentiment qu'il s'agissait avant tout de transmettre un patrimoine littéraire, de faire étudier des extraits de tragédies en tant que fragments exceptionnels de la littérature classique et non en tant qu'extraits de

¹¹ Zuber Roger (1997), *Les émerveillements de la raison, Classicismes littéraires du XVII^e siècle français*, Paris, Klincksieck, coll. « Théorie et Critique à l'âge classique », p. 139.

¹² Piégay-Gros Nathalie, « Le classicisme », *op. cit.*, p. 15.

¹³ Ministère de l'Éducation nationale, *Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire*, arrêté du 21 juillet 2007, bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010, accessible en ligne par l'url suivante : <<http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html>>

¹⁴ Inspection Générale de l'Éducation Nationale, *Les manuels scolaires : situation et perspectives*, rapport n°2012-036, mars 2012, accessible en ligne par l'url suivante : <<http://www.education.gouv.fr/cid61373/les-manuels-scolaires-situation-et-perspectives.html>>, p. 23 pour un rapide historique sur l'indépendance quant au choix du manuel scolaire dans le secondaire.

¹⁵ Inspection Générale de l'Éducation Nationale, *Ibid.*, p.7.

pièces de théâtre. On sort alors du cadre historique posé par les programmes. Pour comprendre cette transformation, j'ai décidé de m'intéresser à l'enseignement de la tragédie classique dans les manuels scolaires en adoptant une perspective diachronique.

L'édition Nathan servira de « fil rouge » avec pour point de départ le manuel de la collection « Mitterrand » de 1987¹⁶, sa conception anthologique par siècle pouvant rappeler la présentation des Lagarde et Michard, jusqu'à celui de la collection « Calliopée » publié en 2011¹⁷, qui suit les programmes de 2010, derniers en date pour le lycée. Nous suivrons ainsi la transition entre des programmes de Seconde mettant l'accent sur les textes du XVII^e siècle et celle où, devenu une époque parmi d'autres dans le programme, il peut même être partagé entre plusieurs objets d'étude. D'autres manuels pour le même niveau apporteront, sinon un contre-point, au moins un outil de comparaison. J'ai privilégié ceux qui ont un lien avec ma pratique actuelle en tant qu'enseignante, notamment celui choisi par mon établissement (édition Le Robert, collection « Passeurs de textes ¹⁸ »), et avec ma pratique passée en tant qu'élève (comme celui des éditions Hatier dirigé par Hélène Sabbah¹⁹ et qui s'appuie sur les programmes de 2000).

Ayant limité ma définition du terme « classique » à son sens historique, en lien avec un mouvement littéraire et culturel précis, j'ai fixé le point de départ de mon étude à la fin des années 1980. En effet, cette période marque le retour de l'histoire littéraire qui avait disparu des *Instructions officielles* de 1981²⁰ et revient dans celles de 1987 pour apporter un éclairage historique aux œuvres et raffermir les repères chronologiques des élèves²¹. Ce retour se confirme dans les programmes actuels. Ainsi l'objet d'étude qui nous concerne, « La tragédie et la comédie au XVII^e siècle : le classicisme », invite explicitement à faire (re)découvrir ce mouvement littéraire aux élèves.

On peut cependant noter qu'un tel intitulé va plus loin encore : dans sa formulation et la façon dont chaque élément est réparti autour des deux points, il fait du théâtre la porte d'entrée par laquelle les élèves découvriront le classicisme, ouvrant la voie à cette vision qui m'avait paru réductrice. Ce constat m'a amenée à élargir mon corpus à des manuels des mêmes éditeurs, des mêmes collections et liés aux mêmes réformes des programmes, mais pour le niveau de Première. L'intitulé de l'objet d'étude, « Le texte théâtral et sa

¹⁶ Puzin Claude (1987), *Littérature XVII^e siècle, textes et documents*, Paris, Nathan, coll. « Mitterrand ».

¹⁷ Rincé Dominique et Pailloux-Riggi Sophie (dir.) (2011), *Français livre unique 2^{nde}*, Nathan, coll. « Calliopée ».

¹⁸ Abensour Corinne (dir.), (2011), *Livre unique 2^{de}*, Paris, édition Le Robert, coll. « Passeurs de textes ».

¹⁹ Sabbah Hélène (dir.), (2004), *Littérature 2^{de}, Des textes aux séquences*, Paris, Hatier.

²⁰ Houdart-Mérot Violaine (1998), *La culture littéraire au lycée depuis 1880*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 171.

²¹ Houdart-Mérot Violaine (1998), *Ibid.*, p. 175.

représentation, du XVII^{ème} siècle à nos jours » pour les programmes les plus récents, légitime la présence d'extraits du théâtre classique dans ces manuels tout en suggérant une perspective différente, rendue peut-être plus « vivante » par l'introduction explicite de la représentation.

En procédant ainsi, j'espère retracer une chaîne dont l'objectif de départ affiché qui était de « faire percevoir les grands traits de l'esthétique classique ²² » aux élèves est devenu un objet d'étude envisageant le classicisme principalement à travers le théâtre classique, objet d'étude transformé en proposition de séquences par les auteurs des manuels scolaires. On peut d'ores et déjà noter une sélection progressive, une série de choix qui se met en place et peut amener à une déformation de ce qu'est le classicisme, soit tout le contraire de l'objectif premier. Il convient alors de se demander dans quelle mesure l'organisation des programmes en objets d'étude peut favoriser la construction de représentations réductrices de la tragédie classique et, plus largement, du classicisme. Pour répondre à cette question, je m'attacherai d'abord à définir le cadre théorique et académique dans lequel s'inscrivent le classicisme et la tragédie classique pour ensuite étudier plus en détail la façon dont elle est traitée dans une sélection de manuels. Le dernier temps de ce mémoire sera l'occasion de présenter les dispositifs que j'ai essayé de mettre en place pour transmettre une vision plus nuancée du classicisme à mes élèves et d'en faire le bilan.

²² Ministère de l'Éducation nationale, *Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire*, *op. cit.*

I. *Le classicisme, un objet en mouvement*

1 *Le regard de la critique*

a) **Aux sources du classicisme**

Comme je l'ai rappelé en introduction, le terme de « classicisme » est une création *a posteriori* par le mouvement romantique qui est alors en pleine construction. La première mention remonterait à la toute fin du XVIII^e siècle sous la plume de l'Allemand August Wilhelm von Schlegel avant d'être récupérée en France par Mme de Staël et Stendhal dans le premier quart du XIX^e siècle²³. L'enjeu pour le jeune mouvement romantique est alors de se construire une identité, d'où la revendication de nouveauté par ces auteurs et le rejet de leurs prédécesseurs du XVII^e au nom de cette modernité. Cet enjeu identitaire explique que Stendhal construise les deux définitions en totale opposition en tête de son chapitre « Ce que c'est que le Romantisme » dans l'ouvrage *Racine et Shakespeare* :

Le *romanticisme* est l'art de présenter aux peuples des œuvres littéraires qui, dans l'état actuel de leurs habitudes et de leurs croyances, sont susceptibles de leur donner le plus de plaisir possible. Le *classicisme*, au contraire, leur présente la littérature qui donnait le plus grand plaisir à leurs arrière-grands-pères²⁴.

Ses reproches s'adressent en réalité aux auteurs « classiques » de son temps, qu'il accuse de manquer de courage en se raccrochant à des modèles anciens plutôt que de s'essayer à des formes nouvelles. Il reconnaît en Racine un auteur qui a été romantique en son temps, dans le sens où il présentait au public ce qui lui correspondait²⁵.

Deux choses sont à retenir de cette définition. La première est que, si le classicisme en tant que nom est une invention plus récente que le mouvement auquel il correspond, il renvoie à une réalité de l'histoire littéraire, que la critique s'est ensuite efforcée de retrouver et de structurer. C'est cette recherche ultérieure de sens qui a contribué à façonner l'image du classicisme comme une doctrine, un système devenu rigide à force de cohérence²⁶. Au contraire, et c'est le deuxième enseignement de cette définition, les auteurs classiques recherchaient en permanence un juste milieu entre leurs préceptes de

²³ Guion Béatrice, « « Un juste tempérament » : les tensions du classicisme français » dans Darmon Jean-Charles et Delon Michel (dir.), (2006), *Histoire de la France littéraire*, tome 2, *Classicismes XVIIe-XVIIIe siècle*, Paris, PUF, p. 131.

²⁴ Stendhal, *Racine et Shakespeare* [en ligne], Paris, Bossange, 1823 [consulté le 3/05/2016], p. 43. Disponible sur le web : <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k71902t.r=langEN>>. La police est celle de l'ouvrage d'origine.

²⁵ *Ibid.*, p. 44.

²⁶ Guion Béatrice, « « Un juste tempérament » : les tensions du classicisme français », *op. cit.*, p. 131.

créations et les attendus de leur public, ce qui fait du classicisme un mouvement agité de tensions parfois contradictoires.

Tout comme le Romantisme, le mouvement classique s'est construit en opposition avec ses prédécesseurs, en l'occurrence les poètes de la Pléiade. On considère que c'est le poète Malherbe qui est à l'origine de cette rupture²⁷, notamment par sa critique de l'obscurité de la Pléiade²⁸. Les premiers théoriciens du classicisme vont non seulement s'opposer aux poètes du XVI^e siècle mais également ignorer tout ce qu'ils ont pu produire d'écrits théoriques comme les *Art[s] poétique[s]* de Pelletier (1555), Laudun (1598) ou Vauquelin (1605) ou encore l'*Abrégé d'Art poétique* de Ronsard (1565)²⁹. Ils vont préférer se tourner vers les théoriciens antiques comme Aristote et Horace ou les théoriciens étrangers, notamment les Italiens comme Vida et Castelvetro³⁰.

Les sources les plus influentes sont cependant les sources antiques au point que René Bray affirme dans son ouvrage *Formation de la doctrine classique* que c'est « au nom d'Aristote que s'instaure le classicisme français³¹ ». En réalité, c'est surtout d'une *Poétique* lue et commentée par les Italiens que se sont inspirés les théoriciens des années 1630 à 1650 comme Chapelain, Scudéry, ou encore Jules de la Mésnardière³². Elle est notamment la base de leur réflexion sur le théâtre, comme en témoignent les mentions régulières d'Aristote dans la *Lettre sur les vingt-quatre heures* de Chapelain ou les *Observations sur le Cid* de George de Scudéry³³. Dans une moindre mesure, Horace et son *Art poétique* ont également été une source d'inspiration³⁴. Une partie de ce qu'il écrit se trouve déjà chez Aristote : les théoriciens classiques ont donc surtout retenu ce qu'Aristote avait pu négliger, comme la primauté donnée au travail de l'artiste sur le génie, la nécessité de distinguer les genres littéraires, mais surtout la finalité morale et utilitaire de l'art³⁵.

Si cette finalité morale soulève quelques contestations, elle finit par s'imposer, sans effacer cependant un autre impératif : celui de plaire au public³⁶. De là découle une première conséquence : la portée morale des œuvres littéraires doit se faire de plus en plus

²⁷ Bray René (1983), *La formation de la doctrine classique en France*, Paris, Nizet, p. 8.

²⁸ *Ibid.*, p. 20.

²⁹ *Ibid.*, pp. 23-24.

³⁰ *Ibid.*, pp. 37-38.

³¹ *Ibid.*, p. 49.

³² *Ibid.*, pp. 53-54.

³³ *Ibid.*, p.53.

³⁴ *Ibid.*, p.59.

³⁵ *Ibid.*, p.61.

³⁶ *Ibid.*, pp. 70-71.

discrète au fil du XVII^e siècle, le public étend lassé par les sentences moralisatrices³⁷. Les auteurs sont alors encouragés à passer par des moyens détournés comme l'illustration de la vertu par des personnages ou des situations particulières³⁸, ce qui amène à une certaine conception de l'imitation. En effet, une des premières consignes des poétiques classiques est d'imiter la nature³⁹. Il ne s'agit cependant pas seulement de reproduire à l'identique mais de sélectionner ce que l'on montre, de ne retenir que la meilleure partie de cette nature⁴⁰, en lien avec le principe utilitaire et moral de l'art, on ne peut pas, en effet, montrer n'importe quoi. C'est avant tout la nature « morale » qui intéresse les auteurs et amène à rejeter la laideur morale plus encore même que la laideur physique⁴¹. C'est donc une imitation raisonnée de la nature, c'est-à-dire une nature revisitée, loin des sujets trop bas ou trop élevés, dans une sorte d'entre-deux idéal qu'il faut atteindre⁴².

Cette nature idéalisée, nos auteurs du XVII^e siècle vont la trouver sous une forme déjà stylisée dans les auteurs antiques, à l'origine de ce principe d'imitation et légitimes du fait de l'admiration universelle qu'ils sont su susciter à travers les siècles⁴³. Imiter les anciens, c'est aussi s'obliger à un travail d'adaptation pour retranscrire leurs idées en français, ce qui est ainsi la garantie d'un travail personnel et d'une certaine originalité, au-delà de la simple reproduction d'un modèle⁴⁴.

Cette notion de travail est importante parce qu'elle renvoie également à une des caractéristiques de la pensée du XVII^e siècle : l'idée que le génie seul ne suffit pas à produire une grande œuvre. Il ne s'agit pas nier l'importance du génie, que les siècles précédents ont vu comme une qualité indispensable à l'artiste sans toutefois parvenir à la définir clairement⁴⁵. Les théoriciens comme Chapelain considèrent qu'il suffit pour produire de petites œuvres⁴⁶, en revanche, ils considèrent qu'il doit impérativement reposer sur le travail de l'artiste pour qu'il puisse produire ce qui est alors considéré comme la « grande poésie », à savoir l'épopée et la tragédie⁴⁷. Or ce travail nécessite de la part de l'artiste de connaître des règles sur lesquelles il doit s'appuyer⁴⁸. À partir du moment où la

³⁷ *Ibid.*, p.77.

³⁸ *Ibid.*, p.79.

³⁹ *Ibid.*, p. 140.

⁴⁰ Guion Béatrice, « Un juste tempérament » : les tensions du classicisme français », *op. cit.*, p. 141.

⁴¹ Bray René (1983), *La formation de la doctrine classique en France*, *op. cit.*, p. 155.

⁴² *Ibid.*, p. 158.

⁴³ *Ibid.*, p. 171.

⁴⁴ *Ibid.*, pp. 176-177.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 85.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 87.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 93.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 99.

nécessité du travail est admise par les auteurs, les règles le sont aussi. Encore en débat dans les années 1620-1630, elles sont acceptées dès les années 1640⁴⁹. Les controverses qui suivent interrogent la manière dont il faut les interpréter. L'utilité des règles n'est plus remise en cause et loin de se limiter au théâtre, elles s'appliquent à tous les genres littéraires. Les auteurs qui s'émancipent des théories trop rigides ne le font pas pour se débarrasser des règles : pour Corneille ou Molière, il s'agit toujours de « plaire selon les règles⁵⁰ » ou selon son « bon sens⁵¹ ». La pierre maîtresse de la doctrine classique est en effet la raison⁵². Elle conditionne l'imitation des anciens⁵³ : Aristote n'est pas convoqué en tant qu'argument d'autorité mais parce que son système poétique est jugé cohérent. Non seulement c'est la raison qui guide le poète, dicte les règles mais c'est aussi elle qui incite à les accepter⁵⁴ car elle légitime le goût que l'on prend à un spectacle, un roman ou un poème. De fait, la raison est vue, selon René Bray, comme une sorte d'entité universelle, supérieure aux seuls goûts d'un individu et garante de la postérité d'une œuvre⁵⁵.

b) Les règles de la « doctrine classique »

Ces différentes règles sont ainsi considérées comme une réponse à la triple exigence que nous venons de voir : garantir l'utilité morale de l'art, imiter la nature tout en répondant à la raison. Elles s'appliquent à tous les genres littéraires. Dans la synthèse qu'il a réalisée à partir de nombreuses préfaces et textes théoriques d'époque, René Bray les a synthétisées sous ce qu'il appelle la « doctrine classique ».

L'une des règles cardinales est le respect de la vraisemblance, qui contribue à notre compréhension de ce que les théoriciens du XVII^e siècle entendent par l'imitation de la nature⁵⁶. C'est aussi une étape indispensable pour un art qui se veut utile. Pour Chapelain, l'Homme aime naturellement la vérité, c'est donc sur la vérité qu'il faut s'appuyer pour espérer le toucher et le rendre plus réceptif au message moral que peut lui délivrer l'œuvre littéraire⁵⁷. Les théoriciens parlent cependant de « vraisemblance » plutôt que de « vérité » ce qui n'est pas anodin. Ce n'est pas le vrai qu'il s'agit de représenter, c'est-à-dire ce qui

⁴⁹ *Ibid.*, p. 103 et 106.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 109.

⁵¹ *Ibid.*, p. 110.

⁵² *Ibid.*, p. 114.

⁵³ *Ibid.*, p. 122.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 126 et 136.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 126.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 192.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 207.

se passe, mais ce qui devrait se passer⁵⁸. Le vraisemblable est une correction, un vrai épuré et rationalisé. En cela, le XVII^e siècle est allé plus loin qu'Aristote puisqu'il rejette tout élément invraisemblable même s'il est possible ou avéré par l'Histoire⁵⁹. Corneille est une voix minoritaire lorsqu'il défend le droit de montrer sur scène des événements invraisemblables pourvu qu'ils soient vrais⁶⁰. L'opinion commune est celle qui est illustrée par les tragédies raciniennes : on privilégie l'idée que le public se fait d'un événement à la vérité historique⁶¹. Proposer un événement invraisemblable aux yeux du public serait aller à l'encontre du rationalisme classique, car un événement invraisemblable est avant tout un événement qui ne peut être expliqué par les codes sociaux en vigueur à l'époque de sa réception, comme le rappelle Gérard Genette lorsqu'il analyse l'accueil mitigé fait au roman de M^{me} de Lafayette, *La Princesse de Clèves*⁶².

À la vraisemblance se superpose la bienséance, qui s'établit véritablement en France dans les années 1630⁶³. Selon la *Poétique* de la Mesnardière, qui reprend Aristote, il s'agit de montrer des mœurs exemplaires mais également des personnages qui correspondent à ce que l'on attend d'eux⁶⁴. Une fois de plus, cette règle fait écho à la fin morale de l'art et à une certaine conception de l'imitation. On distingue ainsi les bienséances internes, au nom desquelles un personnage se doit de rester fidèle à son caractère qui le fait agir et s'exprimer d'une certaine façon selon des circonstances données, et les bienséances externes, qui demandent que l'on produise avant tout ce que le public attend ou projette sur une œuvre⁶⁵. Une fois de plus, ce n'est pas sans arrangement avec la vérité historique, qui n'est d'ailleurs pas toujours connue. Le public du XVII^e plaque son propre idéal sur l'Antiquité : on assimile ainsi la démocratie athénienne du temps de Périclès et le principat d'Auguste à la vie mondaine du siècle de Louis XIV, on pense y retrouver une politesse et une délicatesse qui ne correspondent en réalité qu'aux projections des valeurs mondaines du XVII^e siècle sur l'Antiquité⁶⁶.

Vient ensuite celle que l'on a qualifiée de « règle des trois unités » dont René Bray dénonce le caractère quelque peu abusif. Pour lui, l'unité d'action est à considérer à part car elle s'applique à toute œuvre littéraire, de l'épopée à la tragédie, là où les unités de

⁵⁸ Guion Béatrice, « « Un juste tempérament » : les tensions du classicisme français », *op. cit.*, p. 142.

⁵⁹ Bray René (1983), *La formation de la doctrine classique en France*, *op. cit.*, p. 201.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 204.

⁶¹ *Ibid.*, p. 212.

⁶² Genette Gérard (1969), *Figures II*, Paris, Seuil, p. 74.

⁶³ Bray René (1983), *La formation de la doctrine classique en France*, *op. cit.*, p. 218.

⁶⁴ *Ibid.*, pp. 220-221.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 216.

⁶⁶ Guion Béatrice, « « Un juste tempérament » : les tensions du classicisme français », *op. cit.*, p. 132.

temps et de lieu seraient davantage des applications particulières de la vraisemblance au théâtre⁶⁷. Comme les règles précédemment évoquées, elle trouve son fondement dans la *Poétique* d'Aristote⁶⁸ et rallie assez rapidement les suffrages. En 1637, seul un traité anonyme la critique encore, sans trouver de véritable écho⁶⁹. Sa définition est parfois plus problématique. On s'accorde cependant sur l'idée d'une action principale qui se composerait de plusieurs épisodes devant s'enchaîner de manière rationnelle⁷⁰. Dans le domaine du théâtre, Corneille distingue l'unité d'intrigue, qu'il réserve à la comédie, et l'unité de péril qu'il associe à la tragédie⁷¹.

L'unité de temps est également définie par Aristote qui l'assimile à une révolution du soleil, tout en laissant la possibilité au dramaturge de déborder légèrement cette durée⁷². Cette définition donne lieu à un certain nombre d'interprétations chez les commentateurs italiens qui hésitent entre l'assimiler à un jour naturel (soit une douzaine d'heure) ou à un jour astronomique, avant de considérer que le temps de l'action doit s'efforcer de coïncider le plus possible avec le temps de la représentation⁷³. Il s'agit de ménager le spectateur pour qu'il puisse adhérer, au nom de la vraisemblance, à ce qu'il voit. L'unité de lieu, totalement absente chez Aristote, se dégage de l'unité de temps au nom du même principe, afin de coïncider avec l'immobilité du spectateur⁷⁴. En France, ces deux principes restent encore ignorés au début du XVIIe siècle⁷⁵. Ils sont progressivement mis en place dans les années 1630, d'abord par des dramaturges qui les respectent sans qu'ils soient encore énoncés comme Mairet, puis par des théoriciens comme Chapelain⁷⁶. La « querelle du Cid » n'est qu'une occasion plus « médiatique » pour les partisans des règles de se faire entendre, car elles étaient déjà débattues auparavant⁷⁷. Leur acception peut être entendue avec une certaine souplesse : l'unité de lieu peut ainsi être étendue à tout lieu dans lequel un personnage est susceptible de pouvoir se rendre dans le temps de l'intrigue, soit l'espace d'une journée, ce qui permet de l'étendre à une ville entière⁷⁸. L'essentiel à retenir, plutôt que la durée ou la superficie exacte accordée aux personnages, est cette

⁶⁷ Bray René (1983), *La formation de la doctrine classique en France*, *op. cit.*, p. 240.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 241.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 245.

⁷⁰ *Ibid.*, p. 246.

⁷¹ *Ibid.*, p. 247.

⁷² *Ibid.*, p. 254.

⁷³ *Ibid.*, pp. 254-255.

⁷⁴ *Ibid.*, pp. 257 et 275.

⁷⁵ *Ibid.*, p. 262.

⁷⁶ *Ibid.*, p. 265.

⁷⁷ *Ibid.*, p. 271.

⁷⁸ *Ibid.*, p. 277.

concentration autour de ce qui est nécessaire à l'action, à l'intrigue, concentration qui constitue l'une des spécificités de l'esprit classique⁷⁹.

c) L'importance du goût et la prise en compte de la réception par la critique

Si la doctrine de René Bray offre un système complet et cohérent, elle est cependant l'objet d'une relecture elle-même rationalisée. Aujourd'hui, on s'interroge davantage sur la complexité et les contradictions du classicisme, au point que le terme de doctrine est considéré comme inapproprié⁸⁰. Les préceptes varient en effet d'un théoricien à l'autre et évoluent en permanence. Les textes prescripteurs que René Bray a utilisés afin de former un tout cohérent admettent d'ailleurs que leurs attentes sont parfois contradictoires⁸¹. Loin de l'harmonieuse unité suggérée par ces règles, le classicisme se caractérise surtout par les tensions qui l'animent.

Une des premières tensions est celle entre le goût et la raison. René Bray a placé son système sous l'égide d'un XVII^e siècle acquis à la raison et à la régularisation dans tous les domaines du fait d'un contexte politique particulier, mélange d'aspiration au calme après une période de longs troubles internes et d'affirmation d'un pouvoir central⁸². Or, ce primat de la raison est en réalité concurrencé par le goût, organe de jugement annexé par la littérature dans les années 1660⁸³. Le goût est d'abord un concept mondain. Difficile à définir, il serait :

une sorte de vertu à la fois sociale et morale [...], un tact grâce auquel l'homme se met en harmonie avec son entourage, un sens de la mesure qui règle ses actions et modère ses plaisirs, toutes choses qui dénotent l'appartenance à une authentique aristocratie morale⁸⁴.

Ce portrait d'un homme de goût correspond à ce que le XVII^e attend de l'honnête homme, qui constitue alors un idéal social auquel on essaie de se conformer. Suivre le goût serait alors purement et simplement se conformer à la bienséance comme synonyme du *decorum* latin : tenir compte des circonstances pour proposer ce qui convient⁸⁵. En suivant ce principe, la transposition du goût dans le champ littéraire ne s'est pas faite sans dérive, celle d'avoir, dans cette recherche de perfection, donné des œuvres présentant une certaine uniformité⁸⁶, ce qui a pu suggérer ensuite un système de règles unique. Dans un premier temps, règles et goût semblent être les deux faces d'une même pièce car le bon goût est

⁷⁹ *Ibid.*, p. 288.

⁸⁰ Guion Béatrice, « « Un juste tempérament » : les tensions du classicisme français », *op. cit.*, p. 132.

⁸¹ *Ibid.*

⁸² Bray René (1983), *La formation de la doctrine classique en France*, *op. cit.*, p. 113.

⁸³ Chantalat Claude (1992), *A la recherche du goût classique*, Paris, Klincksieck, p. 37.

⁸⁴ *Ibid.*, p. 34.

⁸⁵ Guion Béatrice, « « Un juste tempérament » : les tensions du classicisme français », *op. cit.*, p. 136.

⁸⁶ Chantalat Claude (1992), *A la recherche du goût classique*, *op. cit.*, p. 35.

assimilé au bon sens⁸⁷, voire à une « raison instinctive⁸⁸ ». Les règles représenteraient alors une manifestation théorique de la raison là où le bon goût en serait la manifestation pratique⁸⁹. Or, le bon goût étant rattaché à la raison, et la raison étant universelle, on considère que le bon goût l'est également⁹⁰. On retrouve ainsi l'aspiration à l'universalité que René Bray associait à la domination de la raison. Cela va en réalité contribuer à introduire une fissure : on va progressivement distinguer un bon goût absolu, par lequel les auteurs classiques espèrent passer à la postérité, et un bon goût relatif, évoluant au fil de l'histoire, qu'ils sont bien obligés de chercher à satisfaire dans l'immédiat⁹¹.

Autre point important que j'ai déjà signalé en introduction, le terme de « classique » n'aurait certainement pas été revendiqué par les auteurs du XVII^e siècle car il était considéré comme péjoratif⁹². Ils préféraient celui d'« attique », référence à l'atticisme, une écriture dont la référence est la correspondance de Cicéron⁹³. Un tel choix n'est pas anodin : on ne cherche pas à imiter un orateur au travail mais un homme dans sa sphère privée, dans ce qu'il a de plus familier et de moins recherché⁹⁴. Ainsi, ce que les années 1640 entendent par atticisme, c'est un style du premier jet, qui doit donner l'impression de spontanéité⁹⁵. Ce n'est pas une esthétique de la raison mais une « esthétique de la grâce⁹⁶ » rejetant l'excès de contrainte et de discipline au profit d'une certaine liberté, d'une certaine négligence pour arriver à produire un style qui soit le plus naturel possible, soit un tout autre classicisme que celui décrit par René Bray⁹⁷. L'idéal esthétique en littérature se veut riant, plaisant, reflétant ainsi les valeurs sociales de galanterie et d'urbanité constituant l'idéal mondain du temps⁹⁸.

On aurait donc tort d'envisager un classicisme unique et monolithique. Il résulte en réalité d'un long processus de construction : l'idéal défendu par les traités des années 1650 à 1680 n'est plus tout à fait le même que celui du début du XVII^e siècle, aussi baptisé « classicisme Richelieu⁹⁹ ». Il ne s'est d'ailleurs pas seulement construit dans les *Poétiques*, les préfaces et autres textes théoriques du XVII^e siècle. Il faut compter avec la

⁸⁷ *Ibid.*, p. 37

⁸⁸ *Ibid.*, p. 71.

⁸⁹ *Ibid.*, p. 41.

⁹⁰ *Ibid.*, p. 43.

⁹¹ *Ibid.*, p. 93.

⁹² Zuber Roger (1997), *Les émerveillements de la raison, Classicismes littéraires du XVII^e siècle français*, *op. cit.*, p. 139.

⁹³ *Ibid.*, pp. 139-140.

⁹⁴ *Ibid.*

⁹⁵ *Ibid.*, p. 145.

⁹⁶ Chantalat Claude (1992), *A la recherche du goût classique*, *op. cit.*, p. 162.

⁹⁷ *Ibid.*

⁹⁸ *Ibid.*, p. 163.

⁹⁹ Guion Béatrice, « « Un juste tempérament » : les tensions du classicisme français », *op. cit.*, p. 132.

correspondance de l'époque, véritable laboratoire d'idées où des lettrés formés par la culture antique s'efforcent de concilier leurs modèles avec les attentes du nouveau public mondain et contribuent ainsi à construire ce que nous avons appelé « classicisme¹⁰⁰ ».

2 Le théâtre du XVII^e siècle, la tragédie et le classicisme

Les manuels que j'ai étudiés associent souvent le XVII^e siècle à un âge d'or du théâtre. Ce genre bénéficie alors de tels privilèges et d'un tel prestige que l'on a rendu indissociables l'éclat de la littérature de cette époque du théâtre¹⁰¹. Avant d'approfondir la question de la tragédie dans les manuels, il convient de revenir sur l'influence réelle du classicisme sur le théâtre du XVII^e siècle.

a) Un âge d'or du théâtre ?

Il est vrai que le théâtre bénéficie de conditions particulièrement favorables au XVII^e siècle, en tout cas au début. De manière générale, le public manifeste un goût certain pour les spectacles quels qu'ils soient¹⁰². Cette « passion du spectacle¹⁰³ », décrite comme populaire par Jacques Scherer, rejailit sur le théâtre qui accueille par ailleurs une part croissante de l'aristocratie¹⁰⁴. Cette recherche du divertissement, synonyme d'attachement au monde matériel et à ses simulacres, reste suspecte aux yeux de l'Église qui condamne autant le théâtre que les comédiens¹⁰⁵. Cependant, les années 1630 marquent un recul des thèses hostiles aux arts du spectacle¹⁰⁶ et cette légère tolérance religieuse s'accompagne d'une réhabilitation par le pouvoir civil¹⁰⁷. Le goût pour le spectacle entre en jeu, tant Richelieu que Louis XIV sont en effet amateurs de théâtre¹⁰⁸, mais les intérêts politiques entrent également en compte. Le théâtre est considéré comme un outil au service du prestige de la monarchie française et de la centralisation du pays autour du pouvoir royal¹⁰⁹. Plusieurs mesures en faveur du théâtre sont ainsi prises, comme une déclaration royale réhabilitant les comédiens¹¹⁰ ou encore des subventions royales pour différentes

¹⁰⁰ Aspe Charlotte (2014), *Les Lettres de Paul Pellisson à Donneville : construction d'une poétique entre Paris et Toulouse*, mémoire de Master 2 mention Recherche, Toulouse, Université Toulouse 2 Le Mirail, p. 131.

¹⁰¹ Bertrand Dominique (1999), *Lire le théâtre classique*, Paris, Dunod, coll. « Lire », p. 6.

¹⁰² Scherer Jacques et Colette Scherer (2001), *La dramaturgie classique en France*, Saint-Genouph, Nizet, p. 160.

¹⁰³ *Ibid.*

¹⁰⁴ Bertrand Dominique (1999), *Lire le théâtre classique*, *op. cit.*, p. 71.

¹⁰⁵ *Ibid.*, pp. 54-55.

¹⁰⁶ *Ibid.*, p. 70.

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 54.

¹⁰⁸ *Ibid.*, pp. 67 et 69.

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 68.

¹¹⁰ *Ibid.*, p. 67.

troupes¹¹¹. Ce contexte favorable va permettre aux troupes de se sédentariser. Il ne faut cependant pas négliger des périodes plus noires : ainsi la Fronde marque des temps difficiles, entre fermeture de théâtres et pertes de certains nobles qui faisaient fonction de mécènes¹¹². De plus, les sentiments religieux anti-théâtre connaissent un regain d'énergie à la fin du XVII^e siècle et ce dès les années 1660-1670. Si les querelles déclenchées autour de *Dom Juan* et du *Tartuffe* servent de catalyseurs, c'est tout le théâtre dans son ensemble qui est visé et pas seulement la comédie¹¹³. Le phénomène va croissant (pas moins de sept textes théologiques sont publiés contre le théâtre en 1694¹¹⁴), au point que Dominique Bertrand parle d'une « régression du théâtre et des mentalités qui avaient favorisé son essor¹¹⁵ ».

De manière plus spécifique, on considère que la dramaturgie classique proprement dite se développe à partir des années 1630, moment où le théâtre devient le genre dominant auquel tout le monde s'essaie et détrône ainsi l'épopée¹¹⁶, et ce jusqu'aux années 1680, les années 1660 étant considérées comme une apogée¹¹⁷. Se concentrer sur le théâtre classique ne doit cependant pas faire oublier que le goût du divertissement s'étend à tous les genres théâtraux, y compris ceux qui ne respectent pas ce que nous avons établi comme le canon classique. Si certaines pièces préclassiques ont de plus en plus de mal à rencontrer leur public¹¹⁸, des œuvres irrégulières séduisent toujours : les *Amours tragiques de Pyrame et Thisbé* de Théophile de Viau sont ainsi publiées treize fois au cours du siècle¹¹⁹, ce qui montre bien un attachement durable qui dépasse l'affirmation grandissante du classicisme. Les auteurs classiques sont eux-mêmes bien plus nombreux que ne le laisse supposer la triade Corneille-Racine-Molière retenue par l'école de la Troisième République. Elle laisse en effet de côté des noms comme Thomas Corneille et Philippe Quinault, maîtres des tragédies romanesques qui rencontrent un grand succès¹²⁰, Jean Rotrou, qui touche autant à la tragédie qu'à la comédie¹²¹, Georges Scudéry, auteur de plusieurs pièces régulières¹²² et enfin Jean Mairet, dont la *Sophonisbe* est tout de même considérée comme la première

¹¹¹ *Ibid.*, p. 69.

¹¹² *Ibid.*, p. 89.

¹¹³ *Ibid.*, p. 96.

¹¹⁴ *Ibid.*, p. 97.

¹¹⁵ *Ibid.*

¹¹⁶ *Ibid.*, pp. 6-7.

¹¹⁷ *Ibid.*, p. 66.

¹¹⁸ *Ibid.*, p. 9.

¹¹⁹ *Ibid.*, p. 10.

¹²⁰ *Ibid.*, pp. 232-233.

¹²¹ *Ibid.*, p. 233.

¹²² *Ibid.*, p. 234.

tragédie classique¹²³. La liste des « principales pièces du XVII^e siècle » établie par Jacques Scherer dans les appendices de son étude de la dramaturgie classique compte ainsi une bonne douzaine de pages¹²⁴, ce qui suggère le foisonnement littéraire rendu possible par ces conditions favorables. De nos jours, l'outil informatique se fait également le témoin de la richesse du théâtre du XVII^e siècle. Ainsi, la base de données créée et animée depuis 2007 par l'ingénieur à la Bibliothèque Nationale de France Paul Fièvre propose le référencement de pas moins de 845 pièces de 1589 à 1720 ainsi qu'un accès aux textes existants en ligne¹²⁵.

b) La tragédie, un genre à part ?

Si René Bray considère la division en genres comme fondamentale dans la poétique classique¹²⁶, Jacques Scherer l'envisage de manière moins radicale car pour lui elle n'affecte que très peu la structure des pièces de théâtre classiques¹²⁷. De fait, comédie et tragédie reposent sur une structure similaire. Toutes deux commencent par une exposition, de préférence courte (mais pouvant couvrir sur plusieurs scènes¹²⁸), claire et vraisemblable¹²⁹, qui doit porter à la connaissance du spectateur tous les faits nécessaires à la compréhension de l'intrigue¹³⁰. S'ensuivent le nœud, c'est-à-dire l'intrigue à proprement parler¹³¹, et les péripéties qui peuvent provoquer des changements tant dans la situation matérielle que mentale des personnages¹³². À la dernière péripétie succède le dénouement, qui doit de préférence découler nécessairement de l'intrigue principale (et non ajouter de nouveaux éléments) et fixer le sort des principaux personnages de la pièce¹³³. La nature de ce dénouement, les personnages présents et la gravité de l'intrigue constituent en revanche des éléments spécifiques à la tragédie.

Comme la tragédie antique dont elle s'inspire, la tragédie classique s'appuie sur des personnages d'exceptions tels que rois et héros afin d'instaurer une distance vis-à-vis du

¹²³ *Ibid.*, p. 232.

¹²⁴ Scherer Jacques et Colette Scherer (2001), *La dramaturgie classique en France*, *op. cit.*, pp. 443-456.

¹²⁵ Fièvre Paul, Théâtre classique [en ligne], [consulté le 15/05/16]. Disponible sur le Web : <http://www.theatre-classique.fr/index.html>.

¹²⁶ Bray René (1983), *La formation de la doctrine classique en France*, *op. cit.*, p. 103.

¹²⁷ Scherer Jacques et Colette Scherer (2001), *La dramaturgie classique en France*, *op. cit.*, p. 11.

¹²⁸ *Ibid.*, p. 53.

¹²⁹ *Ibid.*, p. 56.

¹³⁰ *Ibid.*, p. 51.

¹³¹ *Ibid.*, p. 62.

¹³² *Ibid.*, p. 86.

¹³³ *Ibid.*, pp.126-130.

spectateur¹³⁴. Ce cas d'exception doit cependant avoir une portée universelle afin d'offrir un miroir de la condition humaine¹³⁵. Au-delà de cette spécificité tragique, le héros dramatique classique est de préférence jeune, beau, courageux et noble¹³⁶ (certes plus fréquemment dans la tragédie que dans la comédie), mais également malheureux pour la nécessité de l'intrigue¹³⁷. Dans la tragédie, cette intrigue s'apparente à un conflit entre deux systèmes de valeurs dont l'issue peut être la mort¹³⁸.

À la différence de son modèle antique, la tragédie classique montre davantage un personnage en lutte contre lui-même que contre les dieux ou toute autre puissance supérieure¹³⁹. De plus, la tragédie classique s'éloigne des préceptes d'Aristote quant à la circonscription du conflit : limité à l'entourage familial dans la tragédie grecque, il s'élargit aux relations amoureuses et aux alliances politiques¹⁴⁰. Le fait qu'il n'y ait plus vraiment la dimension métaphysique de l'Homme écrasée par la fatalité¹⁴¹ a également une influence sur le dénouement : il n'est plus nécessairement synonyme de mort violente. Ce point a cependant mis plus de temps à s'imposer. Dans la première moitié du XVII^e siècle, il est encore violent, voire sanglant, le but étant alors de se démarquer de la tragi-comédie dont la concurrence est forte et qui se caractérise par un dénouement heureux¹⁴². Une bascule s'opère à partir des années 1640, *Cinna* devenant ainsi la première tragédie française avec une fin que l'on peut qualifier d'heureuse¹⁴³. Ce principe gagne par la suite les théoriciens du genre comme l'abbé d'Aubignac qui conteste la nécessité d'un dénouement funeste dans sa *Pratique du théâtre*¹⁴⁴ (1657) et s'affirme dans la seconde moitié du XVII^e siècle¹⁴⁵. On peut ainsi penser à la célèbre préface de *Bérénice* dans laquelle Racine affirme que ce « n'est point une nécessité qu'il ait du sang et des morts dans une tragédie [tant que tout s'y ressent] de cette tristesse majestueuse qui fait tout le plaisir de la tragédie¹⁴⁶ ».

¹³⁴ Bertrand Dominique (1999), *Lire le théâtre classique, op. cit.*, p. 103.

¹³⁵ *Ibid.*

¹³⁶ Scherer Jacques et Colette Scherer (2001), *La dramaturgie classique en France, op. cit.*, p. 21.

¹³⁷ *Ibid.*, p. 22.

¹³⁸ Bertrand Dominique (1999), *Lire le théâtre classique, op. cit.*, p. 105.

¹³⁹ *Ibid.*, p. 106.

¹⁴⁰ *Ibid.*, p. 108.

¹⁴¹ *Ibid.*, p. 105.

¹⁴² Scherer Jacques et Colette Scherer (2001), *La dramaturgie classique en France, op. cit.*, p. 135.

¹⁴³ *Ibid.*, p. 137.

¹⁴⁴ Bertrand Dominique (1999), *Lire le théâtre classique, op. cit.*, p. 106.

¹⁴⁵ Scherer Jacques et Colette Scherer (2001), *La dramaturgie classique en France, op. cit.*, p. 138.

