



HAL
open science

Images et imaginaires scolaires de la littérature française du XVI^e siècle : création, modélisation et transmission d'un corpus canonique de la Renaissance (1880-2011)

Marjorie Broussin

► To cite this version:

Marjorie Broussin. Images et imaginaires scolaires de la littérature française du XVI^e siècle : création, modélisation et transmission d'un corpus canonique de la Renaissance (1880-2011). Littératures. Lyon 2, 2019. Français. NNT: . tel-02341016v1

HAL Id: tel-02341016

<https://shs.hal.science/tel-02341016v1>

Submitted on 15 Oct 2019 (v1), last revised 31 Oct 2019 (v2)

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

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



THÈSE DE DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE LYON

Opérée au sein de

L'UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2

**École Doctorale : ED 484 Lettres, Langues,
Linguistique et Arts**

Discipline : Lettres et Arts

Soutenue publiquement le 1^{er} juillet 2019 par

Marjorie BROUSSIN

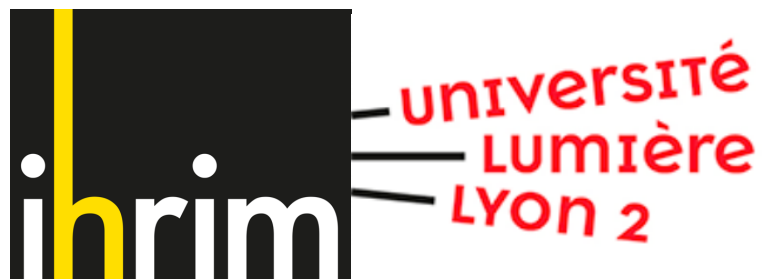
Images et imaginaires scolaires de la littérature française du XVI^e siècle :

Constitution, modélisation et transmission d'un corpus
canonique de la Renaissance (1880-2011)

Volume 1

Devant un jury composé de :

- Michèle CLÉMENT, Professeure des Universités, Université Lumière Lyon 2
- Directrice de thèse
- Jean-Charles MONFERRAN, Professeur des Universités, Sorbonne
Université - Rapporteur
- Martine JEY, Professeure des Universités, Sorbonne Université/ESPE -
Rapporteure
- Jean VIGNES, Professeur des Universités, Université Paris Diderot
- Stéphane ZÉKIAN, Chargé de recherches au CNRS, Université Lumière
Lyon 2



Université de Lyon

École doctorale 484 3LA – Laboratoire IRHIM Lyon 2

Thèse de doctorat Lettres et Arts mention Langue et littérature françaises

Marjorie BROUSSIN

**Images et imaginaires scolaires
de la littérature du XVI^e siècle**

Constitution, modélisation et transmission d'un
corpus canonique de la Renaissance (1880-2011)

Thèse dirigée par Michèle CLEMENT

Soutenue le 1^{er} juillet 2019

REMERCIEMENTS

« Ce qu'il y a de bien quand on travaille avec le temps, et non pas contre lui, c'est qu'il n'est pas perdu. Même la souffrance compte. »

Ursula LE GUIN, *Les Dépossédés*

Huit années de doctorat, avant d'en clore tous les chapitres. Huit années pour apprendre que travailler contre le temps, vouloir le forcer, le précipiter, chercher à aller plus vite, n'est qu'une manière de s'épuiser stérilement. Huit années pour comprendre que travailler avec le temps, mon temps propre, était la seule manière de cheminer jusqu'au bout, et de faire que même la souffrance compte.

Après tous les délais et les avaries que ce travail a subis ces dernières années, j'exprime ma plus profonde reconnaissance à Michèle Clément, ma directrice, qui a su accorder son rythme au mien et, avec patience et exigence, me permettre d'aller là où j'ai longtemps douté de parvenir. Un très grand merci pour sa confiance, et pour l'acuité de ses lectures qui m'ont permis de maintenir le cap de mon travail.

Je souhaite également remercier très vivement Martine Jey d'avoir pris le temps de poser un regard bienveillant et éclairé sur mes recherches, et de m'avoir fait entrevoir des futurs possibles.

Mes remerciements vont également à Jean-Charles Monferran, Stéphane Zékian, Jean Vignes et Martine Jey d'avoir accepté de participer à ce jury, et de lire et discuter mon travail.

Merci à ma mère, Ghislaine Broussin, pour tout ce qu'elle a fait et fera encore pour moi, pour son courage et sa force ; merci pour tout ce qu'elle sait que je lui dois et plus encore pour tout ce qu'elle ignore ; merci de porter pour deux, depuis tant d'années, les joies et les larmes, les espoirs et les déceptions, et de m'offrir un crédit inépuisable d'amour et de soutien.

Merci à mon père, Yvan Broussin, dont la mémoire chaque jour m'accompagne ; je souhaite qu'il ait su deviner tout ce qu'un jour je lui devrais.

Merci à Guillaume, pour ces six années de croissance commune, et pour celles à venir ; merci d'avoir cru en moi quand je ne savais plus le faire, de m'avoir aimée quand je ne pouvais plus le faire ; merci de m'aider sans cesse à retrouver la verticale de moi-même.

Merci à Mimosa, mon bonheur sur quatre jambes, de m'avoir ancrée ; d'avoir porté sur son dos mes doutes, mes peurs, mes angoisses, et souvent d'avoir allégé leur poids en l'endossant pour moi. Merci pour ces pages écrites sous le feuillage d'un sous-bois, dans le balancement chaloupé du pas, la cadence du trot ou l'allégresse du galop.

Merci à mes deux Margarets préférées d'avoir relu mes pages et traqué mes fautes ; merci de m'accompagner depuis si longtemps, merci pour tous les chemins pris ensemble et

tous ceux qui restent à explorer, de Tours à Saint Nazaire, de Nantes à Lyon, de Paris à New York, de Bruxelles à Addis Abeba, et jusqu'au « bout du monde où on se sent bien ».

Merci et bravo à Romain, dont l'expertise en tant que bâtisseur de base de données vaut au moins celle de cuisinier et de compagnon ferroviaire matinal ; cette thèse lui doit tant, merci mille fois !

Merci à Clément d'avoir délaissé quelques temps ses lectures scénaristiques pour se consacrer à mes pages académiques, et d'avoir élaboré des titres pailletés ; merci pour sa sincérité et son discernement lorsque j'ai pu en manquer.

Des mercis plein de cookies, de variété française, de repas de Thanksgiving, de camions de déménagements, de vacances en Bretagne, en Creuse, en Lozère, de carrelage blanc et noir, d'appartements lyonnais et parisiens, de voitures en panne, de pâte à choux, de houmous, de poils de chat, et de mariage à venir : merci à Mathilde et Doris pour nos années de vie commune, passées, présentes et futures !

Merci à Christelle, Laura et Irwin pour à peu près tout depuis quinze ans, et récemment pour nos conversations matinales aussi improbables que réjouissantes.

Merci à Raphaëlle et Gabriella pour leurs conseils avisés et leur tendre attention qui annulent la distance.

Merci à Raphaël, Étienne et Émilie pour leur immense chaleur, leur soutien inconditionnel et leur mauvaise foi légendaire.

Mille mercis, désordonnés mais immenses, à toutes celles et ceux qui durant ces huit années, et avant, ont cheminé à mes côtés : merci à Sandy pour son aide et son écoute si précieuses ; merci à Mélanie, pour son rire et son énergie ; merci à Gaëlle pour nos conversations yogiques et spirituelles ; merci à Stéphanie et Havane pour la liberté exaltante de nos chevauchées lyonnaises ; merci à Ghislaine et Negrete d'accorder désormais leur pas à ceux de Mimosa et moi dans la belle campagne de Sologne ; merci à mes tontons flingueurs et à Chantal de croire en moi ; merci à la famille Lacroix-Schneider-Bria pour son soutien et son enthousiasme face à mon travail ; merci à mes collègues du lycée Jacques Amyot de m'avoir fait une place parmi eux et de m'avoir accordé leur bienveillance et leur soutien, et merci surtout pour leur bonne humeur ; merci à Adriene et Benji de m'avoir aidé à surmonter l'angoisse, les doutes ou la fatigue ; merci à Pauline, Elsa, Lionel, Claire, Morgane, Sophie, Hélène, Camille, Sarah, Lucile, Noémie, Laura, Laure, et celles et ceux que j'oublie !