¹⁴⁶ Méchoulan Eric et Emmanuelle Mortgat (1992), *Ecrire au XVII^e siècle, une anthologie*, Paris, Presses Pocket, coll. « Agora Les Classiques », p. 316.

Cette évolution du dénouement est à mettre en relation avec la conception classique de la *catharsis*. La violence d'un dénouement sanglant et monstrueux est perçue comme incompatible avec le processus de réflexion demandé par la catharsis car on considère qu'il ne peut susciter aucune pitié et que la terreur éprouvée est trop soudaine¹⁴⁷. La catharsis est entendue comme la purgation des passions par le biais de la terreur et de la pitié. C'est un concept emprunté à Aristote qui s'est lui-même inspiré de la médecine et s'en sert pour défendre l'intérêt de la fiction comme médiatisation en contradiction avec Platon¹⁴⁸. L'interprétation qu'en fait le XVII^e siècle est surtout moralisatrice, ce qui est quelque peu réducteur mais va aussi permettre de justifier toutes les règles qui se sont ensuite imposées au théâtre au nom du principe de vraisemblance¹⁴⁹ : il s'agissait de pouvoir y croire pour s'émouvoir.

Avant d'étudier plus en détail la façon dont la tragédie classique s'est accommodée des règles, il convient de dire deux mots sur sa postérité. En effet, le changement de siècle ne marque pas la fin de la tragédie classique. On continue de la mettre en scène, y compris lors de la Révolution française, pendant laquelle les pièces de Corneille et Racine subissent une suppression de toute référence à l'Ancien Régime¹⁵⁰. Plus important encore, on continue d'en écrire. Voltaire et Crébillon père suivent les mêmes règles de composition que Racine et Corneille¹⁵¹. La tonalité des pièces est un des rares éléments à évoluer, en accord avec les goûts du public : les auteurs introduisent davantage de violence (tout en parvenant à respecter les bienséances) au début du XVIII^e siècle¹⁵², la galanterie s'efface devant le politique entre la Révolution et la fin du Premier Empire¹⁵³, avant que la sensibilité ne s'impose de nouveau¹⁵⁴. Le renouvellement du genre est assuré par un exotisme grandissant, tant du point de vue géographique (certaines pièces se passent en Amérique¹⁵⁵ que temporel : les auteurs ne s'inspirent de plus en plus de l'histoire nationale et les sujets inspirés de l'Antiquité laissent la place aux pièces situées au Moyen Age ou

¹⁴⁷ Bertrand Dominique (1999), *Lire le théâtre classique, op. cit.*, p. 48.

¹⁴⁸ *Ibid.*, p. 46.

¹⁴⁹ *Ibid.*, pp. 46-47.

¹⁵⁰ Pichois Claude (dir.), (1998), *Histoire de la littérature française*, tome 6, *De l'Encyclopédie aux Méditations*, Paris, Flammarion, p. 185.

¹⁵¹ *Ibid.*, p. 187.

¹⁵² Pichois Claude (dir.), (1998), *Histoire de la littérature française*, tome 5, *De Fénelon à Voltaire*, Paris, Flammarion, p. 162.

¹⁵³ Pichois Claude (dir.), (1998), *Histoire de la littérature française*, tome 6, *De l'Encyclopédie aux Méditations, op. cit.*, p. 186.

¹⁵⁴ *Ibid.*, p. 192.

¹⁵⁵ *Ibid.*, p. 190.

sous le règne d'Henri IV¹⁵⁶. Avec Voltaire, le personnage aux prises avec lui-même se transforme progressivement en un personnage en quête d'un bonheur personnel, ce qui préfigure les thèmes du drame bourgeois¹⁵⁷. La tragédie classique se transforme donc bien au-delà du classicisme.

c) Un théâtre soumis aux règles ?

Si on examine la façon dont le théâtre a intégré le classicisme, on peut observer des tensions entre la théorie des doctes et la pratique des dramaturges, mais également entre les pièces suivant l'idéal des théoriciens et les goûts du public, comme en témoignent les échecs retentissants des pièces de La Mesnardière et de l'abbé d'Aubignac lorsqu'ils se sont essayés à l'écriture théâtrale¹⁵⁸. La querelle du *Cid*, considérée comme la victoire des règles, ne doit pas faire oublier l'équilibre subtil que les auteurs essaient de ménager entre les règles et le goût de leur public, équilibre qui penche nettement en faveur de la préséance du goût à partir des années 1660¹⁵⁹. Une des manifestations les plus évidentes de cette influence est la prise en compte de l'esthétique galante par les auteurs : les pièces accordent de plus de place aux thématiques amoureuses¹⁶⁰ et les éléments trop sanglants disparaissent¹⁶¹. Pour justifier ces modifications, les dramaturges ne citent plus Aristote, mais se réfèrent à la galanterie¹⁶² : l'arbitre n'est plus le théoricien mais le public. Après avoir envisagé les règles classiques du point de vue de la théorie comme René Bray, il devient donc intéressant de les envisager du point de vue de la pratique théâtrale, tâche à laquelle se sont attelés Jacques et Colette Scherer dans leur ouvrage *La dramaturgie classique en France*¹⁶³.

Le vraisemblable, pourtant considéré comme le pilier de l'édifice classique, est un point sur lequel la distance entre les attentes des théoriciens en comparaison avec celles du public est la plus flagrante. Il est premièrement difficile à obtenir si les dramaturges se plient aux autres règles comme les unités, avec lesquelles il ne s'accorde pas toujours¹⁶⁴. Jacques Scherer signale ainsi un certain nombre d'invraisemblances psychologiques, politiques, et scénaristiques dans des pièces à succès qui passent pourtant sans être

¹⁵⁶ *Ibid.*, p. 189.

¹⁵⁷ *Ibid.*, p. 192.

¹⁵⁸ Bertrand Dominique (1999), *Lire le théâtre classique*, *op. cit.*, p. 13.

¹⁵⁹ *Ibid.*, p. 90.

¹⁶⁰ *Ibid.*, p. 92.

¹⁶¹ *Ibid.*, p. 93.

¹⁶² *Ibid.*

¹⁶³ Scherer Jacques et Colette Scherer (2001), *La dramaturgie classique en France*, *op. cit.*, p. 11.

¹⁶⁴ *Ibid.*, p. 372.

remarquées¹⁶⁵ et son relevé laisse supposer qu'elles sont loin d'être isolées. Dans d'autres cas, l'élément est clairement présenté comme invraisemblable, ce qui n'empêche pas la pièce de rencontrer son public : le goût des spectateurs n'est tout simplement pas le même que celui de théoriciens¹⁶⁶. Contrairement aux doctes, le public n'attend donc pas nécessairement que le spectacle auquel il assiste se conforme à l'idéal classique.

Les bienséances font l'objet d'un respect plus strict. Il faut dire qu'elles relèvent d'une exigence morale plus qu'intellectuelle¹⁶⁷ : elles ne sont pas seulement le reflet de ce que le public attend de voir au théâtre, mais plus largement de ce qu'il attend en société. Les auteurs n'hésitent pas à aller contre le vrai pour les respecter¹⁶⁸. Il s'agit surtout d'un travail d'écriture plus que d'invention, car les mots choquent davantage que les idées : certaines choses peuvent ainsi être évoquées pourvu qu'on y mette les formes¹⁶⁹. On remarque ainsi un écart assez net entre les deux moitiés du XVII^e siècle : si la morale des personnages, notamment sur le plan sentimental, est encore assez élastique avant les années 1640¹⁷⁰, on observe un réel tournant à partir des années 1650. Il n'est alors plus possible de représenter des gestes en lien avec les besoins physiques, de faire référence à un comportement sexuel ou même de faire appel à la sensualité des spectateurs, de représenter tout combat ou toute mort violente¹⁷¹. On tolère en revanche le suicide d'un personnage, pourvu qu'il ne soit pas sanglant, car cette fin est jugée acceptable pour un héros de théâtre classique¹⁷². Cet événement est cependant repoussé autant que possible vers la fin de la pièce afin que le cadavre du personnage ne reste pas trop longtemps sur scène¹⁷³. Le lien avec les conventions sociales est très net : c'est parce qu'il est mal vu de montrer une épée nue devant une dame ou un souverain que les duels et les combats sont progressivement bannis du théâtre¹⁷⁴ (dont le public féminin est alors plus nombreux). Les attentes du public sont donc, dans le cas de la bienséance, celles qui façonnent les règles.

Comme René Bray, Jacques Scherer traite les unités séparément car elles interviennent pour lui à des moments différents de la composition¹⁷⁵. L'unité d'action intervient ainsi dès la construction de l'intrigue. C'est un concept particulièrement

¹⁶⁵ *Ibid.*, pp. 373-375.

¹⁶⁶ *Ibid.*, p. 377.

¹⁶⁷ *Ibid.*, p. 383.

¹⁶⁸ *Ibid.*, p. 384.

¹⁶⁹ *Ibid.*, p. 386.

¹⁷⁰ *Ibid.*, p. 393.

¹⁷¹ *Ibid.*, pp. 388-410.

¹⁷² *Ibid.*, p. 419.

¹⁷³ *Ibid.*, p. 421.

¹⁷⁴ *Ibid.*, p. 414.

¹⁷⁵ *Ibid.*, p. 91.

équivoque. Il convient ainsi de ne pas confondre unité et simplicité de l'action : par unité, les auteurs classiques envisagent un tout formé de plusieurs parties¹⁷⁶. L'action d'une pièce classique peut tout à fait relever d'un certain niveau de complexité et reposer sur plusieurs éléments, raison pour laquelle Jacques Scherer préfère le terme « d'unification de l'action¹⁷⁷ ». Il définit quatre critères pour juger du respect de cette unité : les éléments de l'intrigue ne doivent pas être supprimables sans ruiner le sens, ils doivent être présents du début à la fin de la pièce, être motivés et entretenir un rapport avec l'intrigue principale¹⁷⁸. Le troisième critère se révèle parfois difficile à mettre en place, notamment dans la première moitié du siècle car il va alors à l'encontre des goûts du public. Par la suite, les auteurs continuent à avoir recours au hasard sous la forme du *deus ex machina*, y compris dans la tragédie classique¹⁷⁹. L'étroitesse des liens entre les épisodes et l'intrigue principale se révèle également difficile à définir. Selon d'Aubignac, l'intrigue principale engendre et influence les épisodes secondaires¹⁸⁰. L'examen des pièces classiques montrent en réalité une toute autre réalité, qui ne sera théorisée qu'au XVIII^e siècle : il semble que le secret d'une pièce réussie soit plutôt l'inverse, que l'action principale soit dépendante des actions secondaires¹⁸¹. On peut ainsi remarquer un retard de la théorie sur la pratique des dramaturges.

Toute action se déroule sur un temps donné. Le principe de respecter un laps de temps limité est peu respecté au début du siècle : on n'hésite pas alors à montrer une action qui s'étale sur plusieurs années¹⁸². L'idéal de théoriciens de faire coïncider la durée de l'action dramatique avec la durée de la représentation est perçu comme une impossibilité¹⁸³. Les auteurs procèdent à une sorte de phase de « tests » dans les années 1630-1640 pendant laquelle ils proposent en alternance au public des pièces respectant ou niant l'unité de temps, afin de déterminer ce qui plaît aux spectateurs¹⁸⁴. Si cette unité ne s'impose pas d'elle-même, c'est parce qu'elle impliquerait, pour rester fidèle au principe de vraisemblance, de simplifier l'action et de renoncer aux grands sujets¹⁸⁵, qui ont alors la

¹⁷⁶ *Ibid.*, p. 92.

¹⁷⁷ *Ibid.*, p. 94.

¹⁷⁸ *Ibid.*, p. 98.

¹⁷⁹ *Ibid.*, p. 100.

¹⁸⁰ *Ibid.*, p. 101.

¹⁸¹ *Ibid.*

¹⁸² *Ibid.*, p. 111.

¹⁸³ *Ibid.*, p. 113.

¹⁸⁴ *Ibid.*, p. 114.

¹⁸⁵ *Ibid.*, p. 115.

faveur du public, jusqu'à ce que le succès de *Cinna* montre que l'entreprise soit possible¹⁸⁶. Les auteurs la voyant comme une contrainte, arriver à la tenir est une preuve de maîtrise qui est revendiquée comme telle : certains dispositifs scéniques jouent sur la lumière pour permettre au spectateur de situer les actes dans la journée réglementaire¹⁸⁷... On lui sacrifie d'ailleurs l'unité de lieu, quand on ne s'arrange pas tout simplement avec la géographie pour rendre l'action crédible d'un point de vue temporel, alors même qu'on va à l'encontre de la vraisemblance¹⁸⁸. La période qui s'ouvre après la Fronde voit cependant reculer ces pratiques (auxquelles le public n'arrive plus à adhérer) et l'unité de lieu gagner en importance.

Cette importance reste cependant toute relative et menacée par plusieurs éléments, l'attitude de l'auteur arrivant parfois en tête. Les pièces écrites dans la première moitié du siècle s'inscrivent dans une perspective plus littéraire que scénique, ce qui amène certains auteurs à considérer avec désinvolture des considérations pratiques comme le ou les lieux dans lesquels sont supposés se passer les différentes scènes¹⁸⁹. À cela s'ajoutent contraintes et possibilités techniques : l'absence de rideau rendrait préférable de respecter l'unité de lieu, cependant des dispositifs comme les tapisseries permettent de la contourner, et satisfont ainsi le goût des spectateurs pour le spectaculaire¹⁹⁰... Jusque dans les années 1670, des pièces vont à l'encontre du respect de l'unité de lieu sans pour autant être boudées par le public : cette règle peine à convaincre¹⁹¹. Elle ne s'applique d'ailleurs qu'après plusieurs étapes successives : lorsque le public se lasse des héros passant d'un continent à l'autre, le théâtre des années 1630-1650 commence à proposer une unité de lieu « élargie » à une ville ou une même région¹⁹². Vient ensuite une troisième phase, assez proche de l'idéal de l'unité de temps : les théoriciens aspirent à une scène représentant un lieu unique dans lequel l'action se déroulerait de bout en bout¹⁹³. Dans les faits, les pièces respectant parfaitement ce principe du lieu unique et réel sont rares¹⁹⁴.

Si le théâtre s'est efforcé de respecter les règles classiques, c'est donc en les adaptant à la réalité du terrain et des attentes du public. Que ce soit dans sa théorisation comme dans

¹⁸⁶ *Ibid.*, p. 117.

¹⁸⁷ *Ibid.*, p. 122.

¹⁸⁸ *Ibid.*, p. 123.

¹⁸⁹ *Ibid.*, p. 160.

¹⁹⁰ *Ibid.*, p. 182.

¹⁹¹ *Ibid.*, p. 183.

¹⁹² *Ibid.*, p. 186.

¹⁹³ *Ibid.*, p. 190.

¹⁹⁴ *Ibid.*, p. 194.

sa mise en pratique, le classicisme se devait d'être adaptable pour pouvoir passer à la postérité.

3 La part du XVII^e siècle dans les programmes

La présence du XVII^e siècle dans les manuels s'explique bien sûr avant tout par son inscription aux programmes officiels de l'enseignement du français. Avant de nous tourner vers les manuels et leur évolution, il convient donc d'observer celle des programmes de Seconde et de Première auxquels ils sont liés.

a) Vers la remise en cause d'une préséance ?

La première manifestation officielle pouvant être considérée comme un programme à l'échelle nationale est la liste d'auteurs publiés sous le Consulat¹⁹⁵, accompagnant ainsi la création des lycées. Elle marque l'introduction par l'Etat de la littérature du XVII^e siècle dans le cursus scolaire où elle va longtemps conserver une position dominante. Les auteurs classiques représentent ainsi plus des deux tiers des œuvres au programme au XIX^e siècle¹⁹⁶, et restent majoritaires jusqu'aux *Instructions officielles* de 1981¹⁹⁷. Cette domination n'est pas seulement quantitative : les auteurs classiques bénéficient d'un statut à part en étant lus de manière suivie et non par extraits. Dans les programmes de 1925, ils représentent encore un peu plus de la moitié des auteurs prescrits et sont les seuls dont on conseille une lecture exhaustive¹⁹⁸. Dans les années 1960, les dramaturges classiques sont bien souvent les seuls à bénéficier d'une lecture intégrale et ce n'est qu'en classe de Première qu'il est possible d'étudier une œuvre complète écrite hors XVII^e siècle¹⁹⁹.

La littérature classique semble donc s'inscrire dans une catégorie à part, ce qui peut s'expliquer par les fonctions qui sont assignées à son enseignement. Au XIX^e siècle, on la considère comme un rempart contre l'influence jugée malsaine de certains auteurs plus contemporains²⁰⁰ et un repère pour l'élève : repère éthique, puisqu'elle sert à véhiculer des valeurs morales²⁰¹ ; repère culturel, puisqu'elle doit permettre à l'élève de retrouver des

¹⁹⁵ Jey Martine (1998), *La littérature au lycée : invention d'une discipline (1880-1925)*, Metz, Centre d'études linguistiques des textes et des discours, Université de Metz, coll. « Recherches textuelles », p.14.

¹⁹⁶ *Ibid.*, p. 15.

¹⁹⁷ Houdart-Mérot Violaine (1998), *La culture littéraire au lycée depuis 1880*, *op. cit.*, p. 97.

¹⁹⁸ *Ibid.*, p. 96.

¹⁹⁹ Voir le panorama des programmes de français dressé par le Groupe de Recherche sur la Démocratisation Scolaire pour les évolutions lors des années 1970 (<http://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article178>).

²⁰⁰ Jey Martine (1998), *La littérature au lycée : invention d'une discipline (1880-1925)*, *op. cit.*, p. 30.

²⁰¹ *Ibid.*, p. 65.

thématiques patriotiques et nationales²⁰² ; repère esthétique enfin, car elle doit assurer la transmission d'une certaine « tradition esthétique perçue comme française²⁰³ ». Ces visées ne sont pas spécifiques au lycée de l'Empire ou de la III^e République. On les retrouve notamment dans *l'Instruction du 5 juin 1953 concernant la formation morale par l'explication des textes français* qui attribue un « pouvoir civilisateur » aux auteurs du XVII^e siècle et tout particulièrement à Corneille²⁰⁴.

Les décennies suivantes sont cependant marquées par un changement de perspective provoqué par de nombreux facteurs. L'arrivée massive d'élèves en collège et la démocratisation de l'enseignement secondaire qu'elle entraîne creusent la rupture entre le public scolaire et les références culturelles attendues. Ajoutées à une évolution de la critique littéraire entraînant une nouvelle façon d'aborder les textes et un renouveau du regard de la sociologie sur la culture, ces circonstances affectent le regard des enseignants sur leurs pratiques. L'idée de diffuser le « bon goût » par la littérature glisse vers l'inquiétude de transmettre un goût qui serait discriminant²⁰⁵. La rupture s'accroît jusqu'à la remise en question par la critique littéraire du statut premier de l'auteur, renversé par le lecteur²⁰⁶. Cette évolution se retrouve dans les programmes scolaires : la formation au « bon goût » disparaît des *Instructions* de 1981²⁰⁷, la formation morale de celles de 1987²⁰⁸. Les finalités sont désormais de développer la personnalité de l'élève, sa sensibilité et sa réflexion critique²⁰⁹. En parallèle, si le principe de la liste d'œuvres, évacué par les *Instructions* de 1981, revient en 1987, il ne s'appuie pas sur des auteurs obligatoires et le XVII^e siècle devient minoritaire en termes d'œuvres intégrales à étudier²¹⁰.

Il reste cependant une étape obligée. Ainsi, les programmes de 1987 prévoient que le « professeur de Seconde s'attache tout particulièrement à faciliter la rencontre de ses élèves avec les œuvres ou les pages les plus marquantes du XVI^e et du XVII^e siècles²¹¹ ». Je reviendrai plus tard sur certains aspects de cette citation. Nous pouvons cependant déjà

²⁰² *Ibid.*, p. 66.

²⁰³ *Ibid.*, p. 132.

²⁰⁴ Joste Agnès et Le Quéré Philippe (10 janvier 2014), « Les programmes de français : de la stabilité au soupçon. 2 - Le tournant des années 1970 » accessible en ligne via l'url suivante : <http://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article178> [consulté le 31/03/2016].

²⁰⁵ *Ibid.*

²⁰⁶ Houdart-Mérot Violaine (1998), *La culture littéraire au lycée depuis 1880, op. cit.*, p. 163.

²⁰⁷ *Ibid.*, p. 167.

²⁰⁸ *Ibid.*, p. 174.

²⁰⁹ *Ibid.*

²¹⁰ *Ibid.*, pp. 175-176.

²¹¹ *Textes officiels pour l'enseignement du français en classe de Seconde*, bulletin officiel spécial du 5 février 1987, reproduits dans Biard Jacqueline, Denis Frédérique, et Bonnet Henri (1993), *Didactique du texte littéraire : progressions et séquences*, Paris, Nathan, coll. « Perspectives didactiques » p. 215.

remarquer que l'enseignement de la littérature se fait de façon chronologique de la Seconde à la Première, ce qui fait de la littérature classique une des portes d'entrée du lycée. De plus, les élèves seront obligatoirement confrontés à la lecture intégrale d'une œuvre classique, les programmes demandant l'étude d'« au moins une œuvre dramatique du XVII^e siècle²¹² ».

Les programmes de 2002 inversent cette chronologie : « l'attention portera davantage, sans exclusive cependant, sur des textes et mouvements littéraires des XIX^{ème} et XX^{ème} siècles en seconde, et sur des textes et mouvements littéraires et culturels antérieurs en première²¹³ ». On peut donc supposer que le classicisme soit prioritairement étudié en Première, mais ce n'est qu'une recommandation et il est tout à fait possible pour le professeur de Seconde de convoquer des auteurs du XVII^e siècle. En effet, à l'exception des deux premiers objets d'étude de ce programme, « Mouvement littéraire et culturel » qui rappelle qu'on « étudie en seconde un mouvement littéraire et culturel du XIX^{ème} ou du XX^{ème} siècle²¹⁴ », et « Le récit : le roman et la nouvelle » qui délimite le corpus autour d'« une œuvre littéraire du XIX^{ème} ou du XX^{ème} siècle, au choix du professeur, accompagnée de textes complémentaires²¹⁵ », aucun ne spécifie la période à laquelle les textes étudiés doivent appartenir, ce qui laisse toute latitude au professeur pour élargir son corpus à des œuvres antérieures. Par ailleurs, dans le cadre de l'objet « Le théâtre : les genres et registres (le comique et le tragique », les textes officiels expliquent qu'il s'agit, entre autres, « de percevoir les spécificités (le théâtre comme texte et comme spectacle) et les évolutions du genre ». On peut y voir un appel à considérer le théâtre comme un fait culturel, c'est-à-dire lié à une pratique culturelle qui est celle du théâtre vivant et une mise en perspective du genre, ce qui impliquerait de faire appel à des extraits de théâtre classique afin d'étudier les continuités et les moments de rupture.

Les programmes du lycée de 2011 proposent une double rupture avec les programmes précédents. La périodisation de la littérature ne se fait plus sur deux ans mais sur l'année de Seconde qui balaie quelques grands mouvements littéraires du XVII^e au XX^e siècle, et les entrées ne sont plus seulement génériques mais aussi historiques. L'étude de la littérature du XVII^e siècle et plus précisément de la littérature classique est

²¹² *Ibid.*, p. 219.

²¹³ Ministère de l'Éducation nationale, *Programme de l'enseignement de français en classe de seconde générale et technologique*, bulletin officiel spécial n°41 du 7 novembre 2002, accessible en ligne par l'url suivante : <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/41/default.htm> [consulté le 21 mai 2016].

²¹⁴ *Ibid.*

²¹⁵ *Ibid.*

officiellement mentionnée dans les programmes à travers deux objets d'étude : « La tragédie et la comédie au XVII^{ème} siècle : le classicisme » et « Genres et formes de l'argumentation : XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècle²¹⁶ », ce qui implique pour les élèves la lecture d'au moins deux œuvres intégrales relevant du XVII^e siècle, dont une fois de plus au moins une œuvre dramatique. Par ailleurs, le XVII^e siècle constitue le point de départ de la moitié des objets d'étude du programme de français de la classe de Première : « Le personnage de roman, du XVII^{ème} siècle à nos jours », « Le texte théâtral et sa représentation, du XVII^{ème} siècle à nos jours », et enfin spécifique à la filière littéraire « Les réécritures, du XVII^{ème} siècle jusqu'à nos jours²¹⁷ », alors même que d'autres objets comme la poésie ou l'argumentation bénéficient d'un empan plus large. Le roman et le théâtre du Moyen Age et de la Renaissance se retrouvent ainsi effacés, l'étude de la Renaissance étant réservée à la Première littéraire dans le cadre de l'objet d'étude « Vers un espace culturel européen : Renaissance et humanisme²¹⁸ ». La diminution quantitative que j'ai évoquée précédemment ne doit donc pas masquer le fait que le XVII^e siècle garde une place fondamentale dans nos programmes dans lesquels il reste un point de repère.

b) La place du XVII^e siècle dans la formation d'une culture

J'ai déjà évoqué certaines des nouvelles finalités des programmes les plus récents. Le développement de la culture des élèves en est une autre et cette constante se retrouve de 1987 à 2010 :

Les objectifs généraux de l'enseignement du français sont, au lycée comme au collège, la pratique raisonnée de la langue, la formation d'une culture, l'acquisition de méthodes de pensée et de travail²¹⁹.

L'enseignement du français participe aux finalités générales de l'éducation au lycée : l'acquisition de savoirs, la constitution d'une culture, la formation personnelle et la formation du citoyen. Ses finalités propres sont la maîtrise de la langue, la connaissance de la littérature et l'appropriation d'une culture²²⁰.

²¹⁶ Ministère de l'Éducation nationale, *Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire*, op. cit.

²¹⁷ *Ibid.*

²¹⁸ *Ibid.*

²¹⁹ *Textes officiels pour l'enseignement du français en classe de Seconde*, bulletin officiel spécial du 5 février 1987, reproduits dans Biard Jacqueline, Denis Frédérique, et Bonnet Henri (1993), *Didactique du texte littéraire : progressions et séquences*, Paris, Nathan, coll. « Perspectives didactiques » p. 215.

²²⁰ Ministère de l'Éducation nationale, *Programme de l'enseignement de français en classe de seconde générale et technologique*, bulletin officiel spécial n°41 du 7 novembre 2002, op. cit.

Les programmes de français et littérature en classes de seconde et première répondent à des objectifs qui s'inscrivent dans les finalités générales de l'enseignement des lettres au lycée : l'acquisition d'une culture, la formation personnelle et la formation du citoyen²²¹.

La formation d'une culture est, comme on peut le voir, l'un des premiers objectifs de l'enseignement scolaire de la littérature : c'est même le premier mentionné dans les programmes les plus récents, et il est répété deux fois dans les programmes de 2002. Les législateurs y voient donc un enjeu majeur.

L'acquisition de cette culture passe par celle de certaines connaissances. L'école, en définissant le champ dans lequel sur le quel le professeur doit s'appuyer pour les faire acquérir à ses élèves, contribue à la patrimonialisation de la littérature. Les *Instructions* de 1987 demandaient ainsi au professeur de se concentrer sur « les œuvres ou les pages les plus marquantes du XVI^e et du XVII^e siècles²²² », les « œuvres ou aux auteurs les plus significatifs²²³ », le superlatif impliquant une reconnaissance générale de ces œuvres supposées représenter leur siècle. Ces œuvres forment ainsi une sorte d'héritage culturel, ce qui leur donne et donne à ses programmes une dimension patrimoniale. Les programmes de 2002 sont moins catégoriques :

Il [l'enseignement du français] contribue à la constitution d'une culture par la lecture de textes de toutes sortes, principalement d'œuvres littéraires significatives. Il forme l'attention aux significations de ces œuvres, aux questionnements dont elles sont porteuses et aux débats d'idées qui caractérisent chaque époque, dont elles constituent souvent la meilleure expression. Par là, il permet aux lycéens de construire une perspective historique sur l'espace culturel auquel ils appartiennent²²⁴.

L'obligation induite par le superlatif a évolué vers une simple recommandation, à travers l'adverbe « principalement ». Il s'agit par ailleurs de mettre les œuvres en perspective pour aider les élèves à comprendre la formation de leur propre « espace culturel » : il ne s'agit pas tant d'admirer la beauté des textes classiques que de comprendre la façon dont ils ont contribué à former le monde dans lequel vit l'élève. La compréhension du monde contemporain constitue donc la principale ligne de mire de l'étude de la littérature au lycée. Plus que des « œuvres clés », les programmes invitent donc à se concentrer sur des « moments clés²²⁵ ». En 2010, ces moments clés deviennent des

²²¹ Ministère de l'Éducation nationale, *Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire*, *op. cit.*

²²² *Textes officiels pour l'enseignement du français en classe de Seconde*, bulletin officiel spécial du 5 février 1987, reproduits dans Biard Jacqueline, Denis Frédérique, et Bonnet Henri (1993), *Didactique du texte littéraire : progressions et séquences*, Paris, Nathan, coll. « Perspectives didactiques » p. 215.

²²³ *Ibid.*, p. 219.

²²⁴ Ministère de l'Éducation nationale, *Programme de l'enseignement de français en classe de seconde générale et technologique*, bulletin officiel spécial n°41 du 7 novembre 2002, *op. cit.*

²²⁵ *Ibid.*

« mouvements majeurs²²⁶ ». Or cet adjectif est aussi un superlatif et connote un jugement de valeur : il véhicule l'idée de mouvements qui seraient plus considérables, plus importants que les autres, ce qui place à nouveau le classicisme sur un plan supérieur du fait de son appartenance à ce groupe restreint. On peut rapprocher l'ambiguïté du terme « esthétique » tel qu'il est employé dans la définition des objectifs de cet objet d'étude : « Il s'agit aussi de faire percevoir les grands traits de l'esthétique classique²²⁷ ». On sort d'un champ personnel et subjectif qui amènerait l'élève à construire sa propre sensibilité esthétique pour basculer dans une conception kantienne, où le goût devient un critère objectif permettant de définir des catégories précises dans l'histoire littéraire²²⁸. Il s'agit alors surtout de connaître les caractéristiques du classicisme pour apprécier cette période de notre patrimoine littéraire.

On peut également questionner la façon dont le XVII^e siècle est envisagé dans ces différents programmes. Si la volonté de donner des repères et une perspective historiques est commune, elle n'est pas liée aux mêmes conceptions. Ainsi, les programmes de 2002 envisagent les moments clés abordés (et donc le XVII^e siècle) du point de vue des « changements majeurs dans les façons de penser et de sentir, mais aussi dans les façons de s'exprimer²²⁹ ». Le but est donc d'observer une continuité aussi bien que des ruptures, des contrastes par rapport à l'époque contemporaine. À l'inverse, les programmes de 1987 et 2010 mettent l'accent sur l'idée de continuité : « on redonne aux élèves le sens de la continuité historique, faite de crise, de ruptures, mais aussi de transitions, de constantes²³⁰ », « percevoir les constantes d'un genre et l'originalité d'une œuvre²³¹ ». Les programmes de 1987 cherchent à mettre en avant une certaine permanence en littérature : on peut noter la conjonction de coordination « mais » qui donne plus de poids au deuxième élément, à savoir la constance et en fait un point décisif. Cela pourrait suggérer une approche qui mettrait l'accent sur ce que notre littérature a conservé du classicisme et en

²²⁶ Ministère de l'Éducation nationale, *Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire*, op. cit.

²²⁷ *Ibid.*

²²⁸ Ahr Sylviane (dir.) (2013), *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée : expérimentations et réflexions*, Grenoble, SCÉRÉN-CNDP-CRDP, coll. « Enseigner le français au lycée », p. 24.

²²⁹ Ministère de l'Éducation nationale, *Programme de l'enseignement de français en classe de seconde générale et technologique*, bulletin officiel spécial n°41 du 7 novembre 2002, op. cit.

²³⁰ *Textes officiels pour l'enseignement du français en classe de Seconde*, bulletin officiel spécial du 5 février 1987, op. cit., p. 215.

²³¹ Ministère de l'Éducation nationale, *Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire*, op. cit.

faire un modèle implicite. Les programmes de 2010 apportent une nuance dans la mesure où ils envisagent l'œuvre dans sa singularité par rapport à un mouvement.

Vouloir conserver une logique de continuité pourrait sembler paradoxal car ces mêmes programmes mettent en avant la distance entre les élèves et ce patrimoine. Ce constat apparaît à plusieurs reprises dans les programmes de 1987, et plus spécifiquement à deux endroits particuliers :

Le professeur de Seconde s'attache tout particulièrement à faciliter la rencontre de ses élèves avec les œuvres ou les pages les plus marquantes du XVI^e et du XVII^e siècles²³².

[...] sans méconnaître la nécessité de privilégier le XVI^e et le XVII^e siècle, il [le professeur] peut ne pas commencer par eux et, s'il a le sentiment que cette démarche est mieux adaptée à sa classe, retenir d'abord des textes du XIX^e ou du XX^e siècle, ou des textes non littéraires, et ne faire appel qu'ensuite aux œuvres moins proches de ses élèves ou plus difficiles d'accès²³³.

Dès la partie des programmes concernant les instructions relatives au choix des textes, on trouve ainsi l'idée d'une nécessité de « faciliter » l'approche des textes, recommandation mise en valeur par les adverbes « tout particulièrement », ce qui suggère une barrière entre les textes classiques et les élèves. La citation suivante, qui s'inscrit dans une partie sur la progression et les objectifs du programme, revient sur cette distance en envisageant de reculer l'étude des textes des XVI^e et XVII^e siècles dans l'année au profit de textes plus récents. Elle développe davantage les nécessités d'une telle adaptation en proposant deux explications. La première est celle d'une distance avec le comparatif « moins proches », sans que le caractère de cette distance soit précisé. Est-elle simplement due à la distance chronologique ou aux thèmes qui seraient trop distants des préoccupations des élèves ? L'explication alternative qui est proposée envisage une difficulté d'accès (on retrouve un comparatif avec « plus difficiles ») sans non plus s'étendre sur ses causes qui pourraient être multiples : ces textes seraient-ils trop littéraires (puisque cette même phrase évoque la possibilité d'étudier des textes non littéraires), l'état de langue serait-il en cause ou bien encore un manque de références culturelles ?

Les programmes de 2002 reprennent cette idée pour justifier une nouvelle répartition des siècles entre la classe de Seconde et la classe de Première :

L'accent mis sur la lecture d'œuvres complètes et de groupements de textes significatifs oblige à tenir le plus grand compte des compétences réelles des lycéens face à des écrits longs et parfois complexes. En fonction des difficultés de lecture que présentent les œuvres relevant d'un état de langue historiquement éloigné, l'attention portera davantage, sans exclusive

²³² *Textes officiels pour l'enseignement du français en classe de Seconde*, bulletin officiel spécial du 5 février 1987, *op. cit.*, p. 215.

²³³ *Ibid.*, p. 219.

cependant, sur des textes et mouvements littéraires des XIX^{ème} et XX^{ème} siècles en seconde, et sur des textes et mouvements littéraires et culturels antérieurs en première²³⁴.

On constate ainsi un renversement de perspective, même si la nouvelle répartition n'est pas exclusive. Plutôt que de vouloir suivre de force la chronologie de l'histoire littéraire, l'heure est à l'adaptation aux compétences de lecture des élèves, le public auquel s'adressent les programmes de 2010 étant bien différent de celui auquel s'adressaient les programmes de 1987. La difficulté d'accès, qui n'était qu'une éventualité dans les programmes précédents, est désormais reconnue comme une réalité. Les textes officiels retiennent deux causes : la longueur des textes associée à leur complexité, thème récurrent dans la première phrase à travers les adjectifs « complètes », « significatifs » et « longs », et une distance qui est cette fois-ci clairement énoncée comme linguistique : « un état de langue historiquement éloigné ».

Ces remarques s'inscrivent dans une certaine tradition, un *topos* de la distance entre les élèves et les textes du XVII^e siècle, regret qui existait déjà au début du XX^e siècle. Dans sa *Crise des méthodes dans l'enseignement du français*, Gustave Lanson notait un décalage plus important entre les élèves et les textes en comparaison avec les générations précédentes et notamment celles de la moitié du XIX^e siècle²³⁵. Ce *topos* a ensuite donné lieu à une sorte de rêve, d'époque idéale dans laquelle les élèves auraient accédé avec facilité à n'importe quelle œuvre en classique en possédant déjà la culture nécessaire²³⁶. Les programmes de 2002 ont cependant l'avantage de donner un élément concret et pragmatique : celui de la barrière de la langue. Si le manque de références culturelles peut compliquer la compréhension d'éléments implicites dans les textes classiques, la langue pose le problème de l'accès au sens littéral des textes et constitue le premier blocage. Or le théâtre classique, grâce à l'actualisation permise par sa mise en scène, pourrait justement contourner ce problème linguistique. La façon dont le théâtre va être abordé en classe pourrait donc permettre de remédier à cette « barrière de la langue » et il serait intéressant d'observer son éventuelle prise en compte par les programmes

c) Les programmes et les pistes pour aborder le théâtre

Depuis l'introduction de la littérature du XVII^e dans les programmes scolaires, le théâtre classique constitue un point de passage obligé. J'ai déjà évoqué la prééminence des

²³⁴Ministère de l'Éducation nationale, *Programme de l'enseignement de français en classe de seconde générale et technologique*, bulletin officiel spécial n°41 du 7 novembre 2002, *op. cit.*

²³⁵Jey Martine (1998), *La littérature au lycée : invention d'une discipline (1880-1925)*, *op. cit.*, p. 205.

²³⁶Veck Bernard (1994), *La culture littéraire au lycée : des humanités aux méthodes ?*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, coll. « Didactiques des disciplines », p. 87.

œuvres du XVII^e siècle dans les programmes de 1801 à 1925. Sur la même période, Corneille et Racine sont respectivement les troisième et quatrième auteurs les plus présents dans les programmes²³⁷, et ils sont alors les sujets d'interrogations les plus fréquents au baccalauréat²³⁸. Leurs héros restent des modèles pour le jeune Français des années 1950 et 1960²³⁹, et la lecture intégrale d'une pièce de théâtre classique est un minimum requis par les programmes du lycée de 1987 et par ceux de 2010²⁴⁰. Au-delà du constat de cette permanence dans les textes officiels, il convient de se poser la question des suggestions de ces textes quant à la façon d'aborder le théâtre. On peut essentiellement noter deux approches : historique et générique.

Les programmes de 1987 ont une approche qui serait surtout historique. Comme je l'ai déjà précisé, le programme de français suit une progression chronologique de la Seconde à la Première et il s'agit de permettre une « mise en perspective historique²⁴¹ » des œuvres et la liste de suggestions des pièces classiques figure dans une partie intitulée « Étude chronologique des auteurs français du XVI^e et du XVII^e siècle²⁴² ». À l'inverse, les programmes de 2002 ont adopté une approche culturelle. Il s'agit de faire prendre conscience des spécificités du théâtre « comme texte et comme spectacle²⁴³ », de la distinction entre la notion de genre et de registre. On s'intéresse avant tout au théâtre en tant que catégorie, catégorie qui n'est d'ailleurs pas considérée uniquement comme littéraire puisque l'utilisation du terme « spectacle » appelle à prendre en compte sa représentation, et ses effets sur un spectateur ou un lecteur. L'étude « des effets sur les destinataires²⁴⁴ » figurent d'ailleurs dans les perspectives complémentaires de l'objet d'étude.

La démarche des programmes de 2010 pourrait dans un premier temps ressembler à une hybridation des textes précédents. Le premier objectif rejoint l'approche générique : « faire connaître les caractéristiques du genre théâtral et les effets propres au tragique ou au

²³⁷ Jey Martine (1998), *La littérature au lycée : invention d'une discipline (1880-1925)*, *op. cit.*, p. 17.

²³⁸ *Ibid.*, p. 18.

²³⁹ Houdart-Mérot Violaine (1998), *La culture littéraire au lycée depuis 1880*, *op. cit.*, p. 143.

²⁴⁰ Plus précisément, le corpus prévoit une tragédie ou une comédie ainsi qu'un ou deux groupements de textes. Il faudrait bien sûr y ajouter les lectures du collège, sur lesquelles je reviens dans la troisième partie de ce mémoire.

²⁴¹ *Textes officiels pour l'enseignement du français en classe de Seconde*, bulletin officiel spécial du 5 février 1987, *op. cit.*, p. 215.

²⁴² *Ibid.*, p. 219.