Une tradition bien établie dans les sports équestres veut que chaque chute soit suivie d'un retour en selle, pour que jamais la peur ne s'installe. Dans les traités d'équitation, il est aussi une maxime qui veut que, pour travailler en harmonie, cheval et cavalier doivent se mouvoir « calme, en avant, et droit ». L'application de ces deux principes laisse entrevoir la possibilité de devenir, non pas un grand cavalier, ni même un bon cavalier, mais un cavalier juste. Parvenue au bout de ce parcours doctoral, il me reste à espérer que ces règles aient pu guider tout aussi utilement mon travail de recherche.

SOMMAIRE

PREAMBULE.....	7
INTRODUCTION.....	9
PARTIE I ARCHITECTURE D'UN SIECLE LITTERAIRE : FONDATIONS ET TRANSMISSION D'UN CANON ET D'UNE IMAGE SCOLAIRES DE LA LITTERATURE DU XVI^E SIECLE (1880-1970)....	33
Chapitre I : Canon, classiques et histoire littéraire : les enjeux de la constitution et de la transmission d'une littérature nationale.....	37
Chapitre II : À l'ombre des classiques : la littérature du XVI ^e siècle dans l' <i>Histoire de la littérature française</i> de Gustave Lanson.....	100
Chapitre III. Des contemporains de Lanson au <i>Lagarde et Michard</i> , un canon stabilisé pour la littérature du XVI ^e siècle.....	163
PARTIE II CARTOGRAPHIE D'UN ESPACE CANONIQUE : IMAGES CLASSIQUES D'AUTEUR, IMAGES CANONIQUES DE LA LITTERATURE DU XVI^E SIECLE (1980-2011)	243
Chapitre IV. Du centre aux périphéries : structure du corpus canonique de la littérature du XVI ^e siècle de 1981 à 2011.....	263
Chapitre V. Un espace canonique hiérarchisé (1) : Quatre noms au centre du siècle	307
Chapitre VI. Un espace canonique hiérarchisé (2) : Splendeurs et misères de la périphérie	395
Chapitre VII. « Une chambre à soi » dans les manuels scolaires : quelles places et quelles images canoniques pour les autrices de la renaissance ? (1880-2011)	441
PARTIE III USURES ET USAGES SCOLAIRES DE LA LITTERATURE DU XVI^E SIECLE : QUELLES ACTUALITES POUR LES IMAGES CANONIQUES DE LA RENAISSANCE ? (1890-2010)	479
Chapitre VIII. Du « génie national » au modèle de l'humaniste cultivé, l'image scolaire du XVI ^e siècle au cœur des mutations du roman national (1890-2010)	487
Chapitre IX. L'image scolaire de la littérature du XVI ^e siècle, un miroir pour penser notre époque ? (2000-2011)	521
CONCLUSION.....	549
BIBLIOGRAPHIE.....	561
TABLE DES MATIERES	579
TABLE DES TABLEAUX ET FIGURES.....	587

PREAMBULE

Le présent travail de recherche se présente en deux volumes, dont le premier est composé de l'ensemble de la thèse proprement dite, tandis que le second est consacré aux annexes extraites de notre base de données compilant les informations des manuels étudiés pour la période 1981-2011.

Dans ce volume, nous présentons les résultats de notre travail de dépouillement et d'analyse d'un large corpus d'ouvrages scolaires, étendu de 1880 à 2011. Afin de ne pas surcharger les notes, nous avons adopté une norme d'écriture qui renvoie à la bibliographie générale les références à ces ouvrages. Ainsi, les citations de notices de présentation ou de paratextes présentes dans le corps du développement sont systématiquement suivies de l'indication suivante :

(Nom du manueliste, date de parution du manuel, p. X.)

Pour les ouvrages dont l'analyse court tout au long de l'étude, l'*Histoire illustrée de la littérature française* de Gustave Lanson et le tome *XVI^e siècle* de l'anthologie d'André Lagarde et Laurent Michard, nous simplifions cette référence en **(Lanson, p. X)** ou **(Lagarde et Michard, p. X)**.

Par ailleurs, pour les manuels de la période 1981-2011, afin de faciliter la lecture des références, nous ne conservons qu'un seul nom d'éditeur, quand bien même l'édition est nécessairement collective. Ce choix se retrouve dans notre bibliographie générale.

Enfin, à propos de notre méthode de collecte de données, nous précisons que nous sommes arrêtée, dans le travail de dépouillement des manuels, à l'intégration dans notre base de données des références des extraits présentés dans les anthologies ou les manuels, sur le modèle « Montaigne / Livre I / I,26 « De l'institution des enfants ». Nous n'avons pas détaillé la sélection des extraits en recopiant les textes insérés dans les manuels. Par conséquent notre étude ne porte pas sur la matérialité des extraits présentés à la lecture dans les ouvrages scolaires et ne rend pas compte des phénomènes de coupes qui affectent les textes.

INTRODUCTION

Après « dix ans d'étude donnés au Moyen-Âge, dix ans à la Révolution »¹, Jules Michelet achève en 1855 le premier des deux volumes de son *Histoire de France* qui figure le trait d'union entre ces deux ensembles. Constituant le septième tome de l'entreprise immense de l'historien, le tome *Renaissance*, bientôt suivi par un huitième tome intitulé *Réforme*, détermine dès l'introduction le « sens et [la] portée de la Renaissance » :

L'aimable mot de Renaissance ne rappelle aux amis du beau que l'avènement d'un art nouveau et le libre essor de la fantaisie. Pour l'érudit, c'est la rénovation des études de l'antiquité ; pour les légistes, le jour qui commence à luire sur le discordant chaos de nos vieilles coutumes. [...] Ces esprits trop prévenus ont seulement oublié deux choses, petites en effet, qui appartiennent à cet âge plus qu'à tous ses prédécesseurs : la découverte du monde, la découverte de l'homme.

Le seizième siècle, dans sa grande et légitime extension, va de Colomb à Copernic, de Copernic à Galilée, de la découverte de la terre à celle du ciel. L'homme s'y est retrouvé lui-même. Pendant que Vésale et Servet lui ont révélé la vie, par Luther et par Calvin, par Dumoulin et Cujas, par Rabelais, Montaigne, Shakespeare, Cervantès, il s'est pénétré dans son mystère moral. Il a sondé les bases profondes de sa nature. [...]

Profonde en effet est la base où s'appuie la nouvelle foi, quand l'antiquité retrouvée se reconnaît identique de cœur à l'âge moderne, lorsque l'Orient entrevu tend la main à notre Occident, et que, dans le lieu, dans le temps commence l'heureuse réconciliation des membres de la famille humaine. (p. 7-8)

Indiquant plus loin les raisons de ce profond renouvellement qui découvre dans un même mouvement l'homme et le monde, Michelet propose une image éclatante pour établir le sens de cette *Renaissance* qui forme le sujet de la démonstration :

Rare et singulier phénomène ! la France arriérée en tout (sauf un point, le matériel de la guerre), la France était moins avancée pour les arts de la paix qu'au quatorzième siècle. L'Italie, au contraire, profondément mûrie, par ses souffrances mêmes, ses factions, ses révolutions, était déjà en plein seizième siècle, même au-delà, par ses prophètes (Vinci et Michel-Ange). Cette barbarie étourdiment heurte un matin cette haute civilisation : c'est le choc de deux mondes, mais bien plus, de deux âges qui semblaient si loin l'un de l'autre ; le choc et l'étincelle ; et de cette étincelle, la colonne de feu qu'on appela la Renaissance. (p. 167)

¹ Jules MICHELET, *Histoire de France – Tome septième Renaissance – édition définitive, revue et corrigée*, Paris, Flammarion, 1895, p. 1. Sauf indications contraires, toutes les citations suivantes de Michelet sont tirées du même ouvrage, nous n'indiquons donc entre parenthèses que les numéros de page.

Cette « colonne de feu », que peint Michelet sous les yeux de son lecteur, ouvre au XVI^e siècle « un coup de lumière, un rayon subit de soleil » (p. 298) qui balaie selon l'historien la fin d'un Moyen-Âge devenu stérile, retardant en France l'éclosion de toutes les forces vives qui depuis le XIV^e siècle déjà paraient l'Italie des plus hautes formes d'art et de pensée². Cette vive lumière jetée sur ce siècle nouveau trouve sa source dans la redécouverte de l'antiquité où « l'Europe moderne revoyait sa mère [...] et se jetait dans ses bras » :

Combien cette grande mère, la noble, la sereine, l'héroïque antiquité, parut supérieure à tout ce qu'on connaissait, quand on revit, après tant de siècles, sa face vénérable et charmante ! [...] Il y eut là, en effet, un mystère amer pour l'humanité. Le nouveau se trouva le vieux, le ridé, le caduc. L'antiquité parut jeune, et par son charme singulier et par un accord profond avec la science naissante. (p. 287)

À travers ces images saisissantes qui dessinent un portrait du siècle empruntant aux discours mêmes des lettrés du XVI^e siècle³, Michelet tisse une série de représentations qui imposent non seulement le mot de *Renaissance* comme signe capital de la période, mais encore érigent ce signe comme notion historique. Ainsi que le fait remarquer en 1950 Lucien Febvre, Michelet à tout point de vue « invente la Renaissance »⁴ : en reprenant un terme qui depuis quelques décennies déjà servait à désigner le réveil des arts, des lettres ou de la science au XVI^e siècle en France⁵, en le dotant d'une majuscule, l'historien l'érige en réalité, une réalité qu'il oppose violemment au Moyen-Âge et qui marque dorénavant une rupture fondamentale dissociant l'époque médiévale des Temps Modernes. Alors que le terme n'entre réellement en usage dans la langue française qu'à partir de cette construction fracassante qu'en fait Michelet, en 1855, Lucien Febvre souligne qu'il s'impose directement comme une

² « Quel fut l'obstacle infranchissable du treizième au quinzième siècle? c'est que, le Moyen-âge se survivant par un effort artificiel, n'enfantant plus, empêchant d'enfanter, il s'est fait un grand désert d'hommes. Les efforts des héros, des hardis précurseurs, sont restés individuels, isolés, impuissants. Le peuple n'est pas né qui eût pu les soutenir » (MICHELET, p. 383).

³ Ainsi de Rabelais qui, à travers la voix de Gargantua, se félicite que « toutes les disciplines [soient] restituées, les langues instaurées », ou de Pierre Galland qui dans son oraison funèbre de François I^{er} souligne que grâce à cette « institution » les individus du XVI^e siècle sont « véritablement devenus hommes » (cités par Arlette JOUANNA, « La notion de Renaissance : réflexions sur un paradoxe historiographique », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, vol. n° 49-4 bis, n° 5, 2002, p. 6).

⁴ Lucien FEBVRE, « Comment Jules Michelet inventa la Renaissance », *Studia in onore di Gino Luzzatto*, Milan, 1950 (1^{ère} publication) ; *Pour une histoire à part entière*, Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 1982. Le texte que nous avons consulté se trouve reproduit dans la revue *Le Genre Humain*, 1993/1 n° 27, p. 77-87.

⁵ Si les contemporains de Rabelais ou Budé parlent volontiers de « restauration », de « restauration » ou d'« institution » pour qualifier le retour aux lettres anciennes, il faut attendre le XIX^e siècle pour que le terme « renaissance » commence à apparaître, sous la plume par exemple de Stendhal qui en 1817 dans son *Histoire de la peinture en Italie* évoque la « renaissance des beaux-arts » ou la « renaissance de la peinture ». En 1824, le terme est utilisé dans le *Journal des Débats*, déjà doté d'une majuscule, pour qualifier les pièces qui orneront la nouvelle Galerie d'Angoulême au Louvre, destinée à recevoir « les chefs-d'œuvre de la sculpture depuis la Renaissance (cité par Arlette JOUANNA, *art. cit.*, p. 7) : le terme ne renvoie pourtant encore qu'à une séquence de l'histoire de l'art et ne recouvre pas l'aspect civilisationnel que lui donnera par la suite Michelet.

« notion dont nous ne saurions plus nous passer »⁶ : en quelques décennies, la Renaissance s'est cristallisée en une « étiquette »⁷, fermement implantée dans la mémoire collective et indispensable au récit de l'histoire de France. Pour les contemporains et les successeurs de Michelet, les ondes de cette déflagration conceptuelle ne se limitent pas aux rivages de l'histoire nationale, mais s'étendent au-delà, dans des champs du savoir connexes et qui puisent dans le discours historique les ferments de leurs propres analyses.

Il en est ainsi de l'histoire littéraire, dont l'essor dans les dernières décennies du XIX^e siècle prend appui sur les avancées de l'histoire. Gustave Lanson rappelle ainsi au moment d'étudier la littérature du XVI^e siècle qu'il utilise les travaux de Michelet ou Burckhardt⁸ comme sources pour ces travaux, et invite ses lecteurs à consulter ces ouvrages⁹. Conséquemment, les manières d'aborder les évolutions du siècle se font chez Lanson en grande partie dans la continuité des vues de Michelet, notamment en ce qui concerne l'influence italienne sur la littérature française¹⁰ :

La Renaissance française est un prolongement et un effet de la Renaissance italienne : la chronologie seule suffirait à l'indiquer. La rencontre de la France et de l'Italie se fit dans les dernières années du XV^e siècle [...]. C'est l'armée de Charles VIII, toute la noblesse, toute la France qui se jette sur l'Italie ; après, c'est l'armée de Louis XII ; après, c'est l'armée de François I^{er}. Cinq ou six fois en une trentaine d'années, le flot de l'invasion française s'étale sur la terre italienne, et se retire sur le sol français : vers 1525, la pénétration de l'esprit, de la civilisation d'Italie dans notre esprit, dans notre civilisation, est chose faite [...]. La secousse décisive était donnée : tous les germes qui dormaient épars dans la décomposition de l'ancienne France commencèrent d'évoluer. Il fallut une vingtaine d'années et, avec François I^{er}, l'avènement d'une génération nouvelle, pour que l'universelle transformation apparût. (Lanson, p. 170)

L'historien de la littérature suit également les représentations mises en place par Michelet lorsqu'il présente la victoire de la Renaissance, et des idéaux humanistes qui l'accompagnent, sur les vestiges d'un Moyen-Âge agonisant :

Pendant une vingtaine d'années, l'esprit de la Renaissance s'infiltré chez nous : mais le XV^e siècle reste pour ainsi dire toujours à l'avant-scène. Charles VIII est un féodal, une épreuve affaiblie du Téméraire ; Louis XII, un bourgeois, une épreuve affaiblie de Louis XI. [...] En 1515, changement soudain de décor : dès

⁶ Lucien FEBVRE, *art. cit.*, p. 79.

⁷ *Ibid.*, p. 86.

⁸ Jacob BURCKHARDT, *Die Kultur der Renaissance in Italien*, 1859 ; *Civilisation de la Renaissance en Italie*, 1860 pour la traduction française.

⁹ Voir note 1 p. 170 de l'*Histoire illustrée de la littérature française – tome I* (Paris, Hachette, 1923).