²⁴³ Ministère de l'Éducation nationale, *Programme de l'enseignement de français en classe de seconde générale et technologique*, bulletin officiel spécial n°41 du 7 novembre 2002, *op. cit.*

²⁴⁴ *Ibid.*

comique²⁴⁵ ». On retrouve l'idée des effets produits sur le spectateur ainsi que celle d'un genre à part, mais toute référence explicite à la représentation a disparu (elle revient cependant en Première comme je l'évoquerai plus bas). La suite des objectifs rejoint l'approche historique : « Il s'agit aussi de faire percevoir les grands traits de l'esthétique classique et de donner des repères dans l'histoire du genre²⁴⁶ ». Il y a une double inscription dans l'histoire littéraire, que ce soit par l'évocation des mouvements littéraires ou par celle de l'évolution du théâtre. Cette double perspective se retrouve dans les propositions d'élargissement par le biais d'un ou deux groupement(s) de textes. Deux options sont envisagées : « mieux faire percevoir les spécificités et la diversité du siècle ou de situer le genre dans une histoire plus longue ». Le professeur peut sortir du genre théâtral mais pour inscrire sa démarche dans une histoire de la littérature du XVII^e siècle, ou sortir de la période mais pour cette fois-ci s'inscrire dans une histoire du théâtre. L'intitulé même de l'objet d'étude, « La tragédie et la comédie au XVII^e siècle : le classicisme », appelle, par la répartition de l'un et l'autre élément autour du signe de ponctuation, à entrer par le théâtre dans un mouvement littéraire. Les derniers programmes du lycée marqueraient donc un retour à une démarche historique.

Il ne faudrait cependant pas en conclure trop vite que la dimension scénique du théâtre a disparu des programmes. Ce n'est le cas, en apparence, que pour ceux de la classe de Seconde. Depuis les années 2000, un objet d'étude destiné à la classe de Première intègre pleinement cette dimension : « Le théâtre : texte et représentation²⁴⁷ », devenu « Le texte théâtral et sa représentation, du XVII^{ème} siècle à nos jours » en 2010. Il insiste sur l'importance de la mise en scène et prévoit explicitement des documents complémentaires « de caractère visuel²⁴⁸ » ou « de divers types (iconographiques, sonores, numériques, photographiques, filmiques)²⁴⁹ » qui sortent de la dimension purement textuelle et littéraire. Par ailleurs, l'une des ressources proposées aux professeurs sur le site Éduscol²⁵⁰ rappelle, après un questionnement sur la nature du théâtre, quelques évidences dont celle-ci

²⁴⁵ Ministère de l'Éducation nationale, *Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire*, op. cit.

²⁴⁶ *Ibid.*

²⁴⁷ *Programme de l'enseignement de français en classe de première des séries générales et technologiques*, bulletin officiel n°28 du 12 juillet 2001, accessible en ligne par l'URL suivante : <http://www.education.gouv.fr/bo/2001/28/encartc.htm>.

²⁴⁸ *Ibid.*

²⁴⁹ *Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire*, op. cit.

²⁵⁰ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche - DGESCO – IGEN, *Qu'est-ce qu'enseigner le théâtre au lycée et en cours de français ?*, document mis en ligne le 12 décembre 2014 et accessible en ligne par l'URL suivante : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/11/5/RESS-FR-LGT-Theatre_Introduction_Enseigner_le_theatre_au_lycee_374115.pdf.

« le théâtre excède les strictes limites du littéraire²⁵¹ ». Ce document appelle, à plusieurs reprises, l'enseignant à croiser dans sa pratique le texte et la représentation, ce qui vaut aussi pour l'année de Seconde, même si les programmes ne l'explicitent pas. Dans le cadre de cette étude qui s'appuie en partie sur des manuels contemporains, il sera intéressant d'observer la façon dont ces ouvrages, limités à l'utilisation d'images fixes par le support papier, arrivent à exploiter la dimension scénique.

Si en surface le classicisme présente un aspect suffisamment unifié pour que la critique en ait défini une « doctrine », il apparaît bien vite que cette unité s'appuie en réalité sur un édifice en perpétuel mouvement, essayant de concilier un héritage antique et sa réception, un idéal de théoriciens voulant codifier l'harmonie et les aspirations d'un public préférant au contraire être charmé par le « je ne sais quoi ». Le théâtre, du fait de l'immédiateté des réactions des spectateurs, s'est trouvé être le champ privilégié de l'adaptation permanente du classicisme à son public. Devenu un passage obligé de l'enseignement de la littérature, il incarne aujourd'hui encore cette tension entre la permanence d'une esthétique qui a su traverser les siècles et l'adaptation dont les metteurs en scène doivent faire preuve à la scène pour séduire un nouveau public. Comment le manuel scolaire, objet statique, parvient-il à rendre compte de ce jeu d'équilibre ?

²⁵¹ *Ibid.*, p. 4.

II. La part de la tragédie classique dans quelques manuels scolaires, de 1987 à nos jours

1. Méthode et corpus

a) Quel corpus ?

Pour cette étude, je me suis appuyée sur une édition de référence, celle des manuels des éditions Nathan qui m'ont servi de fil rouge sur une période allant de 1987 à 2011. Le manuel de 1987 dirigé par Claude Puzin, *Littérature XVII^e siècle, textes et documents*²⁵², dans le cadre d'une collection dirigée par Henri Mittérand, universitaire spécialiste de l'œuvre d'Émile Zola, en est le point de départ. Associé au manuel de 1995 dirigé par Agnès Carbonell, *Lettres : textes, méthodes, histoire littéraire 2^e*²⁵³, il permet d'observer les suggestions de professeurs à partir des programmes mis en place dans les années 1980 ainsi que leur évolution. Ces deux manuels montrent également un autre changement : le passage d'une conception anthologique des manuels associés à un siècle particulier (dans les lignées des manuels de la collection « textes et littérature » dirigés par André Lagarde et Laurent Michard²⁵⁴ sur lequel je m'appuierai également de manière ponctuelle) à l'intégration de plusieurs siècles dans un même ouvrage.

Les manuels suivants ont tous été dirigés par Dominique Rincé, qui participait déjà à l'élaboration du précédent. Il s'agit d'ouvrages publiés après la réforme des programmes de 2002 pour *Français littérature 2de*²⁵⁵, et après celle de 2011 pour *Français livre unique 2nde*²⁵⁶. J'y ai ajouté leurs pendants pour la classe de Première, c'est-à-dire *Français littérature 1ère*²⁵⁷ et *Français livre unique 1ère*²⁵⁸. En effet, comme je l'ai rappelé dans la partie précédente, les années 2000 voient l'apparition d'un objet d'étude qui envisage le théâtre à la fois du point de vue du texte et de la représentation. Il me paraît donc

²⁵² Puzin Claude (1987), *Littérature XVII^e siècle, textes et documents*, Paris, Nathan, coll. « Mittérand ».

²⁵³ Carbonell Agnès et alii (1995), *Lettres : textes, méthodes, histoire littéraire 2^e*, Paris, Nathan.

²⁵⁴ Lagarde André et Laurent Michard (1961), *XVII^e siècle, les grands auteurs français du programme*, Paris, Bordas, coll. « Textes et littérature ».

²⁵⁵ Rincé Dominique (dir.), (2004), *Français littérature 2de*, Paris, Nathan.

²⁵⁶ Rincé Dominique et Pailloux-Riggi Sophie (dir.) (2011), *Français livre unique 2nde*, Paris, Nathan, coll. « Calliopée ».

²⁵⁷ Rincé Dominique (dir.), (2005), *Français littérature 1ère*, Paris, Nathan.

²⁵⁸ Rincé Dominique et Pailloux-Riggi Sophie (dir.) (2011), *Français livre unique 1ère*, Paris, Nathan, coll. « Calliopée ».

nécessaire de comparer la façon dont un texte classique peut être traité dans un manuel de Première et dans un manuel de Seconde.

En contre-point, je m'appuierai sur des manuels d'autres éditions directement liés à ma pratique et plus récents, ce qui me permettra un parallèle systématique avec la façon dont leurs pendants de Première présentent les textes classiques. Les manuels d'Hélène Sabbah et Catherine Weil pour les éditions Hatier, *Littérature 2^{de} : des textes aux séquences*²⁵⁹ et *Littérature 1^{ère}, Des textes aux séquences*²⁶⁰, que j'ai été amenée à utiliser en tant que lycéenne, fourniront ainsi un point de comparaison pour les programmes de 2001 et 2002. Enfin les manuels de Corinne Abensour dans la collection « Passeurs de textes » des éditions Le Robert, *Livre unique 2^{de}*²⁶¹ et *Livre unique 1^{ère}*²⁶², pourront être confrontés à ceux des éditions Nathan pour observer le traitement des programmes les plus récents. Ces ouvrages correspondent à l'édition choisie par mon établissement, c'est-à-dire un manuel que j'ai dû utiliser en tant que professeur et non plus en tant qu'élève. En plus de l'habituel comité de rédaction composé d'universitaires et de professeurs agrégés, il a été réalisé en collaboration avec l'association WebLettres pour la partie concernant les activités TICE²⁶³. Il s'agit d'une association visant à regrouper en ligne des professeurs de français et de langues anciennes afin de favoriser les échanges et de mutualiser des ressources, notamment en ce qui concerne l'exploitation des nouvelles technologies en classe²⁶⁴.

b) Questions de méthodologie

Dans un article intitulé « Essai de l'analyse de manuels », Brigitte Louichon revient sur une étude de 2011 qui montre une faible activité de la France dans ce champ de la recherche et rappelle par ailleurs les domaines privilégiés : l'histoire, les représentations sociales et les disciplines scientifiques (mathématiques comprises)²⁶⁵. Si ce pan de recherche peine encore à se développer, il faut cependant signaler la création d'outils tels que la base de données *Emmanuelle* d'Alain Chopin qui se fixe l'objectif de recenser

²⁵⁹ Sabbah Hélène et Catherine Weil (2004), *Littérature 2^{de} : des textes aux séquences*, Paris, Hatier.

²⁶⁰ Sabbah Hélène (dir.), (2007), *Littérature 1^{ère}, Des textes aux séquences*, Paris, Hatier.

²⁶¹ Abensour Corinne (dir.), (2011), *Livre unique 2^{de}*, Paris, édition Le Robert, coll. « Passeurs de textes ».

²⁶² Abensour Corinne (dir.), (2012), *Livre unique 1^{ère}*, Paris, édition Le Robert, coll. « Passeurs de textes ».

²⁶³ Abensour Corinne (dir.), (2011), *Livre unique 2^{de}, op. cit.*, p.1.

²⁶⁴ WEBLETTRES. WebLettres, le portail de l'enseignement des Lettres, [en ligne]. [consulté le 20/04/16]. Disponible sur le Web : <http://www.weblettrres.net/index3.php?page=whois>. Parmi les professeurs qui ont participé à l'élaboration des activités TICE pour ce manuel, on retrouve ainsi Corinne Durand Degranges et Caroline Atabekian, respectivement présidente et trésorière de l'association.

²⁶⁵ Louichon Brigitte, « Essai de l'analyse de manuels », dans Perret-Truchot Laetitia (dir.), (2015), *Analyser les manuels scolaires, Questions de méthodes*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, pp. 17-31, p. 17.

« l'intégralité des éditions de manuels scolaires publiés en France depuis 1789, pour toutes les disciplines et tous les niveaux d'enseignement²⁶⁶ », ce qui contribuera à fournir une bibliographie précise aux chercheurs, encore qu'elle ne concerne pour l'instant que huit disciplines parmi lesquelles ne figure pas le français.

Les premiers travaux de recherche sur les corpus littéraires scolaires ont donné lieu à une critique de l'école notamment dans ses fondements idéologiques²⁶⁷. Ces fondements ne sont pas niés par l'institution. Le rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale que j'ai déjà cité assume totalement cette visée et fait même du manuel scolaire un « de nos lieux de mémoire²⁶⁸ ». Il avertit cependant d'un risque, celui de confondre manuel et le cours :

Le manuel est en effet l'expression d'une culture scolaire qui a son identité propre et ne se confond pas avec la culture académique, même si elle lui emprunte, ni avec la culture professionnelle, même si elle doit y préparer²⁶⁹.

On remarque ainsi une triade culture scolaire/culture académique/culture professionnelle que l'on peut rapprocher de la différenciation opérée par Nathalie Denizot entre « espace des recommandations », auquel elle rattache le manuel scolaire, « espace des prescriptions », correspondant aux programmes officiels et « espace des pratiques²⁷⁰ », ce que l'on pourrait associer à la « culture professionnelle » de la citation précédente. L'étude du manuel scolaire demande donc du recul, il est plus prudent de le considérer avant tout comme une « ressource possible²⁷¹ », sans envisager une utilisation systématique par le professeur²⁷². De plus, il vaut mieux éviter de le voir comme l'expression d'une volonté particulière de l'Éducation Nationale, car ce sont les éditeurs eux-mêmes qui certifient leurs livres conformes aux programmes, et non le ministère²⁷³. Il n'en reste pas moins

²⁶⁶ INSTITUT FRANÇAIS DE L'ÉDUCATION, INRP : Service d'Histoire de l'éducation, base de données Emmanuelle [en ligne]. [Consulté le 20/04/16].

Disponible sur le Web : <http://www.inrp.fr/emma/web/index.php>.

²⁶⁷ Denizot Nathalie, « Étudier les corpus littéraires scolaires dans les manuels : panorama des recherches et apports de la didactiques du français », dans Perret-Truchot Laetitia (dir.), (2015), *Analyser les manuels scolaires, Questions de méthodes*, op. cit., pp. 33-50, p. 34.

²⁶⁸ Inspection Générale de l'Éducation Nationale, *Les manuels scolaires : situation et perspectives*, rapport n°2012-036, mars 2012, op. cit., p. 16.

²⁶⁹ *Ibid.*, p. 14.

²⁷⁰ Denizot Nathalie, « Étudier les corpus littéraires scolaires dans les manuels : panorama des recherches et apports de la didactiques du français », op. cit., p. 41.

²⁷¹ *Ibid.*, p. 33.

²⁷² D'autant que d'après une enquête réalisée en 2009 auprès d'enseignants du secondaire et citée dans le rapport de l'IGEN, le français serait une des discipline ou le taux de recours systématique au manuel serait le plus faible : 36% des professeurs interrogés affirmaient « presque toujours » l'utiliser, là où plus de la moitié de leurs collègues de langues étrangères, histoire-géographie et mathématiques répondent la même chose.

²⁷³ Inspection Générale de l'Éducation Nationale, *Les manuels scolaires : situation et perspectives*, rapport n°2012-036, mars 2012, op. cit., p. 27.

« l'expression d'une culture scolaire »²⁷⁴, le révélateur de certaines « conceptions de la littérature et de son enseignement »²⁷⁵, et ce sont ces conceptions qu'il nous permet d'interroger.

Dans cette perspective, j'ai donc essayé de prendre en compte plusieurs aspects : non seulement le discours véhiculé sur les textes, que ce soit à travers le paratexte et les questions qui l'accompagnent, mais aussi la façon dont ces textes s'intègrent dans le livre qu'est le manuel et qu'ils partagent avec l'illustration, et de manière plus large, les chapitres dans lesquels ils s'insèrent. Nathalie Denizot parle à ce propos des « solidarités intertextuelles dans lesquelles sont pris les textes »²⁷⁶, ce qu'elle définit comme l'« amphotextualité ». La première étape de mon travail a ainsi consisté dans une étude systématique de tous les chapitres des manuels portant sur la tragédie classique, auxquels j'ai associé ceux portant sur le classicisme le cas échéant : relevé des textes étudiés, de l'iconographie choisie, balayage du paratexte, des questions, pages de leçon ou de synthèse... J'ai ensuite classé les informations selon les pistes suivantes : la place de la tragédie classique dans le manuel, ce qui se dit sur la période, les auteurs ou les textes eux-mêmes, l'iconographie et son utilisation, et enfin les remarques possibles sur l'approche du texte dans le questionnaire proposé à l'élève. La suite de cette partie consacrée à l'étude des manuels suivra ce plan, à l'exception des remarques relatives à l'approche du texte que j'ai pu exploiter dans l'ensemble des sous-parties.

2 Aborder la tragédie classique

a) À l'échelle du manuel : suivre le Bulletin Officiel ou la chronologie ?

La première réinterprétation des textes officiels par les manuels se fait dès le sommaire²⁷⁷. Certains les objets d'étude dans le même ordre que les programmes officiels, ce n'est cependant pas le cas pour les manuels de Seconde les plus récents de notre corpus. Les manuels de 2011 respectent un ordre chronologique et réordonnent l'ensemble des objets d'étude selon ce principe. Le théâtre, deuxième objet d'étude mentionné par les programmes, devient ainsi le premier proposé dans le manuel des éditions Nathan, qui

²⁷⁴ *Ibid.*, p. 16.

²⁷⁵ Denizot Nathalie, « Etudier les corpus littéraires scolaires dans les manuels : panorama des recherches et apports de la didactiques du français », *op. cit.*, p. 33.

²⁷⁶ *Ibid.*, p. 43.

²⁷⁷ Toutes les parties des sommaires des manuels de Seconde évoqués concernant la tragédie classique sont reproduites dans les annexes de ce mémoire pp. 100-109. Ces reproductions sont classées par ordre chronologique.

remanient d'ailleurs légèrement le titre en le limitant à « La tragédie et la comédie au XVII^e siècle », et dans le manuel des éditions Le Robert. On peut y voir une volonté de fixer une chronologie pour les élèves, de les aider à construire des repères, à fixer les différents mouvements dans le temps et les uns par rapport aux autres. La démarche du sommaire est d'ailleurs complétée par des frises chronologiques dans l'édition Le Robert : les première et dernière de couverture sont en fait des encarts pouvant être dépliés et où l'on retrouve une frise chronologique par objet d'étude où sont reportés les auteurs et œuvres évoqués dans le manuel. Un tel dispositif a cependant un inconvénient : celui de faire, visuellement, du XVII^e siècle le siècle du théâtre, Molière, Corneille et Racine étant les seuls auteurs reportés sur la première frise. Par ailleurs, en devenant le genre sur lequel s'ouvre le manuel, le théâtre est implicitement mis en avant.

Les programmes de 2002 suivant une autre organisation, il paraît logique de trouver une progression différente dans les manuels de 2004. Les textes officiels mettaient en lien les objets d'étude avec l'une des quatre grandes perspectives du programme, soit l'étude des genres et des registres pour le théâtre. Si les manuels retenus suivent assez peu la structure des programmes, ils conservent la perspective des genres et des registres. Les chapitres consacrés au théâtre précèdent ainsi ceux sur le roman et le récit court dans le manuel des éditions Nathan, tandis qu'ils viennent après le roman et la nouvelle dans le manuel des éditions Hatier, où ils sont explicitement rattachés à une partie intitulée « Genres et registres », distinguée des autres grands axes par un code couleur différent.

Le découpage par objet d'étude étant absent des programmes des années 1980, il est difficile de faire les mêmes comparaisons. Cependant, on peut remarquer que l'approche chronologique est privilégiée. Ainsi dans le manuel Nathan de 1995, chaque grande partie correspond à un siècle et elles se suivent en respectant la chronologie. De cette façon, le théâtre classique est étudié dans la deuxième partie, intitulée « Découvrir le 17^e siècle », qui est composée de trois chapitres : « Codes, styles et morales du Grand Siècle, de Malherbe à Saint-Simon », « La tragédie classique : Corneille et Racine », « La comédie, de Molière à Beaumarchais ». Les deux tiers de cette partie sont ainsi consacrés au théâtre, et la tragédie y tient une place centrale. Dans le cas du manuel de 1987 de la collection « Mitterrand », on observe une division entre une première partie consacrée au « Siècle de Louis XIII » et une seconde consacrée au « Siècle de Louis XIV ». Les chapitres consacrés au théâtre assurent la transition entre ces deux parties : la première partie se conclut ainsi sur « Corneille ou le génie du théâtre » tandis que la suivante commence par « Les

tragédies du grand siècle : Racine ». Par cet effet de miroir, le théâtre est particulièrement mis en avant en devenant le pivot du manuel, et implicitement de la littérature du XVII^e siècle. De plus, un tel découpage pose les bases d'une opposition Corneille-Racine et fait de ce dernier le principal auteur tragique de la « meilleure » partie du XVII^e siècle (supériorité sous-entendue implicitement par l'adjectif « grand »).

S'il y a réappropriation des instructions officielles de la part des concepteurs des manuels, on peut ainsi retenir une conservation de ce qui fait l'esprit des programmes : l'approche historique des programmes de 1987 et 2010 et l'approche culturelle de ceux de 2002 se retrouvent dès la table des matières. Ce choix éditorial impacte la place du théâtre classique : pivot ou porte d'entrée du manuel, il occupe une place à part dès que l'accent est mis sur le respect de la chronologie.

b) À l'échelle d'une partie : les limites de la chronologie

La question de la chronologie se retrouve également à l'intérieur même de la partie du manuel consacrée au théâtre, où elle peut poser problème en générant certaines représentations.

Les manuels de Première les plus récents offrent l'exemple le plus net des problèmes que peut poser la structure chronologique d'un chapitre. Le manuel des éditions Le Robert propose ainsi plusieurs chapitres qui se suivent selon un ordre chronologique. Cela peut s'expliquer par l'intitulé de l'objet d'étude, « Le texte théâtral et sa représentation, du XVII^{ème} siècle à nos jours », qui invite, comme nous l'avons déjà évoqué, à considérer le théâtre classique comme un point de départ. Dans l'hypothèse d'un ordre chronologique des chapitres, il semble alors cohérent de débiter par un chapitre dont une partie au moins sera consacrée au théâtre classique. L'intitulé retenu pour le chapitre, « Des règles de la représentation classique à leur assouplissement (XVII^e-XVIII^e siècles) », est cependant problématique : le théâtre classique est envisagé avant tout du point de vue de ses règles et de leur disparition progressive. Par ailleurs, aucun extrait de tragédie classique n'est présent sur les deux corpus proposés. Le corpus A « Jeux et enjeux du langage, de la comédie de mœurs au drame bourgeois » s'articule autour d'un extrait des *Femmes savantes* de Molière, de la *Seconde surprise de l'amour* de Marivaux, du *Fils naturel* de Diderot et de la *Mère coupable* de Beaumarchais. La tragédie n'est évoquée que dans le cadre d'une question sur l'un des textes complémentaires, le *Discours de la poésie représentative* de Chapelain qui doit permettre de rappeler les règles du théâtre classique : « En quoi la tragédie et la comédie se différencient-elles ? Donnez des exemples illustrant

cette séparation²⁷⁸. » Le corpus B, « Deux figures théâtrales du pouvoir et de l'émancipation : le maître et le valet », évacue totalement la tragédie classique. Seuls y sont proposés des extraits de comédie : *Dom Juan de Molière*, *l'Île des esclaves* et les *Fausse confidences* de Marivaux, *Turcaret* de Lesage. Enfin le parcours de lecture proposé s'appuie sur le *Mariage de Figaro* de Beaumarchais. Quantitativement, le théâtre classique est encore moins présent dans le manuel des éditions Nathan. Le découpage choisi est thématique : « La parole théâtrale en question » (chapitre dans lequel figure un extrait de *Phèdre* de Racine), « Du renouvellement à l'éclatement des formes », « Cérémonies théâtrales » (chapitre dans lequel est inséré un extrait de *l'Illusion comique* de Corneille) et « Entrées en scène ».

La faible part du théâtre classique s'explique par le fait qu'il doit avoir été étudié en classe de Seconde. L'année de Première doit donc permettre l'ouverture vers d'autres textes, tout en les confrontant au théâtre classique. Dans les deux manuels, il semble cependant impossible d'évoquer l'évolution du théâtre en s'appuyant sur la tragédie classique, ce qui en fait un genre figé dans son temps, alors que nous avons vu qu'elle a connu une certaine postérité. De plus, étant exclue des corpus comme c'est le cas dans le manuel des éditions Le Robert, la tragédie classique semble également l'être de toute réflexion sur le rapport texte-représentation, contrairement à ce que permettent les manuels de Seconde (j'y reviendrai lorsque j'aborderai la question de l'iconographie). Une telle réflexion n'est cependant pas impossible : ainsi le manuel Nathan intègre la question de la mise en scène à l'étude de l'extrait de *Phèdre* par un parallèle avec la mise en scène de Chéreau : « Comment les choix d'éclairage et le jeu de l'actrice Dominique Blanc (*Phèdre*) rendent-ils compte de la difficulté de l'aveu²⁷⁹ ? ». Un manuel plus ancien comme celui des éditions Nathan de 2007 fait ainsi le choix d'un chapitre très clairement orienté sur la dimension scénique, « L'art de la scène », mêlant textes du XVII^e et extraits plus contemporains. Dans le manuel des éditions Hatier à destination des classes de Première publié la même année, le théâtre fait l'objet de deux chapitres, respectant *a priori* une logique chronologique : « Le théâtre : texte et représentation, XVII^e-XIX^e siècles » et « Le théâtre : texte et représentation, XX^e siècle ». Or, on retrouve le théâtre classique dans ce dernier chapitre, à travers un texte de 1946 dans lequel Jean - Louis Barrault justifie certains choix de sa mise en scène de *Phèdre* et une photographie d'un extrait de la mise en scène de Brigitte Jacques Wajeman de *Britannicus* en 2004. Par ce déplacement dans un

²⁷⁸ Abensour Corinne (dir.), (2012), *Livre unique 1ère*, *op. cit.*, p. 329.

²⁷⁹ Rincé Dominique (dir.), (2005), *Français littérature 1ère*, *op. cit.* p. 253.

chapitre consacré à la représentation contemporaine, le théâtre classique est ainsi actualisé grâce à la question de la représentation.

Les manuels de Seconde sont, comme nous l'avons évoqué dans le sous-point précédent, en partie conditionnés par la perspective historique ou culturelle qui domine les textes officiels. Ainsi les manuels les plus anciens de notre corpus reproduisent en partie cette logique chronologique à l'intérieur même de leurs chapitres consacrés au théâtre. Le manuel de 1987 aborde les pièces de Corneille dans leur ordre de composition, ce qui permet ainsi aux auteurs de découper la carrière de Corneille en trois grandes étapes : « Corneille et la comédie » (de *l'Illusion comique* au *Menteur*), « Le « grand » Corneille » (du *Cid* à *Polyeucte*) et « Les drames cornéliens » (de *Rodogune* à *Suréna*). La structure du chapitre consacré à Racine n'est en apparence pas aussi rigoureuse puisque les pièces sont réparties en sous-chapitres thématiques (« La cruauté tragique » et « La cérémonie tragique ») et que *Phèdre*, bien que n'étant pas la dernière tragédie de Racine, clôt le chapitre qui lui est consacré. Cependant, la chronologie est bien respectée dans ces sous-ensembles, et si *Phèdre* est à part, c'est parce qu'un sous-chapitre entier lui est consacré : « *Phèdre* (1677) ou la tragédie racinienne (Étude suivie) ». L'utilisation de l'article défini fait ainsi de *Phèdre* la quintessence de la tragédie racinienne et suggère une progression générale qui n'est pas tant chronologique que positiviste : il s'agit d'aller vers ce qui fut l'apogée du théâtre de Racine, comme si toutes les pièces précédentes ne devaient mener que vers celle-ci. À travers le titre donné à l'extrait de *Suréna*, « Le crépuscule des héros », on retrouve un peu le même schéma, comme si Corneille avait naturellement apporté une conclusion à sa vision de l'héroïsme. Le manuel des éditions Nathan de 1995 reproduit la logique chronologique au sein d'un unique chapitre consacré à la tragédie classique, « La tragédie classique : Corneille et Racine », présentant des extraits de Corneille du *Cid* jusqu'à *Polyeucte*, puis de Racine d'*Andromaque* à *Phèdre*. En plus de renforcer l'opposition Corneille-Racine sur laquelle je reviendrai ultérieurement, cette chronologie peut induire les élèves en erreur car elle présente les deux auteurs comme s'étant succédé l'un à l'autre, alors que certaines de leurs œuvres ont été jouées en même temps.

Cette opposition provoquée par la division en chapitres se retrouve dans des manuels plus récents comme celui des éditions Le Robert de 2011. Une partie intitulée « Séquence 2, La tragédie classique » propose ainsi deux parcours de lecture et deux groupements de textes dont l'enchaînement n'est pas sans rappeler un chiasme : au parcours de lecture A, « *Le Cid*, naissance d'un héros », et au corpus de textes A, « Le

pouvoir des femmes dans les tragédies de Corneille », répondent un corpus B, « La violence de l'amour dans les tragédies de Racine », et un parcours de lecture B, « *Phèdre*, une tragédie de la fatalité ». Si cet effet de miroir peut suggérer une confrontation, elle n'est cependant pas montrée comme contemporaine. La frise chronologique de la première de couverture qui rappelle les textes étudiés distingue les deux auteurs en ne retenant pour Corneille que des pièces écrites de 1635 à 1641 et pour Racine que des pièces écrites de 1667 à 1677. À première vue, un élève peut en déduire que Corneille n'a plus rien écrit passé *Cinna*. C'est d'ailleurs ce qui s'est produit lorsque j'ai brièvement utilisé cette frise lors d'une séance de cours. Une approche chronologique du théâtre classique n'est donc pas sans risque en cas de simplification excessive car, si d'un point de vue objectif ces repères sont justes, dans le sens où ils ne donnent pas de fausses informations, ils contribuent à former une représentation biaisée du théâtre classique auprès des élèves.

Ce manuel n'aborde cependant pas le théâtre classique en se limitant à des extraits du XVII^e siècle. Le chapitre sur le théâtre classique s'ouvre ainsi sur une première séquence intitulée « Aux sources du théâtre classique : héros et mythes antiques » qui propose trois groupements de textes : « Un héros tragique de l'Antiquité au XX^e siècle : Oreste », « Une comédie latine et ses réécritures : *Amphitryon* » et « Le soldat fanfaron de l'Antiquité à nos jours ». Ces trois groupements sont organisés de manière chronologique, prenant pour point de départ un personnage antique que l'on suit dans ses réécritures classiques et contemporaines. Une telle démarche n'est pas sans rappeler l'objet d'étude sur les réécritures en Première littéraire mais n'est pas impossible en Seconde : les programmes permettent au professeur d' « intégrer à ces groupements des textes et des documents appartenant [...] à d'autres époque²⁸⁰ » pour éventuellement « situer le genre dans une histoire plus longue²⁸¹ ». Si ces propositions de séquence peuvent actualiser les héros du théâtre classique en montrant qu'ils ont intéressé des auteurs du XX^e siècle, elles donnent surtout un ancrage lointain au théâtre classique. Le titre général de la séquence se concentre sur les sources et non les réécritures postérieures, dotant ainsi le théâtre classique d'un certain « poids » historique. Le manuel des éditions Nathan de la même année débute également son chapitre sur la tragédie par un retour vers l'Antiquité intitulé « Modèles antiques » composé d'un texte de Sophocle et d'un texte de Sénèque. Si une comparaison est prévue, elle ne dépasse pas les réécritures du XVII^e siècle : « Comparez le personnage

²⁸⁰ Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire, op. cit.

²⁸¹ *Ibid.*

de Médée vu par Sénèque à celle que mettent en scène Euripide et Corneille dans les textes proposés p. 55 et 68²⁸² ». Le théâtre classique semble ainsi nettement plus proche du théâtre antique que du théâtre contemporain, ce qui peut difficilement combler la distance supposée entre le texte et les élèves car il est rattaché à un passé qui leur est plus lointain encore.

L'autre approche choisie par ce même manuel, si elle est plus thématique que chronologique, peut contribuer à accentuer cette distance. En effet, les chapitres sur la tragédie et la comédie sont précédés d'un chapitre introductif, « Les règles du théâtre classique ». Implicitement, on suggère qu'il est nécessaire d'aborder les règles avant d'entrer dans l'étude du théâtre classique. L'observation du corpus est également révélatrice. Cinq extraits sont présentés dans l'ordre suivant : *Britannicus* (dont deux extraits ont été retenus) de Racine, *Horace* de Corneille, *Bajazet* de Racine et *l'École des femmes* de Molière. Tragédie et comédie sont mêlées, faisant ainsi des règles un sujet qui concerne également les auteurs comiques, cependant la comédie est sous-représentée tandis que Racine semble un modèle privilégié pour évoquer la question. Avant même d'avoir été abordée en tant que telle, la tragédie classique risque donc d'emblée d'être associée à un théâtre soumis à des règles strictes.

Une construction des chapitres qui s'appuie davantage sur la dimension générique qu'historique et progresse de manière thématique semble permettre d'éviter ces associations, bien que ce constat soit à nuancer puisqu'il ne s'appuie que sur deux manuels de Seconde publiés en 2004. Dans le manuel des éditions Nathan, le premier chapitre sur le théâtre, « Le théâtre, le texte et l'action », répond à une approche thématique. Il est divisé en deux séquences, une sur le texte théâtral qui évoque certaines modalités d'énonciation comme le dialogue, le monologue ou le récit, et une sur l'action théâtrale, de l'exposition au dénouement. Les textes classiques y sont presque systématiquement confrontés à des textes plus récents, que ce soit pour les extraits de tragédie comme *Iphigénie* de Racine et *La guerre de Troie n'aura pas lieu* de Giraudoux sur la question du dialogue, ou pour ceux de comédie comme la scène d'exposition de *Tartuffe* de Molière opposée à celle *l'Atelier* de Grumberg. Ces associations rapprochent le théâtre classique de textes plus contemporains, tout en concentrant l'attention sur des aspects spécifiques au théâtre en général (le dialogue, les différentes scènes) plutôt qu'au théâtre d'une époque en particulier. Dans le cas du manuel des éditions Hatier, la partie consacrée au théâtre suit

²⁸² Rincé Dominique et Pailloux-Riggi Sophie (dir.) (2011), *Français livre unique 2nde*, op. cit., p. 63.

une progression chronologique, chaque séquence s'arrêtant sur une période particulière de l'histoire du théâtre, de l'Antiquité au XX^e siècle. Cependant, cette logique chronologique est abandonnée à l'intérieur même des différents chapitres. La séquence consacrée à la tragédie classique est organisée comme le serait une pièce de théâtre : « Personnages et lieux de la tragédie », « L'exposition dans la tragédie », « La fatalité tragique », « Le récit tragique », « Le dénouement tragique », pour finir sur « Règles et codes de la tragédie ». Les règles ne sont ainsi pas montrées comme un préalable nécessaire à l'étude du texte théâtral, ni comme la chasse-gardée de la tragédie : le chapitre sur la comédie suit exactement le même modèle (à l'exception des points sur la fatalité et le récit, remplacés par « Thèmes et ressort du comique ») et se conclut également sur les règles et les codes du genre. Les règles en vigueur sont montrées comme un constat venant après lecture et étude des textes, constat qui touche l'ensemble du théâtre classique. La différence entre tragédie et comédie est avant tout envisagée en termes de registres, tandis que l'opposition Corneille-Racine est effacée, les textes étant mêlés sans soucis de la chronologie.

Je me suis jusqu'à présent concentrée sur des chapitres consacrés au théâtre classique et plus particulièrement à la tragédie classique. Il me semble cependant intéressant de conclure sur deux des manuels de notre corpus présentant des chapitres spécifiquement consacrés au classicisme afin d'y observer la part accordée au théâtre. Le premier est le manuel des éditions Nathan de 1987 : on peut noter, dans la partie « Le siècle de Louis XIII », le chapitre 6 « Les théoriciens et la genèse du classicisme ». Ce chapitre est construit selon le plan suivant : « La langue classique », « La formation de la doctrine classique » et « La dramaturgie classique ». On part ainsi d'un contexte général plus large quant à l'élaboration du classicisme, qui ne se limite pas au théâtre bien que son apparition en conclusion semble en faire l'aboutissement du classicisme. Si ce manuel ramène le classicisme au champ du théâtre et le limite à une affaire de spécialistes en mentionnant essentiellement les théoriciens, il a cependant le mérite de le montrer comme une construction progressive et le fruit de plusieurs réflexions, dont celle sur la langue française. Le second manuel sur lequel je vais m'attarder est le manuel des éditions Hatier de 2007, à destination des élèves de Première. Il propose deux séquences sur le classicisme : « Le classicisme : raison, code et bienséance » et « Le classicisme : vers l'esprit moderne ». Chacune contient un extrait de théâtre : dans la première séquence, il s'agit d'un extrait du *Misanthrope* qui illustre le sens de la modération appréciée à l'époque classique à travers le personnage de Philinte, auquel on peut ajouter l'extrait du

Discours de la tragédie de Corneille et de la préface de *Britannicus* de Racine sur les règles de la tragédie, et dans la seconde, un extrait de la *Critique de l'École des femmes* sur l'importance du goût personnel dans la critique d'art. On pourrait regretter que l'évocation des règles du théâtre se fasse de nouveau par le biais de la tragédie, tandis que les extraits de comédie sont plutôt convoqués ici comme des témoignages de l'esprit de l'époque. Cependant, ils sont à chaque fois intégrés à un corpus varié qui replace le classicisme dans un contexte élargi. Ainsi la première séquence, en joignant des textes de Descartes, Pascal, La Fontaine ou encore La Rochefoucauld, sort le classicisme du seul champ littéraire et tisse des liens avec l'esprit scientifique de l'époque ou encore la façon d'envisager le bonheur ou la façon de vivre en société. La seconde séquence insiste sur les liens avec la culture contemporaine, en faisant du classicisme une étape « vers l'esprit moderne ». Ne pas limiter le classicisme au seul genre théâtral ouvre peut-être davantage de perspectives d'élargissement et de rapprochements entre la littérature classique et les élèves à travers l'histoire des mentalités et la façon dont la littérature peut les faire évoluer.

c) À l'échelle du texte : accélérer l'entrée dans la lecture

Si on se contente d'observer le paratexte, on peut remarquer une certaine tendance : celle d'une entrée dans le texte qui se fait de plus en plus rapidement. Dans le cas des éditions Nathan, on peut ainsi observer un allègement progressif du titre. Dans notre manuel de départ datant de 1987, chaque texte était ainsi accompagné d'un double titre : celui de la pièce associé à une date, qui représente en quelque sorte le titre général de la page, et un deuxième titre, dans une couleur de police différente, qui précède presque immédiatement l'extrait et en propose un guide de lecture. Cela donne par exemple « *Polyeucte* (1643)²⁸³ », suivi d'une longue introduction puis du titre donné à l'extrait « *Le triomphe de la foi*²⁸⁴ ». Cette pratique a été conservée dans le manuel de 1995, où les titres des extraits ont parfois été modifiés. Le même extrait de *Polyeucte* y a ainsi été rebaptisé « Héroïsme et sainteté²⁸⁵ ». Par la suite, ce système de double titre qui oriente la lecture des élèves en éclairant le thème ou la conclusion du texte a été abandonné, les manuels de Seconde de 2004 et 2011 ne conservant qu'un titre de type « bibliographique » (le titre de la pièce associé à une date). Il est précédé dans les manuels de Première du nom de

²⁸³ Puzin Claude (1987), *Littérature XVII^e siècle, textes et documents*, op. cit., p. 219. Pour chacune des citations de cette partie, j'ai conservé les choix typographiques des manuels.

²⁸⁴ *Ibid.*

²⁸⁵ Carbonell Agnès et alii (1995), *Lettres : textes, méthodes, histoire littéraire 2^e*, op. cit., p. 137. Les introductions à l'extrait de *Polyeucte* de ces deux manuels sont reproduites en annexes pp. 110-111.

l'auteur : cela peut s'expliquer par le fait que ces chapitres transversaux mélangent des auteurs et périodes différentes. Cette précision a peut-être paru nécessaire aux auteurs afin de donner des repères aux élèves. On la retrouve également dans le manuel de Seconde des éditions Hatier qui mélange extraits de Racine et extraits de Corneille dans son chapitre sur la tragédie. En revanche, le manuel de Seconde des éditions Le Robert a privilégié un titre programmeur qui indique l'action ou la tonalité principale de l'extrait, comme le titre d'un extrait de *Bajazet*, « L'affrontement de deux amantes²⁸⁶ » ou encore celui d'un extrait d'*Iphigénie*, « Un plaidoyer déchirant²⁸⁷ ». Il s'agit cependant du seul titre proposé, les références de la pièce étant données après l'extrait. Il semble donc y avoir une tendance générale au sein de notre corpus pour alléger le nombre d'informations délivrées dès le titre en les limitant soit à ce qui va guider la lecture de l'extrait (dirigeant ainsi la propre réception de l'élève, ce que l'on peut regretter) soit à ce qui va permettre de l'identifier dans la production d'un auteur.

L'introduction a suivi le même processus. Ainsi, si je me limite de nouveau aux seules éditions Nathan, celle du manuel de 1987 est particulièrement développée. De la même manière qu'ils ont deux titres, la majorité des extraits sont précédés de deux introductions, clairement identifiables par des choix typographiques différents. On remarque ainsi une introduction permettant de situer l'extrait dans l'intrigue de la pièce. Elle va cependant plus loin que l'extrait étudié. Je reviens à l'extrait de *Polyeucte* que j'évoquais précédemment : il correspond au monologue du héros lors de son incarcération par le gouverneur romain, qui se trouve également être son beau-père. L'introduction ne se limite pas seulement au résumé des événements ayant conduit à cet emprisonnement, elle se prolonge et révèle le dénouement : « Pauline, qui a assisté aux derniers moments de son époux, en revient touchée par la grâce et Félix à son tour se dit prêt à embrasser la foi chrétienne²⁸⁸ ». À ce résumé très complet s'ajoute une seconde introduction en italique qui situe cette fois la pièce en tant qu'objet littéraire en apportant des précisions historiques ou critiques :

Polyeucte, tragédie chrétienne, s'inscrit dans la tradition du théâtre religieux, représenté par ces pièces édifiantes qu'il arrivait aux acteurs professionnels et aux élèves de jouer pour la plus grande gloire de Dieu²⁸⁹.

Comme Rodrigue, Polyeucte a ses stances [...] ; la générosité cornélienne se sublime ici en sainteté héroïque²⁹⁰.

²⁸⁶ Abensour Corinne (dir.), (2011), *Livre unique 2de, op. cit.*, p. 73.

²⁸⁷ *Ibid.*, p. 75.

²⁸⁸ Puzin Claude (1987), *Littérature XVII^e siècle, textes et documents, op. cit.*, p. 219.

²⁸⁹ *Ibid.*

Chaque texte est donc précédé d'un certain nombre d'informations, qui vont plus loin qu'une simple contextualisation, comme si ce préalable était indispensable à la compréhension et à l'étude du texte proposé. Les introductions du manuel de 1995 apportent encore de nombreuses informations d'histoire littéraire sur le contexte de publication ou de première représentation des pièces ou sur leur place dans la production de l'auteur. Il y a cependant une tendance à la concentration : si l'introduction du même extrait de *Polyeucte* revient sur les moments d'hésitation du héros tragique pour introduire la notion de stance, puis situe le passage dans l'intrigue, cela se fait en deux paragraphes d'une seule et même introduction²⁹¹.

Ces informations sont de plus en plus ponctuelles dans les manuels plus récents. Dans le manuel de 2004, on trouve ainsi, entre autres, l'introduction des stances du *Cid* qui évoque la querelle liée à la pièce, les sources de Corneille et la structure de la scène. Il s'agit cependant de faire le lien avec l'intitulé de la séquence (« Raison et passions chez Corneille et Racine ») : « *Resté seul, le jeune homme, incarnation du héros cornélien, exprime son désespoir dans un monologue en forme de « stances » [...]*²⁹². ». On retrouve ainsi la passion à travers la référence au désespoir de Rodrigue et une volonté de définir une spécificité cornélienne, soulignée par la mise en gras. Ces éléments complémentaires sont cependant plus restreints, alors que la contextualisation de l'extrait dans l'intrigue est systématique. Ils se font encore plus rares dans le manuel de 2011 puisqu'ils portent essentiellement sur des sources historiques ou mythologiques qu'ils explicitent. L'accent est mis sur la situation de l'extrait, démarche qui se retrouve dans le manuel de 2004 des éditions Hatier et dans celui de 2011 des éditions Le Robert : il s'agit avant tout de donner à l'élève les éléments essentiels de l'intrigue jusqu'à l'extrait étudié, mais sans nécessairement aller au-delà, afin de faciliter l'accès à l'extrait.

La place accordée aux notes explicitant le lexique, les références historiques et mythologiques ou encore des références en lien avec l'intrigue de la pièce, s'inscrit également dans cette démarche. Dans le manuel de 1987, les appels de note renvoient à la fin de l'extrait, même si celui-ci occupe plus d'une même double-page. Dans le manuel de 1995, elles accompagnent véritablement le texte en étant réparties en marge ou en bas de page au fur et à mesure de leur apparition, choix éditorial conservé par la suite. Cela permet à l'élève d'avoir un accès direct au vocabulaire qui pourrait lui manquer ou aux

²⁹⁰ *Ibid.*

²⁹¹ Carbonell Agnès et alii (1995), *Lettres : textes, méthodes, histoire littéraire 2^e, op. cit.*, p. 137.

²⁹² Rincé Dominique (dir.), (2004), *Français littérature 2de, op. cit.*, p.188. J'ai conservé les italiques du manuel.

références qui pourraient lui échapper au cours de sa lecture. Le caractère plus ou moins récent ne semble pas toujours avoir d'influence sur le nombre de notes, en tout cas pas dans les manuels de Seconde de notre corpus. Sur l'ensemble des stances de Rodrigue dans le *Cid*, on pouvait remarquer quatre notes dans l'édition Nathan de 1987 : ce nombre passe à treize dans l'édition de 2004 puis dix dans celle de 2011, mais il est identique dans le manuel des éditions Le Robert de 2011. Une même scène d'*Horace* (IV, 2), est accompagnée de dix-huit notes dans le manuel des éditions Nathan de 1995, mais il n'y a en pas une seule dans ceux de 1987 et de 2004 du même éditeur. Dans le cas de l'aveu de Phèdre à Hippolyte, sur une même portion de texte, on trouve une dizaine de notes de 1987 à 2011 dans les éditions Nathan, alors que le manuel des éditions Le Robert n'en compte qu'une seule. Un même texte n'est donc pas forcément considéré comme plus difficile d'accès aujourd'hui qu'il y a une vingtaine d'années, en tout cas par les concepteurs de ces manuels.

3 Construire une culture ou un patrimoine littéraire ?

Dès la place qui lui accordé dans le manuel, le théâtre classique peut ainsi véhiculer une image particulière. Le discours qui est tenu sur les textes contribue à cette image et à faire du théâtre classique un élément du patrimoine littéraire, ce qui risque d'aller à rebours des efforts que je viens d'évoquer pour rapprocher le texte de l'élève.

a) Un corpus canonique ?

Centrés sur le théâtre classique, les manuels plus récents laissent dans l'oubli un certain nombre de dramaturges qui préfigurent pourtant ce que ce sera la tragédie classique au profit des seuls Corneille et Racine (le théâtre n'étant pas bien sûr le seul genre à souffrir de ses réécritures de l'histoire littéraire). Le manuel de 1987 est le seul de notre corpus à intégrer des extraits de Théophile de Viau, Jean Mairet ou encore Rotrou dans un chapitre intitulé « Naissance de la tragédie classique » et à mentionner des « rivaux de Racine²⁹³ » comme Thomas Corneille ou Philippe Quinault. On retrouve cependant des disparités dans les extraits proposés qui dessinent une sorte de « canon » classique.

Si on se limite dans un premier temps aux éditions Nathan, on peut remarquer la permanence de trois pièces qui figurent dans chaque manuel de Seconde de 1987 à 2011 : *Le Cid* et *Horace* de Corneille, et *Phèdre* de Racine. Ce sont parfois les mêmes extraits de

²⁹³ Je reprends ici le titre du chapitre dans lequel ils apparaissent.

ces pièces qui reviennent : les stances de Rodrigue et l'aveu de Phèdre en 1987, 2004 et 2011, le récit de Valère sur le combat d'Horace de 1987 à 2004 et l'affrontement entre Horace et sa sœur en 1987 et 2011. Ces passages font également l'objet de remarques qui leur confèrent un statut particulier. On trouve ainsi cette question dans l'introduction de la scène 6 de l'acte I du *Cid* :

Qui ne se souvient des célèbres « stances de Rodrigue », dans lesquelles le jeune homme exhale sa douleur après avoir entendu son père lui rappeler la nécessité de provoquer en duel le père de celle qu'il aime ? La forme toute lyrique de la plainte ne sera plus de mise dans la tragédie classique²⁹⁴.

Il s'agit ici davantage d'une question rhétorique que d'une véritable interrogation. L'élève est d'office inclus dans une communauté qui garde en mémoire cet extrait, dont la deuxième phrase renforce l'unicité par l'utilisation du futur de l'indicatif et de la négation. Il est vrai que la pièce a longtemps figuré aux programmes du collège. Dans les programmes de 2008 en vigueur jusqu'à cette année, *Le Cid* figure parmi la liste d'œuvres proposées pour l'objet d'étude de Quatrième « Théâtre : faire rire, émouvoir, faire pleurer²⁹⁵ ». Si aucun extrait de la pièce ne figure dans le Lagarde et Michard consacré au XVIIe siècle, c'est aussi parce que la pièce est préjugée connue : « Au contraire, nous avons choisi nos extraits dans des œuvres moins familières aux élèves²⁹⁶ ». Les élèves ne retiennent cependant pas nécessairement tous les textes étudiés les années précédentes, or ici le souvenir est presque un impératif. Plus qu'un simple texte, c'est un morceau de patrimoine qui est présenté à l'élève et qu'il est prié d'accueillir comme tel.

L'auteur se fait tout aussi élogieux à propos de *Phèdre* et ce dès la présentation de l'œuvre :

[...]les contemporains la considèrent comme la meilleure du poète, et peut-être du siècle. La critique l'a installée depuis lors au zénith du théâtre racinien et n'a cessé d'en commenter les beautés et les mystères, y voyant « une sorte de monument tragique exemplaire » (Jacques Morel)²⁹⁷.

Deux instances sont convoquées, le public de l'époque et la critique actuelle à travers une citation, cautionnant ainsi le statut à part de la pièce. Le lexique employé est particulièrement mélioratif, presque poétique : « zénith du théâtre racinien », « les beautés et les mystères ». La pièce est transformée en source d'interprétations infinies, ce qui la légitime en temps que classique. Comme *Le Cid*, l'élève n'a plus qu'à l'admirer, une partie

²⁹⁴ Puzin Claude (1987), *Littérature XVII^e siècle, textes et documents*, op. cit., p. 206.

²⁹⁵ Ministère de l'Éducation nationale, *Programme d'enseignement de français pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège*, bulletin officiel spécial n°6 du 28 août 2008, accessible en ligne par l'url suivante : <http://www.education.gouv.fr/cid22117/mene0816877a.html> [consultée le 21 mai 2016].

²⁹⁶ Lagarde André et Laurent Michard (1961), *XVII^e siècle, les grands auteurs français du programme*, op. cit., p. 5.

²⁹⁷ *Ibid.*, p. 261.

des questions étant construites dans cette perspective, comme cet exemple portant sur le récit de Thérémène : « étudiez la savante composition de ce morceau de bravoure²⁹⁸ ». L'antéposition de l'adjectif souligne le jugement esthétique sur l'extrait. Les questions ne visent pas seulement à interpréter le texte mais aussi à adhérer à sa beauté. De tels commentaires, qui rappellent les partis pris affichés du Lagarde et Michard, disparaissent des manuels suivants, pour réapparaître dans des manuels plus récents, comme celui de 2011, « *Phèdre* marque l'apogée de ce théâtre de la cruauté et de la fureur tragiques²⁹⁹ ». Certes, le démonstratif « ce » circonscrit cette appréciation à un champ du théâtre et non à l'ensemble. Il y a donc toujours un caractère exceptionnel, mais il semble devenu un peu plus relatif. On note quand même une insistance sur cette périphrase du chef-d'œuvre racinien avec le qualificatif d'« aboutissement de son art³⁰⁰ ».

Il est d'ailleurs intéressant d'observer, à travers deux études suivies de *Phèdre* à vingt-quatre ans d'écart (appartenant certes à des manuels d'éditeurs différents), que ce sont les mêmes passages qui reviennent souvent. En effet, le manuel Le Robert de 2011 organise son parcours de lecture à travers quatre extraits, dont trois étaient déjà présents dans le manuel de 1987. On retrouve ainsi la scène 3 de l'acte I correspondant à l'aveu de Phèdre à Œnone³⁰¹, ses aveux à Hippolyte dans la scène 2 de l'acte II³⁰² et la scène 6 de l'acte V dans laquelle Thérémène raconte la fin d'Hippolyte³⁰³. La tendance générale est celle d'une concentration des extraits : une vingtaine de vers environ est retranchée à chaque passage dans le manuel de 2011, ce qui correspond à une concentration sur le point culminant de chaque scène. Les différences dans les autres extraits choisis sont à mettre en parallèle avec le parcours de lecture privilégié. Ainsi le manuel de 2011 envisage la pièce comme une « tragédie de la fatalité³⁰⁴ » et intègre alors les scènes 3 et 4 de l'acte IV dans lesquelles Thésée lance sa malédiction sur son fils et Phèdre apprend l'amour d'Hippolyte pour Aricie, renonçant ainsi à le disculper et éliminant tout issue autre que la mort du jeune homme³⁰⁵. Le manuel de 1987 retient la scène 6 de l'acte IV³⁰⁶, dans laquelle éclate la

²⁹⁸ *Ibid.*, p. 267.

²⁹⁹ Rincé Dominique et Pailloux-Riggi Sophie (dir.) (2011), *Français livre unique 2nde*, *op. cit.*, p. 70.

³⁰⁰ *Ibid.*, p. 38.

³⁰¹ Puzin Claude (1987), *Littérature XVII^e siècle, textes et documents*, *op. cit.*, pp. 261-262 (vers 243 à 315) et Abensour Corinne (dir.), (2011), *Livre unique 2de*, *op. cit.*, pp. 79-80 (vers 259 à 306).

³⁰² Puzin Claude (1987), *Littérature XVII^e siècle, textes et documents*, *op. cit.*, pp. 263-264 (vers 631 à 713) et Abensour Corinne (dir.), (2011), *Livre unique 2de*, *op. cit.*, pp. 81-83 (vers 634 à 692).

³⁰³ Puzin Claude (1987), *Littérature XVII^e siècle, textes et documents*, *op. cit.*, p. 266 (vers 1498 à 1573) et Abensour Corinne (dir.), (2011), *Livre unique 2de*, *op. cit.*, pp. 86-87 (vers 1507 à 1550).

³⁰⁴ Référence au titre choisi pour la séquence.

³⁰⁵ Abensour Corinne (dir.), (2011), *Livre unique 2de*, *op. cit.*, pp. 84-85 (vers 1157 à 1592) ;

³⁰⁶ Puzin Claude (1987), *Littérature XVII^e siècle, textes et documents*, *op. cit.*, pp. 264-265.

jalousie de Phèdre et la dernière scène au cours de laquelle elle se suicide³⁰⁷, mettant ainsi l'accent sur le personnage central de la pièce. Hormis cette variation, on ne peut que constater les échos entre des passages qui évoquent des étapes obligées dans l'étude de cette pièce. On peut par ailleurs noter que les pièces retenues pour le groupement intitulé « Raison et passions chez Corneille et Racine » du manuel de 2004 sont précisément *Le Cid* et *Phèdre*, comme si elles incarnaient à elles seules toute la production théâtrale de ces deux auteurs...

À côté de ces trois « incontournables », figurent un groupe de plusieurs pièces, un temps absentes, mais qui marquent un retour dans des manuels plus récents. On trouve ainsi *Rodogune* de Corneille dont la scène 4 de l'acte V était présente dans le manuel de 1987 avant de disparaître pour revenir dans celui de 2011, de même que les deux dernières scènes de *Bajazet*, ou encore des pièces qui reviennent à travers des extraits différents. Le manuel de 1987 retient ainsi la scène 4 de l'acte IV d'*Iphigénie*, pièce qu'il qualifie par ailleurs comme la « **plus poétique**³⁰⁸ » des tragédies de Racine, tandis que ceux de 2004 et 2011 privilégient la scène 2 de l'acte II. *Britannicus* apparaît à chaque fois à travers un extrait différent : la scène 2 de l'acte II dans le manuel de 1987, la scène 4 de l'acte IV dans celui de 1995 et la scène d'exposition ainsi que la scène 8 de l'acte V dans celui de 2011. Ces variations s'expliquent par la perspective retenue pour chaque extrait : le glissement de Néron vers un personnage monstrueux pour les manuels les plus anciens, le respect des trois unités dans le manuel le plus récent.

D'autres pièces disparaissent progressivement des manuels de notre corpus. *Polyeucte* et *Bérénice* se maintiennent de 1987 à 1995 à travers la reprise d'un même extrait, respectivement la scène 2 de l'acte II et la scène 5 de l'acte IV. Pour cet exemple, la dimension patrimoniale joue certainement un rôle, car l'extrait bénéficie d'une introduction qui lui donne une dimension spécifique en en faisant une réussite particulière : « *Après la pièce complexe et pleine d'intrigues de Britannicus, le dramaturge réussissait là un véritable tour de force en donnant une tragédie « extrêmement simple »*³⁰⁹. ». En revanche, des pièces comme *Cinna*, *Nicomède*, *Suréna*, *Mithridate*, *Esther* ou *Athalie* n'apparaissent plus des les manuels des éditions Nathan de notre corpus après 1987, peut-être parce qu'elles renvoient à un contexte historique trop en marge de l'histoire romaine ou à des références bibliques considérées comme trop éloignées de la culture des élèves.

³⁰⁷ *Ibid.*, pp. 267-268.

³⁰⁸ *Ibid.*, p. 254.

³⁰⁹ *Ibid.*, p. 251.

Dans le cas des pièces raciniennes, cette évolution fait écho à un constat de Nathalie Denizot : le Racine des tragédies chrétiennes qui étaient les pièces les plus lues en classe jusqu'au début du XX^e siècle semble avoir cédé la place au Racine « peintre des passions³¹⁰ ». Ces pièces sont par ailleurs également absentes des autres manuels de notre corpus, à l'exception de *Cinna* que l'on retrouve à travers sa didascalie initiale et sa scène d'exposition dans le manuel Hatier de 2002³¹¹ ou à travers la fin de la scène 2 de l'acte I dans le manuel des éditions Le Robert de 2011³¹².

b) Corneille et Racine : un duel en apparence inévitable

La première dualité à noter est l'opposition entre le duo Corneille-Racine et les autres auteurs. Comme je l'ai déjà mentionné, ils sont les seuls dramaturges présents dans notre corpus à l'exception du manuel de 1987. Ce manuel déplore d'ailleurs la restriction à la tragédie classique : « la postérité n'a guère retenu que la fameuse tragédie classique, celle de Corneille et de Racine, jusqu'à occulter le puissant théâtre baroque³¹³ ». À travers la mention de la « postérité », c'est bien la dimension patrimoniale qui est en jeu. Lorsque les autres auteurs font l'objet de rares mentions, elles ne font que souligner la place acquise par Racine et Corneille dans le patrimoine scolaire, comme dans le manuel de 1995 :

« ces troupes peuvent s'attacher la collaboration de nombreux auteurs dramatiques comme JEAN MAIRET, JEAN ROTROU, THOMAS CORNEILLE et bien sûr, PIERRE CORNEILLE, JEAN RACINE et MOLIERE, qui hisseront nombre d'œuvres de l'époque à la dimension de chefs-d'œuvre universels³¹⁴ »

Les trois « grands » auteurs retenus par la postérité sont ainsi doublement mis en valeur : par leur place en fin de phrase, soulignée par la locution « bien sûr », et par le destin de leurs œuvres, qualifiées de « chefs-d'œuvre universels ». Implicitement, la production des auteurs antérieurs est ainsi exclue de cette catégorie. Cette distinction se retrouve également dans des manuels plus récents comme celui de Seconde de 2004 des éditions Hatier, « Mais c'est au XVII^e siècle, avec Corneille et Racine, que ce genre atteint son apogée³¹⁵ », et cette image d'un sommet atteint, image qui se retrouve également dans le manuel de Première de 2012 des éditions Le Robert, « La tragédie, quant à elle, atteint son apogée sous le règne de Louis XIV avec Corneille et Racine³¹⁶ » et enfin dans celui de

³¹⁰ Denizot Nathalie (2008), *Genres littéraires et genres textuels en classe de français, Scolarisation, construction, fonctions et usages des genres dans la discipline français*, thèse de doctorat, Université Charles de Gaulle, Lille III, pp. 225-226.

³¹¹ Sabbah Hélène et Catherine Weil (2004), *Littérature 2^{de} : des textes aux séquences*, op. cit., p. 231 et p. 232-233.

³¹² Abensour Corinne (dir.), (2011), *Livre unique 2de, op. cit.*, pp. 66-67.

³¹³ Puzin Claude (1987), *Littérature XVII^e siècle, textes et documents, op. cit.*, p. 10.

³¹⁴ Carbonell Agnès et alii (1995), *Lettres : textes, méthodes, histoire littéraire 2^e, op. cit.*, p. 131.

³¹⁵ Sabbah Hélène et Catherine Weil (2004), *Littérature 2^{de} : des textes aux séquences*, op. cit., p. 252.

³¹⁶ Abensour Corinne (dir.), (2012), *Livre unique 1ère, op. cit.*, p. 324.

Seconde de 2011 des éditions Nathan, « Si de nombreux dramaturges plus ou moins oubliés aujourd'hui ont écrit des tragédies, la scène du XVII^e siècle est dominée par la rivalité entre deux auteurs, Corneille et Racine³¹⁷ ». Les autres auteurs « plus ou moins oubliés » ne sont même plus nommés, alors qu'ils sont pourtant majoritaires. En ne mentionnant que Corneille et Racine, les manuels donnent une image biaisée par rapport à la production de l'époque³¹⁸. Il serait pourtant intéressant de mentionner ce fait, précisément pour pouvoir interroger avec les élèves le fait que seuls ces deux auteurs soient restés les plus étudiés. De plus, il peut sembler paradoxal de qualifier le XVII^e siècle d'« âge d'or » du théâtre (expression que l'on retrouve dans plusieurs manuels³¹⁹), pour ensuite limiter cette floraison à deux auteurs seulement.

Une fois la question de potentiels concurrents évacuée, la confrontation de Corneille et Racine favorise la mise en place d'un système binaire, manifestation que Nathalie Denizot associe au goût de la culture scolaire pour le parallélisme et l'opposition³²⁰. Ces jeux d'opposition apparaissent dès les titres, comme je l'ai déjà évoqué plus haut à travers les chapitres construits en miroir. Dès les intitulés retenus, la construction d'un univers cornélien opposé à un univers racinien commence, comme par exemple dans le manuel de 2011 des éditions Le Robert : à « La violence de l'amour dans les tragédies de Racine » répond « Le pouvoir des femmes dans les tragédies de Corneille », enfermant ainsi ce dernier dans l'image du « peintre des passions³²¹ » privilégiée aujourd'hui. Quand ce ne sont pas les titres, ce sont les synthèses qui mettent en place cette opposition :

Deux auteurs symbolisent la tragédie classique : **Racine** et **Corneille** [...]. Le premier [*sic*] choisit de mettre en scène l'héroïsme de personnages qui, **déchirés entre raison et passion**, devoir et amour, se dépassent et sortent grandis de l'épreuve, comme dans *Le Cid*. Le second montre des personnages dominés par leur passion, dans **une situation de crise ou de conflit** qui s'achève par la déchéance ou la mort du héros, comme dans *Phèdre*³²².

³¹⁷ Abensour Corinne (dir.), (2011), *Livre unique 2de*, op. cit., p. 56.

³¹⁸ Denizot Nathalie (2008), *Genres littéraires et genres textuels en classe de français, Scolarisation, construction, fonctions et usages des genres dans la discipline français*, op. cit., p. 219.

³¹⁹ Abensour Corinne (dir.), (2011), *Livre unique 2de*, op. cit., p. 77, Rincé Dominique et Pailloux-Riggi Sophie (dir.) (2011), *Français livre unique 2nde*, op. cit., p. 19 (où l'expression est en caractères gras), Carbonell Agnès et alii (1995), *Lettres : textes, méthodes, histoire littéraire 2^e*, op. cit., p. 130 ou encore Puzin Claude (1987), *Littérature XVII^e siècle, textes et documents*, op. cit., p. 10.

³²⁰ Denizot Nathalie (2008), *Genres littéraires et genres textuels en classe de français, Scolarisation, construction, fonctions et usages des genres dans la discipline français*, op. cit., p. 223.

³²¹ *Ibid.*, p.226.

³²² Rincé Dominique et Pailloux-Riggi Sophie (dir.) (2011), *Français livre unique 1ère*, op. cit., p.288. Il s'agit vraisemblablement d'une coquille, il faudrait lire « Le second choisit de mettre en scène l'héroïsme de personnages qui, déchirés entre raison et passion, devoir et amour, se dépassent et sortent grandis de l'épreuve, comme dans *Le Cid*. Le premier montre des personnages dominés par leur passion ».

Il s'agit ici d'un extrait d'une double page d'histoire littéraire sur l'évolution du genre théâtral tiré du manuel de Première de 2011 des éditions Nathan. Non seulement nous retrouvons ici le corpus canonique que j'ai évoqué précédemment, mais le jeu typographique à travers les caractères en gras accentue l'opposition entre les deux auteurs, le Corneille de l'héroïsme d'une part, le Racine des passions d'autre part. Le fait que les manuels de Première soient amenés à balayer un empan chronologique plus large (et donc à devoir synthétiser une plus grande masse d'informations) pourrait expliquer cette simplification. On la retrouve cependant dans le manuel de Seconde correspondant, dans une synthèse intitulée « Fatalité et cruauté dans la tragédie » :

C'est cette tension entre liberté et fatalité qui différencie les tragédies de Corneille de celles de Racine :

- les héros cornéliens, guidés par le souci de leur honneur, affirment leur volonté de combattre le destin qu'ils finissent toujours par vaincre, mais souvent au prix de sacrifices ou de tourments infligés à autrui.

- Les héros raciniens semblent concourir à leur propre perte, accablés par la toute-puissance de leurs passions³²³.

Certes, il n'y a plus le jeu typographique sur l'épaisseur des caractères, mais l'opposition binaire est bien marquée par les retours à la ligne et les tirets. Les comparaisons que j'ai relevées jusqu'à présent se contentent de mettre en parallèle les caractéristiques des personnages et les valeurs véhiculées par les deux dramaturges.

D'autres manuels vont encore plus loin, sous la forme d'un tableau à double entrée opposant systématiquement l'œuvre de Corneille à celle de Racine. C'est notamment le cas dans le manuel de Seconde Nathan de 2004 qui propose une fiche « repère » intitulée « Racine contre Corneille : deux univers³²⁴ », reprise d'une fiche similaire qui apparaissait dans le manuel de 1995 sous le titre « Deux univers tragiques³²⁵ ». Dès le titre, l'opposition est suggérée de manière plus tranchée par la préposition « contre », comme s'il y avait une compétition entre les auteurs. Le parallèle entre Corneille et Racine est ici poussé jusqu'à son maximum, avec une étude systématique selon trois grands axes : l'action, les héros et le style, comme s'il y avait une volonté d'exhaustivité. Ce tableau fonctionne essentiellement sur un système d'opposition, comme s'il n'existait pas la moindre possibilité de rapprochement entre les deux auteurs : à une action « chargée de matière » et « romanesque³²⁶ » (transformés en « complexe » et « tentée par le romanesque³²⁷ » en

³²³ Abensour Corinne (dir.), (2011), *Livre unique 2de, op. cit.*, p. 79.

³²⁴ Rincé Dominique (dir.), (2004), *Français littérature 2de, op. cit.*, p. 193.

³²⁵ Carbonell Agnès et alii (1995), *Lettres : textes, méthodes, histoire littéraire 2^e, op. cit.*, p. 142. Ce tableau est reproduit en annexe p. 112.

³²⁶ *Ibid.*

2004, peut-être pour effacer une connotation qui pouvait sembler négative) chez Corneille répond une action « dépouillée » et « vraisemblable³²⁸ » chez Racine, à des héros cornéliens « dynamiques et énergiques³²⁹ » font face des héros raciniens « souvent accablés ou résignés³³⁰ », à une langue « ornée³³¹ » une langue « épurée³³² »... C'est ainsi Racine qui est explicitement associé au classicisme alors que Corneille est renvoyé au baroque dans la dernière ligne de ce tableau. On touche ainsi à une des dérives de ce jeu d'opposition qui semble se transformer en concours de conformité au classicisme. À l'inverse, un manuel plus ancien comme celui de 1987 n'écarte pas les rapprochements possibles :

Les contemporains et la postérité se sont plu à opposer un théâtre cornélien excluant les faiblesses de l'amour à un théâtre racinien voué aux désordres de la passion [...]. Or l'amour est partout présent dans le théâtre cornélien. Mieux encore : la tragédie commence quand le cœur entre en conflit avec les « grands intérêts »³³³.

L'opposition Corneille-Racine est ainsi remise en cause et nuancée. Ce manuel s'efforce par ailleurs de « réhabiliter » Corneille en rappelant son succès :

Son nom domine non seulement son époque mais aussi toute la littérature dramatique ; ses pièces n'ont pas cessé d'être jouées et de fasciner les spectateurs. La tradition scolaire a, hélas ! défiguré et mutilé - en le réduisant à quelques grandes tragédies dites « classiques » - un univers dramatique d'une extrême variété et d'une féconde liberté³³⁴.

La « tradition scolaire », à laquelle contribuent précisément les manuels, est explicitement visée, donnant même lieu à une exclamation. Il lui est reproché de réduire l'œuvre de Corneille en se limitant aux pièces « classiques ». L'utilisation des guillemets peut interpeller : les auteurs emploient-ils l'adjectif dans son sens historique ou patrimonial ? Dans les deux cas, l'enjeu est de lutter contre une simplification vue comme abusive et réductrice.

De fait, de l'opposition entre deux univers théâtraux à l'opposition entre les deux hommes, il n'y a qu'un pas que certains manuels franchissent assez vite. Des points biographiques sur les auteurs évoquent la concurrence qui a pu exister entre les pièces de Corneille et Racine, comme les pages « une vie d'écrivain » du manuel de Seconde des éditions Nathan consacrées à Racine, « Durant douze ans, Racine connaît un remarquable succès avec une série de tragédies qui vont éclipser la gloire de Corneille, son aîné et

³²⁷ Rincé Dominique (dir.), (2004), *Français littérature 2de*, op. cit., p. 193.

³²⁸ Carbonell Agnès et alii (1995), *Lettres : textes, méthodes, histoire littéraire 2^e*, op. cit., p. 142.

³²⁹ *Ibid.*

³³⁰ *Ibid.*

³³¹ *Ibid.*

³³² *Ibid.*

³³³ Puzin Claude (1987), *Littérature XVII^e siècle, textes et documents*, op. cit., p. 221.

³³⁴ *Ibid.*, p. 198.

rival³³⁵ », et à Corneille, « Il sera bientôt irrité par la concurrence du jeune Racine, dont les tragédies semblent mieux convenir aux nouvelles attentes des spectateurs³³⁶ ». À travers le choix du verbe « éclipsé » et de l'adjectif « nouvelles », ce manuel n'évoque pas seulement une rivalité, il suggère une succession naturelle du fait du talent de Racine. Or ce que ce même manuel retient comme raison de ce succès, c'est sa conformité aux règles classiques : « Critiques et dramaturges élaborent en effet ces règles qui, dans la seconde moitié du siècle, contribueront **à la perfection des tragédies de Racine**³³⁷ ». Une telle conclusion envisage l'évolution du théâtre d'une manière positiviste, l'apparition des règles étant vue comme ayant marqué un progrès, et même un point impossible à dépasser, ce point culminant étant souligné par l'usage de caractères gras par le manuel. Se dessine alors l'image d'un Racine respectueux des règles face à un Corneille qui l'était moins :

Les dramaturges, de leur côté, expliquent dans les préfaces de leurs pièces comment ils ont respecté ces règles ou bien, dans le cas de Corneille notamment, pourquoi ils s'en sont parfois écartés³³⁸.

L'adverbe « notamment » souligne ainsi son indiscipline. Une telle remarque est d'autant plus étonnante que ce même manuel prouve quelques pages plus haut que Racine lui-même s'est parfois affranchi des règles classiques. En effet, dans le cadre de la lecture analytique d'un extrait de *Bajazet*, l'élève est amené à s'interroger sur les choix de Racine qui montre Atalide se tuant sur scène : « Quelle règle du théâtre classique se trouve enfreinte dans ce dénouement ? Comment expliquer les choix de Racine à cet égard ?³³⁹ ». Le manuel de 2004 montre également un Racine en prise avec les règles classiques et non aveuglément soumis : « Chez les tragiques, **Corneille** surtout mais aussi **Racine** (Préface de *Bérénice*) ont dû batailler avec ses contraintes. ». C'est pourtant l'image d'un Racine bien plus « lisse » qui est privilégié par les synthèses. Le respect des règles associées au classicisme risque alors de devenir ainsi le seul critère de référence pour juger d'une œuvre ou d'un auteur.

c) La conformité au classicisme : un critère de référence persistant

Évoquer les règles qui entourent le théâtre classique n'est pas un problème en soit, car on ne peut nier qu'elles ont existé et sont le fruit d'un contexte bien précis, que signalent d'ailleurs certains manuels de Seconde dans les pages de synthèse. Elles

³³⁵ Rincé Dominique et Pailloux-Riggi Sophie (dir.) (2011), *Français livre unique 2nde, op. cit.*, p. 38.

³³⁶ *Ibid.*, p. 67.

³³⁷ *Ibid.*, p. 19.

³³⁸ *Ibid.*, p. 50.

³³⁹ *Ibid.*, p. 46.

contiennent à peu près les mêmes étapes : sont d'abord évoquées les origines antiques des règles, puis leur mise en place dans le théâtre classique (ou à l'inverse, on remonte de leur mise en place aux sources antiques des doctes) et enfin le détail de ces règles et leur justification. C'est essentiellement la précision du contenu qui varie d'un manuel à l'autre. Le contexte d'élaboration est plus développé dans le manuel de 1987 qui évoque non seulement la *Poétique* d'Aristote mais aussi les influences étrangères et latines :

Les critiques, humanistes encore et volontiers italianisants, du règne de Louis XIII lurent et relurent **Aristote et ses commentateurs modernes** de la Renaissance italienne [...]. Au XVII^e siècle même, deux savants hollandais ajoutèrent leur pierre à l'édifice [...]. En France, ce fut surtout la génération de 1630 qui célébra à son tour, avec **CHAPELAIN**, Scudéry, La Ménardière, etc., le culte d'Aristote [...]. Une autre source, complémentaire, joua un rôle non négligeable, l'*Art poétique* du latin Horace [...]³⁴⁰.

On peut voir à travers la multitude des influences et étapes évoquées la volonté de dresser le panorama le plus complet possible de l'élaboration du classicisme, là où des manuels plus récents retiennent surtout les critiques français et Aristote. Cela entraîne parfois également une synthèse de la chronologie, comme dans le manuel de 1995 : « C'est principalement après la « **querelle** » du *Cid*, qui opposa partisans d'un théâtre normalisé et tenants d'une création en liberté, que s'est constitué un corps de règles, de doctrines et de recommandations³⁴¹ ». L'agitation autour de la première représentation du *Cid* devient ainsi un pivot, souligné par le choix de caractères en gras, alors que le « corps de règles » était en réalité déjà érigé avant cette pièce. Cependant, cette date présente l'avantage de proposer aux élèves un repère unique, plus facile à mémoriser, et c'est peut-être ce qui a influencé ce choix.

Ces manuels justifient également ces règles par rapport au contexte historique et à l'évolution des mentalités, sans oublier les considérations propres au théâtre ou au public : « lesquelles eurent pour objectif essentiel de **créer au mieux l'illusion théâtrale ou scénique**³⁴² », « des règles précises régies par le principe de l'unité, dans lequel les théoriciens voient la meilleure garantie de l'efficacité théâtrale³⁴³ », « un ensemble de règles qui se fonde sur l'imitation des œuvres antiques, la distinction des genres tragique et comique et le souci de convenir au public³⁴⁴ »... La codification est intégrée dans un système plus large, une histoire des mentalités, ce qui devient possible parce que le chapitre en question se concentre essentiellement sur le XVII^e siècle. En revanche, les

³⁴⁰ Puzin Claude (1987), *Littérature XVII^e siècle, textes et documents*, op. cit., p. 168.

³⁴¹ Carbonell Agnès et alii (1995), *Lettres : textes, méthodes, histoire littéraire 2^e*, op. cit., p.139.

³⁴² Puzin Claude (1987), *Littérature XVII^e siècle, textes et documents*, op. cit., p. 173.

³⁴³ Carbonell Agnès et alii (1995), *Lettres : textes, méthodes, histoire littéraire 2^e*, op. cit., p. 139

³⁴⁴ Rincé Dominique et Pailloux-Riggi Sophie (dir.) (2011), *Français livre unique 2nde*, op. cit., p. 34.

manuels de Première de notre corpus sont extrêmement plus synthétiques dans leur approche. Dans le manuel de Première de 2011 des éditions Nathan, le théâtre classique est ainsi décrit comme « [i]nspiré de l'Antiquité³⁴⁵ », et reposant « sur des règles qui visent un idéal de pureté et de sobriété : règles des trois unités, règles de bienséance et de vraisemblance³⁴⁶ ». Le contexte est à peine évoqué, l'utilité potentielle de ces règles d'un point de vue dramatique, éludée. Cette synthétisation peut s'expliquer par le but que se propose cette double page d'histoire littéraire, à savoir faire une histoire de l'évolution des formes théâtrales du XVII^e siècle à nos jours, en évoquant non seulement la comédie et la tragédie mais également d'autres formes apparues ensuite comme le drame romantique. Ainsi, plus il y a d'informations à traiter plus les auteurs du manuel sont amenés à faire des choix, ce qui revient le plus souvent à privilégier un aspect au détriment d'un ou de plusieurs autres. Dans le cadre d'une année de Seconde qui doit surtout être consacrée au XVII^e siècle, il est possible de donner plus de détails au fur et à mesure de l'année, là où aborder le théâtre du XVII^e siècle sur un objet d'étude amène à faire des choix, tandis qu'aborder toute l'histoire du théâtre depuis le XVII^e siècle oblige à une nouvelle sélection, les perspectives retenues n'étant pas les mêmes.

Le problème n'est donc pas tant le fait d'aborder les règles que le regard qui est porté sur elles. J'ai trouvé dans les manuels de Seconde des éditions Nathan quelques rares exercices d'écriture qui demandent à l'élève d'aller à l'encontre des règles classiques, comme la réécriture du récit de Valère au vieil Horace dans le manuel de 2004 ou encore l'ajout de plusieurs scènes de théâtre montrant les événements racontés par Albine à la fin de *Britannicus* dans le manuel de 2011 :

Vous réécrirez le récit de Valère en prose, en respectant l'ordre de la narration, mais sans tenir compte des règles de bienséance, comme s'il s'agissait d'un récit réaliste ; vous vous efforcerez notamment de restituer la dimension visuelle et sonore du combat³⁴⁷.

Écrivez les scènes de théâtre (en prose ou en vers, avec quelques didascalies) correspondant aux événements racontés par Albine dans sa tirade (v.5-48)³⁴⁸.

La première réécriture permet ainsi de s'affranchir d'une représentation classique épurée et stylisée de la violence tandis que la seconde va amener les élèves à aller à l'encontre de l'unité de lieu (puisque les scènes racontées se déroulent hors de palais) et de la bienséance (puisque'il va falloir montrer le meurtre de Narcisse). Ces exercices sont cependant

³⁴⁵ Abensour Corinne (dir.), (2012), *Livre unique 1ère*, op. cit., p. 288.

³⁴⁶ *Ibid.*

³⁴⁷ Rincé Dominique (dir.), (2004), *Français littérature 2de*, op. cit., p. 156.

³⁴⁸ Rincé Dominique et Pailloux-Riggi Sophie (dir.) (2011), *Français livre unique 2nde*, op. cit., p. 40. Cette tirade correspond à la scène 8 de l'acte V. Albine raconte la fuite de Junie chez les Vestales et le meurtre de Narcisse par la foule quand il essaie de s'interposer.

ambigus : après l'écriture, le manuel ne propose pas de comparaison avec le texte de départ pour revenir sur les effets différents que ces transformations peuvent provoquer. L'exercice s'apparente plus à un entraînement à un écrit d'invention type bac qu'à une réelle réflexion sur ce que permettent ou empêchent les règles, du point de vue l'efficacité dramatique. Si réflexion il y a dans le manuel de 2011, elle intervient surtout lors de l'analyse du texte, notamment à travers les questions suivantes : « Repérez le mot indiquant le moment de la journée où a lieu ce dénouement : quelle règle de la tragédie est ainsi respectée³⁴⁹ ? » et « Récapitulez les événements qu'Albine relate. Pourquoi, selon vous, n'ont-ils pas été représentés sur scène³⁵⁰ ? ». Il s'agit cette fois de repérer l'unité de temps et de nouveau la bienséance, à aucun moment de s'interroger sur ce que le fait de ne pas les respecter aurait pu changer. Le livre du professeur suggère au contraire une démarche toute autre :

À partir de cette tragédie et de son exemplaire conformité aux principes de la dramaturgie classique, on montrera comment les contraintes formelles ont pu servir plutôt que limiter l'art de Racine, fondé sur la puissance évocatoire de la parole plus que de la gestuelle³⁵¹.

Il s'agit donc surtout de mettre en avant auprès des élèves la dimension bénéfique des règles dans l'œuvre de Racine. La conformité est privilégiée par rapport à la rupture avec le modèle classique.