¹⁰ Nous ne présentons ici que quelques rapides extraits de l'*Histoire de la littérature française* sans en proposer d'analyses détaillées, lesquelles constitueront l'objet du chapitre II de notre travail. Il en va de même pour toutes les citations d'histoires littéraires, d'anthologies ou de manuels scolaires que nous indiquons dans les pages suivantes : elles seront largement commentées au cours de notre travail, et ne doivent ici être considérées que comme des aperçus liminaires éclairant la question qui motive notre recherche.

que paraissent François I^{er} et sa sœur Marguerite, à la vulgarité bourgeoise, à la boursoufflure bourguignonne succède toute la splendeur de la vie de cour. [...] [François I^{er}] élargit sa curiosité, il ouvrit sa cour, sa faveur, son esprit à Budé, aux graves éruditions, à la grande antiquité. Sa protection facilite la victoire de l'humanisme sur la discipline du Moyen-Âge. (Lanson, p. 176)

De même que Gustave Lanson, Charles-Marc Des Granges, publiant en 1910 son *Histoire de la littérature française*, reprend l'« étiquette » historique créée par Michelet pour l'appliquer à sa présentation de la littérature du XVI^e siècle :

Le mot *Renaissance* exprime de la façon la plus heureuse, par une simple et poétique métaphore, le réveil des lettres et des arts au début du XVI^e siècle. [...] Au début du XVI^e siècle, tout se renouvelle et renaît. La littérature abandonne de plus en plus l'observation directe et le réalisme pour puiser aux sources antiques [...]. (Charles-Marc Des Granges, p. 163)

L'étiquette « Renaissance » transite ainsi de l'histoire à l'histoire littéraire, et par extension aux ouvrages d'histoires littéraires à destination scolaire, de la fin du XIX^e siècle au début du XX^e siècle. En figurant les mutations qui affectent les lettres au XVI^e siècle en France, le terme sert alors dans le discours scolaire à définir les traits caractéristiques de la littérature de l'époque et dessiner les contours d'une représentation qui apparaît relativement univoque.

La représentation de la littérature du XVI^e siècle construite dans les histoires littéraires au début du siècle se perpétue après-guerre dans l'anthologie phare des années 1950 à 1980 éditée par André Lagarde et Laurent Michard qui, dans le tome consacré au XVI^e siècle, inscrivent leur présentation dans la droite ligne de celles de leurs prédécesseurs en reprenant l'explication de la métaphore de la *renaissance* pour définir la spécificité des productions littéraires du siècle :

La littérature française du XVI^e siècle, considérée dans son ensemble, laisse avant tout l'impression d'un prodigieux foisonnement, d'une richesse et d'une variété étonnantes : la richesse et la variété de la vie qui n'est jamais identique à elle-même. Car cette littérature est d'abord un hymne à la vie, qui donne au mot de *Renaissance* sa signification la plus belle et la plus profonde ; c'est le naturalisme de Rabelais, l'épicurisme de Ronsard, l'animisme d'Aubigné. [...] Il y a là un enthousiasme communicatif, un élan exaltant, une sève débordante qui confère à la langue même saveur et vigueur. (Lagarde et Michard, p. 11)

En perte de vitesse à partir des années 1980, le *Lagarde et Michard* cède progressivement la place à des manuels scolaires qui quittent les habits traditionnels de l'anthologie pour s'organiser dorénavant moins au moyen des découpages de l'histoire littéraire qu'en fonction

des impératifs renouvelés des programmes de littérature française¹¹. Malgré cette mutation de forme, les manuels de la fin du XX^e siècle continuent à présenter la Renaissance et sa littérature selon des formules qui révèlent la continuité de l'image élaborée au XIX^e siècle :

En 1515, François I^{er} accède au trône. Il souhaite que son royaume connaisse un éclat comparable à celui de la Renaissance italienne que les Français ont découverte pendant les guerres d'Italie. Le pays connaît en effet un véritable renouveau de sa civilisation : l'Antiquité grecque et latine inspire philosophes et écrivains, peintres et sculpteurs qui participent à la vie fastueuse des cours princières. [...] Des écrivains français tels Du Bellay ou Rabelais se rendent à Rome, Ronsard rivalise avec le grand poète italien Pétrarque en imitant avec raffinement les thèmes de la poésie amoureuse traités par son illustre modèle. [...] Des érudits, comme Budé, brillant helléniste et secrétaire du roi, vont multiplier les traductions. Amyot traduit la *Vie des hommes illustres* de Plutarque, Lefebvre d'Étaples traduit les Évangiles (Christophe Desaintghislain et Christian Morisset, 1998, p. 54)

Les manuels du début du XX^e siècle confirment la pérennité de cette représentation scolaire de la littérature de la Renaissance, présentée comme un moment de profonde rupture entraînant un renouveau des arts et des lettres :

Au début du XIX^e siècle, on a désigné par le mot *Renaissance* la période historique marquée par un mouvement de retour à la culture antique, qui s'est développée en Europe contre la civilisation du Moyen Âge. Les lettrés de cette époque ont eu conscience, en effet, de participer à un profond renouvellement de l'art, de la culture, de la pensée. Rabelais rejetait ainsi le « ténébreux » Moyen Âge et lui opposait le monde moderne, « plein de gens savants ». Un tel optimisme se nourrissait des importants progrès réalisés à cette époque dans différents domaines : exploration du nouveau monde ; découverte de l'héliocentrisme qui remettait en cause la place de l'homme dans l'univers et la valeur scientifique des Écritures ; invention du microscope ; éclosion d'un art nouveau sur le modèle italien ; essor considérable du livre qui diffusait la culture antique et les œuvres modernes. (Romain Lancrey-Javal, 2001, p. 257)

La Renaissance invente un monde nouveau. Protégés par les rois, comme François I^{er}, les lettres et les arts chantent un hymne à la vie. Le rire de Rabelais, la sensibilité de Ronsard, la sagesse de Montaigne, la passion de la connaissance des érudits et des savants contribuent à mettre l'Homme, libre et épanoui, au centre de l'univers. (Christophe Desaintghislain, 2011, p. 79)

De la « colonne de feu » de Michelet au « monde nouveau » présenté dans un manuel de 2011, la stabilité de l'image de la Renaissance sur plus d'un siècle et demi confirme que la puissance de l'étiquette micheletienne excède le cadre du discours historiographique pour

¹¹ Pour une présentation de cette mutation du matériel scolaire à partir des années 1990, nous renvoyons à l'introduction de notre partie II « Cartographie d'un espace canonique : images d'auteurs, images de la littérature du XVI^e siècle à l'École (1980-2011) ».

innervent les représentations scolaires de la littérature du XVI^e siècle, depuis Lanson jusqu'aux manuels du XXI^e siècle. Une telle stabilité est d'autant plus frappante que la notion de Renaissance, comme étiquette historique, s'avère elle remise en question dès le milieu du XX^e siècle. La pertinence historique de cette notion se trouve en effet débattue dans la sphère universitaire, en raison précisément de son caractère éminemment *construit* selon des perspectives qui échappent au travail d'objectivation de l'historien¹². D'autres interrogations de recherche s'ajoutent à celle-ci, au rang desquelles la nécessité de revenir sur l'idée d'une coupure fondamentale entre le Moyen-Âge et le XVI^e siècle, en prenant en compte l'existence de plusieurs proto-Renaissances prenant place bien avant le XVI^e siècle et assurant une continuité plus qu'une rupture entre ces deux périodes. Par ailleurs, la notion micheletienne, alors même qu'elle a prétention à embrasser un changement de paradigme à échelle d'une civilisation, s'avère en réalité difficile à manier dans les domaines économique, social, démographique ou même politique¹³.

Qu'est-ce qui explique, dès lors, la pérennité d'une image de la littérature du XVI^e siècle, teintée par l'imaginaire créé par Michelet, et diffusée par les ouvrages scolaires depuis la fin du XIX^e siècle jusqu'à nos jours ? Transmise et perpétuée, cette image scolaire constitue en réalité une représentation canonique¹⁴ de la littérature du siècle, fondée sur une représentation elle-même canonique de la période¹⁵. Or, comme toute image canonique, celle de la littérature du XVI^e siècle est le résultat d'une série de mécanismes qui construisent son efficacité mémorielle, c'est-à-dire son degré d'intégration à un imaginaire collectif, en fonction de traits plus ou moins largement immuables.

Ce sont ces mécanismes que nous nous proposons d'étudier ici, afin de déterminer tout à la fois comment et pourquoi se constitue, se diffuse et se maintient une telle représentation de la littérature du XVI^e siècle dans le discours scolaire, de Lanson à nos jours. De ce fait, la question de l'image canonique suppose naturellement une interrogation sur la matérialité du corpus qui vient donner corps à la représentation. Dans les anthologies et les manuels scolaires, le discours scolaire s'accompagne en effet de morceaux choisis qui ont pour

¹² Lucien FEBVRE rappelle ainsi que Michelet mêle intimement le travail historiographique et la vie personnelle, au point que l'« invention » du mot Renaissance a directement à voir avec son état psychologique suite au décès de sa première épouse et à sa rencontre avec une nouvelle compagne. Par ailleurs, son acharnement à opposer Renaissance et Moyen-Âge, en détruisant l'édifice médiéval qu'il avait auparavant édifié, rencontre des intérêts politiques contemporains, à la fois anti-cléricaux et anti-libéraux. Voir à ce propos son travail essentiel *Michelet et la Renaissance (cours de 1942-1943)* (édition scientifique de Paule Braudel, Paris, Flammarion, 1992).