De fait, dans notre corpus, les questions portant sur les règles du théâtre classique visent à observer leur application dans le texte, et on peut principalement noter deux situations. Premier cas de figure, le texte respecte les règles. Les questions sont alors surtout de l'ordre du repérage comme les exemples précédents, ou encore lorsqu'il s'agit d'étudier le meurtre de Camille par Horace dans le manuel de 1987 (« De quelle manière la scène réussit-elle à préserver les bienséances classiques³⁵² ? ») ou le récit de la bataille contre les Maures par Rodrigue dans le manuel de 2011 des éditions Le Robert (« Quelle règle Corneille respecte-t-il en ne représentant pas la bataille sur scène³⁵³ ? »). Les questions sont formulées de manière impersonnelle et, à l'exception du « selon vous » et des deux verbes à la deuxième personne du pluriel dans les exemples sur *Britannicus*, n'impliquent pas vraiment l'élève. Il est dans une posture où il doit restituer des connaissances sur le théâtre classique.

³⁴⁹ *Ibid.*

³⁵⁰ *Ibid.*

³⁵¹ Rincé Dominique et Pailloux-Riggi Sophie (dir.) (2011), *Français livre unique 2de, Livre du professeur*, Paris, Nathan, coll. « Calliopée », p. 8.

³⁵² Puzin Claude (1987), *Littérature XVII^e siècle, textes et documents, op. cit.*, p. 213.

³⁵³ Abensour Corinne (dir.), (2011), *Livre unique 2de, op. cit.*, p.53.

Deuxième cas de figure, le texte ne respecte pas les règles de la dramaturgie classique. L'élève est alors invité à adopter la position d'un juge sur le texte en question. C'est le cas à plusieurs reprises dans le manuel de 1987 à propos, entre autres, du *Cid* et de *Sophonisbe* :

La pièce de Corneille en main, recherchez a) les « irrégularités », les « défauts » de l'ouvrage eu égard aux règles de la doctrine classique³⁵⁴

Qu'est-ce qui peut justifier ici qu'on ait vu en *Sophonisbe* un personnage de tragi-comédie plus que de tragédie, et dans la pièce une œuvre pré-classique dans la mesure où elle ne satisfait pas encore au goût classique³⁵⁵ ?

mais également dans un manuel plus récent comme celui de 2004 du même éditeur :

En vous référant aux règles de bienséance de la tragédie classique (voir p. 234), rédigez un paragraphe expliquant pourquoi cette scène pouvait paraître audacieuse, voire inconvenante aux yeux des contemporains de Racine³⁵⁶.

L'élève doit ici s'approprier les règles classiques pour ensuite juger des pièces ou des extraits en fonction. Or cette démarche s'apparente ici à une correction, puisque on parle de « défauts » à propos du *Cid*, d'une pièce qui n'est pas « encore » assez bonne pour les contemporains à propos de *Sophonisbe*, ce qui suggère implicitement que les pièces qui respectent ces règles sont meilleures, et d'un passage « inconvenant » chez Racine. Ce dernier exercice est cependant moins radical : le verbe « pouvoir » a ici un rôle de modalisateur et envisage la possibilité d'une réception qui serait différente aujourd'hui. De plus, la règle de bienséance est l'une des plus étroitement liées à la question de la réception : elle permet de recontextualiser la pièce et de faire réfléchir les élèves sur l'évolution du goût et des attentes du public.

D'une certaine façon, cela revient à faire du classicisme un mouvement crispé sur les règles, en fonction desquelles on juge encore une œuvre trois siècles plus tard. Dans des manuels plus anciens comme le Lagarde et Michard, on sent encore une certaine admiration pour ces règles qui « représentent d'abord la contrainte que le génie créateur doit s'imposer à lui-même pour éviter la pente de la facilité : une œuvre est plus grande des difficultés vaincues³⁵⁷ », admiration qui perdure encore dans des manuels plus récents. Le manuel de 1987 revient ainsi sur la nécessité du travail :

l'air du temps en somme, mais au fond la ferme conviction qu'il n'y a pas de beauté due au libre jaillissement, au hasard ou au désordre, pas de chef-d'œuvre sans étude ni travail ni méthode, expliquent cette soumission quasi générale aux règles de l'art³⁵⁸ [...].

³⁵⁴ Puzin Claude (1987), *Littérature XVII^e siècle, textes et documents, op. cit.*, p. 171.

³⁵⁵ *Ibid.*, p. 192.

³⁵⁶ Rincé Dominique (dir.), (2004), *Français littérature 2de, op. cit.*, p. 192.

³⁵⁷ Lagarde André et Laurent Michard (1961), *XVII^e siècle, les grands auteurs français du programme, op. cit.*, p. 96.

³⁵⁸ Puzin Claude (1987), *Littérature XVII^e siècle, textes et documents, op. cit.*, p. 168.

Cette « conviction » est bien sûr resituée dans le contexte du XVII^e siècle, mais elle peut contaminer le regard d'un lecteur du XX^e siècle lorsque ce même manuel met en avant les pièces qui respectent les règles. Ainsi si ce manuel salue le génie de Corneille et le réhabilite face à certaines critiques, il qualifie *Cinna* de « perfection absolue³⁵⁹ », or ce qui est retenu pour justifier ce jugement, c'est la « **simplicité et la rapidité de l'action** » (l'unité d'action étant mise en valeur par les caractères en gras) : « Ainsi un jour, un lieu, une histoire étaient-ils élus pour leur aptitude à réussir **l'expérience du tragique**³⁶⁰ ». Celui qui est montré aux élèves comme le « grand » Corneille, d'après le titre de cette synthèse et du chapitre, c'est donc celui qui a su respecter les règles. De même, si le manuel des éditions Nathan de 2011 place *Phèdre* au rang de chef-d'œuvre, c'est en raison de ce respect :

Cette pièce décisive dans la carrière du dramaturge est aussi considérée comme un chef-d'œuvre de la tragédie classique, offrant un remarquable condensé de l'art et des thèmes privilégiés de Racine : le désordre des passions est mis en scène à travers une structure d'une grande rigueur, un ordre quasi géométrique, où les règles de la dramaturgie classique sont parfaitement respectées³⁶¹.

Phèdre a droit à cette première place en partie parce qu'elle offre un exemple d'application des règles du théâtre classique. On peut noter l'insistance sur ces règles à travers les qualificatifs qui leur sont associés comme « grande rigueur » et « quasi géométrique », et la conclusion mise en valeur par son détachement. C'est parce que cette pièce met en valeur une esthétique particulière qu'elle est considérée comme un chef d'œuvre. Si on peut observer une tendance à faciliter l'entrée de l'élève dans le texte, c'est surtout pour qu'il puisse y retrouver certains aspects du classicisme et accéder à ce qui est considéré comme un patrimoine littéraire. On considère donc que c'est à l'élève de se rapprocher du théâtre classique en s'appropriant ses codes.

4 Illustration et mise en scène : des moyens de rapprocher le théâtre des élèves ?

Le détour par l'image peut-il alors permettre le mouvement inverse ? En effet, si les textes classiques s'inscrivent dans des ensembles plus larges à l'échelle du manuel ou du chapitre, ils s'inscrivent également dans l'espace de la page, qu'ils partagent avec d'autres éléments, dont une part non négligeable d'illustrations.

³⁵⁹ *Ibid.*, p. 205.

³⁶⁰ *Ibid.*

³⁶¹ Rincé Dominique et Pailloux-Riggi Sophie (dir.) (2011), *Français livre unique 2nde, op. cit.*, p. 73.

a) L'iconographie : illustration ou actualisation des textes ?

L'étude des illustrations nécessite bien sûr de prendre en compte d'autres facteurs que la seule évolution des programmes ou des pratiques pédagogiques : contraintes techniques et politiques éditoriales entrent également en jeu. Grâce aux progrès techniques et parce que de nouveaux besoins pédagogiques se faisaient sentir, la part d'illustration des manuels s'est développée jusqu'à atteindre près de la moitié de leur surface³⁶². Son importance doit cependant être relativisée car comme le rappelle le rapport de l'IGEN sur les manuels scolaires, elle ne répond pas seulement aux besoins du professeur mais aussi à des contraintes de mise en page³⁶³.

De ce point de vue, l'une des évolutions les plus frappantes de notre corpus est la disparition des encarts illustrés au profit d'une iconographie directement intégrée aux côtés du texte. L'illustration hors-texte ne se retrouve que dans le manuel le plus ancien de notre corpus, celui des éditions Nathan de 1987. Plusieurs encarts divisent le manuel à intervalles réguliers et sont dévolus aux illustrations couleurs. En plus de cette rupture visuelle, ils se détachent nettement du reste du manuel du fait d'une qualité de papier et d'une pagination différente : les pages de ses encarts sont en papier glacé et numérotées en chiffres romains. Toute iconographie n'est cependant pas évacuée du reste du manuel : des illustrations en noir et blanc sont présentes, ce qui marque une évolution par rapport à des manuels plus anciens comme le *XVIIe siècle, les grands auteurs français du programme*, des éditions Bordas dirigé par André Lagarde et Laurent Michard³⁶⁴, où l'iconographie, qu'elle soit en couleur ou en noir et blanc est réservée à des encarts spécifiques. À partir du manuel des éditions Nathan de 1995, de tels encarts disparaissent de notre corpus, tout comme l'iconographie en noir et blanc, remplacée par la couleur. On pourrait alors s'attendre à ce que l'iconographie, du fait de cette nouvelle proximité avec le texte, soit davantage convoquée dans les questions qui l'accompagnent.

Si le mode de reproduction des images évolue selon que le manuel retenu soit plus ou moins récent, la variété des illustrations proposée semble quant à elle échapper à ce facteur. En effet, si on se limite aux illustrations accompagnant les textes, le manuel de 1987 révèle une certaine richesse : frontispices d'anciennes éditions comme celle de *Cinna*

³⁶² Inspection Générale de l'Éducation Nationale, *Les manuels scolaires : situation et perspectives*, rapport n°2012-036, mars 2012, *op. cit.*, p. 9.

³⁶³ *Ibid.*

³⁶⁴ Lagarde André et Laurent Michard (1961), *XVIIe siècle, les grands auteurs français du programme*, *op. cit.*

de 1643³⁶⁵, illustration représentant d'anciennes mises en scène comme *L'acteur Saint-Prix dans le rôle d'Oreste*³⁶⁶, peinture comme le tableau *Andromaque auprès du corps d'Hector* de Louis David³⁶⁷, photographies de mises en scène comme celles du *Cid* par Jean Villar et par Francis Huster³⁶⁸, d'opéra comme le *Mithridate* de Mozart dirigé par Jean-Pierre Ponnelle³⁶⁹ ou encore de film comme l'*Iphigénie* de Michel Cacoyannis³⁷⁰... Il n'a ainsi presque rien à envier à un manuel plus récent comme celui de 2011 des éditions Nathan qui intègre aux chapitres sur la tragédie classique peintures comme la *Cléopâtre avalant le poison* de Charles Antoine Coypel³⁷¹, miniatures ottomanes comme celle de 1538 représentant le sultan Bayazid I^{er}³⁷², mosaïques antiques³⁷³, photographies de film comme l'*Iphigénie* de Michel Cacoyannis³⁷⁴ ou encore de nombreuses photographies de mises en scène allant de 1951 à 2010.

L'intégration de photographies de mise en scène est déjà d'actualité dans un manuel de 1961 comme le Lagarde et Michard. C'est donc une pratique qui a une certaine ancienneté. La différence tient dans sa place de plus en plus importante que l'on peut observer en se cantonnant sur les seules éditions Nathan : le manuel de 1987 fait appel à deux mises en scène différentes, le manuel de 1995 une seule, celui de 2004 renvoie à cinq mises en scène différentes et assez récentes (la plus ancienne date de 1991), celui de 2011 s'appuie sur pas moins de huit mises en scènes de 1951 à 2010. Une telle évolution témoigne à première vue d'une volonté d'intégrer la mise en scène en lui accordant une place de plus en plus importante. Ces manuels actualisent ainsi le théâtre classique en le montrant en pleine action, et surtout en soulignant que ces textes du XVII^e sont régulièrement rejoués aux XX^e et XXI^e siècles. Même si ces photographies ne sont pas toujours sollicitées dans les questionnaires, on dépasse la simple illustration.

D'autres éléments de l'iconographie semblent cependant réduits à la fonction d'illustrations en lien avec le thème ou la période évoquée. On peut ainsi penser au tableau de Jacques-Louis David, *Le Serment des Horaces*, qui est régulièrement utilisé en regard de la tragédie de Corneille pour illustrer l'intrigue de la pièce. On le retrouve ainsi dans le

³⁶⁵ Puzin Claude (1987), *Littérature XVII^e siècle, textes et documents, op. cit.*, p. 218.

³⁶⁶ *Ibid.*, p. 242.

³⁶⁷ *Ibid.*, p. 240.

³⁶⁸ *Ibid.*, p. 171.

³⁶⁹ *Ibid.*, p. 249.

³⁷⁰ *Ibid.*, p. 254.

³⁷¹ Rincé Dominique et Pailloux-Riggi Sophie (dir.) (2011), *Français livre unique 2^{nde}*, op. cit., p. 75.

³⁷² *Ibid.*, p. 44.

³⁷³ *Ibid.*, p. 71.

³⁷⁴ *Ibid.*, p. 76.

manuel de Seconde des éditions Le Robert de 2011³⁷⁵, celui de Seconde des éditions Nathan de 2004³⁷⁶, de 1995³⁷⁷, de 1987³⁷⁸, et il figurait déjà dans le manuel d'André Lagarde et Laurent Michard en 1962³⁷⁹. D'autres types d'illustrations font écho à la couleur locale ou historique du texte avec lequel elles sont mises en rapport. La miniature turque du XVI^e siècle associée à un extrait de *Bajazet* dans le manuel de Seconde de 2011 des éditions Nathan³⁸⁰ renvoie ainsi à l'Orient, cadre de la pièce, tandis qu'une mosaïque antique représentant des masques de tragédie rappelle l'époque à laquelle fut publiée la *Poétique* d'Aristote, texte sous lequel elle apparaît³⁸¹. Ces images donnent ainsi un ancrage historique aux textes qui les ramène à leur contexte d'écriture plutôt que de les rapprocher des élèves. Le manuel de 1995 propose en ouverture du chapitre sur la tragédie une double-page de présentation qui n'est illustrée que par un tableau du peintre néerlandais Carel Willink, *Siméon le Stylite*. Or les éléments principaux de ce tableau renvoient davantage à l'Antiquité qu'au XVII^e siècle : le premier plan semble représenter les ruines d'un monument antique dont il ne resterait qu'un sol de marbre et une succession de colonnes, la tenue vestimentaire du seul personnage représenté s'apparente à une toge... Il y a un décalage temporel entre l'image et le contexte qui met l'accent sur les sources antiques de la tragédie classique et elles seules : dès les premières pages du chapitre, ce genre est davantage rattaché à ses sources qu'à son propre contexte historique, ce qui l'éloigne du lecteur contemporain.

Qu'en est-il cependant de l'utilisation de ces illustrations par le manuel lui-même ? Au sein de mon corpus, l'iconographie m'a paru assez peu exploitée par les questionnaires proposés dans les manuels. Qu'elle soit pleinement intégrée dans les mêmes pages que les textes ou dans des espaces séparés, elle donne parfois l'impression d'avoir été ajoutée plus pour des raisons de mise en page ou d'esthétique que dans une réelle visée pédagogique. Les deux séquences sur le classicisme dans le manuel de 2007 des éditions Hatier sont ainsi abondamment illustrées par des tableaux du XVII^e siècle presque sans qu'ils fassent l'objet d'analyse ou de question, les applications artistiques du classicisme étant laissées de

³⁷⁵ Abensour Corinne (dir.), (2011), *Livre unique 2de*, op. cit., p. 65.

³⁷⁶ Rincé Dominique (dir.), (2004), *Français littérature 2de*, op. cit., p. 157.

³⁷⁷ Carbonell Agnès et alii (1995), *Lettres : textes, méthodes, histoire littéraire 2^e*, op. cit., p. 135. Un détail du tableau est repris et agrandi page suivante.

³⁷⁸ Puzin Claude (1987), *Littérature XVII^e siècle, textes et documents*, op. cit., p. 208. Seul un détail du tableau est effectivement reproduit.

³⁷⁹ Lagarde André et Laurent Michard (1961), *XVII^e siècle, les grands auteurs français du programme*, op. cit. Il s'agit de l'illustration n°15, dernière d'un encart couleur situé entre les pages 96 et 97.

³⁸⁰ Rincé Dominique et Pailloux-Riggi Sophie (dir.) (2011), *Français livre unique 2nde*, op. cit., p. 75.

³⁸¹ *Ibid.*, p. 71.

côté. J'ai pu distinguer essentiellement deux types d'utilisation de l'iconographie : celle qui renvoie à l'univers du théâtre et celle qui vise à définir l'esthétique classique. La première exploitation est, sans surprise étant donné les objets d'étude concernés, très présente dans les manuels à destination des classes de Première. On pense bien sûr aux photographies de mise en scène qui peuvent faire l'objet de comparaison (par ailleurs, de telles activités existent également dans des manuels de Seconde) et sur lesquelles je reviendrai plus tard. On trouve cependant d'autres types de document. Le manuel des éditions Nathan de 2005 reproduit ainsi un schéma de l'Hôtel de Bourgogne sur lequel il invite les élèves à s'interroger : « Observez le mode d'éclairage : que remarquez-vous ? Quelle contrainte a-t-il pu faire peser sur le découpage du texte théâtral classique³⁸² ? » tandis que le manuel des éditions Hatier de 2007 fait le choix de montrer une maquette d'un costume du personnage de Phèdre pour la Comédie-Française qui fait également l'objet de questions pour les élèves : « Observez et décrivez le costume de Phèdre dessiné par J. Hugo [...] : que révèle-t-il concernant le personnage, son statut, l'époque mise en scène, les sources d'inspiration du dessinateur³⁸³ ? ». L'étude de ces documents se situe avant tout dans la perspective du théâtre comme genre spécifique qui associe texte et spectacle. À l'inverse, le support pictural, quand il n'a pas vocation à illustrer un épisode de l'intrigue ou le cadre spatio-temporel de la pièce, est exploité pour contribuer à définir l'esthétique classique, comme c'est le cas dans le manuel de Seconde des éditions Le Robert où une page « Histoire des arts » est consacrée au « classicisme en peinture » à travers l'analyse de la *Madeleine à la veilleuse* de Georges de La Tour³⁸⁴. La question d'analyse invite à faire des liens avec l'un des textes étudiés : « Pourquoi, selon vous, ce tableau a-t-il été choisi pour illustrer l'extrait de *Britannicus* [Il s'agit de l'extrait de l'acte II scène 2 dans lequel Néron raconte l'enlèvement de Junie à Narcisse] ? Justifiez votre réponse en citant le passage que le tableau illustre et en analysant précisément les éléments du tableau qui lui font écho³⁸⁵ ». L'objectif annoncé d' « illustrer l'extrait » peut sembler abusif car le tableau fait l'objet d'une page à part, qui lui est spécifiquement dédiée, et il est par ailleurs séparé de ce passage de *Britannicus* par un texte complémentaire extrait des *Fragments d'un discours amoureux* de Roland Barthes³⁸⁶. L'accent est mis sur l'esthétique du clair-obscur qu'il faut retrouver dans le texte de Racine. C'est la dimension

³⁸² Rincé Dominique (dir.), (2005), *Français littérature 1ère*, op. cit., p. 151.

³⁸³ Sabbah Hélène (dir.), (2007), *Littérature 1ère, Des textes aux séquences*, op. cit., p. 167.

³⁸⁴ Abensour Corinne (dir.), (2011), *Livre unique 2de*, op. cit., p. 72.

³⁸⁵ *Ibid.*

³⁸⁶ *Ibid.*, p. 71.

patrimoniale du classicisme, comme mouvement dont il faut connaître et reconnaître les caractéristiques essentielles, qui est mise en avant.

L'iconographie peut ainsi se révéler être un lieu de tension entre ancrage historique et actualisation des textes, tension qui reste cependant le plus souvent de l'ordre de l'implicite du fait de la faible utilisation par le manuel des illustrations. Il n'en reste pas moins qu'elles sont à disposition des élèves, dont elles peuvent attirer l'attention, et du professeur, pour qui elles constituent une banque d'images dans laquelle il est libre de puiser. La réunion sur un même support de plusieurs photographies de mises en scène différentes peut ainsi être extrêmement commode pour réfléchir à la composante vivante du théâtre.

b) L'étude de mises en scène professionnelles

Comme nous l'avons vu dans la partie précédente, elle est de plus en plus présente dans les manuels. Lorsque l'iconographie est exploitée, il s'agit le plus souvent de confronter des mises en scène d'époques différentes, généralement de la même pièce mais pas toujours. Cet exercice peut se limiter à un élément particulier de mise en scène ou l'envisager dans sa globalité. Le manuel de Seconde des éditions Le Robert propose ainsi dans la partie sur la tragédie classique une comparaison de mise en scène pour chaque œuvre ayant fait l'objet d'un « parcours de lecture ». La première porte sur le rôle de l'accessoire dans le *Cid* et se concentre sur l'épée à travers des photographies des mises en scène de Bénédicte Budan en 2009, de Thomas Le Douarec en 2009 et de Wissam Arbache en 2007³⁸⁷, la seconde interroge la symbolique du costume dans *Phèdre* à travers des photographies des mises en scène de Luc Bondy en 1998, Jacques Weber en 2002 et Patrice Chéreau en 2003³⁸⁸. À chaque fois, il s'agit essentiellement pour l'élève d'analyser et de comparer ces propositions : « Décrivez la position et l'expression des visages des deux personnages sur chacune des photographies : que traduisent-elles³⁸⁹? », « Commentez la coiffure et l'expression du visage de Phèdre sur chaque photo³⁹⁰. ». Il est cependant placé en position de spectateur et peut ainsi remarquer l'intérêt que portent des metteurs en scène contemporains aux tragédies, et les lectures différentes qu'ils peuvent proposer d'une même pièce.

³⁸⁷ Abensour Corinne (dir.), (2011), *Livre unique 2de, op. cit.*, p. 56.

³⁸⁸ *Ibid.*, p. 89.

³⁸⁹ *Ibid.*, p. 56.

³⁹⁰ *Ibid.*, p. 89.

On retrouve bien évidemment ces exercices de comparaison dans des manuels de Première comme celui des éditions Nathan de 2005. Sur une double page intitulée « L'art de la scène », trois photographies sont proposées à l'élève : la mise en scène de la *Phèdre* de Racine par Jean Vilar en 1677 et par Luc Bondy en 1998, et la mise en scène de la *Phèdre* de Ritsos par Jean-Louis Martinelli³⁹¹. Pour chaque photographie, trois questions sont posées qui amènent les élèves à réfléchir sur les choix en matière d'éclairage, de décor, de posture des acteurs ou encore sur les objets présents sur scène. Une question d'ensemble doit permettre à l'élève d'en faire la synthèse : « Comparez ces trois partis pris de mise en scène et formulez votre préférence³⁹². ». L'élève est interrogé non seulement en tant que spectateur, mais plus encore en tant que spectateur avec ses goûts propres : il ne doit pas seulement analyser des mises en scène, il est également invité à émettre une préférence, et même à proposer sa version : « Imaginez à votre tour une mise en scène pour une scène de *Phèdre* (costumes, éclairages, postures³⁹³). ». On peut remarquer que la consigne est particulièrement ouverte : l'article indéfini « une » laisse à l'élève la possibilité de choisir n'importe quelle scène de la pièce. Il est donc doublement amené à s'investir : dans le choix d'un extrait (et donc à exprimer une première préférence) puis dans sa mise en scène (ce qui lui permet d'en proposer sa propre réception).

La confrontation de mises en scène différentes est par ailleurs l'occasion de le faire réfléchir sur l'actualisation de la tragédie. Le manuel que je viens d'évoquer pose d'ailleurs la question dès l'introduction de cette double page de lecture d'images : « Comment jouer aujourd'hui le théâtre classique³⁹⁴ ? ». Cette question suggère une opposition implicite entre le présent du spectateur et le théâtre classique, une distance qui n'est cependant pas montrée comme un obstacle au fait de jouer ce théâtre. Il s'agit plutôt de s'interroger sur les lectures que nous pouvons faire de ces pièces. Les difficultés que l'élève peut ressentir face à cet exercice ne sont pas niées mais au contraire interrogées à leur tour, comme dans le manuel des éditions Hatier de 2004. Une page intitulée « Lire l'image : mise en scène », propose deux photographies de différentes tragédies de Racine : une de *Britannicus* mis en scène par Gildas Bourdet en 1980 et une de *Phèdre* mise en scène par Jean-Marie Villégier en 1992³⁹⁵. La dernière question porte d'abord sur les différentes époques qui se trouvent superposées dans chaque mise en scène : il s'agit de faire noter aux élèves la superposition

³⁹¹ Rincé Dominique (dir.), (2005), *Français littérature 1ère*, op. cit., pp. 148-149.

³⁹² *Ibid.*, p. 149.

³⁹³ *Ibid.*

³⁹⁴ *Ibid.*, p. 148.

³⁹⁵ Sabbah Hélène et Catherine Weil (2004), *Littérature 2^{de} : des textes aux séquences*, op. cit., p. 251.

de décors et de costumes du XVII^e siècle sur une intrigue qui se passe dans la Rome du I^{er} siècle chez Gildas Bourdet alors que Jean-Marie Villégier a fait le choix d'un décor évoquant l'Antiquité et étant ainsi plus contemporain de l'intrigue. Le manuel termine alors par la question suivante « En quoi ces différentes époques peuvent-elles être sources de difficultés pour un metteur en scène, et de confusions pour le spectateur moderne ³⁹⁶? ». À travers l'évocation de ces difficultés, c'est la question de l'évolution des goûts qui peut être posée. Les costumes des acteurs du XVII^e siècle étaient loin de répondre à un souci de vérité historique. Un tel décalage est-il toujours accepté ou compris par le public contemporain ? La confrontation entre un texte classique et sa mise en scène pose parfois la question de la nécessité de son actualisation. Le manuel de Seconde des éditions Nathan de 2011 propose par exemple une lecture analytique de la scène 5 de l'acte IV d'*Horace* de Corneille (à la fin de laquelle Horace tue sa sœur) dans le cadre d'une séquence sur les règles du théâtre classique. Cet extrait est illustré par une photographie de la mise en scène de M. Tassencourt et Th. Maulnier de 1986. On y voit Horace penché sur le cadavre de sa sœur et le glaive à la main, alors que ce meurtre, selon la didascalie, a lieu hors de la scène. L'une des questions met explicitement le texte en lien avec la mise en scène : « La scène vous paraît-elle conforme à la règle des bienséances du théâtre classique ? Quelle importance, à cet égard, ont les didascalies ? Comparez avec la photographie de la mise en scène proposée ci-dessus ³⁹⁷. ». L'élève ne peut que constater une rupture par rapport aux règles classiques, comme si le théâtre classique ne pouvait plus tout à fait être joué comme au XVII^e siècle, ce qui suggère que la permanence de la tragédie classique au théâtre n'est pas incompatible avec la prise en compte de l'évolution des goûts des spectateurs. La tragédie est ainsi montrée non pas comme un genre figé mais au contraire en pleine évolution.

c) Partir du texte pour placer l'élève en position de spectateur, de metteur en scène ou même d'acteur : un pari impossible ?

L'utilisation de l'iconographie n'est pas le seul moyen utilisé par les manuels pour introduire la dimension scénique dans l'étude du théâtre. On peut aussi trouver des exercices préparant à l'écrit d'invention ou des questions d'analyse qui visent à imaginer une mise en scène, comme dans le manuel de Seconde des éditions Nathan de 2004 : « Imaginez la mise en scène de cet aveu : quel jeu vous paraîtrait approprié à la tirade de

³⁹⁶ *Ibid.*

³⁹⁷ Rincé Dominique et Pailloux-Riggi Sophie (dir.) (2011), *Français livre unique 2nde, op. cit.*, p. 43.

Phèdre et en particulier aux huit derniers vers ? Observez les diverses adresses ou injonctions de Phèdre à Hippolyte pour en déduire l'attitude que peut adopter le comédien, silencieux durant cette tirade³⁹⁸ ». Si dans le manuel cette partie de la page est divisée entre la colonne de questions sur le texte et une photographie de la mise en scène de Phèdre par Anne Delbée en 1995, l'image ne fait l'objet d'aucune étude préalable et n'est pas mentionnée dans la question. Le verbe à l'impératif « observez » et son complément « les diverses adresses ou injonctions de Phèdre » invitent bien à partir du texte pour imaginer une mise en scène. De telles questions sont absentes des manuels les plus anciens de notre corpus, à savoir ceux de 1987 et 1995 : l'association d'une réflexion sur la mise en scène en parallèle de la lecture analytique semble apparaître, dans notre corpus, en même temps que les objets d'étude introduisant la dimension scénique.

Le fait de partir du texte implique cependant d'opérer plusieurs distinctions : une première entre le lecteur et le spectateur et une seconde entre le spectateur du XVII^e siècle et le spectateur contemporain. Le manuel de Seconde des éditions Hatier de 2004 interroge ainsi l'élève sur la progression des tirades de *Britannicus* dans la scène 6 de l'acte II : « À quel moment le lecteur perçoit-il un changement ? À quel moment le spectateur a-t-il pu le percevoir³⁹⁹ ? ». À travers les deux questions qui portent sur un même changement, ce manuel fait très clairement la différence entre la réception d'un lecteur et la réception d'un spectateur de théâtre, ce qui rappelle que ces deux expériences sont différentes et que la tragédie n'est pas seulement faite pour être lue. Le spectateur mentionné dans cette question est suffisamment indéterminé pour appartenir à n'importe quelle époque, y compris celle de l'élève. En revanche, un manuel plus ancien comme celui de 1987 exige de lui un exercice radicalement différent, comme dans cette question sur le vers « Vous êtes empereur, Seigneur, et vous pleurez⁴⁰⁰ ! » de *Bérénice* : « Certains témoignages du temps prétendent que ce vers faisait rire les spectateurs : pourquoi à votre avis⁴⁰¹ ? ». Il s'agit en effet à l'élève de se mettre à la place d'un spectateur du XVII^e siècle pour imaginer un effet comique, comme si l'humour n'évoluait pas avec le temps. On retrouve à plusieurs reprises ce type de questions dans lesquelles l'élève n'est pas amené à s'interroger sur sa propre réception mais doit retrouver celle de l'époque, ce qui suggère un ressenti objectif et universel face à la tragédie classique.

³⁹⁸ Rincé Dominique (dir.), (2004), *Français littérature 2de*, op. cit., p. 192

³⁹⁹ Sabbah Hélène et Catherine Weil (2004), *Littérature 2^{de} : des textes aux séquences*, op. cit., p. 239.

⁴⁰⁰ Racine, *Bérénice*, Acte IV, scène 5, v.1154.

⁴⁰¹ Puzin Claude (1987), *Littérature XVII^e siècle, textes et documents*, op. cit., p. 252.

Enfin, un autre moyen de travailler la mise en scène à partir du texte consiste à placer l'élève en position d'acteur. Je n'ai trouvé de proposition allant dans ce sens que dans un seul manuel, celui des éditions Le Robert de 2011. À la fin de la partie concernant le théâtre classique, quatre pages proposent un atelier d'écriture intitulé « Jouer, interpréter, écrire », constitué de treize activités différentes⁴⁰². Si la position de cet atelier le place un peu en marge du chapitre, il s'appuie cependant aussi bien sur des extraits de comédies que sur des extraits de tragédie. On propose ainsi aux élèves de travailler la gestuelle aussi bien sur le monologue d'Harpagon dans l'*Avare* que sur celui de Don Rodrigue dans le *Cid*⁴⁰³, la diction aussi bien sur une réplique du *Bourgeois gentilhomme* que sur une réplique du *Cid*⁴⁰⁴ et le jeu de l'acteur aussi bien sur un extrait d'*Iphigénie* que sur un extrait du *Malade imaginaire*⁴⁰⁵. Dans les activités 5 et 6, les deux textes font d'ailleurs l'objet de consignes similaires : « montrez sans parler quatre jeux de scène possibles sur le monologue d'Harpagon⁴⁰⁶ », « jouez la scène [la scène 6 de l'acte I du *Cid*] sans paroles, en exagérant les gestes⁴⁰⁷ ». La tragédie est ainsi traitée avant tout comme du théâtre plutôt que comme un texte. L'activité 12 de cet atelier propose également de s'affranchir du texte par une réécriture de la tirade de Clytemnestre dans la scène 4 de l'acte IV d'*Iphigénie* : « Transcrivez sa tirade en prose et en langage courant pour lui faire exprimer les mêmes sentiments⁴⁰⁸. ». C'est ensuite de cette réécriture que l'élève doit partir pour imaginer une mise en scène avant de revenir au texte d'origine :

c) Jouez votre version avec des gestes et des intonations travaillés.

d) Puis apprenez une moitié de la tirade de Racine et jouez-la en conservant les éléments d'interprétation que vous avez trouvés pour la version en prose.

L'élève est donc invité à proposer une interprétation du texte classique dans un état de langue qui lui est plus familier, et c'est à partir de cette version qu'il doit réfléchir à la façon de jouer. Il y a certes un retour à la tragédie classique, mais qui conserve la mise en scène élaborée à partir de la réécriture de l'élève, ce qui légitime sa lecture personnelle et permet une actualisation de la tragédie classique.

Envisager la mise en scène de la tragédie classique à partir du texte seul n'est donc pas impossible et peut autant contribuer à son actualisation que l'étude de mises en scène contemporaines. Cela demande cependant de considérer l'élève comme un spectateur à

⁴⁰² Abensour Corinne (dir.), (2011), *Livre unique 2de, op. cit.*, pp. 124-127.

⁴⁰³ *Ibid.*, p. 125.

⁴⁰⁴ *Ibid.*, pp. 125-126.

⁴⁰⁵ *Ibid.*, p. 127.

⁴⁰⁶ *Ibid.*, p. 125.

⁴⁰⁷ *Ibid.*.

⁴⁰⁸ *Ibid.*, p. 127.

part entière, sans exiger de lui qu'il adopte la position d'un spectateur « d'époque », comme on pouvait encore le voir dans des manuels datant des années 1980.

Les manuels scolaires reflètent finalement une simplification dont souffrent tous les genres littéraires et pas seulement la tragédie classique, mais donnent également les moyens de la dépasser. Ils illustrent aussi bien une conception figée du théâtre comme objet de patrimoine à admirer qu'une appropriation contemporaine de ces pièces comme objets culturels offrant des possibilités de relectures infinies. Ils restent cependant un simple objet à disposition du professeur qui doit à son tour se faire médiateur

III. Pistes de réflexions didactiques

personnelles

1 Quelques remarques préliminaires sur les pré-acquis et préjugés des élèves

Afin d'avoir un moyen d'observer si ma séquence a pu faire évoluer les représentations de mes élèves, j'ai procédé à un bilan lors de la première et de la dernière séance de ma séquence. Le premier bilan demandé devait aussi me permettre de faire le point sur les acquis du collège sur lesquels je pouvais envisager de m'appuyer.

a) Le XVII^e siècle, une période abordée dès le début du secondaire

En effet, les élèves ne découvrent pas les auteurs du XVII^e siècle en classe de Seconde et c'est d'autant plus vrai en ce qui concerne les dramaturges. Les programmes de 2008⁴⁰⁹, encore en application au moment de la rédaction de ce mémoire, réunissent un petit nombre d'auteurs classiques. Molière apparaît dans pas moins de trois objets d'étude de la classe de 6^e à la classe de 4^e (« Initiation au théâtre », « Théâtre : la comédie », « Théâtre : faire rire, émouvoir, faire pleurer »), les *Fables* de La Fontaine sont proposées à l'étude en 6^e (« Initiation à la poésie ») et en 5^e (« Poésie : jeux de langage »), Corneille est suggéré en 4^e et en 3^e (« Théâtre : faire rire, émouvoir, faire pleurer » et « Théâtre : continuité et renouvellement ») où il est rejoint par Racine, Mme de Sévigné fait partie du corpus d'auteurs donnés en exemple en 4^e pour étudier l'épistolaire (« La lettre »). On ne peut que constater que dans ce groupe plutôt restreint les auteurs de théâtre sont majoritaires et surtout susceptibles d'être proposés aux élèves chaque année. Cette récurrence n'est pas sans provoquer de la lassitude auprès de certains élèves : à la simple annonce d'une prochaine séquence sur le théâtre, la première réaction de plusieurs de mes élèves a été de savoir si « on allait encore » étudier Molière... Ayant prévu une comédie de Molière en lecture cursive, j'ai pris soin de vérifier qu'aucun d'entre eux n'avait étudié *George Dandin* avant de la programmer avec mes classes pour ne pas risquer un rejet de leur part. De plus, l'étude du XVII^e siècle ne se limite pas à la partie « Lecture » des

⁴⁰⁹ Ministère de l'Éducation nationale, *Programmes de collège, Programme de l'enseignement de français*, arrêté du 21 juillet 2007, bulletin officiel spécial n°6 du 28 août 2008, accessible en ligne par l'URL suivante : < http://media.education.gouv.fr/file/special_6/21/8/programme_francais_general_33218.pdf >. Tous les intitulés des objets d'étude mentionnés proviennent de ces programmes.

programmes. En histoire des arts, plusieurs thèmes proposés peuvent être reliés au classicisme. Le programme de 4^e de 2008 souligne que la thématique « Art, États et pouvoirs » peut permettre d'aborder des thèmes comme l'architecture des châteaux (Moyen Âge, Renaissance, XVII^e siècle), l'art de Cour (la comédie-ballet) et la place de l'écrivain à la Cour (en particulier celle de Versailles)⁴¹⁰. Le professeur de français est donc libre d'évoquer le classicisme à travers l'architecture de Versailles ou la relation qu'entretient le pouvoir royal avec les artistes. Il me semblait donc important de faire le point sur les connaissances de mes élèves et de ne pas me considérer comme une pionnière qui allait leur faire découvrir cette période de la littérature.

b) Méthodologie du bilan préliminaire

J'ai donc procédé à un bilan écrit et individuel lors de la séance d'ouverture de ma séquence sur le théâtre. Je l'ai limité à deux questions : « Qu'est-ce que le classicisme pour toi ? » et « Qu'est-ce que le théâtre classique ? ». La première avait pour but de vérifier si mes élèves connaissaient le terme et ce à quoi ils l'associaient. La deuxième permettait de voir s'ils faisaient le lien entre classicisme et théâtre classique et d'évaluer ce qu'ils plaçaient sous l'étiquette « théâtre classique ». J'ai bien insisté sur le fait qu'il ne s'agissait pas d'une évaluation notée et qu'ils pouvaient tout à fait répondre « je ne sais pas » si tel était le cas et éventuellement faire des hypothèses, mon but étant d'obtenir les réponses les plus sincères possible. Pour conforter cette dimension non « officielle », je leur ai fourni moi-même une demi-feuille blanche non lignée et leur ai laissé la possibilité de ne mentionner que leurs initiales. Cette démarche a été menée auprès de deux classes de Seconde similaires en termes d'effectifs (34 et 35 élèves) mais dissemblables en termes de profils. La première classe, la 209, est ainsi aux 4/5 masculine, ce qui s'explique en partie par le deuxième enseignement d'exploration des élèves : « Méthodes et Pratiques Scientifiques » (MPS) ou « Création et Innovation Technologique » (CITEC). À la suite des vœux d'orientation pour le second trimestre, aucun d'entre eux ne se destine à une filière littéraire. Le niveau est bon mais très hétérogène avec une répartition quasi nette entre très bons élèves et élèves en difficulté. La deuxième classe, la 213, est au contraire aux 4/5 féminine avec des enseignements d'exploration davantage tournés vers la filière littéraire : « LV3 italien » ou « Littérature et société ». D'ailleurs plusieurs d'entre eux se destinent à une filière littéraire. Le niveau est légèrement inférieur à la classe précédente,

⁴¹⁰ *Ibid.*

mais les résultats sont plus homogènes et les écarts moins nets entre les élèves. Du fait des absences, je n'ai récupéré que 33 réponses en 209 et 29 en 213. Pourtant, malgré des profils différents et moins de réponses que je ne l'espérais⁴¹¹, des constantes se retrouvent entre les différents groupes de réponses.

c) Une notion à construire

Sur l'ensemble des deux groupes, aucun bilan ne donnait de définition précise et détaillée, ce que je ne m'attendais pas à trouver de toute façon, étant surtout intéressée par les souvenirs ou représentations associés à cette notion.