¹³ Pour une synthèse de ces questions et des ambiguïtés de la Renaissance comme concept historique, nous renvoyons à l'article d'Arlette JOUANNA « La notion de Renaissance : réflexions sur un paradoxe historiographique » (*art. cit.*).

¹⁴ Nous reviendrons en détail dans le chapitre I sur la définition du terme *canonique* : nous l'employons ici, et plus loin, pour qualifier une représentation construite, reprise et diffusée dans des discours et des ouvrages scolaires, et constituant dès lors une image stabilisée.

¹⁵ La puissance mémorielle de la notion micheletienne nous semble autoriser ici cette dénomination.

fonction de rendre sensible l'espace délimité par l'étiquette apposée sur une période, et déterminent de ce fait les auteurs et les œuvres représentatifs de cette période. C'est pourquoi notre étude s'intéresse à la constitution d'un corpus canonique pour la littérature du XVI^e siècle, afin de comprendre de quelle manière s'établissent les liens entre les représentations scolaires des auteurs classiques de la période et celle, générale, de la littérature du siècle. Ce faisant, nous proposons d'interroger les différents niveaux d'imbrications entre ces images qui toutes contribuent à construire un imaginaire individuel et collectif de la littérature du XVI^e siècle à partir de sa diffusion scolaire. Pour ce faire, nous plaçons au cœur de nos interrogations la notion de *classique*, dont la définition nécessite de se pencher sur les mécanismes propres au processus de *classicisation* qui permettent de saisir les modalités de construction du corpus et de l'image canoniques¹⁶.

1. Classique(s), classicisation, hiérarchisation : approches conceptuelles

Si, comme l'affirme Claude Lafarge, parler de la littérature « c'est toujours parler [...] de la valeur littéraire »¹⁷, parler de la littérature en s'intéressant aux classiques c'est parler des valeurs attribuées à la littérature dans son rapport avec la société, en cherchant à comprendre comment et pourquoi un nombre restreint d'œuvres obtiennent ce qualificatif. Comprendre le chemin qui mène au statut de classique suppose d'envisager les mécanismes et les forces à l'œuvre dans cette trajectoire, afin de cerner les modalités de ce processus qu'Alain Viala identifie comme celui de la « classicisation »¹⁸.

Dès les premiers abords de la notion de classique, une difficulté surgit, liée à l'équivocité du terme *classique* dans la langue française. D'une part, dérivé du bas latin, le terme prend dès l'antiquité des acceptions directement littéraires puisque *classicus* vient désigner l'auteur de premier ordre qu'on enseigne aux élèves. La classe (la qualité supérieure) entraîne alors l'usage dans les classes (comme objet et modèle enseigné). Cette double signification du terme se retrouve dans l'ensemble des définitions admises : est classique ce qui « sert dans les écoles de base à l'enseignement [...] ce qui est l'usage des classes », soit les

¹⁶ Afin de ne pas répéter des définitions notionnelles que nous détaillerons dans le chapitre I, nous ne proposons ici qu'un aperçu rapide des questions liées aux notions de classique, de classicisation, de consécration ou de formation du canon. Les références bibliographiques ainsi que les définitions seront développées plus avant dans le chapitre I puis tout au long de l'étude.

¹⁷ Claude LAFARGE, *La valeur littéraire – Figuration littéraire et usages sociaux de la fiction*, Paris, Fayard, 1983, p. 9.

¹⁸ Alain VIALA, « Qu'est-ce qu'un classique ? », in *Littératures classiques numéro 19 – automne 1993*, Paris, éditions Klincksieck, 1993, p. 12-32.

« livres classiques ; les auteurs classiques », mais également « tout écrivain consacré [...] qui est regardé comme un modèle [...] et qui est digne d'accéder, par la qualité de ses écrits, au patrimoine culturel de son pays »¹⁹. L'étude de la notion de classique et du processus de classicisation suppose donc tout d'abord de prendre en compte les mécanismes de hiérarchisation des œuvres, qui tracent une frontière entre littérature classique et littérature non classique, au moyen d'une sélection qui détermine l'intégration dans le corpus canonique de la littérature nationale.

Or, en France, cette étude se complique d'une polysémie qui se met rapidement en place, puisqu'au sens « scolaire » de classique s'ajoute un sens « esthétique », qui renvoie à la période dite du classicisme : non seulement le classique peut être un auteur étudié dans les classes et digne d'appartenir au « patrimoine culturel de son pays », mais il peut également être un auteur dont la production correspond au courant identifié au XVII^e siècle de la littérature française. À cette polysémie s'ajoute un autre facteur de confusion, puisque les processus historiques de formation d'un canon de la littérature française ont tendu, dès le XVIII^e siècle, à privilégier largement les auteurs du XVII^e siècle comme classiques. Ces mécanismes ont abouti à une conjonction entre les acceptions scolaire et esthétique du terme, à mesure que s'affirmait la prédominance dans le canon de la littérature du XVII^e siècle, qui se révèle à la fin du XIX^e siècle surreprésentée dans les listes d'auteurs au programme et dans les ouvrages scolaires²⁰. Ce phénomène de concentration, en France, autour des auteurs représentatifs du classicisme, devenus les piliers essentiels de la littérature classique – au sens scolaire – a amené Roland Barthes à considérer que l'image institutionnelle de la littérature française serait marquée par un phénomène de « classico-centrisme »²¹ : à travers la sélection répétée et constante des mêmes auteurs et des mêmes formes²², le canon de la littérature française fonctionnerait ainsi selon une structure hiérarchisée à partir d'un centre déterminé

¹⁹ Définitions proposées par le Littré classique en ligne (<http://littre.reverso.net/dictionnaire-francais/definition/classique>) et le Trésor Informatisé de la Langue Française en ligne (<http://www.cnrtl.fr/definition/classique>).

²⁰ Nous reviendrons sur ce point dans notre chapitre I, mais il convient d'indiquer que l'étude des listes d'auteurs au programme, rendant sensible l'hégémonie du XVII^e siècle sur le canon de la littérature française, a notamment été menée par Martine JEY d'une part (*La littérature au lycée : invention d'une discipline (1880-1925)*, Metz, Centre d'étude linguistique des textes et des discours, Université de Metz ; Paris, Klincksieck, 1998), et par André CHERVEL d'autre part (*Les auteurs français, latins et grecs au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours*, Paris, INRP, 1986).

²¹ Roland BARTHES, « Réflexions sur un manuel » (DOUBROVSKY Serge et TODOROV Tzevan (dir.), *L'enseignement de la littérature – Langage nouveaux, pratiques nouvelles pour la classe de langue française*, Actes du colloque du Centre Culturel de Cerisy la Salle du 22 au 29 juillet 1969, Bruxelles, Editions A. De Boeck, 1981, p. 65).