Une minorité de chaque classe définit précisément le classicisme comme un « courant » ou un « mouvement » « artistique », « littéraire » ou « culturel » : 7 élèves sur 33 en 209 contre 4 sur 29 en 213. Si j'y ajoute des expressions synonymiques comme « courant d'écriture », « période artistique », « style », les résultats s'équilibrent entre les deux classes : 10 sur 33 en 209 contre 13 sur 29 en 213, ce qui représente près d'un tiers des élèves dans les deux cas. Cet élargissement me semble pertinent, car la notion de « mouvement » ou de « courant » n'est pas toujours claire aux yeux des élèves. La construction du nom a probablement été une indication pour certains comme le suggère une des réponses les plus développées que j'ai obtenues : « Le classicisme est un mouvement théâtral (car « isme »). Le terme classique renvoie sûrement aux origines du théâtre (grec). Donc je pense que le classicisme est un mouvement / style de théâtre comme défini par les « écrivains », « philosophes » grecs (style Aristote) »⁴¹². Je reviendrai plus tard sur la périodisation, mais on peut remarquer l'effort de l'élève pour justifier son raisonnement. Sa réponse s'appuie sur le suffixe « -isme », ce qui montre une association de cette terminaison aux noms de mouvements littéraires, peut-être par inférence à partir des courants étudiés depuis le début de l'année comme le Surréalisme, le Naturalisme et le Romantisme.

Autre constante, j'ai pu constater dans chaque classe une proportion à peu près équivalente de « Je ne sais pas » et leurs variantes (parmi lesquelles j'ai compté « Je ne me souviens plus ») répondus aux deux questions : 13 sur 33 en 209 et 11 sur 29 en 213, ce qui représente un peu plus d'un tiers des élèves. Cet aveu était également le fait de « bons » élèves et n'a donc que peu de liens avec leur niveau scolaire. Il est d'ailleurs à envisager

⁴¹¹ Pour ne pas perdre l'idée de réponses spontanées de la part des élèves, je n'ai pas fait rattraper ce petit questionnaire à la maison ou pendant le cours.

⁴¹² Afin d'assurer la lisibilité, l'orthographe des citations d'élèves a fait l'objet d'une correction. En revanche, la syntaxe d'origine a été conservée.

avec précaution : malgré l'annonce du caractère non noté de l'exercice, certains ont pu préférer ne rien répondre plutôt que de se tromper. Il n'est pas non plus exclu qu'ils l'aient su à une époque mais ne s'en souviennent pas. Les variantes à cette réponse sont d'ailleurs très révélatrices. Des réponses comme « Je ne me souviens plus », « je le savais mais je ne m'en souviens plus », « je ne sais pas mais ça me dit quelque chose » ou encore « « j'ai étudié le classicisme à une époque, mais je m'en souviens plus » suggèrent une certaine culpabilité, ou du moins l'impression qu'ils auraient dû le savoir. Le classicisme est ainsi considéré par les élèves eux-mêmes comme un élément de la culture à maîtriser, du moins de la culture scolaire. Chez deux autres élèves (un dans chaque classe), j'ai en effet trouvé les réponses suivantes : « je n'ai jamais appris donc je ne sais pas » et « Je ne sais pas, je ne l'ai jamais eu en cours ». Elles dénotent le sentiment d'un savoir typiquement scolaire, qui ne peut pas être découvert ailleurs que dans l'institution.

Autre enseignement de ce bilan préliminaire : « classicisme » et « théâtre classique » ne sont pas forcément liés dans l'esprit des élèves. Des élèves ont ainsi joué de la proximité entre les deux mots : l'un d'eux a défini le classicisme par « un style d'une ancienne époque » et le théâtre classique par « un théâtre qui reprend ce style », une autre a répondu qu'elle ne savait pas ce qu'était le classicisme avant d'ajouter « mais je suppose que ça a un lien avec le mot « classique » (par ex. un mouvement classique) ». Si la définition n'est pas claire, ils ont au moins fait le lien entre les deux notions. Tous leurs camarades n'ont pas forcément relié leurs réponses. J'ai noté que 6 élèves de 209 affirmaient ne pas savoir ce qu'était le classicisme mais ont quand même proposé une définition du théâtre classique (même résultat en 213), 6 élèves de la même classe proposaient une définition du classicisme mais n'avaient pas d'idée de ce que pouvait être le théâtre classique (contre 3 en 213). On peut expliquer cette absence de lien par la polysémie du terme « classique » que nous avons déjà évoquée en introduction et qui se retrouve dans les réponses des élèves.

J'ai ainsi pu déterminer trois grandes familles de réponses en fonction du sens choisi : historique, esthétique ou patrimonial. Le sens historique était le plus présent dans les différentes réponses que j'ai obtenues : dans chaque classe, près d'un tiers des élèves associent le classicisme ou le théâtre classique à un phénomène révolu. J'ai déjà cité « un style d'une ancienne époque », mais je peux ajouter « un théâtre ancien », « le théâtre d'avant », voire des tentatives de périodisation. Le problème d'une datation précise se pose alors pour les élèves. L'empan est extrêmement large puisque nous avons vu avec la

première réponse que j'ai citée un cas qui le fait remonter à l'Antiquité. Une élève n'a pas donné de période précise mais a proposé un tableau « sociologique » des spectateurs comme « des gens importants (des rois, des nobles...) » qui suggère une association à la société d'Ancien Régime. Trois élèves ont fait référence à la Renaissance (comme par exemple la réponse suivante « un courant d'écriture venant de la Renaissance »), une précisément au XVII^e siècle (elle définit ainsi le classicisme comme « un mouvement du XVII^e siècle »), cinq en tout l'ont associé à Molière (comme par exemple la réponse « Théâtre de l'époque de Molière »). On peut y voir des souvenirs du collège, puisque cet auteur y a été tout particulièrement étudié. D'une manière générale, il est clair que pour ces élèves, qui dit « classique » dit « ancien ». À un manque de repères historiques s'ajoute une idée assez large de ce qui est ancien. À propos d'un document iconographique de 2002 utilisé lors d'une séquence précédente, un élève s'était ainsi exclamé « oui mais c'est vieux », jugement qui peut nous paraître excessif mais qui l'est sans doute moins de leur point de vue car la majorité d'entre eux est née en 2000 ou 2001... Tout ce qui les précède est ainsi rangé dans une seule et même période, complètement déconnectée de leur propre actualité. Un des intérêts de ce bilan a ainsi été de m'alerter sur la nécessité de fixer des repères chronologiques au cours de la séquence et d'essayer de faire acquérir aux élèves une conscience du temps historique.

Pour définir ce qu'ils considéraient comme du théâtre classique, certains élèves se sont plutôt tournés vers des éléments esthétiques. Ils se divisent entre ceux qui essaient de définir un contenu et ceux qui essaient de définir une forme. Les premiers sont minoritaires. Seules trois élèves ont ainsi émis des hypothèses sur les thèmes possibles du théâtre classique : un théâtre qui « parle du temps qui passe, d'amour », une intrigue centrée sur « une histoire d'amour impossible qui entraîne un tas de péripéties », ce qui est peut-être lié à des souvenirs de lecture des comédies de Molière, et une réponse plus originale qui évoque un théâtre « qui parle de la religion, qui évoque des passages de la Bible ». On peut y voir un effort de cohérence de la part de cette élève qui a défini le classicisme comme un « modèle de vie indiqué dans des ouvrages afin que tout le monde soit ainsi ». La mise en scène de passages bibliques a pu lui sembler une ressource logique pour un théâtre qui essaierait de diffuser une morale. La majorité de ces élèves se sont cependant appuyés sur des critères liés à la forme, une forme parfois associée au poids du passé et de la tradition : on trouve ainsi parmi les réponses l'idée d'un théâtre qui s'appuie sur des « codes [...] utilisés depuis longtemps », « un théâtre ancien, avec des monologues,

des dialogues au langage soutenu », et même « un théâtre accompagné de musique ». Il se dégage de ces réponses l'idée d'un genre codifié, à la forme particulière « qui respecte les conventions et lois du théâtre », un théâtre « non extravagant », qui « suit les bases » et où « il n'y a pas d'improvisation ». On retrouve une des définitions du classique comme un modèle à suivre, et la suggestion d'une forme totalement figée. Comme lorsque j'ai pris conscience du problème de repérage temporel, j'y ai vu une forme d'avertissement pour replacer chaque règle ou contrainte du théâtre classique dans son contexte d'utilisation.

L'idée de patrimoine, d'un modèle devenu un élément connu de tous, n'est pas loin, et elle se retrouve dans quelques réponses. Pour une élève, les pièces classiques sont ainsi « écrites par de grands auteurs de pièces de théâtre comme Molière par exemple », ce qui suggère une intériorisation de la culture scolaire comme un panthéon d'auteurs. Deux réponses sont particulièrement intéressantes de ce point de vue parce qu'elles sortent le « classique » du champ scolaire. Un élève de 213 a proposé comme définition du théâtre classique ce qui « peut désigner le théâtre ancien ou une pièce si populaire qu'elle est connue de tous ». On peut s'interroger sur la signification de ce « ou » : exclut-il la possibilité qu'une pièce de théâtre puisse être à la fois ancienne et populaire ? En 209, un élève a associé le classicisme à un champ culturel plus large : « c'est la base de quelque chose, les piliers d'un thème comme un classique pour un film, une musique. C'est un référent, quelque chose que tout le monde connaît » : il ne limite pas le classique au domaine scolaire mais l'intègre à des pratiques qui peuvent être plus proches de ses goûts comme le cinéma ou la musique. Ces remarques m'ont confortée dans une de mes décisions : relier le théâtre à un autre art visuel qui leur est plus proche, le cinéma, afin de mettre en parallèle les buts et les moyens d'un dramaturge et d'un cinéaste. Au cours de ma séquence, je me suis ainsi attachée à rendre concrets les aspects du classicisme que j'ai abordés et à les contextualiser.

2. Une tentative pour concilier classicisme, théâtre classique et intérêt des élèves

La séquence que j'ai mise en place dans cette perspective est composée de quinze séances⁴¹³ menées au cours de deuxième trimestre, malheureusement entrecoupées à plusieurs reprises par des vacances ainsi que divers moments banalisés. Ayant constaté

⁴¹³ J'ai bien conscience de la longueur de cette séquence (longueur exceptionnelle par rapport aux séquences précédentes), mais elle comprend également les séances d'évaluations et de correction. Le déroulé de la séquence est reproduit dans les annexes, pp. 113-116.

chez mes élèves des difficultés de compréhension liés à un état de langue plus ancien lorsque nous avons travaillé le roman du XIX^e siècle au premier trimestre, j'ai préféré attendre que le deuxième trimestre soit entamé pour aborder des textes du XVII^e siècle, ce qui m'a permis de balayer d'autres périodes et de les habituer à des textes plus complexes. Cette séquence sur le théâtre était l'occasion de créer à la fois une rupture avec la séquence précédente qui portait sur la poésie à travers les *Fêtes galantes*, et de garder une certaine continuité thématique puisque nous avons abordé le théâtre à travers les thèmes du masque et les personnages de la commedia dell'arte dans le recueil de Verlaine. Je me suis appuyée sur un groupement de textes mêlant extraits de comédie et de tragédie autour de la problématique suivante : « Comment l'esthétique classique permet-elle de mettre en valeur le conflit au théâtre ? ». Pour la comédie, je me suis limitée à des extraits de *Georges Dandin*, que les élèves devaient lire en parallèle, tandis que j'ai choisi des extraits de tragédie parmi ceux proposés par le manuel. Afin d'atténuer la longueur de ma séquence, j'ai veillé à varier les séances et les contenus en proposant notamment des coupures grâce à l'histoire des arts, au cinéma et à la mise en scène.

a) Le passage par l'histoire des arts : concrétiser l'esthétique classique

J'ai recours à l'histoire des arts de manière systématique depuis ma première séquence. Pour mes élèves et moi, il s'agit d'une sorte de rituel, chaque séance d'introduction à une nouvelle séquence contenant au moins un document iconographique et étant suivi à moyen terme d'une heure spécifiquement consacrée à la mise en dialogue de la littérature avec les autres arts. Ces séances sont généralement bien accueillies car elles sont perçues par mes élèves comme une coupure par rapport à l'étude des textes et ils apprécient les supports que je leur propose (photocopie couleur et/ou powerpoint qui reste ensuite à leur disposition sur l'ENT). Après avoir abordé avec eux la photographie, le cinéma, l'affiche, la musique et la peinture, j'ai décidé de m'appuyer sur l'architecture, que ce soit lors de ma séance d'introduction au théâtre classique ou lors de ma septième séance, spécifiquement consacrée au classicisme dans les arts et ses liens avec la littérature.

Lors de ma première séance, je suis revenue avec les élèves sur les différences entre la tragédie et la comédie, mais aussi les ressemblances, à partir de résumés de pièces qui devaient avoir été préparés en amont, d'un groupement de didascalies initiales et de premières répliques d'une pièce. Plutôt que de séparer tragédie et comédie, j'ai en effet décidé de les réunir pour étudier ce qui fait la particularité du théâtre classique. Ses

caractéristiques étant le fruit de la prise en compte par les auteurs d'un héritage théorique mais aussi des goûts du public et de contraintes techniques, j'ai voulu que les élèves puissent en prendre conscience en visualisant ce à quoi pouvait ressembler une salle de théâtre au XVII^e. Pour ce faire, j'ai conclu ma séance par une quinzaine de minutes pendant lesquelles je me suis appuyée sur une estampe de Jean de Saint-Igny, *Représentation de Mirame au palais du Cardinal devant Louis XIII, Anne d'Autriche et Richelieu*. Cette pièce aurait été jouée en janvier 1641, époque à laquelle les salles de théâtre ne bénéficient pas encore d'une architecture spécifique.

Mon objectif était d'attirer l'attention des élèves sur la disposition des lieux avant tout et les problèmes qu'elle pouvait poser aux dramaturges. Dans cette perspective, j'ai voulu mettre en œuvre un dispositif qui m'a été présenté lors de ma formation à l'ESPE, celui de la « fenêtre ». Plutôt que de distribuer le document dès le début de l'activité, je l'ai fait découvrir partiellement à mes élèves en le projetant par étape au tableau avant de l'afficher dans sa totalité puis de le leur distribuer, cette découverte progressive me permettant de focaliser leur attention sur des détails bien précis. Les quatre « fenêtres » retenues étaient les suivantes⁴¹⁴ : la scène du théâtre en arrière-plan et sa configuration en « creux » (j'ai conservé la tête d'un personnage du premier plan pour leur donner une idée de l'échelle), une rangée de lustres, une partie du public placé en hauteur sur les côtés de la salle et enfin la famille royale et le ministre qui constituaient le premier rang des spectateurs. Ce découpage a rendu mes élèves plus attentifs à des détails qu'ils n'auraient probablement pas remarqués dans le cas contraire, comme les lustres. Il a même réactivé certains souvenirs du collège comme le découpage des actes et des scènes en fonction du temps que mettaient les bougies à se consumer.

Les élèves se sont pris au jeu et la participation a été plus générale qu'à l'accoutumée, y compris en 213, classe habituellement plus passive à l'oral. Ils ont très vite pris conscience des contraintes d'éclairage, d'acoustique et d'angle mort qui pouvaient peser sur les auteurs et ont su en tirer des conclusions sur la façon dont elles pouvaient se répercuter sur le texte. Un élève de 209 qui trouvait en début de séance que la tragédie classique se limitait à « du texte pour raconter ce qui se passe » a affirmé en fin de séance qu'il comprenait mieux pourquoi, si les mouvements des acteurs étaient aussi peu visibles pour le public. La différence de traitement entre le public du premier rang et le public placé sur les ailes les a également frappés et a suscité de nombreuses hypothèses sur les

⁴¹⁴ L'illustration que j'ai utilisée est reproduite dans les annexes, de même que les zones découvertes au fur et à mesure, p. 112.

catégories sociales qui se retrouvaient au théâtre. Le statut visiblement privilégié de la famille royale a d'abord fait réagir les élèves sur la question du confort (des chaises au lieu des gradins, des places face à la scène et non en décalé) et de leur comportement : le fait qu'ils discutent au lieu de regarder la pièce a été associé à un manque de respect. La vision du tableau dans son ensemble a été l'occasion de faire le bilan de cette clé de lecture : un élève a émis l'idée que les personnes représentées étaient surtout là pour se faire voir plutôt que pour voir la pièce. Après les contraintes d'écriture, nous avons ainsi pu envisager le théâtre dans sa dimension sociale. Les élèves se sont montrés curieux et cela a été l'occasion de réfléchir à leur vision du comportement idéal du spectateur de théâtre (une des élèves a ainsi été particulièrement étonnée par la présence d'un chien dans la salle) et à leurs propres attentes vis-à-vis d'une salle de théâtre. La vision des lustres a ainsi suscité autant de remarques sur les problèmes d'éclairage que de sécurité... Ce détour par l'histoire des arts a donc été extrêmement bénéfique car il m'a permis de rendre concret le théâtre classique sans la barrière de la langue du XVII^e siècle. Il m'a permis de le présenter dans sa dualité texte-représentation dès le début de la séquence et de mettre en relation les règles du théâtre classique avec les contraintes matérielles auxquelles il pouvait être soumis.

La septième séance, intitulée « Vie culturelle et idéal de vie au XVII^e siècle », avait pour objectif de faire prendre conscience aux élèves de certaines caractéristiques de l'architecture classique à travers l'exemple du château de Versailles et de les relier à certains aspects de la vie littéraire et culturelle que nous avons évoqués l'heure précédente à travers des exposés. Lorsque j'avais moi-même étudié le classicisme en tant qu'élève, mon professeur s'était appuyé sur des photographies de jardins à la française, ce qui m'avait alors paru plus clair que les textes. J'ai voulu m'appuyer à mon tour sur cette dimension très concrète de l'architecture, mais en faisant des liens avec d'autres éléments de la vie culturelle et littéraire du XVII^e siècle. Utiliser l'exemple de Versailles était un moyen de faire appel à leurs souvenirs du collège, aussi bien en histoire des arts qu'en histoire. De plus, c'est un monument qui reste impressionnant même sur de simples photographies et qui me semblait à même d'attirer leur attention.

Cette séance était construite en trois temps. Un premier moment d'étude d'un corpus de photographies (la galerie des glaces, la cour de marbre à l'entrée du château, un aperçu des façades latérales et des jardins) a permis de mettre en avant des éléments

récurrents qui étaient ensuite notés au tableau. Il a été suivi d'une synthèse élaborée en commun et dans laquelle les élèves ont fait des parallèles avec ce qu'ils avaient appris lors des exposés, mais aussi des éléments plus anciens vus lors de l'étude des textes ou de la séance d'introduction. La régularité des façades du château et des miroirs de la galerie des glaces a ainsi été rapprochée de la régularité du théâtre avec la règle des trois unités. Les dimensions exceptionnelles du château ont été perçues comme une envie de Louis XIV d'impressionner les autres, ce qui a été relié aussi bien à la première place occupée par Louis XIII dans le tableau, vu lors de la première séance, qu'au prestige que Richelieu voulait faire gagner à la France grâce à l'Académie française. La beauté des jardins, et la recherche d'une nature idéalisée qu'ils représentent, a été rapprochée de l'idéal de l'honnête homme et même de la bienséance par une élève. Enfin, le dernier tiers du cours a été l'occasion de replacer le château de Versailles dans son contexte en le comparant à d'autres monuments que j'ai vidéoprojetés : le goût pour l'harmonie de la symétrie transmis par la Renaissance (comparaison avec la façade du château de Chambord), les liens et les différences avec l'esthétique baroque (comparaison avec la façade d'une cathédrale espagnole), l'ampleur du projet de Louis XIV (mise en perspective grâce à une frise chronologique et à un tableau de 1668 de Pierre Patel, *Vue du château et des jardins de Versailles*).

Dans un sens, cette séance a été réussie car les élèves ont su étendre le classicisme au-delà du champ littéraire. J'ai pu leur montrer qu'il s'insérait dans une certaine vision du monde et qu'il avait des répercussions dans une certaine partie de la société. Cependant, mes élèves ont eu un peu plus de mal à mobiliser ces liens lors du contrôle. La première question était en effet la suivante :

1. En partant du cas du château de Versailles et de ses jardins, donne deux caractéristiques du classicisme que tu illustreras à chaque fois par un exemple lié à son architecture. Tu donneras ensuite un exemple de la façon dont ces caractéristiques se retrouvent dans la vie culturelle et littéraire de l'époque (1 exemple pour chaque caractéristique).

Si une grande majorité de chaque classe a su sans peine retrouver les caractéristiques vues en classe et utiliser le château de Versailles pour donner des exemples, ils ont été moins nombreux à faire des liens avec les exposés ou les caractéristiques du théâtre classique : seule la moitié des élèves y est arrivée. À l'avenir, il me faudra repenser cette séance ou réfléchir à d'autres activités pour faire prendre conscience à mes élèves des différents domaines d'application du classicisme, comme une carte heuristique. Cependant, il n'en reste pas moins que la participation orale a été relativement correcte. Aucun élève n'était encore allé à Versailles, même parmi les plus

voyageurs de chaque classe. Cette séance était donc une occasion de découverte et ils se sont une fois de plus montrés très curieux. C'était également l'occasion de leur faire prendre conscience de l'attraction voire de la séduction que les critères esthétiques du classicisme peuvent encore exercer sur nous, notamment en évoquant la question du tourisme.

b) Le passage par le cinéma : actualiser la lecture cursive

Comme je l'ai déjà évoqué, j'ai prévu d'utiliser le cinéma dès la conception de ma séquence afin de m'appuyer sur leur expérience de spectateur, ce support leur étant nettement plus familier que le théâtre. Grâce à des conversations surprises lors des interclasses ou dans les couloirs et aux fiches que je leur ai fait compléter en début d'année sous la forme de portrait-chinois, je savais sur quels exemples m'appuyer si besoin. Par la suite, j'ai pris connaissance de la sélection de films proposés dans le cadre de la Semaine du cinéma organisé par l'ABC sur le thème « Liberté, égalité, fraternité », et j'ai été particulièrement intéressée par *Mustang* de Deniz Gamze Erguven, qui raconte les parcours de cinq sœurs face aux mariages arrangés par leur famille dans la Turquie rurale d'aujourd'hui. Le lien évident avec le sort d'Angélique dans *George Dandin* m'a décidé à inscrire mes élèves, afin de leur faire prendre conscience de l'actualité que peut être celle du théâtre classique. J'ai par la suite exploité cette sortie cinéma dans le cadre de deux séances, en faisant à chaque fois des liens avec la lecture cursive.

La première fois, il s'agissait d'accompagner la lecture cursive et de préparer cette sortie, lors d'une deuxième séance intitulée « Du théâtre au cinéma : contestations féminines ». Pour l'occasion, les élèves avaient dû lire la pièce jusqu'à la scène 2 de l'acte II. À partir de quelques répliques de cette scène que j'ai mises en parallèle avec le synopsis du film, les élèves ont fait le lien entre les deux œuvres sur la question du mariage arrangé et ont imaginé les conflits potentiels du film. Je leur ai ensuite demandé d'élaborer, en groupe, une didascalie initiale pour ce film respectant le principe des trois unités, ce qui signifiait réinvestir ce que nous avons vu lors de la première séance. Cela leur demandait de choisir le moment et le lieu les plus favorables, selon eux, à une situation de conflit dans la famille, d'imaginer les opposants possibles, voire de caractériser certaines des sœurs, car je ne leur ai affiché que leurs noms et âges respectifs. Les élèves se sont particulièrement investis et ont imaginé plusieurs possibilités qu'ils ont su justifier. S'il y a eu, à de rares exceptions, consensus sur le lieu choisi (la maison familiale), l'unité de temps a donné lieu à davantage de propositions : premier jour des vacances, veille du mariage de la sœur

aînée, jour même du mariage, veille du mariage de la troisième sœur... Ils ont ainsi pris conscience de l'influence de cette date sur le reste de l'intrigue : on pouvait en effet s'attendre à des réactions différentes des sœurs selon l'imminence du mariage, le fait qu'il ne soit encore qu'une menace ou qu'il ait bel et bien été célébré pour les aînées. Cela soulevait bien sûr des hypothèses et un intérêt quant au sort de ces cinq jeunes filles, plus proches d'eux du point de vue de l'âge, mais également quant au sort d'Angélique, qui n'était plus un simple personnage de théâtre, mais une victime au même titre que Lale, Sonay et leurs sœurs. J'ai eu le sentiment que cette séance m'avait permis de les rapprocher de la pièce de Molière.

C'est donc tout naturellement que je suis partie du cinéma pour revenir vers la comédie classique lors de la quatrième séance, « Cinéma et théâtre, des genres subversifs », pour laquelle les élèves devaient avoir lu la pièce en intégralité. À partir de leur didascalie initiale, nous avons fait le point sur l'écart entre leurs attentes et le film, et les liens qu'ils pouvaient faire avec l'ensemble de la pièce. Nous nous sommes cette fois-ci attardés sur la symbolique de la maison et son renversement, tant dans le film que dans *George Dandin*. En effet, la maison familiale où les sœurs sont retenues dans l'attente d'être mariées va devenir un refuge dans lequel les deux plus jeunes vont s'enfermer pour échapper au mariage. Dans *George Dandin*, c'est en parvenant à s'enfermer dans la maison lors du dernier acte qu'Angélique décrédibilise complètement son mari. Repérer l'ambiguïté de la maison dans le film et dans la pièce, à la fois lieu d'enfermement et d'émancipation, a permis aux élèves de comprendre le concept de subversion, grâce à quoi j'ai pu enchaîner plus facilement lors de la deuxième heure sur la lecture analytique de la scène 2 de l'acte II dans son intégralité. Les élèves se sont montrés plus critiques et ils ont très vite émis des doutes sur les marques de politesse hypocrites de Clitandre. Sur un plan plus général, leurs questions sur la persistance du mariage arrangé à notre époque me laissent penser qu'ils ont pris conscience du fait que la critique sociale du XVII^e pouvait être encore d'actualité et que la pièce de Molière pouvait encore faire sens aujourd'hui.

Faire appel à leur culture cinématographique et à leur expérience de spectateur m'a également fourni un réservoir d'exemples plus concrets pour aborder certaines questions. Faire un parallèle entre le démarrage rapide de l'action dans les films qu'ils allaient voir et le démarrage *in medias res* leur a fait prendre conscience de manière concrète de l'intérêt potentiel de l'unité de lieu d'un point de vue scénaristique. J'ai pu observer la différence de manière très nette lors de ma neuvième séance, « Est-ce qu'on peut croire au Cid ? », que

j'ai d'abord menée avec mes élèves de 209 puis de 213 quelques jours plus tard. Lors de ma première tentative, je suis partie essentiellement de notre lecture analytique des stances du Cid et d'un extrait des *Observations sur le Cid*, George Scudéry présent dans le manuel « Passeurs de texte⁴¹⁵ », sans penser à inclure le cinéma. Cette heure a été l'une des plus laborieuses de ma séquence car les élèves ont eu du mal à comprendre la notion en question. Aussi ai-je modifié ma façon de procéder lorsque j'ai mené cette séance avec les 213. J'ai certes conservé les mêmes documents, mais j'y ai inclus la didascalie que nous avons élaborée pour *Mustang*. Les critiques adressées à la pièce de Corneille sur le personnage de Chimène en tant que « fille d'honneur » ont aussi posé problème à ces élèves car pour eux, n'importe quelle fille refuserait forcément d'épouser le meurtrier de son père et ils ne voyaient pas ce que l'honneur avait à voir avec l'affaire. J'ai donc dévié sur le film *Mustang* en affichant de nouveau leur didascalie et en leur demandant pourquoi ils avaient presque tous vu en Lale, la benjamine de la fratrie, la plus rebelle des cinq sœurs. Ils ont rapidement fait le lien entre les caractéristiques qu'ils attachent à la jeunesse d'un personnage et ceux que les spectateurs du XVII^e siècle pouvaient associer à tel ou tel type de personnage. Ils ont alors fait le lien entre la vraisemblance et les clichés et ont exploité la notion de vraisemblance en évoquant les attentes et les stéréotypes correspondant à des personnages types des comédies sentimentales ou des films d'aventure. Nous avons même été jusqu'à la notion d'horizon d'attente, ce que je n'envisageais pas forcément au départ. La différence radicale entre les deux séances me conforte dans mon idée de m'appuyer sur le cinéma plus souvent, notamment pour travailler le roman.

c) Croiser textes et mises en scène

Un des objectifs annoncés de ma séquence était de les initier à l'étude de la mise en scène (ou de poursuivre cette initiation pour ceux qui auraient déjà pu en travailler au collège), à la fois pour leur faire prendre conscience des réappropriations contemporaines des pièces classiques et pour les préparer au programme de Première. Je me suis pour cela appuyée sur quatre extraits, trois en lien avec des passages vus en lecture analytique, un pour réfléchir à la bienséance, que j'ai utilisé au cours de quatre séances différentes.

⁴¹⁵ Abensour Corinne (dir.), (2011), *Livre unique 2de, op. cit.*, p.54.

Lors de ma troisième séance, « Poser le conflit », j'ai d'abord étudié les vingt-deux premiers vers de *Britannicus* présents dans le manuel⁴¹⁶ avec les élèves : nous nous sommes demandé comment l'attention du spectateur pouvait être captée et retenue par le texte, puis je leur ai proposé d'imaginer des éléments de mise en scène qui permettraient d'attirer et de retenir cette attention, après quoi nous avons confronté leurs idées à celles retenues par Jean-Louis Martinelli dans sa mise en scène de 2012. Ce texte faisait partie d'un corpus de préparation au baccalauréat : le texte n'était absolument pas illustré, les élèves partaient donc de leur propre réception. Ils ont ainsi spontanément suggéré des éléments de décor, d'éclairage et de diction. Le visionnage de l'extrait a été l'occasion de les faire réfléchir à l'importance de la gestuelle et des costumes. De cette manière, je ne leur ai pas présenté l'extrait de tragédie uniquement comme un texte à lire du XVII^e siècle mais également comme un texte à mettre en scène aujourd'hui pour capter l'attention d'un spectateur contemporain.

Mes deux autres recours à des mises en scènes contemporaines visaient à faire réfléchir mes élèves sur les différentes réceptions possibles d'une même pièce. Je leur ai ainsi fait comparer deux versions du récit que fait Thémistocle de la mort d'Hippolyte dans la scène 6 de l'acte V de *Phèdre*. Le manuel en propose un extrait⁴¹⁷ qui n'est pas illustré par une mise en scène mais par un tableau de Rubens, *La Mort d'Hippolyte*. La première version constituait en une simple lecture de l'extrait que j'ai situé dans l'intrigue, la seconde dans la mise en scène de cet extrait par Patrice Chéreau, qui introduit sur scène le corps meurtri et ensanglanté d'Hippolyte en même tant que Thémistocle rapporte les faits. Il s'agissait de se demander s'il valait mieux montrer ou raconter un événement comme celui-ci. J'ai ainsi pu aborder la notion de bienséance et nous avons pu débattre des variations qu'elle subit d'une époque à l'autre. Enfin, lors de ma douzième séance, j'ai proposé à mes élèves de comparer deux mises en scène d'un même extrait de *George Dandin* que nous avons déjà étudié : celle de Catherine Hiegel, qu'ils avaient déjà vue et dont le parti pris est plus dramatique, et celle de la Troupe des Anciens de Toronto, filmée lors d'une représentation en 2015 et qui s'inscrit dans une atmosphère comique.

Ces exercices de confrontations inscrivent le théâtre classique dans une dimension culturelle, comme un objet faisant l'objet de réceptions multiples. Ils ont ainsi pris conscience qu'une même pièce pouvait avoir de nombreuses lectures. J'ai d'ailleurs l'impression que cette comparaison a « libéré » leur parole vis-à-vis de leur propre

⁴¹⁶ *Ibid.*, p.120.

⁴¹⁷ *Ibid.*, pp.86-87. Il s'agit des vers 1507 à 1550.

réception de la pièce. En effet, pour accompagner leur lecture, je leur ai demandé un devoir à la maison sur la question suivante :

Peut-on dire que *George Dandin* est comique ? Après une introduction dans laquelle tu résumeras l'intrigue et tu donneras ta définition du comique, tu défendras ton point de vue en t'appuyant au moins sur deux arguments et exemples précis tirés de la pièce.

À l'énoncé du sujet et dans les deux classes, certains élèves se sont inquiétés : « et si on ne l'a pas trouvé drôle ? ». Je leur ai bien sûr précisé qu'ils étaient libres de donner leur point de vue à partir du moment où ils prenaient soin de le justifier. Cependant, aucun élève de 213 ne s'est risqué à rendre un devoir dans lequel il expliquait qu'il n'avait pas trouvé la pièce comique, même si on sentait une hésitation dans plusieurs copies, et seuls deux ou trois élèves de 209 m'ont rendu un devoir dans lequel ils affirmaient qu'ils n'avaient pas trouvé *George Dandin* comique. En revanche, après une séance de correction au cours de laquelle la classe était divisée en deux groupes devant chacun défendre un point de vue et la séance de comparaison des mises en scène, lorsque je leur ai de nouveau fait rédiger une partie à partir du même sujet et du plan élaboré en commun, la situation a évolué. Un tiers des élèves de 213 et presque la moitié des élèves de 209 avaient choisi de rédiger la seconde partie, dans laquelle ils expliquaient en quoi on pouvait ne pas trouver cette pièce comique. J'ai bien remarqué dans leur devoir que certains donnaient un point de vue nettement plus personnel et développé que la première fois, que ce soit pour expliquer la façon dont la pièce répondait à des préoccupations contemporaines ou au contraire insister sur la distance avec leur propres valeurs.

3. Que retenir de cette séquence ?

a) Méthodologie et difficultés du bilan final

J'ai demandé à mes élèves de renouveler l'expérience de la fiche bilan lors de la dernière séance. J'ai voulu essayer de mesurer deux choses : ce qu'ils avaient retenu, la façon dont leur perception du classicisme et du théâtre classique avait pu évoluer depuis le premier bilan, et la façon dont ils avaient apprécié cette séquence par rapport aux autres. J'ai donc commencé par poser deux premières questions assez proches de la première version de ce questionnaire : « Aujourd'hui, qu'est-ce que le classicisme pour toi ? » et « Après cette séquence, qu'est-ce que le théâtre classique pour toi ? ». J'ai ensuite ajouté trois autres points pour essayer d'évaluer leur « degré de satisfaction » : « Dirais-tu que tu as apprécié cette séquence autant, moins ou plus que les autres ? Pourquoi ? [en quelques mots] », « Quelle séance ou quelle activité as-tu préférée ? Pourquoi ? [en quelques

mots] » et « Quelle est celle que tu as le moins aimée ? ». Je traiterai ces deux types de questions séparément dans le reste de cette partie.

Les résultats sont cependant susceptibles d'être influencés par une forte proportion d'absences dans mes deux classes ce jour-là due à un voyage linguistique en Italie dans le cadre de la LV3 et à de nombreuses maladies : seuls 25 élèves étaient présents, que ce soit en 209 comme en 213⁴¹⁸. Cela a pu tout particulièrement influencer les résultats en 213 car parmi les absents figuraient plusieurs des élèves les plus actifs, ainsi que certains dont les premières réponses avaient été tout particulièrement intéressantes. De plus, les élèves absents lors de ce bilan ne sont pas nécessairement les mêmes que ceux qui étaient absents lors du premier, ce qui rend difficile toute comparaison entre les groupes de résultats. J'ai par ailleurs essayé de replacer certaines réponses dans un contexte plus large, en m'appuyant sur les tendances générales que j'ai pu remarquer dans les copies du contrôle de fin de séquence ou sur certaines des activités de la séquence.

b) Ce qui a été retenu de cette séquence

Par rapport au bilan préliminaire, j'ai remarqué un changement en 209 : là où plus d'un tiers des élèves avaient répondu par « je ne sais pas » et ses variantes aux deux questions, ils ont tous répondu à la première question, qui portait sur leur définition du classicisme, y compris des élèves qui n'avaient pas répondu la première fois, et seulement deux élèves ont répondu « je ne sais pas » à la deuxième (leur définition du théâtre classique). Si certaines réponses sont encore incorrectes ou assez floues, le simple fait de répondre indique qu'ils avaient l'impression d'en savoir un peu plus que lors du premier bilan. En 213, où j'avais également eu plus d'un tiers de non-réponses aux deux questions lors du premier bilan, il y a une tendance à l'amélioration, mais 5 élèves sur 25 se sont encore sentis incapables de répondre aux deux, dont certains qui avaient déjà éprouvé des difficultés la première fois. Pour ce qui est de définir ce qu'est le théâtre classique, 9 élèves sur 25 n'ont pas tenté de proposer une réponse.

En ce qui concerne le classicisme, la notion a l'air un peu plus claire et ouverte pour une partie des élèves. Dans chaque classe, 11 élèves sur 25 ont répondu qu'il s'agissait d'un courant/idéal artistique, culturel ou littéraire. Certaines réponses sont plus développées ou associées à une période plus précise que dans la première réponse : « un

⁴¹⁸ Bien que ces conditions ne soient pas des plus favorables, je n'ai pas reporté cette activité pour des raisons pratiques (je souhaitais pouvoir disposer des réponses à ces questionnaires durant les vacances de printemps pour pouvoir les analyser) mais également de cohérence avec ma progression (il ne me paraissait pas pertinent d'introduire cette activité de manière aléatoire lors de la séquence suivante).

idéal esthétique et culturel s'appliquant sur de nombreux arts comme la peinture, l'architecture, le théâtre... », « un mouvement qui se développe en France présent dans de nombreux domaines comme l'architecture, cherchant la perfection et la régularité dans la clarté du style et la grandeur », « un courant littéraire du XVII^e siècle ». Dans la plupart des cas, le classicisme n'est pas limité à la littérature puisqu'il est associé à d'autres domaines artistiques. On peut ajouter à ces chiffres 4 élèves de 209 et 2 élèves de 213 pour qui la notion de courant reste encore assez floue, et est encore souvent remplacée par le terme « style ». Les définitions des élèves de 209 sont généralement plus précises que celles des élèves de 213. Ce n'est pas forcément lié à un manque de connaissance. Comme je l'ai déjà évoqué, lors du contrôle qui a suivi le lendemain, une majorité de chaque classe a su donner deux caractéristiques du classicisme parmi celles vues en classe. La question du bilan terminal était peut-être trop ouverte.

Certaines réponses témoignent de diverses contaminations. Un élève de 209 a ainsi écrit :

Je pense que le classicisme est quelque chose qui reste gravé dans l'histoire, comme avant l'honneur d'une personne, cela peut être aussi une pièce de théâtre ou un livre qui plaît à énormément de monde que cela devient un classique.

Il faut, à mon avis, y voir l'influence d'un exercice demandé pour le cours pendant lequel j'ai fait faire ce bilan, séance intitulée « Qu'est-ce qu'un classique ? ». Les élèves devaient choisir dans l'ensemble des extraits du manuel un texte qui leur paraissait être un classique et justifier leur choix, ce qui les amenaient bien sûr à s'interroger sur la définition d'un classique. Le choix de cet élève s'est porté sur un extrait de l'*Apologie de Socrate* de Platon⁴¹⁹ qui rapporte la réponse du philosophe à ses accusateurs après sa condamnation à mort, attitude qu'il a trouvée exemplaire. Il a donc retenu pour classique ce qui traverse les époques, et on peut voir ici que ce choix a influencé sa réponse lors du bilan. Lors de cette séance, plusieurs élèves ont retenu cette dimension pour définir ce qu'était un classique. Cet exercice m'a permis d'aborder la polysémie de ce terme, polysémie que les élèves ont retenue comme j'ai pu m'en rendre compte lors du contrôle.

D'autres associations me paraissent plus malheureuses : pas moins de 7 élèves de 209 ont limité leur définition du classicisme au théâtre : « un genre de théâtre du XVII^e siècle », « une forme de théâtre », « un genre théâtral qui puise ses sources dans l'Antiquité. Il y a ainsi quelques règles comme la règles des trois unités, du vraisemblable, la bienséance ». Si les deux premiers exemples cités viennent d'élèves un peu moyens, la

⁴¹⁹ *Ibid.*, p.198.

dernière vient d'un bon élève, qui plus est particulièrement actif à l'oral. Or j'espérais justement éviter ce type de raccourcis grâce à ma séquence. Bien que j'ai pris soin de ne pas choisir seulement des extraits de théâtre, puisque j'ai abordé l'imitation à travers la fable, c'est resté le genre dominant de ma séquence, d'où cette généralisation par les élèves. De fait, le choix de ma problématique centrait la réflexion sur le théâtre, qui est tout de même un élément important de cet objet d'étude, et dont je voulais montrer les possibles réappropriations contemporaines. En accordant une part importante à la mise en scène, je me suis privée d'un élargissement à d'autres genres littéraires. Si je devais modifier cette séquence pour donner une vision plus large du classicisme en littérature, peut-être devrais-je associer de manière systématique un texte théâtral à un texte issu d'un autre genre en lecture cursive afin de montrer le classicisme dans toute sa diversité.