²² L'étude des listes d'auteurs et des manuels révèle ainsi que la prédominance d'un XVII^e siècle réduit aux tragédies de Racine et de Corneille, aux comédies de Molière et à l'art poétique de Boileau est incontestable, et détermine la structuration d'un canon classique à l'étendue extrêmement réduite et aux représentations figées.

par la littérature du XVII^e siècle, et ce jusque dans les années 1980²³. Les effets de cette perspective classico-centrée apparaissent ainsi dans les pages d'anthologie consacrées à la littérature du XVI^e siècle, jusqu'au *Lagarde et Michard*, sous la forme d'une comparaison entre les œuvres de la Renaissance et celles du XVII^e siècle, où le siècle classique sert d'étalon pour mesurer la valeur des productions du XVI^e siècle :

Ronsard, c'est vraiment la première ébauche et la période, si l'on peut dire, préhistorique du classicisme : qu'alors dans la langue, dans la poésie, apparaissent une multitude de formes dont quelques-unes survivront, et deviendront les types parfaits, stables pour un temps, de la poésie. (Lanson, p. 223)

Ce torrent [la littérature du XVI^e siècle] a tant de force que son cours n'est pas toujours limpide : les qualités grecques de mesure et d'harmonie font parfois défaut aux œuvres les plus représentatives. Écrivains et poètes sont en général des tempéraments puissants qui se livrent à leur verve, et Ronsard divinise l'inspiration. Le XVI^e siècle ressemble un peu à une forêt vierge, si on le compare au jardin à la française qu'est le XVII^e siècle. (Lagarde et Michard, p. 11)

Cet effet de perspective, qui détache les œuvres de leur contexte de production pour les examiner à l'aune des réalisations d'un autre siècle, révèle qu'à la première détermination axiologique *classique/non classique*, ou *légitime/non légitime*, s'ajoute une seconde série de mécanismes de hiérarchisation qui affectent aux œuvres des degrés de valeurs différents, distinguant ainsi entre les œuvres « maximalement »²⁴ classiques et celles qui atteignent à un degré de classicité moindre. L'étude du processus de classicisation nécessite ainsi la prise en compte du degré de *classicité* d'un auteur, c'est-à-dire sa position – relative – par rapport aux autres auteurs classicisés au sein de la hiérarchie que met en place le canon scolaire. Déterminée par le degré de légitimation auquel accède un auteur, cette place peut être interprétée comme le résultat des mécanismes propres à la classicisation, et doit être lue en termes d'« effets différentiels » permettant de mesurer « la place consentie à chacun et la valeur exacte qui lui est attribuée à la réception »²⁵. L'étude de ces effets différentiels de classicisation amène alors nécessairement à mettre en lumière les critères qui président à l'évaluation, afin de déterminer le fonctionnement systémique des mécanismes de légitimation et leur éventuelle évolution en diachronie. En outre, ces deux mécanismes entremêlés de sélection et hiérarchisation conduisent à un phénomène général de modélisation des œuvres et des auteurs, c'est-à-dire leur transformation plus ou moins grande en fonction

²³ La profonde rénovation de l'enseignement de la littérature mise en place à partir de cette décennie modifie en effet un certain nombre des effets de perspectives hérités notamment de l'histoire littéraire du XIX^e siècle (cf introduction de la partie II pour le détail de ces réformes et leur impact).

²⁴ Selon Alain VIALA, un auteur est désigné comme « classique maximal » lorsqu'il est représenté dans toutes les instances de légitimation (*art. cit.*, p. 26).

²⁵ Selon l'analyse proposée par Marie-Odile ANDRE dans son ouvrage *Les mécanismes de classicisation d'un écrivain : le cas de Colette*, Université de Metz, collection « Recherches textuelles » n°4, 1997, p. 8-9.

d'impératifs de transmission : les discours scolaires construisent pour chaque auteur classicisé une « figure classique », selon la terminologie proposée par Marie-Odile André²⁶, c'est-à-dire une image scolaire de l'écrivain destiné à être diffusée ; en regard, les œuvres sont présentées sous des formes qui s'apparentent à des « figures classiques », à travers la sélection des extraits. Sélection, hiérarchisation et modélisation constituent donc la triade fondatrice du processus de classicisation et des mécanismes de construction d'une représentation canonique d'un siècle ou d'un auteur.

De ce fait, toute analyse de la classicisation et des degrés de classicité se définit comme une étude de la réception des auteurs et de leurs œuvres dans un contexte institutionnel déterminé. Le processus de classicisation, qui mène à la légitimation d'une œuvre, se révèle en effet celui de l'intégration et de la reconnaissance de cette œuvre par une institution, détentrice du pouvoir symbolique de la consécration²⁷. Si la recherche universitaire, le monde de l'édition mais également les différents prix et concours littéraires peuvent être identifiés comme des instances de légitimation de la valeur littéraire, c'est néanmoins l'École qui s'impose comme principale « fabrique » du classique. En effet, l'institution scolaire s'avère le moyen privilégié de la consécration d'un texte ou d'un auteur, car elle contribue à perpétuer des effets de réception valorisante propres à d'autres instances tout en assurant la pérennité de la postérité d'une œuvre. L'École apparaît ainsi à la fois comme le centre et le lieu le plus visible des phénomènes de classicisation, et l'analyse des discours scolaires permet de comprendre sous quelles formes se dessine le canon et quelles représentations des auteurs et de leurs œuvres s'y déploient, une fois classicisés.

2. Question de recherche : Quelles images scolaires et quel corpus canonique pour la littérature du XVI^e siècle ?

L'étude des processus de classicisation et des images canoniques des œuvres, dans le sillage des travaux théoriques initiés par Alain Viala, a permis de déterminer les mécanismes d'intégration d'une œuvre ou d'un auteur au canon scolaire. Ainsi, le travail mené par Marie-Odile André sur l'intégration de l'œuvre de Colette au canon national au début du XX^e siècle a mis en lumière les modalités d'une classicisation réduite aux petites classes et se révélant

²⁶ « La figure classique apparaît donc comme une représentation de l'écrivain vu de profil qui se construit en relation étroite avec le travail de la modélisation », Marie-Odile ANDRE, *op. cit.*, p. 8.

²⁷ Sur la question de la consécration, nous renvoyons au dossier « Approches de la consécration en littérature » proposé par la revue en ligne *CONTEXTES* (n°7, 2010, mis en ligne le 04 juin 2010 URL : <http://journals.openedition.org/contextes/4661>).

loin d'une légitimation maximale de l'auteur ; plus récemment, les recherches menées par Laëtitia Perret²⁸ sur la place de Montesquieu dans les manuels scolaires de 1803 à 2000 ont montré que l'œuvre n'apparaît pas comme le point de départ de la lecture des manuels, mais comme le résultat d'une série de filtres (discours sur le roman, images scolaires du XVIII^e siècle ...) qui façonnent sa réception scolaire. Tout en inscrivant notre étude dans le sillage de ces travaux antérieurs, nous souhaitons décaler la réflexion à une échelle plus large, en mettant en lumière les mécanismes qui président à la transformation de l'intégralité de la production littéraire d'un siècle en un corpus canonique de quelques auteurs et de quelques œuvres emblématiques de ce siècle dont ils déterminent en retour l'image.

Les réflexions préliminaires qui déterminent notre étude peuvent dès lors être traduites par une question aussi simple que complexe : qu'est-ce que le « XVI^e siècle » de la littérature française dans sa traduction scolaire ? Est-ce la même réalité textuelle que recouvre cette expression dans *l'Histoire de la littérature française* de Gustave Lanson, dans l'anthologie de Lagarde et Michard ou dans les manuels du début du XXI^e siècle ? Sont-ce les mêmes représentations, construites et diffusées à travers les discours de présentation et les paratextes ? Sont-ce les mêmes textes, les mêmes auteurs, en somme le même corpus canonique ?

À partir de ces questions liminaires, nous souhaitons faire apparaître les mécanismes de constitution, de diffusion et de pérennisation de l'image scolaire de la littérature du XVI^e siècle, afin d'envisager le processus au cours duquel se crée une représentation canonique d'un « siècle littéraire », adossée à la structuration et à la hiérarchisation d'un corpus. La désignation même de « siècle littéraire » rend compte de la prééminence, dans ce processus, d'impératifs qui ne ressortissent pas à des questions esthétiques mais plutôt à une quête de lisibilité, voire à des contraintes institutionnelles. Prenant exemple sur l'histoire, l'histoire littéraire reprend en effet l'exercice fondamental de la périodisation pour l'appliquer à la chronologie de la littérature nationale et rendre intelligible la succession des mouvements et des auteurs en la découpant en périodes. Tout comme la période historique, la notion de « siècle littéraire » est donc par essence une construction *a posteriori* qui « identifie continuités et ruptures [et] ouvre la voie à l'interprétation »²⁹. En séparant les œuvres et les auteurs qui appartiennent à un « siècle » de celles et ceux qui n'en font pas partie, l'opération de périodisation organise par ailleurs l'histoire littéraire de manière relativement arbitraire et rigide, d'autant plus lorsque ce classement est repris par l'institution scolaire dans une

²⁸ Laëtitia PERRET, *Montesquieu au miroir de l'enseignement : rhétorique, histoire littéraire, littérature* (1803-2000), Thèse pour l'obtention du grade de docteur en Littérature française, Lyon, Ecole normale supérieure Lettres et sciences humaines, 2008.

²⁹ Antoine PROST, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, coll. « Points histoire », 1996, p. 115.

perspective de transmission. En effet, comme le souligne l'historien Antoine Prost le travail nécessaire de périodisation tend inévitablement à « déforme[r] la réalité » :

C'est qu'une fois que l'objet historique « période » est construit, il fonctionne inévitablement de façon autonome. La création devient concrétion. L'enseignement contribue à ce durcissement, à cette pétrification [...] : l'exposé didactique vise la clarté et la simplicité, il donne aux périodes une sorte d'évidence qu'elles ne comportent pas.³⁰

Ainsi donc, interroger l'image scolaire de la littérature du XVI^e siècle nous amène à considérer non pas tant la question de la pertinence de la notion de siècle littéraire³¹, mais plutôt à envisager cette désignation comme un indice supplémentaire des procédés de construction qui fondent cette image. Puisque la mise en ordre de la période suppose également une mise en récit, permettant tout à la fois de marquer la succession des époques au sein de la période et *in fine* d'en assurer la cohérence et « l'homogénéité »³², la question du siècle littéraire permet d'interroger la dimension *fictionnelle* de cette représentation. L'image institutionnelle de la littérature du XVI^e siècle, résultat d'un processus initial de périodisation redoublé par les divers mécanismes de la classicisation, est dès lors à interroger comme fiction, créée au travers d'un discours scolaire qui répond à une multiplicité d'enjeux esthétiques, éthiques, institutionnels et politiques. Ce sont non seulement les formes mais également les sens de cette fiction que notre travail cherche à mettre en lumière, à travers l'étude d'histoires littéraires, d'anthologies et de manuels de littérature permettant de considérer, depuis 1880 jusqu'à 2011, tout à la fois le discours scolaire tenu sur la littérature du XVI^e siècle et la réalité du corpus canonique transmis pour ce siècle.

3. Corpus d'étude : les ouvrages scolaires de 1880 à 2011

Plutôt que de déterminer de manière extensive les contours du corpus scolaire de la littérature du XVI^e siècle de 1880 à nos jours, ce qui nécessiterait la consultation d'une somme immense d'ouvrages scolaires, nous avons estimé plus raisonnable de concentrer notre étude sur trois moments historiques qui apparaissent comme des temps d'accélération de l'histoire : le tournant du XX^e siècle, l'immédiate après-guerre et le tournant du XXI^e siècle.

³⁰ *Ibid.*, p. 116.

³¹ Ce n'est pas que ce découpage en soi ne pose pas problème, ou même que la notion de siècle littéraire ne soit pas problématique : elle l'est à plus d'un titre, et les bornes attribuées au « XVI^e siècle » de la littérature française le montreront au cours de cette étude. Cependant, nous choisissons de considérer cette périodisation comme un *déjà-là* déterminant la forme institutionnelle que prend le corpus canonique, et non comme une notion à déconstruire.

³² *Ibid.*, p. 115.

Notre travail s'apparente dès lors plus à une étude synchronique comparatiste qu'à une analyse diachronique, et n'a pas prétention à l'exhaustivité, le corpus d'étude que nous présentons s'avérant inévitablement lacunaire en raison des choix effectués au cours du travail de recherche. Nous détaillerons plus précisément dans les chapitres de notre étude la présentation des ouvrages scolaire que nous choisissons d'étudier, et nous nous contentons ici d'indiquer quelques données pour situer chacun des trois moments d'analyse.

a. Première période : le tournant du XX^e siècle (1880-1930)

Ce que nous appelons tournant du XX^e siècle renvoie pour notre étude à une période comprise entre les dernières décennies du XIX^e siècle et l'entre-deux-guerres, après la défaite de 1870 et avant les événements de la Seconde Guerre Mondiale. Ce découpage correspond aux bornes de la III^e République, qui constitue un des moments les plus étudiés de l'histoire de l'enseignement de la littérature en France. L'étude du processus de classicisation des auteurs de la Renaissance française rencontre nécessairement, pour la période de la III^e République, l'analyse des développements de l'enseignement littéraire dans son ensemble. C'est pourquoi notre travail s'appuie sur les recherches menées par les historiens de l'enseignement, et tout particulièrement sur les études d'André Chervel³³ et d'Antoine Prost³⁴, dont les travaux fondateurs ont permis de mettre en lumière la place du canon scolaire dans la formation des individus citoyens au sein de la société française. Ces travaux ont ainsi souligné les liens entre l'avènement du régime républicain à la fin du XIX^e siècle et la constitution d'un système éducatif prescriptif et normatif, tout entier orienté vers une finalité éthique de formation du citoyen, qui n'est pas sans conséquences sur le processus de constitution et de stabilisation d'un corpus canonique de la littérature nationale³⁵. Nous chercherons donc tout d'abord à définir la spécificité du processus de classicisation du corpus canonique de la littérature du XVI^e siècle à une période où la visée de l'enseignement littéraire est identifiable à une entreprise de moralisation de la société, comme le précisent les Instructions Officielles de l'époque :

³³ Parmi les nombreux travaux menés par André CHERVEL sur les relations entre École, littérature et société, nous renvoyons particulièrement à l'un de ses ouvrages les plus récents, qui constitue une somme indispensable à la compréhension du contexte dans lequel prend place l'enseignement de la littérature : *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle* (Paris, Retz, coll. « Les usuels Retz », 2008). Par ailleurs, notre travail prend également appui sur l'étude fondatrice menée par ce chercheur sur les listes d'auteurs au programme, depuis la fin du XIX^e siècle jusqu'aux dernières décennies du XX^e siècle : *Les auteurs français, latins et grecs au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours* (*op. cit.*).

³⁴ Nous renvoyons notamment ici à l'étude retraçant les étapes de la constitution du système éducatif républicain : *Éducation, société et politique – Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours* (Paris, Seuil, coll. « Points histoire », 1992 pour la première édition ; 1997).

³⁵ Sur ce point, nous renvoyons aux travaux de Martine JEY cités plus haut, ainsi qu'à l'ouvrage de Violaine HOUDART-MEROT, *La culture littéraire au lycée depuis 1880* (Rennes, PUR-ADAPT Éditions, 1998).

Pour élever et ennoblir l'individu par le commerce des grands esprits et l'exemples des œuvres les plus parfaites [...] c'est aux lettres qu'il faut s'adresser.³⁶

Dans cette perspective, l'enseignement littéraire est avant tout pensé comme formation du goût et apprentissage du Beau, du Bien et du Vrai, et la valeur de l'œuvre présentée en classe est déterminée par sa plus ou moins grande propension à servir de modèle, à la fois éthique et esthétique³⁷. Autrement dit, ce qui fait le classique durant cette époque, ce sont ses potentialités à s'inscrire dans une formation qui subordonne l'expérience de lecture à l'acquisition de valeurs morales nécessaires à la formation d'un citoyen à la fois actif et éclairé.

Tout en remettant en perspective les discours scolaires avec les Instructions Officielles définissant les enjeux de la transmission de la littérature, nous étudions tout d'abord pour cette première période de notre travail l'*Histoire de la littérature française* de Gustave Lanson, dont la première édition en 1894 constitue un moment phare dans la reconnaissance institutionnelle de l'histoire littéraire et la diffusion de ses analyses dans les classes³⁸. Ouvrage à destination scolaire, l'*Histoire de la littérature française* n'a pas vocation à rendre compte de la démarche scientifique de son auteur, exposée dans une série d'articles et de conférences universitaires³⁹, mais n'est pas sans lien avec les études menées par les contemporains de Lanson, Ferdinand Brunetière d'une part et René Doumic d'autre part⁴⁰. La question de l'exhaustivité de notre travail se pose d'emblée au moment d'aborder cette première section du corpus d'étude : faute de temps, nous n'avons en effet pas pu procéder à une étude détaillée des histoires littéraires de Brunetière et Doumic qui auraient permis de mettre en lumière les mécanismes parallèles de classicisation de la littérature du XVI^e siècle. Convoqués de manière ponctuelle dans notre analyse du discours scolaire de Lanson, ces auteurs permettent cependant d'apporter un éclairage qui fait apparaître, d'un point de vue synchronique, les phénomènes d'échos qui parcourent les discours scolaires de l'époque. Pour autant, les recours à ces références demeurent trop lacunaires pour infléchir le cours d'une

³⁶ *Instructions Officielles de 1890*, p. 422.