Leur représentation du théâtre classique s'est également précisée par rapport à leurs premières réponses, en tout cas pour une partie de chaque classe. Cependant, comme pour le classicisme, je suis de nouveau confrontée à une association que j'avais espéré éviter : celle du théâtre classique à ces règles. Ainsi, pour 16 élèves de 209 et 8 élèves de 213, le théâtre classique est celui qui suit des règles/ les règles du classicisme, les dites règles étant ensuite énumérées de manière plus ou moins précise, et parfois complétées par d'autres éléments. Le verbe « respecter » est omniprésent dans les réponses : « un théâtre qui respecte les règles de l'époque », « un théâtre qui respecte des règles strictes (règles des trois unités, bienséance, vraisemblance) », « Le théâtre classique respecte la loi des trois unités : un seul lieu, une seule action et la durée de la journée. Il existe la comédie, la tragédie et la farce. ». L'idée de norme est également très présente : on peut le voir dans la précision apportée par l'adjectif « strictes » ou encore la règle des trois unités transformée en « loi » dans la dernière réponse... Cette association, sur laquelle je n'ai pourtant pas eu l'impression de mettre l'accent, est peut-être inévitable. Certes, je n'ai pas proposé de synthèse de ces règles en début ou en fin de séquence, mais j'ai profité de chaque cours pour apporter une nouvelle notion. Or en agissant ainsi, j'ai créé une sorte de catalogue de points à connaître. Le verbe choisi par une élève pour introduire sa réponse me semble particulièrement révélateur : elle commence ainsi par « J'ai retenu », verbe que j'ai retrouvé dans une autre réponse : « Après cette séquence, j'ai retenu que dans le théâtre classique il y a [...] ». Il m'a rappelé les réponses que j'ai associées à une certaine perception du classicisme comme un savoir typiquement scolaire lors du premier bilan. Il me semble qu'on retrouve ici le même schéma, à savoir le classicisme envisagé, qui plus

est par deux bonnes élèves au profil très « scolaire », comme un savoir qui se décompose en un certain nombre d'items à connaître. De fait, si je n'ai pas trouvé d'autres occurrences de ce verbe dans les autres réponses, les définitions du théâtre classique qui s'appuient sur les règles ressemblent le plus souvent à une énumération de celles-ci. Si je le replace dans le contexte d'un contrôle imminent, c'est peut-être un début d'explication possible à l'association théâtre classique-règles. Mes contrôles de fin de séquence ont jusqu'à présent suivi un schéma identique (à l'exception du contrôle précédent au cours duquel il s'agissait de faire le plan détaillé d'un commentaire) : des questions sur un texte qui mobilisent leurs compétences en matière d'analyse de texte et leur capacité à réutiliser des outils vus en cours, et une partie sur des points du cours en lien avec l'histoire culturelle et littéraire ou des définitions. Pour un élève, la règle des trois unités est un élément concret, qui peut s'apprendre, contrairement à une interprétation qui est naturellement extrêmement variable. Or ce sont ces éléments identifiables et quantifiables, qui ont, il me semble, le plus de chances d'être retenus, parce que constituant autant de réponses possibles à des questions, et progressivement assimilés à une culture scolaire. C'est donc aussi à moi à l'avenir d'envisager autrement mes évaluations.

Je repère quand même quelques signes qui me paraissent encourageants : comme on peut le voir dans cette réponse, les règles sont vues comme concernant l'ensemble du théâtre classique, qui est ensuite détaillé en divers sous-genres par l'élève. J'ai donc au moins réussi à éviter que seule la tragédie classique soit vue comme un théâtre normé. De plus, quelques réponses suggèrent que certains élèves ont pris conscience du fait que l'attention des auteurs était tournée vers le public et pas seulement les règles : « le classicisme respecte la règle de l'unité de temps et de lieu, reprend des histoires antiques en les remettant au goût du jour », « un théâtre d'époque où l'on utilise l'humour ou des légendes populaires pour faire passer un message », « un théâtre respectant des règles bien précises pour plaire au public », « J'ai retenu que pour le théâtre classique il y avait 3 unités (d'action, de lieu, de temps) afin de rendre l'histoire intéressante pour le spectateur ». Ces trois réponses parmi d'autres envisagent chacune une facette de cette ambition de capter l'attention du public : l'adaptation « au goût du jour », un peu plus présente dans les réponses des 213 qui se sont révélés particulièrement réceptifs à cette dimension au cours de la séquence, que ce soit lors nous avons abordé la vraisemblance, la bienséance ou encore l'imitation, l'idée d'un « message » à transmettre qui est sans doute un écho de notre travail sur la comédie et la critique, et enfin la dernière réponse, qui constitue une

version très synthétique de la première séance au cours de laquelle j'ai expliqué l'utilité des différentes unités d'un point de vue scénaristique.

Tous les élèves ne se sont pas appuyés seulement sur les règles pour définir le théâtre classique. Certains ont opté pour des critères chronologiques, comme dans la réponse suivante : « Le théâtre du XVII^e siècle ». Cette datation était cependant souvent accompagnée d'une référence aux règles : « C'est le théâtre présent en France au XVII^e siècle et répondant à des règles. Ex : la bienséance ». Quatre réponses, toutes en 209, s'appuient sur ce critère. Cette concentration dans une même classe ne me surprend pas si je la replace dans le contexte de la séance. Lors de la mise en commun des textes et critères choisis dans le cadre de la séance « Qu'est-ce qu'un classique ? », la classe des 209 est la seule dans laquelle des élèves avaient associé « classique » et XVII^e siècle. Si l'association théâtre classique-XVII^e siècle est un peu abusive, elle témoigne de repères temporels un peu plus précis qu'au début de la séquence, encore que ce ne soit pas le cas pour tous. Un élève de 209, qui avait répondu qu'il s'agissait d'un théâtre ancien lors du premier bilan, a cette fois proposé la réponse suivante : « c'est en rapport avec le Moyen Age ». Un travail de mise au point me semble donc nécessaire sur la correspondance siècle-période, y compris en classe de français. D'autres élèves ont dépassé l'ancrage dans le XVII^e siècle en jouant sur le double sens de l'adjectif « classique », là aussi potentiellement influencés par l'exercice qu'ils devaient préparer pour la séance : « C'est un théâtre qui respecte des codes « du passé » ou une pièce qui a marqué les gens » (seule définition de ce type en 209), « Le théâtre classique comprend des œuvres et poètes classiques (incontournables/connus). », « des pièces de théâtres les plus connues, les plus jouées, celles qui ont eu le plus de succès »... J'ai trouvé plusieurs réponses de ce type en 213, classe qui avait privilégié des réponses comme « célèbre » ou « incontournable » lors de la séance « Qu'est-ce qu'un classique ? ». Le fait d'avoir fréquemment utilisé des captations filmiques, ce qui montrait bien que ces pièces avaient toujours suffisamment de succès pour être jouées, a pu favoriser ces réponses.

Enfin, en 213, j'ai été particulièrement surprise par deux réponses : « C'est un théâtre plutôt dramatique basé sur des couleurs plutôt sombres pour les costumes et les décors » et « C'est une forme de théâtre plus contemporaine ». Ces élèves se sont appuyés non pas sur les textes mais sur les adaptations scéniques que je leur ai proposées, comme si j'étais un peu tombée dans l'excès inverse. De fait, les choix de Patrice Chéreau, Jean-Louis Martinelli et Catherine Hiegel s'appuient sur des teintes assez sombres qui semblent

avoir nettement plus marqué cette élève que l'atmosphère plus légère de la mise en scène de la Troupe des Anciens de Toronto. La deuxième réponse peut indiquer que l'élève en question a surtout retenu l'actualisation permise par la mise en scène. Dans les deux cas, l'élève n'établit pas de lien entre ses définitions du classicisme et du théâtre classique, ce qui est également très le cas de plusieurs autres réponses. Il me faudrait donc envisager des pistes pour rééquilibrer ma séquence.

c) Bilan personnel de cette séquence

À vouloir montrer le théâtre classique comme un objet culturel, source de multiples relectures contemporaines, je prends conscience que j'ai un peu oublié mon ambition initiale de traiter le classicisme dans toute sa complexité. J'ai certes abordé sa dimension sociale et artistique, mais je n'ai pas vraiment réussi à le sortir du théâtre pour ce qui est d'aborder le champ littéraire. Il faudrait que j'envisage un recours plus fréquent à la lecture cursive afin de croiser les textes de différents genres (théâtre et roman par exemple, ou théâtre et poésie) ou à des dispositifs tels que la carte heuristique afin de mieux relier les savoirs entre eux et montrer les connexions entre les différents domaines (littérature, vie culturelle, arts plastiques). Je me suis de plus sentie tenue de respecter l'intitulé de l'objet d'étude, d'où la primauté accordée au genre théâtral.

Mon choix de textes est par ailleurs peu innovant : je ne suis pas sortie de la triade Corneille-Molière-Racine. J'ai voulu utiliser en priorité les textes du manuel, auquel j'avais assez peu eu recours jusqu'à présent. Il m'a cependant paru important de justifier cet achat imposé aux élèves et à leur famille. J'ai par ailleurs réalisé que je ne connaissais finalement presque aucun extrait de théâtre classique écrit par un autre que ces trois auteurs, et le temps m'a manqué pour compléter cette lacune. Sortir de cette triade impliquait en quelque sorte de quitter une zone de confort, ce que je ne me suis pas sentie prête à faire. Le système scolaire auto-entretient une sorte de cercle vicieux : il est difficile pour des professeurs n'ayant jamais étudié d'autres auteurs que Corneille, Racine ou Molière d'en proposer d'autres à leurs élèves, qui reproduiront peut-être à leur tour ce schéma.

Je garde cependant plusieurs points positifs. Cette séquence n'a pas fait l'objet d'un rejet massif. Seul 3 élèves dans chaque classe l'ont moins appréciée que les autres, la raison principale tenant dans le sujet de la séquence, comme on peut le voir dans les exemples suivants : « le théâtre n'a jamais été ce que je préfère » ou encore « car j'ai beaucoup travaillé sur le théâtre au collège ». Cette dernière réponse peut d'une certaine façon interpeller : j'ai déjà évoqué la méfiance dont ont fait preuve certains de mes élèves à

l'annonce de la lecture de Molière, lassés d'avance par un auteur qu'ils ont l'impression de retrouver chaque année depuis la Sixième. Il semblerait que pour certains élèves, cette lassitude s'étende au théâtre en général, qui est au programme de chaque année de collège. La plupart des élèves ont cependant déclaré l'avoir apprécié autant que les autres : 14 sur 25 en 209, 16 sur 25 en 213, en essayant de faire la part des aspects positifs et négatifs : « car je ne suis pas fascinée par le théâtre mais je ne déteste pas pour autant » (213), « elle est intéressante mais il y a plein de notions différentes et on s'y perd parfois » (209), « je n'aime pas spécialement la littérature mais c'est important pour la culture » (209)... Malgré un manque d'intérêt pour le sujet en lui-même ou la matière en général, ou bien un sentiment de trop plein, on peut noter qu'ils ne sont pas dans une attitude de rejet : j'ai au moins réussi à ne pas rendre cette séquence moins agréable pour eux.

Enfin une partie non négligeable de chaque classe a cependant particulièrement apprécié cette séquence : 8 élèves sur les 25 en 209 soit près d'un tiers des présents, et 6 sur 25 en 213 soit près d'un quart de la classe. Les élèves ont apprécié la dimension « multimédia » offerte par le recours à la vidéo (« car les séquences vidéos nous changent des textes » et « car on a vu des pièces et on a appris plusieurs types de théâtre » en 209, « car elle a donné lieu à des visionnages de pièces de théâtre et cela a rendu le cours plus intéressant » en 213), mais également la dimension pluridisciplinaire (« Cette séquence est celle que j'ai préférée. En effet, elle était partagée entre le français et l'histoire qui est une matière que j'aime beaucoup (notamment cette période) » en 213). Les séances les plus appréciées par les élèves sont celles dans lesquelles je me suis efforcée de montrer l'actualisation possible du théâtre classique, que ce soit à travers le cinéma ou les mises en scène, et celles dans lesquelles j'ai essayé de proposer une vision plus large du classicisme, en m'appuyant sur les arts ou le contexte culturel (« car c'était vivant et cela sortait du contexte 'littéraire' », « parce que j'aime bien savoir comment étaient les époques et comment les gens vivaient » en 213). Mes efforts d'actualisation et d'élargissement ont donc été appréciés. Cela me conforte dans mon idée de les poursuivre pour montrer la littérature comme une pratique sociale et culturelle qui permet une réappropriation des textes.

Conclusion

Ce que nous avons retenu sous le nom de « classicisme » est en réalité le fruit d'une construction complexe étalée sur plusieurs générations, faite de réactions de rejet d'un modèle plus ancien (le classicisme pour le XIX^e siècle, la Pléiade pour le XVII^e) et d'un idéal de synthèse entre des éléments contradictoires (des théoriciens qui veulent mesurer les chefs-d'œuvre à l'aune de la raison face à un public qui ne cherche qu'à les apprécier selon son bon goût instinctif). Le théâtre classique en est apparu comme la quintessence, une garantie d'excellence permanente : on a oublié que, directement jugé par son public, il avait dû, plus que tout autre genre de l'époque, faire preuve de souplesse dans son intégration des règles classiques, voire s'en affranchir complètement.

Notre vision des classiques, au sens patrimonial du terme cette fois, s'est cependant élargie et le théâtre du XVII^e siècle n'est plus le seul digne d'être étudié en classe. Il ne peut plus non plus être lu de la même façon. Son enseignement semble ainsi être écartelé entre plusieurs volontés contradictoires. D'une part, l'évolution des programmes a nécessité une adaptation des manuels qui ont dû restreindre la place qui lui était accordée. On peut alors observer une tendance au repli sur ce qui a paru essentiel, ce qui a pu contribuer à créer un canon scolaire du classicisme, cristallisé autour de la tragédie, qui peine à se détacher de l'idée d'un patrimoine à conserver et à faire admirer par les élèves. Dans le même temps, cette même évolution a obligé les manuels à accorder une part grandissante à la dimension scénique, permettant d'actualiser le théâtre classique auprès des élèves en soulignant la pluralité de ses réceptions possibles.

J'ai pris conscience de ce tiraillement dans ma propre pratique : prise entre théâtre classique et classicisme, j'ai l'impression de n'avoir pu accomplir que la moitié du chemin vers l'un comme vers l'autre et je n'ai finalement pas su échapper à certaines associations d'idées que je souhaitais éviter. Si croiser un genre et un mouvement se révèle une approche trop étroite, envisager uniquement un mouvement et sa réception permettrait peut-être d'en donner une vision moins simpliste aux élèves.

Bibliographie

Corpus de manuels (dans l'ordre chronologique) :

Édition de référence

- PUZIN Claude (1987), *Littérature XVII^e siècle, textes et documents*, Paris, Nathan, coll. « Mittérand ».
- CARBONELL Agnès et alii (1995), *Lettres : textes, méthodes, histoire littéraire 2^e*, Paris, Nathan.
- RINCE Dominique (dir.), (2004), *Français littérature 2de*, Paris, Nathan.
- RINCE Dominique (dir.), (2005), *Français littérature 1ère*, Paris, Nathan.
- RINCE Dominique et Pailloux-Riggi Sophie (dir.) (2011), *Français livre unique 1ère*, Paris, Nathan, coll. « Calliopée ».
- RINCE Dominique et Pailloux-Riggi Sophie (dir.) (2011), *Français livre unique 2nde*, Paris, Nathan, coll. « Calliopée ».
- RINCE Dominique et Pailloux-Riggi Sophie (dir.) (2011), *Français livre unique 2de, Livre du professeur*, Paris, Nathan, coll. « Calliopée ».

Manuels utilisés à titre comparatif

- LAGARDE André et Laurent Michard (1961), *XVII^e siècle, les grands auteurs français du programme*, Paris, Bordas, coll. « Textes et littérature ».
- SABBAH Hélène et Catherine Weil (2004), *Littérature 2^{de} : des textes aux séquences*, Paris, Hatier.
- SABBAH Hélène (dir.), (2007), *Littérature 1ère, Des textes aux séquences*, Paris, Hatier.
- ABENSOUR Corinne (dir.), (2011), *Livre unique 2de*, Paris, édition Le Robert, coll. « Passeurs de textes ».
- ABENSOUR Corinne (dir.), (2012), *Livre unique 1ère*, Paris, édition Le Robert, coll. « Passeurs de textes ».

Textes et rapports émanant d'instances officielles :

- INSPECTION GENERALE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Les manuels scolaires : situation et perspectives*, rapport n°2012-036, mars 2012, accessible en ligne par l'url suivante : <<http://www.education.gouv.fr/cid61373/les-manuels-scolaires-situation-et-perspectives.html>>
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire*, arrêté du 21 juillet 2007, bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010, accessible en ligne par l'url suivante : <http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html>
- *Programme de l'enseignement de français en classe de seconde générale et technologique*, bulletin officiel spécial n°41 du 7 novembre 2002, accessible en ligne par l'url suivante : <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/41/default.htm>
- *Programme de l'enseignement de français en classe de première des séries générales et technologiques*, bulletin officiel n°28 du 12 juillet 2001, accessible en ligne par l'url suivante : <http://www.education.gouv.fr/bo/2001/28/encartc.htm>.

- *Textes officiels pour l'enseignement du français en classe de Seconde*, bulletin officiel spécial du 5 février 1987, reproduits dans BIARD Jacqueline, DENIS Frédérique, et BONNET Henri (1993), *Didactique du texte littéraire : progressions et séquences*, Paris, Nathan, coll. « Perspectives didactiques ».

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE - DGESCO – IGEN, *Qu'est-ce qu'enseigner le théâtre au lycée et en cours de français ?*, document mis en ligne le 12 décembre 2014 et accessible en ligne par l'url suivante : [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/11/5/RESS-FR-LGT-Theatre Introduction Enseigner le theatre au lycee 374115.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/11/5/RESS-FR-LGT-Theatre%20Introduction%20Enseigner%20le%20theatre%20au%20lycee%20374115.pdf).

Ouvrages :

- AHR Sylviane (dir.) (2013), *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée : expérimentations et réflexions*, Grenoble, SCÉRÉN-CNDP-CRDP, coll. « Enseigner le français au lycée »
- ARMAND Anne, (1993), *L'histoire littéraire: théories et pratiques*, Paris, Bertrand-Lacoste, coll. « Didactiques ».
- ASPE Charlotte (2014), *Les Lettres de Paul Pellisson à Donneville : construction d'une poétique entre Paris et Toulouse*, mémoire de Master 2 mention Recherche, Toulouse, Université Toulouse 2 Le Mirail.
- BERTRAND Dominique (1999), *Lire le théâtre classique*, Paris, Dunod, coll. « Lire ».
- BRAY René (1983), *La formation de la doctrine classique en France*, Paris, Nizet.
- CHANTALAT Claude (1992), *À la recherche du goût classique*, Paris, Klincksieck.
- DENIZOT Nathalie (2008), *Genres littéraires et genres textuels en classe de français, Scolarisation, construction, fonctions et usages des genres dans la discipline français*, thèse de doctorat, Université Charles de Gaulle, Lille III. [en ligne, consulté le 28 avril 2016]. Disponible sur le Web : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00532983>.
- GENETTE Gérard (1969), *Figures II*, Paris, Seuil.
- HOUDART-MEROT Violaine (1998), *La culture littéraire au lycée depuis 1880*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- JEY Martine (1998), *La littérature au lycée : invention d'une discipline (1880-1925)*, Metz, Centre d'études linguistiques des textes et des discours, Université de Metz, coll. « Recherches textuelles ».
- LEROY Michel (2001), *Peut-on enseigner la littérature française?*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Perspectives littéraires ».
- MECHOULAN Eric et Emmanuelle Mortgat (1992), *Ecrire au XVIIe siècle, une anthologie*, Paris, Presses Pocket, coll. « Agora Les Classiques »
- PERETTI Isabelle de, et Philippe Meirieu (2001), *Histoire littéraire, nouvelles critiques et scolarisation de Racine au lycée: deux études sur une discipline en quête d'identité*, Lyon, Université Lumière Lyon 2.
- PERRET-TRUCHOT Laetitia (dir.) (2015), *Analyser les manuels scolaires, Questions de méthodes*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- PICHOIS Claude (dir.), (1998), *Histoire de la littérature française*, tome 5, *De Fénelon à Voltaire*, Paris, Flammarion.
- PICHOIS Claude (dir.), (1998), *Histoire de la littérature française*, tome 6, *De l'Encyclopédie aux Méditations*, Paris, Flammarion.
- PREVOST Christine (2012), *Enseigner les 'classiques' aujourd'hui: approches critiques et didactiques*, Bruxelles, PIE-Peter Lang, coll. « Théocrit' ».
- SCHERER Jacques et Colette Scherer (2001), *La dramaturgie classique en France*, Saint-Genouph, Nizet.

- STENDHAL, *Racine et Shakespeare* [en ligne], Paris, Bossange, 1823 [consulté le 3/05/2016].
Disponible sur le web : <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k71902t.r=.langEN>>
- VECK Bernard (1994), *La culture littéraire au lycée: des humanités aux méthodes ?*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, coll. « Didactiques des disciplines ».
- ZUBER Roger (1997), *Les émerveillements de la raison, Classicismes littéraires du XVII^e siècle français*, Paris, Klincksieck, coll. « Théorie et Critique à l'âge classique ».

Articles :

- FRAISSE Emmanuel, « Enseignements littéraires et œuvres de référence : entre l'ancien et le nouveau. », *Le français aujourd'hui*, 2011, n°172, pp. 11-24, accessible en ligne par l'url suivante : <www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-1-page-11.htm>
- GUION Béatrice, « « Un juste tempérament » : les tensions du classicisme français » dans Darmon Jean-Charles et Delon Michel (dir.), (2006), *Histoire de la France littéraire*, tome 2, *Classicismes XVII^e-XVIII^e siècle*, Paris, PUF, pp. 131-154.
- PIEGAY-GROS Nathalie, « Le classicisme » dans *Nouvelle Revue Pédagogique-Lycée*, novembre 2007, n°27, pp. 14-22.
- VIALA Alain, « Qu'est-ce qu'un classique ? » dans *Littératures classiques*, 1993, n°19, pp. 13-31.

Ressources en ligne :

- FIÈVRE Paul, *Théâtre classique* [en ligne], [consulté le 15/05/16], accessible en ligne par l'url suivante :
<<http://www.theatre-classique.fr/index.html>>
- JOSTE Agnès et Le QUERE Philippe (10 janvier 2014), « Les programmes de français : de la stabilité au soupçon. 2 - Le tournant des années 1970 » accessible en ligne via l'url suivante : <http://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article178> [consulté le 31/03/2016].

Annexes

1. La tragédie classique dans les sommaires des manuels de Seconde consultés de 1987 à nos jours en quelques sommaires

		TABLE DES MATIÈRES	
<p>FRANÇOIS DE SALES ET LA PENSÉE RELIGIEUSE. — PASCAL ET LE JANSÉNISME 133</p> <p>Chronologie 134</p> <p>Le renouveau chrétien 134</p> <p>FRANÇOIS DE SALES, <i>Introduction à la vie dévote</i> :</p> <p>L'oraison et la dévotion 136</p> <p>Les divertissements 136</p> <p>L'amitié et l'amour 137</p> <p>Pascal et le jansénisme 136</p> <p>Biographie 138</p> <p>PASCAL, <i>Les Provinciales</i> :</p> <p>Introduction 139</p> <p>Grâce efficace ou grâce suffisante ? .. 140</p> <p>La « direction d'intention » 141</p> <p>Synthèse littéraire : Le jansénisme 143</p> <p>PASCAL, <i>Les Pensées</i> :</p> <p>Introduction 145</p> <p>« Il faut parler » 146</p> <p>L'esprit de géométrie et l'esprit de finesse 148</p> <p>Imagination 149</p> <p>« Justice, force » 151</p> <p>Injustice 151</p> <p>Grandeur de l'homme 151</p> <p>Divertissement 153</p> <p>Les deux infinis 155</p> <p>Les trois ordres 157</p> <p>« Le Mystère de Jésus » 158</p> <p>Lectures modernes : JEAN MESNARD, <i>Le savant et le poète</i> 160</p>		<p>La dramaturgie classique 173</p> <p>Les règles dramatiques 173</p> <p>SCHLIGER, <i>Poétique</i> 175</p> <p>HANSIUS, <i>Constitution de la tragédie</i> 175</p> <p>LA BRUYÈRE, <i>Les Caractères</i> 175</p> <p>ABBÉ D'AUBIGNAC, <i>Pratique du théâtre</i> :</p> <p>De la vraisemblance 176</p> <p>De l'unité d'action 176</p> <p>PIERRE CORNEILLE, <i>Discours et examens</i> :</p> <p>De la tragédie 177</p> <p>De l'unité d'action 177</p> <p>De l'unité de jour 177</p> <p>Synthèse littéraire : La tragédie grecque</p> <p>Littératures anciennes : ARISTOTE, <i>Poétique</i> :</p> <p>Sur l'essence de la tragédie 179</p> <p>Sur les émotions tragiques 179</p> <p>Sur les personnages tragiques 179</p> <p>Sur le changement de fortune 179</p> <p>Lectures modernes : ANTOINE ADAM, <i>La modernité « classique »</i> 180</p>	
<p>LES THÉORICIENS ET LA GENÈSE DU CLASSICISME 161</p> <p>Chronologie 162</p> <p>La langue classique 162</p> <p>Introduction 162</p> <p>ROBERT DE BALZAC, <i>Lettres</i> :</p> <p>La comédie du monde 164</p> <p>Bonheurs de l'été 165</p> <p>CLAUDE DE VAUGELAS, <i>Remarques sur la langue française</i> :</p> <p>Règle de méthode 166</p> <p>Sur quelques mots 167</p> <p>Sur le style 167</p> <p>La formation de la doctrine classique 168</p> <p>Introduction 168</p> <p>JEAN CHAPELAIN, <i>Lettre à Antoine Godeau sur la règle des vingt-quatre heures</i> : « Je pose donc pour fondement... » 169</p> <p>« Sentiments de l'Académie sur Le Cid » 171</p> <p>ROBERT DE BALZAC, <i>Lettre à Monsieur de Coudercy</i> : Le secret des grandes œuvres .. 172</p>		<p>7. LA TRAGI-COMÉDIE ET LA NAISSANCE DE LA TRAGÉDIE CLASSIQUE 181</p> <p>Chronologie 182</p> <p>Les « inventeurs » du théâtre français 183</p> <p>1. La tragi-comédie 185</p> <p>JEAN DE SCHÉLANDRE, <i>Tyr et Sidon</i> : La princesse, la mort et le chevalier 185</p> <p>ALEXANDRE HARDY, <i>La Force du sang</i> : Une fille déshonorée 187</p> <p>2. Naissance de la tragédie classique 189</p> <p>THÉOPHILE DE VIAU, <i>Les Amours tragiques de Pyrame et Thisbé</i> :</p> <p>Un drame de la passion 189</p> <p>« Amour m'a bien instruit » 190</p> <p>JEAN MAIRET, <i>Sophonisbe</i> : Une reine devant son vainqueur 191</p> <p>JEAN ROTROU, <i>Le Véritable Saint Genest</i> : La conversion d'un comédien 193</p> <p>Littératures étrangères : CALDERON, <i>La vie est un songe</i> : « Combien de choses si-je rêvées ! » 196</p>	
<p>8. CORNEILLE OU LE GÉNIE DU THÉÂTRE 197</p> <p>Biographie 198</p> <p>1. Corneille et la comédie 199</p> <p>Introduction 199</p> <p><i>L'illusion comique</i></p> <p>Apologie du théâtre 200</p> <p>Le Capitain Matamore 202</p> <p><i>Le menteur</i> : Le plaisir de mentir 203</p> <p>491</p>			

Figure 1 : Puzin Claude (1987), *Littérature XVIIe siècle, textes et documents*, op. cit.

TABLE DES MATIÈRES

2. Le « grand » Corneille	205	
<i>Le Cid</i> : L'honneur et l'amour	206	
<i>Horace</i> (Étude suivie) :		
Un sacrifice héroïque (II, 3)	207	
Un dilemme cornélien (III, 1)	208	
Un récit dramatique (III, 6 - IV, 2)	209	
Crime pour la patrie (IV, 5)	212	
Une gloire amère (V, 2)	213	
<i>Cinna</i> :		
Misère et grandeur du héros	215	
La tentation de la cruauté	216	
Le pardon d'Auguste	217	
Guide pour la lecture intégrale de <i>Cinna</i>	218	
<i>Polyeucte</i> :		
Le triomphe de la foi	219	
Un tendre roman	220	
Synthèse littéraire : L'héroïsme cornélien	221	
3. Les drames cornéliens	222	
<i>Rodogune</i> : La coupe empoisonnée	223	
<i>Nicomède</i> : Au zénith de l'héroïsme	225	
<i>Suréna</i> : Le crépuscule des héros	227	
Synthèse littéraire : La tragédie clas-		
sique	229	
Lectures modernes : MICHEL PRIGENT,		
Politique et tragédie	230	
II^e partie :		
Le Siècle de Louis XIV		
Tableau chronologique	232-233	
9. LES TRAGÉDIES DU GRAND SIÈCLE : RACINE	235	
Biographie	236	
1. La cruauté tragique	237	
<i>Andromaque</i> :		
Un cœur déchiré	239	
« L'amour d'Hermione »	241	
Guide de lecture intégrale d' <i>Andromaque</i>	242	
<i>Britannicus</i> : « Un monstre naissant »	243	
<i>Bajazet</i> :		
La dernière chance	245	
Une « grande tuerie »	246	
<i>Mithridate</i> : Les bonheurs impossibles	248	
2. La cérémonie tragique	250	
<i>Bérénice</i> : La poésie des plaintes	251	
Préface de <i>Bérénice</i> : « Faire quelque chose		
de rien »	253	
<i>Iphigénie</i> : Une prière pathétique	254	
<i>Esther</i> : Chant de piété	256	
<i>Athalie</i> :		
Un songe prémonitoire	258	
« Cieux, écoutez ma voix... »	259	
3. Phèdre (1677) ou la tragédie racinienne (Étude suivie)		
« Une flamme si noire » (I, 3)	261	
« Phèdre et toute sa fureur » (II, 5)	263	
Délire et visions (IV, 6)	264	
Une mort héroïque (V, 6)	266	
Ultime confession (V, 7)	267	
Synthèse littéraire : Le héros tragique ..	269	
Lectures modernes : JACQUES MOREL,		
Tragique et tragédie	270	
10. LES RIVAUX DE RACINE	271	
Chronologie	272	
Un second âge d'or de la scène	272	
PIERRE CORNELLE, <i>Andromède</i> :		
Les splendeurs de la légende	274	
Un chevalier accompli	275	
THOMAS CORNELLE, <i>Timocrate</i> : L'amant paradoxal	277	
PHILIPPE QUINAGLT, <i>Astrate</i> : « Le triomphe de l'amour »	279	
11. MOLIÈRE : FARCES ET DIVERTISSEMENTS ROYAUX ..	281	
Biographie	282	
1. Le renouveau de la farce	283	
Chronologie : le genre comique avant Molière	284	
<i>Les Précieuses ridicules</i> : L'amour à la mode	284	
<i>Le Médecin malgré lui</i>	286	
<i>George Dandin</i> : Drôle de famille !	287	
<i>Les Fourberies de Scapin</i> : « Ah ! maudite galère »	289	
2. Les divertissements royaux	291	
<i>Les Fâcheux</i> : Prologue	292	
<i>Le Sicilien ou l'Amour peintre</i> : Sérénade	293	
<i>Amphitryon</i> : Jupiter et Alcène	295	
<i>Les Amants magnifiques</i> : Une douloureuse commission	297	
<i>Le Bourgeois gentilhomme</i>	298	
<i>Le Malade imaginaire</i> :		
Un prétendant ridicule	299	
Un habile médecin	302	
12. MOLIÈRE : LES GRANDES COMÉDIES. — LES HÉRITIERS DE MOLIÈRE	305	
1. La comédie : un genre triomphant	306	
<i>Le Dépit amoureux</i> : Marivaudage	307	
<i>L'École des femmes</i> : Le barbon et la jeune fille	311	
<i>La Critique de l'École des femmes</i> : Vive la comédie !	314	
<i>Don Juan</i> : « Un grand seigneur méchant homme »	316	
<i>Le Misanthrope</i> :		
« Être ou ne pas être... vrai ! »	318	
Une virtuose de la perfidie	320	

Figure 2: Puzin Claude (1987), *Littérature XVIIe siècle, textes et documents*, op. cit.

BOILEAU : biographie	93
<i>Art poétique</i>	
Enfin Malherbe vint... (I)	93
<i>Satire VI</i>	
Les embarras de Paris	95
PASCAL : biographie	96
<i>Pensées</i>	
Divertissement (168)	96
■ REPÈRES : Le jansénisme	98
Vaineté de l'amour (32) ; Beauté poétique (486) ; Fragilité de l'homme et dignité de la pensée (231-232)	99
LA ROCHEFOUCAULD : biographie	100
<i>Maximes et sentences morales</i>	
L'Amour ; Esthétique classique ; L'honnête homme	100
BOSSUET : biographie	101
<i>Oraison funèbre d'Henriette-Anne d'Angleterre</i>	
Madame se meurt ! Madame est morte !	101
LA FONTAINE : biographie	103
<i>Fables</i>	
Le Vieillard et les trois jeunes Hommes (XI, 8)	103
Le Rat qui s'est retiré du monde (VII, 3)	105
Les obsèques de la Lionne (VIII, 14)	106
MME DE SÉVIGNÉ : biographie	108
<i>Lettres</i>	
À M. de Pomponne (64)	108
À Mme de Grignan (160)	108
■ SYNTHÈSE : L'honnête homme	110
LA BRUYÈRE : biographie	111
<i>Les Caractères</i>	
Onuphre	111
■ REPÈRES : La querelle des Anciens et des Modernes	112
Arrias	113
Les riches et les pauvres ; Champagne ; De l'homme	114
FENELON : biographie	116
<i>Les Aventures de Télémaque</i>	
Les deux plaies du gouvernement (XVIII)	116
SAINT-SIMON : biographie	117
<i>Mémoires</i>	
L'envers du décor	117
■ L'IMAGE : La Tour, Madeleine à la veuleuse	118
■ MÉMO	118

MÉTHODE 3

<i>Comprendre l'univers de la littérature</i>	119
L'auteur	119
Le texte	120
Les destinataires de l'œuvre	121
Exercices	124

4 La tragédie classique : Corneille et Racine

	130
CORNEILLE : biographie	132
<i>Le Cid</i>	
Appel à l'héroïsme (I, 5)	132
<i>Horace</i>	
La moitié de l'histoire (IV, 2)	134
<i>Polyeucte</i>	
Héroïsme et sainteté (IV, 2)	137
■ SYNTHÈSE : Règles et structures de la tragédie classique	139
RACINE : biographie	140
<i>Andromaque</i>	
L'Image d'Hector (III, 8)	140
■ REPÈRES : Racine/Corneille : deux univers tragiques	142
<i>Britannicus</i>	
La tentation du crime (IV, 4)	143
<i>Bérénice</i>	
Cruels adieux (IV, 5)	145
<i>Phèdre</i>	
C'est Vénus toute entière... (I, 3)	147
■ REPÈRES : Une préface éclairante (Bérénice)	149
■ L'IMAGE : Le Lorrain, Ulysse remettant Chrysis à son père	150
■ MÉMO	150

MÉTHODE 4

<i>Explorer les associations lexicales</i>	151
Équivalences de significations :	
les synonymes	151
Oppositions de significations :	
les antonymes	152
Transferts de significations :	
comparaison, métaphore, métonymie	153
Réseaux de significations :	
les champs lexicaux	154
Exercices	156

5 La comédie, de Molière à Beaumarchais

	158
MOLIÈRE : biographie	160
<i>L'École des femmes</i>	
L'ingénue (II, 5)	161
<i>Tartuffe</i>	
Est-il bon ? Est-il méchant ? (I, 1)	163
<i>Don Juan</i>	
Apologie du libertinage (I, 2)	166
■ REPÈRES : Le mythe de Don Juan	167
À chacun sa vérité (II, 4)	168
<i>Le Misanthrope</i>	
L'art du juste milieu (I, 1)	170

Figure 3 : Carbonell Agnès et alii (1995), *Lettres : textes, méthodes, histoire littéraire 2e*, op. cit.

4 Le théâtre : le texte et l'action

Séquence 11

Le texte théâtral

■ Le dialogue	
Texte 1 Racine, <i>Iphigénie</i>	146
Texte 2 Giraudoux, <i>La guerre de Troie n'aura pas lieu</i>	149
■ Le monologue	
Texte 3 Musset, <i>Lorenzaccio</i>	151
Texte 4 Koltès, <i>Le Retour au désert</i>	152
■ Le récit	
Texte 5 Corneille, <i>Horace</i>	153
Repère Les fonctions de la cérémonie théâtrale	156
Analyse d'image David, <i>Le Serment des Horaces</i>	157

Séquence 12

L'action théâtrale

■ L'exposition	
Texte 1 Molière, <i>Tartuffe</i>	158
Texte 2 Grumberg, <i>L'Atelier</i>	161
VERS LE BAC	162
■ Le conflit	
Texte 3 Racine, <i>Andromaque</i>	163
Texte écho Anouilh, <i>Antigone</i>	165
Texte 4 Ionesco, <i>Amédée ou Comment s'en débarrasser</i>	166
■ Les péripéties	
Texte 5 Hugo, <i>Ruy Blas</i>	168
Repère Le personnage de théâtre	171
■ Le dénouement	
Texte 6 Molière, <i>Don Juan</i>	172
Texte écho Schmitt, <i>La Nuit de Valognes</i>	174
Analyse d'image Fragonard, <i>Don Juan et la statue du Commandeur</i>	175
Texte 7 Beckett, <i>En attendant Godot</i>	176

Dossier images

Comment l'art met en scène : Caravage 178

Synthèses

Lieux et gens de théâtre 182

L'énonciation théâtrale 184

L'action théâtrale 185

Activités 186

5 Le théâtre : genres et registres

Séquence 13

Tragédie et comédie classiques : XVII^e siècle

■ Raison et passions chez Corneille et Racine	
Texte 1 Corneille, <i>Le Cid</i>	188
Repère La tragi-comédie	190
Texte 2 Racine, <i>Phèdre</i>	191
Texte écho Aristote, <i>Poétique</i>	193
Repère Racine contre Corneille : deux univers	193
■ Rire et satire chez Molière	
Texte 3 <i>Les Fourberies de Scapin</i>	194
Texte 4 <i>Le Misanthrope</i>	196
Texte 5 <i>Les Femmes savantes</i>	198
VERS LE BAC	201

Séquence 14

Comédie et drame : XVIII^e et XIX^e siècles

■ Jeux de masques dans le théâtre du XVIII^e siècle	
Texte 1 Marivaux, <i>L'Île des esclaves</i>	202
Texte écho Goldoni, <i>Arlequin, serviteur de deux maîtres</i>	204
Texte 2 Beaumarchais, <i>La Folle Journée ou Le Mariage de Figaro</i>	205
Repère La commedia dell'arte	207
Analyse d'image Watteau, <i>Les Comédiens italiens</i>	208
■ Le héros romantique	
Texte 3 Hugo, <i>Cromwell</i>	209
Texte écho Shakespeare, <i>Macbeth</i>	211
Texte 4 Musset, <i>On ne badine pas avec l'amour</i>	212
VERS LE BAC	213

Séquence 15

Le théâtre éclaté : XX^e et XXI^e siècles

■ Le retour du mythe antique	
Texte 1 Cocteau, <i>La Machine infernale</i>	214
Texte écho Sophocle, <i>Cœdipe roi</i>	216
Texte 2 Anouilh, <i>Antigone</i>	217
Repère La réactualisation des mythes	219
■ Le théâtre de l'absurde	
Texte 3 Ionesco, <i>La Leçon</i>	220
Texte 4 Beckett, <i>Oh les beaux jours</i>	221
Texte écho Jarry, <i>Ubu roi</i>	223

Figure 4: Rincé Dominique (dir.), (2004), *Français littérature 2de*, op. cit.

Séquence 12 Étude de nouvelles intégrales

1 H. H. Munro, dit Saki, <i>Nouvelles</i> , « Sredni Vashtar »	NOUVELLE INTÉGRALE	194
2 Vercors, <i>Le Silence de la mer</i> , « Ce jour-là »	NOUVELLE INTÉGRALE	199
3 R. Bradbury, <i>Un remède à la mélancolie</i> , « Le dragon »	NOUVELLE INTÉGRALE	203
4 Q. Monzó, Olivetti, Moulinex, Chaffoteaux et Maury, « N'en soyez pas si sûr »	NOUVELLE INTÉGRALE	207
5 LIRE L'IMAGE : R. Magritte, <i>L'Espion</i>		211
REPÈRES La nouvelle		212
REPÈRES Le fantastique		213

GENRES ET REGISTRES

4. Le théâtre

Séquence 13 Le théâtre antique

LA TRAGÉDIE

1 J. de Romilly, <i>La Tragédie grecque</i>	216
2 La reprise des mythes antiques dans la tragédie	218
3 Euripide, <i>Médée</i>	219
4 Sophocle, <i>Cédipe roi</i>	221

LA COMÉDIE

5 P. Grimal, <i>La Civilisation romaine</i>	223
6 Aristophane, <i>Les Cavaliers</i>	224
7 Plaute, <i>Le Marchand</i>	226
8 LIRE L'IMAGE : deux représentations de Médée	228
REPÈRES Le théâtre antique	229

Séquence 14 La tragédie classique

1 Personnages et lieux de la tragédie : didascalies initiales	230
– J. Racine, <i>Andromaque</i>	230
– J. Racine, <i>Phèdre</i>	231
– P. Corneille, <i>Polyeucte</i>	231
– P. Corneille, <i>Cinna</i>	232
2 L'exposition dans la tragédie : P. Corneille, <i>Cinna</i>	232
3 La fatalité tragique	234
– P. Corneille, <i>Le Cid</i>	236
– P. Corneille, <i>Horace</i>	238
– J. Racine, <i>Britannicus</i>	240
– J. Racine, <i>Iphigénie</i>	242
– P. Corneille, <i>Suréna</i>	244
4 Le récit tragique : J. Racine, <i>Phèdre</i>	244
5 Le dénouement tragique : J. Racine, <i>Andromaque</i>	246

Figure 5 : Sabbah Hélène et Catherine Weil (2004), *Littérature 2de : des textes aux séquences*, op. cit.

6 Règles et codes de la tragédie	248
– J. Racine, préface de <i>Mithridate</i>	248
– N. Boileau, <i>Art poétique</i>	249
7 LIRE L'IMAGE : mises en scène de <i>Britannicus</i> et de <i>Phèdre</i>	251
REPÈRES La tragédie	252
REPÈRES Le registre tragique	253

Sequence 15 La comédie aux XVII^e et XVIII^e siècles

1 Personnages et lieux de la comédie : didascalies initiales	
– P. Corneille, <i>L'illusion comique</i>	254
– Molière, <i>L'Avare</i>	254
– Marivaux, <i>La Fausse Suivante</i>	255
– Beaumarchais, <i>Le Mariage de Figaro</i>	255
2 L'exposition dans la comédie	
– Molière, <i>Tartuffe</i>	256
– Molière, <i>George Dandin</i>	259
– Marivaux, <i>Le Jeu de l'amour et du hasard</i>	260
3 Thèmes et ressorts du comique	
– Molière, <i>L'Avare</i>	262
– Molière, <i>Amphitryon</i>	264
– Molière, <i>Les Fourberies de Scapin</i>	266
– Beaumarchais, <i>Le Mariage de Figaro</i>	267
4 Le dénouement de la comédie	
– Molière, <i>Tartuffe</i>	270
– Molière, <i>Dom Juan</i>	272
5 Règles et codes de la comédie	
– Molière, préface de <i>Tartuffe</i>	274
– Beaumarchais, préface du <i>Mariage de Figaro</i>	275
6 LIRE L'IMAGE : P. D. Olivero, <i>Intérieur du Théâtre royal de Turin en 1740</i>	277
REPÈRES La comédie	278
REPÈRES Le registre comique	279

Sequence 16 Le théâtre au XIX^e siècle

LE DRAME ROMANTIQUE

1 Personnages et lieux du drame romantique : didascalies initiales	
– V. Hugo, <i>Hernani</i>	280
– A. de Musset, <i>Lorenzaccio</i>	281
2 V. Hugo, préface de <i>Cromwell</i>	282
3 V. Hugo, <i>Hernani</i>	283
4 A. de Musset, <i>Lorenzaccio</i>	287
5 A. de Vigny, <i>Chatterton</i>	288



Figure 6 : Sabbah Hélène et Catherine Weil (2004), *Littérature 2de : des textes aux séquences*, op. cit.

OBJET D'ÉTUDE

La tragédie et la comédie au XVII^e siècle : le classicisme

■ **Histoire** : Le XVII^e siècle 16

SÉQUENCE 1

Aux sources du théâtre classique : héros et mythes antiques

CORPUS DE TEXTES A Un héros tragique de l'Antiquité au XX^e siècle : Oreste

Texte 1 Le récit effrayant de la malédiction des
Atrides (Eschyle, *Agamemnon*) 18

■ **Textes complémentaires** : Les origines de la tragédie
(Aristote, *Poétique* ; Jacqueline de Romilly,
La Tragédie grecque) 20

■ **Histoire des Arts** : Une vision effroyable
(Goya, *Saturne dévorant un de ses enfants*) 21

Texte 2 Le matricide : le tragique à son comble
(Eschyle, *Les Choéphores*) 22

■ **Texte complémentaire** : Un matricide moderne
(Koltès, *Roberto Zucco*) 24

Texte 3 L'accomplissement d'un destin terrifiant
(Racine, *Andromaque*) 25

■ **Histoire des Arts** : Oreste en peinture
(Bouguereau, *Oreste poursuivi par les Furies*) 27

Texte 4 Oreste, années 1940
(Sartre, *Les Mouches*) 28

■ **Texte complémentaire** : Une parodie des héros
antiques (Offenbach, *La Belle Hélène*) 29

■ **Outils de la langue et de l'analyse littéraire** :
L'énonciation au théâtre 31

■ **Histoire littéraire** : La tragédie 32

CORPUS DE TEXTES B Une comédie latine et ses réécritures : *Amphitryon*

Texte 1 Sosie et son double,
(Plaute, *Amphitryon*) 33

Texte 2 Dialogue de sourds entre maître et valet
(Molière, *Amphitryon*) 35

Texte 3 Une scène de séduction
(Giraudoux, *Amphitryon 38*) 36

■ **Outils de la langue et de l'analyse littéraire** :
Le vocabulaire de l'analyse théâtrale 38

CORPUS DE TEXTES C Le soldat fanfaron de l'Antiquité à nos jours

Texte 1 Un personnage de la comédie latine
(Plaute, *Le Soldat fanfaron*) 39

Texte 2 Un soldat fanfaron au XVII^e siècle
(Corneille, *L'Illusion comique*) 40

■ **Texte complémentaire** : Un chevalier imaginaire
(Cervantès, *L'Ingénieux Hidalgo Don Quichotte
de la Manche*) 43

Texte 3 Un soldat grotesque (Jarry, *Ubu roi*) 44

SÉQUENCE 2

La tragédie classique

PARCOURS DE LECTURE A *Le Cid*, naissance d'un héros

Extrait 1 L'appel à la vengeance
(*Le Cid*, acte I, scène 5) 46

Extrait 2 Le dilemme entre l'amour et l'honneur
(*Le Cid*, acte I, scène 6) 47

Extrait 3 Une scène d'amour
(*Le Cid*, acte III, scène 4) 49

Extrait 4 Le combat contre les Maures
(*Le Cid*, acte IV, scène 3) 52

■ **Textes complémentaires** : *Le Cid* et la question des
règles (Scudéry, *Observations sur Le Cid* ; Boileau,
Art poétique) 54

■ **Histoire des Arts** : Le rôle de l'accessoire
dans *Le Cid* 56

■ **Histoire littéraire** : La querelle du *Cid* 57

■ **Outils de la langue et de l'analyse littéraire** :
Le lexique de la tragédie classique 58

CORPUS DE TEXTES A Le pouvoir des femmes dans les tragédies de Corneille

Texte 1 Un monologue vengeur
(Corneille, *Médée*) 59

■ **Texte complémentaire** : Une mère meurtrière en
proie au doute (Rouquette, *Médée*) 60

■ **Histoire des Arts** : Médée vue par Delacroix
(Delacroix, *Médée furieuse*) 62

Texte 2 La révolte d'une sœur
(Corneille, *Horace*) 63

Figure 7 : Abensour Corinne (dir.), (2011), *Livre unique 2de, op.cit.*

SOMMAIRE

■ Histoire des Arts : Éloge du courage (David, <i>Le Serment des Horaces</i>)	65	Texte 1 Un libertin manipulateur (Molière, <i>Dom Juan</i>)	91
Texte 3 Une femme contre un tyran (Corneille, <i>Cinna</i>)	66	■ Texte complémentaire : Catalogue des conquêtes de Don Giovanni (Da Ponte, <i>Don Giovanni</i>)	93
CORPUS DE TEXTES B La violence de l'amour dans les tragédies de Racine		Texte 2 De l'avarice à la folie (Molière, <i>L'Avare</i>)	94
Texte 1 Un monologue désespéré (Racine, <i>Andromaque</i>)	68	■ Texte complémentaire : Les vertus de la satire (Molière, Préface de <i>Tartuffe</i>)	95
Texte 2 Un coup de foudre inquiétant (Racine, <i>Britannicus</i>)	69	Texte 3 La folie des grandeurs (Molière, <i>Le Bourgeois gentilhomme</i>)	96
■ Texte complémentaire : Le coup de foudre (Barthes, <i>Fragments d'un discours amoureux</i>) ..	71	■ Texte complémentaire : Une leçon absurde (Ionesco, <i>La Leçon</i>)	98
■ Histoire des Arts : Le classicisme en peinture (La Tour, <i>Madeleine à la veilleuse</i>)	72	Texte 4 Un médecin charlatan et un malade imaginaire (Molière, <i>Le Malade imaginaire</i>)	99
Texte 3 L'affrontement de deux amantes (Racine, <i>Bajazet</i>)	73	■ Histoire littéraire : La comédie	102
Texte 4 Un plaidoyer déchirant (Racine, <i>Iphigénie</i>)	75	■ Outils de la langue et de l'analyse littéraire : Les registres tragique et comique	103
■ Histoire littéraire : Le classicisme	77	PARCOURS DE LECTURE <i>Le Tartuffe ou l'Imposteur, dénoncer par le rire</i>	
■ Outils de la langue et de l'analyse littéraire : La lecture de l'alexandrin classique	78	Extrait 1 Le naïf et l'hypocrite (<i>Le Tartuffe</i> , acte I, scène 4)	105
PARCOURS DE LECTURE B <i>Phèdre, une tragédie de la fatalité</i>		Extrait 2 Tartuffe entre en scène (<i>Le Tartuffe</i> , acte III, scène 2)	107
Extrait 1 L'aveu d'une passion maudite (<i>Phèdre</i> , acte I, scène 3)	79	Extrait 3 Une déclaration d'amour stupéfiante (<i>Le Tartuffe</i> , acte III, scène 3)	109
Extrait 2 L'aveu à Hippolyte (<i>Phèdre</i> , acte II, scène 5) ..	81	Extrait 4 Tartuffe démasqué, (<i>Le Tartuffe</i> , acte IV, scènes 5, 6 et 7)	110
Extrait 3 Coup de théâtre et coup du sort (<i>Phèdre</i> , acte IV, scènes 3 et 4)	84	■ Histoire des Arts : Le couple Orgon-Tartuffe sur scène	113
Extrait 4 Un dénouement funeste (<i>Phèdre</i> , acte V scène 6)	86	■ Outils de la langue et de l'analyse littéraire : La grammaire au service de l'expression théâtrale	114
■ Texte complémentaire : Un spectacle fascinant (Zola, <i>La Curée</i>)	87	■ Vers le bac	
■ Histoire des Arts : Le costume dans <i>Phèdre</i>	89	Sujet guidé	116
■ Outils de la langue et de l'analyse littéraire : La rhétorique théâtrale	90	Sujet blanc	118
		Sujet bac	120
		■ Atelier d'écriture :	
		jouer, interpréter, écrire	124
		■ Atelier cinéma :	
		<i>Two Lovers</i> , une tragédie moderne (Gray, <i>Two Lovers</i>)	128

SÉQUENCE 3

La comédie classique

CORPUS DE TEXTES La satire des ridicules dans
les comédies de Molière

Figure 8 : Abensour Corinne (dir.), (2011), *Livre unique 2de*, op.cit.

SOMMAIRE

Histoire littéraire et culturelle

■ Le XVII ^e siècle	16
■ Le XVIII ^e siècle	20
■ Le XIX ^e siècle	24
■ Le XX ^e siècle	28

Partie 1 La tragédie et la comédie au XVII^e siècle

Chapitre 1 Les règles du théâtre classique

1 La règles des trois unités	36
TEXTE 1 Racine, <i>Britannicus</i>	36
Une vie d'écrivain Jean Racine	38
TEXTE 2 Racine, <i>Britannicus</i>	39
Analyse d'image Françon, Mise en scène de <i>Britannicus</i>	41
2 Vraisemblance et bienséance	42
TEXTE 3 Corneille, <i>Horace</i>	42
TEXTE 4 Racine, <i>Bajazet</i>	44
Repères Le débat sur la moralité du théâtre	46
TEXTE 5 Molière, <i>L'École des femmes</i>	47
Analyse d'image Liermier, Mise en scène de <i>L'École des femmes</i>	49
Histoire littéraire Les règles du théâtre classique	50
Histoire des Arts Vanités	52
Analyse littéraire L'énonciation théâtrale	54

Chapitre 2 La tragédie classique

1 Modèles antiques	58
TEXTE 1 Sophocle, <i>Œdipe roi</i>	59
Histoire d'une œuvre <i>Œdipe roi</i> , de Sophocle	62
TEXTE 2 Sénèque, <i>Médée</i>	63
Repères La tragédie antique	65
2 Héros et conflits tragiques	64
TEXTE 3 Corneille, <i>Le Cid</i>	64
Repères La tragi-comédie	66
Une vie d'écrivain Pierre Corneille	67
TEXTE 4 Corneille, <i>Médée</i>	68
TEXTE ÉCHO Koltès, <i>Roberto Zucco</i>	69
TEXTE 5 Racine, <i>Phèdre</i>	70
TEXTE ÉCHO Aristote, <i>Poétique</i>	72
Histoire d'une œuvre <i>Phèdre</i> , de Jean Racine	73
3 Cruauté de l'action tragique	74
TEXTE 6 Corneille, <i>Rodogune</i>	74
Repères L'action dramatique	76
TEXTE 7 Racine, <i>Iphigénie</i>	77
Histoire littéraire Fatalité et cruauté dans la tragédie	79
Histoire des Arts Visages de Médée	80
Analyse littéraire L'expression du tragique et du pathétique	82

Chapitre 3 La comédie classique

1 Sources antiques	86
TEXTE 1 Aristophane, <i>Les Guêpes</i>	86
TEXTE 2 Plaute, <i>La Marmite</i>	88
Repères La comédie antique	89
2 Personnages et situations types	90
TEXTE 3 Corneille, <i>L'Illusion comique</i>	90
Analyse d'image Le personnage de Matamore	92
Histoire d'une œuvre <i>L'Illusion comique</i> , de Corneille	93
TEXTE 4 Racine, <i>Les Plaideurs</i>	94
TEXTE 5 Molière, <i>Le Bourgeois gentilhomme</i>	96
Repères La comédie-ballet	97

TEXTE 6 Molière, <i>Les Fourberies de Scapin</i>	98
TEXTE ÉCHO Bergerac, <i>Le Pédant joué</i>	99
Histoire <i>Littéraire</i> Évolution et formes de la comédie au XVII ^e siècle	100
<i>Histoire des Arts</i> Corps comiques	103
<i>Analyse littéraire</i> Ressorts et formes du comique	104
Chapitre 4	
<i>Molière en clair-obscur</i>	
1 Violence des relations humaines	108
TEXTE 1 Molière, <i>George Dandin</i>	108
TEXTE 2 Molière, <i>Mon sieur de Pourceaugnac</i>	109
2 Polémique et subversion	110
TEXTE 3 Molière, <i>Le Tartuffe</i>	110
TEXTE ÉCHO Braunschweig, <i>Entretien avec Stéphane Braunschweig</i>	112
<i>Analyse d'image</i> Braunschweig, <i>Mise en scène du Tartuffe</i>	113
<i>Histoire d'une œuvre</i> <i>Le Tartuffe</i> , de Molière	114
TEXTE 4 Molière, <i>Dom Juan ou le Festin de pierre</i>	116
TEXTE ÉCHO Dorimond, <i>Le Festin de pierre ou le Fils criminel</i>	117
3 Dénouements ambigus	118
TEXTE 5 Molière, <i>Dom Juan</i>	118
TEXTE ÉCHO Lassalle, <i>Entretien avec Jacques Lassalle</i>	119
TEXTE 6 Molière, <i>Le Misanthrope</i>	120
<i>Histoire Littéraire</i> Molière, l'homme-théâtre	122
<i>Histoire des Arts</i> Don Juan au cinéma	124
<i>Analyse littéraire</i> Le personnage de théâtre	126
MÉTHODE de la Partie 1	
Expression orale Jouer une scène de théâtre	128
Expression écrite	
• Vers l'étude d'un corpus : Répondre à des questions sur un corpus	130
• Vers le commentaire : Commenter un texte de théâtre classique	132
• Vers l'écriture d'invention : Écrire une scène de théâtre	134
• Vers la dissertation : Analyser un sujet de dissertation	136
Vers le bac	138
REGARDS CROISÉS	140
Partie 2	
<i>Argumenter aux XVII^e et XVIII^e siècles</i>	
Chapitre 5	
<i>Traits de plumes, traits d'esprit, de La Fontaine à Voltaire</i>	
1 Des fables pour plaire et instruire	146
TEXTE 1 La Fontaine, <i>Fables</i>	146
<i>Analyse d'image</i> Le Brun, <i>Études physiognomoniques</i>	148
<i>Une vie d'écrivain</i> Jean de La Fontaine	149
<i>Histoire d'une œuvre</i> <i>Les Fables</i> , de La Fontaine	150
TEXTE 2 Florian, <i>Fables</i>	152
TEXTE ÉCHO Ésope, <i>Fables</i>	153
2 Histoires pour réfléchir : les contes	154
TEXTE 3 Perrault, <i>Contes de ma mère l'Oye</i>	154
TEXTE 4 Voltaire, <i>Candide</i>	156
<i>Une vie d'écrivain</i> Voltaire	157
TEXTE 5 D'Holbach, <i>Le Bon sens</i>	158
<i>Repères</i> Le voyage littéraire	159
3 Échanges, pensées et discours	160
TEXTE 6 La Rochefoucauld, <i>Maximes et réflexions morales</i>	160
<i>Repères</i> La pensée classique	161
TEXTE 7 Pascal, <i>Pensées</i>	162
<i>Repères</i> Le jansénisme	163
TEXTE 8 Diderot, <i>Supplément au voyage Bougainville</i>	164
TEXTE ÉCHO Darwin, <i>L'Origine des espèces</i>	165
<i>Histoire Littéraire</i> Les formes argumentatives aux XVII ^e et XVIII ^e siècles	166
<i>Histoire des Arts</i> Emblèmes, allégories classiques	168
<i>Analyse littéraire</i> Les stratégies argumentatives	170

Figure 9: Rincé Dominique et Pailloux-Riggi Sophie (dir.) (2011), *Français livre unique 2nde, op. cit.*

2. Comparaison de deux introductions à un même extrait de *Polyeucte*

2. LE • GRAND • CORNEILLE

Polyeucte (1643)

Polyeucte, tragédie chrétienne, s'inscrit dans la tradition du théâtre religieux, représenté par ces pièces étonnantes qu'il arrivait aux acteurs professionnels et aux élèves des collèges jésuites de jouer pour la plus grande gloire de Dieu.

*** **Polyeucte**

Polyeucte, un jeune seigneur arménien, n'hésite pas à se convertir au christianisme et à recevoir le baptême, bien qu'un récent mariage ait fait de lui le gendre de Félix, le gouverneur romain de la province, et qu'il chérisse tendrement Pauline, son épouse. Lorsqu'on vient chercher le nouveau chrétien pour assister à un sacrifice offert aux dieux olympiens, il y court en compagnie de son ami Néarque pour renverser les idoles et proclamer sa foi. Le scandale oblige Félix à faire arrêter les deux coupables. Néarque est envoyé le premier au supplice. Quant à Polyeucte, ni son beau-père ni son épouse ne peuvent l'amener à renoncer au martyre : il faut donc qu'il périsse. Pauline, qui a assisté aux derniers moments de son époux, en revient touchée par la grâce et Félix à son tour se dit prêt à embrasser la foi chrétienne.

Le triomphe de la foi

Comme Rodrigue, Polyeucte a ses stances : il doit se fortifier dans son zèle avant d'affronter les larmes de Pauline, venue le retrouver dans sa prison ; la générosité cornélienne se sublime ici en sainteté héroïque.

POLYEUCTE

Source délicieuse, en misères féconde,
Que voulez-vous de moi, flatteuses¹ voluptés ?
Honteux attachements de la chair et du monde,
Que ne me quittez-vous quand je vous ai quittés ?
Allez, honneurs, plaisirs, qui me livrez la guerre :
Toute votre félicité,
Sujette à l'instabilité,
En moins de rien tombe par terre ;
Et comme elle a l'éclat du verre,
Elle en a la fragilité.

Ainsi n'espérez pas qu'après vous je soupire :
Vous étalez en vain vos charmes² impuissants ;
Vous me montrez en vain par tout ce vaste empire
Les ennemis de Dieu pompeux et florissants.

Il étale à son tour des revers équitables
Par qui les grands sont confondus ;
Et les glaives qu'il tient pendus
Sur les plus fortunés coupables
Sont d'autant plus inévitables,
Que leurs coups sont moins attendus.

Tigre altéré de sang, Décie³ impitoyable,
Ce Dieu t'a trop longtemps abandonné les siens ;
De ton heureux destin vois la suite effroyable :
Le Scythe va venger la Perse et les chrétiens⁴.

Encore un peu plus outre, et ton heure est venue ;
Rien ne t'en saurait garantir ;
Et la foudre qui va partir,
Toute prête à crever la nue,
Ne peut plus être retenue
Par l'attente du repentir.

Que cependant Félix m'immole à ta colère ;

Qu'un rival plus puissant éblouisse ses yeux ;
Qu'aux dépens de ma vie il s'en fasse beau-père,
Et qu'à titre d'esclave il commande en ces lieux :

35 Je consens, ou plutôt j'aspire à ma ruine,
Monde, pour moi tu n'as plus rien ;
Je porte en un cœur tout chrétien
Une flamme toute divine ;
Et je ne regarde Pauline

40 Que comme un obstacle à mon bien.

Saintes douceurs du ciel, adorables idées,
Vous remplissez un cœur qui vous peut recevoir ;
De vos sacrés attraits les âmes possédées
Ne conçoivent plus rien qui les puisse émouvoir.

45 Vous promettez beaucoup, et donnez davantage :
Vos biens ne sont point inconstants,
Et l'heureux trépas que j'attends
Ne vous sert que d'un doux passage
Pour nous introduire au partage

50 Qui nous rend à jamais contents.

C'est vous, ô feu divin que rien ne peut éteindre,
Qui m'allez faire voir Pauline sans la craindre.
Je la vois ; mais mon cœur, d'un saint zèle enflammé,
N'en goûte plus l'appas dont il était charmé ;

55 Et mes yeux éclairés des célestes lumières,
Ne trouvent plus aux siens leurs grâces coutumières.

CORNEILLE, *Polyeucte*,
Acte IV, scène 3 (1643)

1. Trompeuses. — 2. Sortilèges. — 3. L'empereur régnant, Décie (249-251 ap. J.-C.), déclencha la première persécution systématique contre les chrétiens pour rétablir l'unité de l'Empire autour de la religion traditionnelle. — 4. Décie périt dans un combat contre les Goths sur les bords du Danube, au pays des Scythes.

POUR LE COMMENTAIRE

1. **Le drame sacré.** Relevez les thèmes du christianisme militant ou de la philosophie chrétienne.

2. **Une métrique dramatique.** Quel effet produit l'alternance des octosyllabes et des alexandrins ?

219

Figure 10 : Puzin Claude (1987), *Littérature XVIIe siècle, textes et documents, op. cit.*, p. 219.

Polyeucte (1642)

Pierre Corneille
1606 • 1684

La dynamique que le héros cornélien est supposé posséder pour surmonter la crise tragique ne va pas quelquefois sans moments d'hésitation ou de « sur-place ». Rodrigue, dans *Le Cid* (▷ p. 132), connaît cette situation de déchirement entre son amour pour Chimène et son honneur à défendre. Comme figé au bord du gouffre des décisions à prendre, il monologue sur des strophes qu'on appelle *stances* (du latin *stare*, s'arrêter).

Polyeucte, le héros de la tragédie chrétienne de Corneille qui porte son nom, se voit confronté à la même épreuve. Jeune prince de l'Arménie du III^e siècle, il s'est converti au christianisme bien qu'il ait épousé Pauline, la fille du gouverneur romain Félix. Après avoir renversé les idoles païennes en compagnie de son ami Néarque qui sera supplicié, il est lui-même arrêté. Dans sa prison, il rassemble en solitaire toutes les forces de sa foi avant de recevoir la visite de son épouse qui souhaite obtenir son reniement et l'arracher au martyre.

Héroïsme et sainteté

POLYEUCTE

Source délicateuse en misères féconde,
Que voulez-vous de moi, flatteuses¹ voluptés ?
Honteux attachements de la chair et du monde,
Que ne me quittez-vous quand je vous ai quittés ?
5 Allez, honneurs, plaisirs, qui me livrez la guerre :
Toute votre félicité,
Sujette à l'instabilité,
En moins de rien tombe par terre ;
Et comme elle a l'éclat du verre,
10 Elle en a la fragilité.
Ainsi n'espérez pas qu'après vous je soupire :
Vous étalez en vain vos charmes² impuissants ;
Vous me montrez en vain par tout ce vaste empire
Les ennemis de Dieu pompeux et florissants.
15 Il étale³ à son tour des revers⁴ équitables
Par qui les grands sont confondus ;
Et les glaives qu'il tient pendus
Sur les plus fortunés⁵ coupables
Sont d'autant plus inévitables
20 Que leurs coups sont moins attendus.
Tigre altéré de sang, Décie⁶ impitoyable,
Ce Dieu t'a trop longtemps abandonné les siens ;
De ton heureux destin vois la suite effroyable :
Le Scythe va venger la Perse et les chrétiens⁷.
25 Encore un peu plus outre, et ton heure est venue ;
Rien ne t'en saurait garantir ;
Et la foudre qui va partir,
Toute prête à crever la nue⁸,
Ne peut plus être retenue
30 Par l'attente du repentir.



Verdier (attribué à), Daniel dans la fosse aux lions, Chantilly, musée Condé.

- 1 Trompeuses, illusives.
- 2 Sortilèges.
- 3 Montre.
- 4 Coups du sort qui changent une situation en malheur.
- 5 Favorisés par le sort.
- 6 Empereur romain du III^e siècle qui déclencha les persécutions contre les chrétiens.
- 7 Décie fut tué en 251 par les Goths.
- 8 Le ciel.

La tragédie classique • 137

Figure 11 : Carbonell Agnès et alii (1995), *Lettres : textes, méthodes, histoire littéraire 2e*, op. cit., p. 137.

3. Corneille et Racine, ou comment construire une symétrie

Repère		
Racine contre Corneille : deux univers		
Rival victorieux de Corneille dès le succès d' <i>Andromaque</i> (1667), le jeune Racine a écrit des pièces qui contrastent délibérément avec celles de son aîné. Voici comment on peut opposer ces deux univers tragiques :		
	Corneille	Racine
L'action	<ul style="list-style-type: none"> - complexe - tentée par le « romanesque » - multiples péripéties - déborde les règles d'unité - correspond à un conflit 	<ul style="list-style-type: none"> - dépouillée - simple et « vraisemblable » - resserrée sur le drame des consciences - respecte ces règles - correspond à une crise
Les héros	<ul style="list-style-type: none"> - dynamiques et énergiques - revendiquent leur liberté - soucieux de leur « gloire » - valorisent leurs passions 	<ul style="list-style-type: none"> - souvent accablés ou résignés - victimes de la malédiction - écrasés par le destin - sont aliénés par elles
Le style	<ul style="list-style-type: none"> - une langue « ornée » - un lyrisme* éloquent - l'influence du baroque 	<ul style="list-style-type: none"> - une langue « épurée » - une élégie* discrète - la rigueur du classicisme

Figure 12: Rincé Dominique (dir.), (2004), *Français littérature 2de*, op. cit., p. 193.

4. Montrer les conditions de représentation du XVII^e siècle

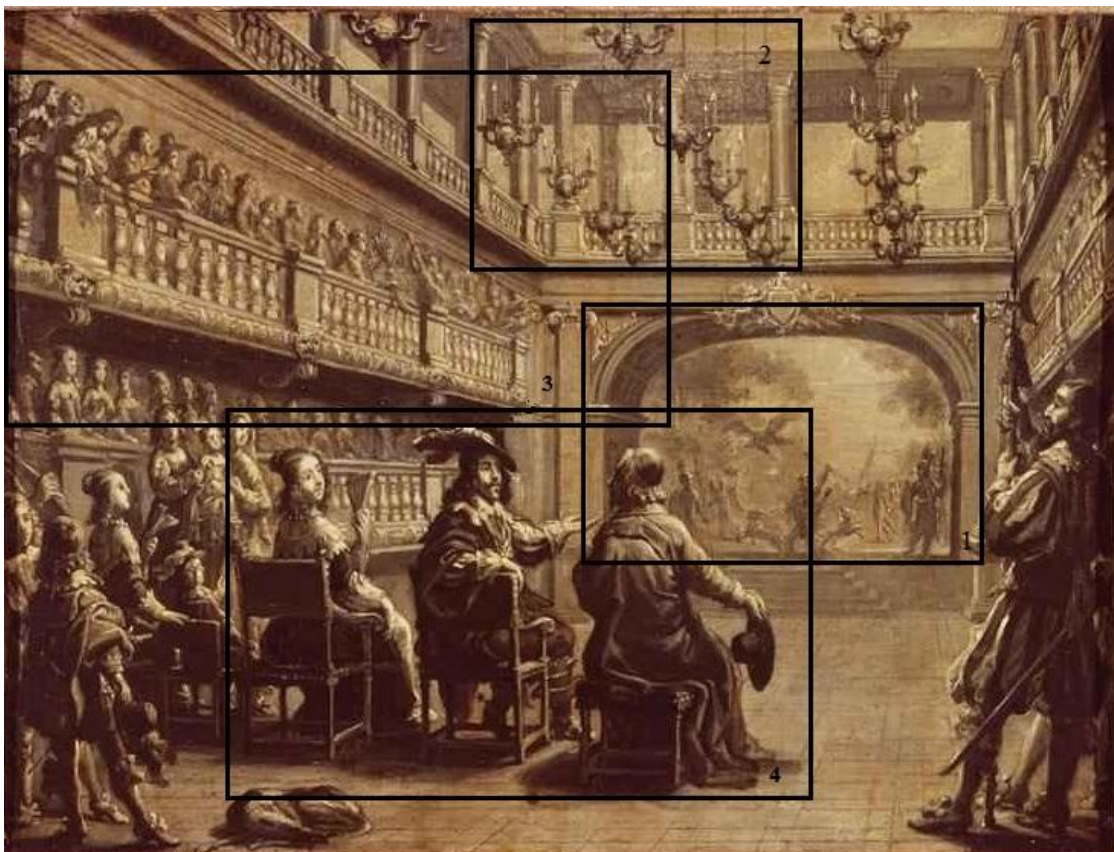


Figure 13 : *Représentation de Mirame au palais du Cardinal devant Louis XIII, Anne d'Autriche et Richelieu*. Les cadres représentent les détails affichés progressivement aux élèves, les numéros indiquant l'ordre retenu.

5. Synopsis de ma séquence.

De l'art de mettre en scène le conflit

Objet d'étude concerné : La tragédie et la comédie au XVIIe siècle : le classicisme

Problématique : Comment l'esthétique classique permet-elle de mettre en valeur le conflit au théâtre ?

Objectifs : En termes de savoirs-faire :

- s'initier à la dissertation
- analyser une mise en scène.

En termes de savoirs en histoire littéraire et culturelle :

- découvrir l'esthétique classique, son application au théâtre et ses implications sociales
- réfléchir à ce que peut nous apporter le théâtre classique dans notre monde contemporain.

Étude de la langue :

- la double énonciation théâtrale

Corpus :

- Racine, *Britannicus*, I, 1, v.1 à 22 (manuel p. 120).
- Corneille, *Le Cid*, I, 6 (manuel pp. 47-48).
- Molière, *George Dandin*, II, 2.

Lecture cursive : *George Dandin*, Molière (édition libre)

Documents complémentaires :

- *Mustang*, film de Deniz Gamze Ergüven (dans le cadre de la semaine du cinéma), synopsis fourni par le diffuseur ainsi que l'affiche.
- Extrait de la mise en scène de l'acte I, 1 de *Britannicus* par J.-L. Martinelli (2012).
- Extrait du récit de Thémistocle dans *Phèdre* (manuel pp. 86-87) ainsi que sa mise en scène par P. Chéreau (2003)
- Extrait de la mise en scène de l'acte II scène 2 de *Georges Dandin* par C. Hiegel pour la Comédie-Française (1999) et par la Troupe des Anciens de Toronto (2015)
- Estampe *Représentation de Mirame au palais du Cardinal devant Louis XIII, Anne d'Autriche et Richelieu*, de Jean de Saint-Igny (1642).
- Photographies de Versailles et de ses jardins extraites du site officiel du château
- *Vue du château et des jardins de Versailles*, Pierre Patel (1668)
- *Observations sur le Cid*, Georges Scudéry (1637), (manuel p. 54)
- corpus de textes antiques et leurs réécritures classiques

Travail préparatoire : Faire le résumé en trois phrases seulement de chacune des pièces suivantes : *Phèdre* de Racine, *Le Cid* et *Rodogune* de Corneille, et *L'École des femmes* de Molière.

Séance 1 : (re)découvrir le théâtre classique (sur 2h)

Supports : travail demandé sur les résumés, didascalies initiales de *Britannicus*, *Horace* et *Georges Dandin*, premières répliques de *Rodogune* et de *L'École des femmes*. Tableau de Jean de Saint-Igny, *Représentation de Mirame au palais du Cardinal devant Louis XIII, Anne d'Autriche et Richelieu*.

Activités : rédaction d'un petit bilan préalable sur le classicisme, étude comparative sur chaque corpus et lecture d'image

Objectifs : faire le point sur les acquis et représentations des élèves

À partir du corpus de résumés, de didascalies initiales et de débuts de pièce : découvrir les trois unités classiques et réfléchir aux contraintes qu'elles posent en termes de représentation et d'écriture.

À partir du tableau : découvrir les conditions de représentation du XVIIe et réfléchir aux contraintes d'écriture qu'elles peuvent entraîner.

Pour les volontaires : annonce des sujets d'exposés.

Séance 2 : Du théâtre au cinéma : contestations féminines (1h)

Supports : un court extrait de l'acte II scène 2 de *George Dandin*, l'affiche de *Mustang* et le résumé du film.

Activités : comparaison de l'extrait et du synopsis du film, élaboration d'une didascalie initiale pour *Mustang* à partir du résumé et lecture d'image à partir de l'affiche

Objectif : accompagner la lecture cursive en mettant les deux œuvres en parallèle sur le thème de la condition et de la révolte féminines. Préparer la sortie au cinéma à partir de l'horizon d'attente des élèves.

DM pour la rentrée : « Peut-on dire que George Dandin est comique ? Après une introduction dans laquelle tu résumeras la pièce acte par acte et tu donneras ta définition du comique, tu défendras ton point de vue en t'appuyant au moins sur deux arguments et exemples précis tirés de la pièce. »

Séance 3 : Poser le conflit (2h)

Supports : scène d'exposition de Britannicus (v. 1 à 22) et sa mise en scène par J. - L. Martinelli.

Activité : lecture analytique (dont point d'étude de la langue) et lecture d'image (étude d'une représentation)

Objectif : découvrir la façon dont la présentation de Néron par sa mère fait monter la tension (faire découvrir aux élèves le concept de double énonciation) et les faire réfléchir à la dimension symbolique que peut avoir un décor, un costume.

Semaine du cinéma et vacances

Séance 4 : théâtre et cinéma, des genres subversifs (2h)

Supports : Didascalie élaborée pour *Mustang*, *George Dandin*, II, 2 et sa mise en scène par C. Hiegel.

Activité : Dans un premier temps, retour sur le film par la didascalie élaborée en commun. Parallèles avec la lecture cursive.

Dans un second temps : lecture analytique avec pour point de départ la mise en scène.

Objectif : montrer comment l'ambiguïté permet le détournement et la critique : cas de la maison, à la fois lieu d'enfermement et d'émancipation pour les cinq sœurs dans *Mustang*, cas de la politesse qui devient marque d'hypocrisie dans *George Dandin*.

Séance 5 : Vaut-il mieux représenter ou raconter ? (1h)

Support : extrait du récit de Théramène dans *Phèdre* et sa mise en scène par Patrice Chéreau.

Activité : confrontation d'une simple lecture avec la représentation de ce texte

Objectif : questionner la notion de bienséance et réfléchir à ce que la suggestion par le récit (ou un autre biais) peut avoir comme avantage ou inconvénient pour le public.

Séance 6 : vie culturelle et idéal de vie au XVII^e siècle (2h)

Supports : exposés réalisés par des élèves volontaires (l'Académie française, Louis XIV et les arts, qu'est-ce qu'un salon au XVII^e siècle, qu'est-ce qu'un honnête homme, la querelle du Cid, la querelle des Anciens et des Modernes), groupement de photographies de Versailles, tableau Vue du château et des jardins de Versailles, Pierre Patel.

Activité : exposés des élèves avec point systématique en classe entière sur l'idée à retenir, puis analyse d'image à partir du groupement de photographies et du tableau de Patel (HDA)

Objectif : comprendre le contexte littéraire de l'époque, l'élaboration du classicisme et ses applications (artistiques, littéraires et sociales).

Séance 7 : initiation à la dissertation (1h en demi-groupe)

Support: une citation d'Antonin Artaud : « Les œuvres du passé sont bonnes pour le passé, elles ne sont pas bonnes pour nous. » et une partie rédigée (celle proposée par le manuel).

Activité: réflexion sur le sujet et observation d'une partie rédigée de dissertation

Objectif: découvrir la dissertation et ses attendus : problématisation et recours à des exemples littéraires

Séance 8 : déchirement intérieur (1h)

Support : les stances du *Cid* (texte intégral dans le manuel)

Activité : lecture analytique

Objectif : réfléchir à la façon de rendre compte d'un déchirement intérieur au spectateur.

Séance 9 : est-ce qu'on peut croire au *Cid* ? (1h)

Support : notes de la séance précédente, extrait des *Observations sur le Cid*, de George Scudéry.

Activités : confrontation entre *Le Cid* et le texte de Scudéry, comparaison avec leurs attentes de spectateur au cinéma.

Objectif : réfléchir à la notion de vraisemblance et à ce qu'elle peut impliquer pour le spectateur.

Coupure de la semaine de stage

Séance 10 : argument ou exemple ? (1h en demi-groupe)

Support : le DM sur la lecture cursive, un paragraphe de dissertation « modèle » issu d'une copie d'élève

Activité : méthodologie de la dissertation. Repérer les étapes d'un paragraphe de dissertation et construire un plan grâce à un débat argumenté (proposition de correction pour le devoir)

Objectif : prendre conscience de la différence entre un argument et un exemple.

Travail préparatoire pour la séance suivante : « Dans le manuel, choisis un texte que tu considères comme un classique. Justifie ton choix sur 10 à 15 lignes en pensant à présenter ce texte et à donner ta définition d'un classique. »

Séance 11 : Est-ce qu'imiter c'est plagier ? (1h)

Support: un groupement mettant en vis-à-vis la version antique et la version de La Fontaine d'une même fable, le synopsis antique (Sénèque) et le synopsis de Racine de *Phèdre*.

Activité : comparaison des textes. Choisir sa version préférée et justifier ses choix

Objectif: réfléchir à la notion d'imitation telle qu'elle est pratiquée au XVII^e siècle, essayer de comprendre les goûts du public de l'époque et leur proximité ou leur distance avec les nôtres.

Séance 12 : George Dandin, une comédie ? (1h)

Support : le devoir demandé pendant les vacances sur leur lecture de la pièce, deux extraits de mises en scène différentes : celle de C. Hiegel et celle de la Troupe des Anciens de Toronto

Activité : lecture d'image : comparaison des mises en scène

Objectifs : comprendre qu'une mise en scène représente une lecture possible d'une pièce et conclure sur la lecture cursive par l'évocation de la dimension dramatique de la pièce.

Séance 13 : qu'est-ce qu'un classique ? (1h)

Support : le travail préparatoire demandé lors de la séance 11

Activité : oral (défendre son choix)

Objectif : prendre conscience de la polysémie du mot « classique », revenir sur la chronologie.

Séances 14 et 15 : évaluations (rédaction et contrôle de connaissances)

Évaluations :

À la maison : la préparation des exposés pour les élèves volontaires et le devoir de lecture sur George Dandin.

Sur table : rédaction d'une partie de dissertation à partir d'un plan élaboré en commun et contrôle de connaissances en fin de séquence.