³⁷ Cet aspect sera développé tout au long de la partie I de notre travail.

³⁸ Publiée en partie pour concurrencer les *Éléments d'histoire littéraire* de René DOUMIC parus en 1888, l'*Histoire de la littérature française* devient en effet rapidement un incontournable de l'enseignement littéraire dès la fin du XIX^e siècle.

³⁹ Gustave LANSON explicite sa méthode notamment dans une conférence intitulée, « *L'Histoire littéraire et la sociologie* » (conférence faite à l'École des Hautes Études sociales le 29 janvier 1904, in *Revue de Métaphysique et de Morale*, Paris, 1904 ; rééditée in *Essais de méthode, de critique et d'histoire littéraire*, Paris, Hachette, 1965). Pour une vue générale de la méthode lansonienne, nous renvoyons aux textes rassemblés et présentés par Henri PEYRE sous le titre *Essais de méthode, de critique et d'histoire littéraire*, Paris, Hachette, 1965.

⁴⁰ De 1890 à 1892, Ferdinand BRUNETIERE fait en effet paraître une *Histoire de la littérature française classique (1515-1830)* en 4 volumes, tandis que René DOUMIC ajoute à ses *Éléments d'histoire littéraire* publiés en 1888 cinq volumes d'*Études sur la littérature française* dont la publication s'étendra de 1896 à 1905.

démonstration qui, faute de leur accorder une réelle place, tend à grossir parfois un peu artificiellement la place du discours scolaire lansonien dans la création et la diffusion d'une image scolaire canonique de la littérature du XVI^e siècle⁴¹. Pour autant, nous mettons en perspective les positions lansonniennes en étudiant dans plusieurs anthologies fréquemment rééditées du début du XX^e siècle, la forme que prend le corpus canonique de la littérature du XVI^e siècle, ainsi que les différentes images d'auteurs qui sont créées et qui transitent au travers des différents discours de présentation. En plus de l'*Histoire de la littérature française* de Lanson, nous étudions ainsi des ouvrages d'histoire littéraire publiés par François-Léopold Marcoux, Albert Cahen, Charles Lebaigue et Charles-Marc Des Granges⁴².

Ainsi, durant cette première période de notre étude, correspondant relativement aux bornes de la III^e République, le processus de classicisation a directement partie liée avec un impératif de moralisation, qui se traduit par l'établissement progressif d'une valeur consensuelle sur laquelle asseoir la légitimité du canon de la littérature française en générale, et par conséquent celle du corpus canonique de la littérature du XVI^e siècle. Suivant les perspectives tracées par Marie-Odile André, qui indique que le « destin des classiques » dépend « de la validité qui est reconnue, du consensus qui s'impose à leur sujet »⁴³, nous proposons d'identifier cette première période d'une part comme le moment de la création du consensus quant au degré de classicité des œuvres du XVI^e siècle ; d'autre part, comme la phase temporelle où la diffusion de ce consensus via les ouvrages scolaires pose les fondements du corpus canonique de la littérature du XVI^e siècle. Une deuxième période succède à celle-ci, où le consensus une fois fondé permet la stabilisation de l'image scolaire du siècle.

b. Deuxième période : l'après Seconde Guerre Mondiale (1950-1980)

Tandis que la première période de notre corpus d'étude se concentre sur les ouvrages scolaires du tournant du XX^e siècle, l'analyse pour la deuxième époque se concentre uniquement sur l'anthologie phare des années 1950 à 1980, dirigée par d'André Lagarde et Laurent Michard. Publié chez Bordas, découpé en volumes par siècles, dont la parution s'échelonne de 1948, avec un premier tome portant sur le Moyen-Âge, à 1962 avec le dernier volume sur la littérature du XX^e siècle, le manuel, progressivement désigné comme le *Lagarde et Michard*, constitue l'un des records de l'édition pédagogique française, avec un

⁴¹ Ces effets de perspective biaisée sont notamment sensibles dans les chapitres V, VI et VII où nous montrons comment évolue l'image canonique des auteurs en prenant comme référence le discours lansonien, de sorte que tout le discours scolaire semble procéder des vues de Lanson, ce qui serait évidemment à nuancer par un travail sur d'autres ouvrages d'histoires littéraires aussi importants.

⁴² Pour la présentation détaillée de ces manuels nous renvoyons à notre chapitre III, partie I.1.

⁴³ *Op. cit.*, p. 8.

total de plus de vingt millions d'exemplaires vendus, et occupe une situation de quasi-monopole dans le champ des manuels après-guerre. Inscrit dans l'héritage des anthologies d'histoire littéraire du début du siècle, l'ouvrage en reprend l'organisation séculaire au point de dédier un tome à chaque siècle de la littérature française : ce faisant, le *Lagarde et Michard* représente en quelque sorte l'apogée d'une conception de l'histoire littéraire par périodes, et permet d'examiner en détails les mécanismes qui président à la transmission et à la solidification, voire à la « concrétion »⁴⁴, de l'image canonique du XVI^e siècle comme siècle littéraire. Après la phase de mise en place du consensus, le *Lagarde et Michard* constitue pour notre étude un moment d'affirmation et de stabilisation de celui-ci.

Les rééditions de l'anthologie étant légion, mais le contenu demeurant identique, nous avons choisi d'étudier une édition parue en 1968 du tome consacré à la littérature du XVI^e siècle, soit à peu près à la moitié de la période de diffusion maximale de l'anthologie.

c. Troisième période : le tournant du XXI^e siècle (1981-2011)

La borne supérieure de notre étude se concentre sur un troisième moment qui permet d'envisager la place de la littérature du XVI^e siècle dans les manuels scolaires au tournant du XXI^e siècle, à un moment où le consensus est fermement établi et où se perpétue un corpus et une image canoniques stabilisés. Dépassés les enjeux de légitimation, la question est désormais de savoir quelle place est donnée au XVI^e siècle dans la transmission de la littérature nationale. À partir de la décennie 1980, la réception scolaire des œuvres du XVI^e siècle s'avère par ailleurs liée aux profondes mutations de l'enseignement secondaire d'une part et de l'enseignement de la littérature en particulier, mutations visibles à travers les réformes et les programmes qui se succèdent jusque dans la première décennie du XXI^e siècle⁴⁵. C'est pourquoi nous cherchons, pour cette dernière période d'étude, à replacer tant que faire se peut notre analyse en perspective avec les programmes qui déterminent en partie les choix opérés dans les manuels scolaires. Par ailleurs, nous choisissons de concentrer notre étude sur les manuels du lycée, afin tout d'abord d'inscrire l'étude dans une logique historique par rapport aux ouvrages observés pour les deux premières périodes. En termes de niveau scolaire auquel ils sont destinés, les manuels de lycée correspondent en effet peu ou prou, et relativement aux évolutions de l'enseignement secondaire, aux ouvrages d'histoire littéraire ou aux anthologies du début ou du milieu du siècle. Afin de ne pas étendre infiniment notre corpus d'étude, nous avons d'autre part fait le choix de nous intéresser uniquement aux manuels qui occupent une place significative en termes éditoriaux. Il s'agit

⁴⁴ Pour reprendre le terme d'Antoine PROST cité plus haut.

⁴⁵ Nous présenterons de manière détaillée ces mutations et ces réformes dans l'introduction de la partie II de cette étude.

ici de considérer, comme pour l'ouvrage de Lanson ou le *Lagarde et Michard*, que l'efficacité d'un discours scolaire porteur d'une représentation de la littérature du XVI^e siècle est plus significatif dans le cas de manuels largement diffusés. C'est pourquoi nous nous intéressons en priorité aux manuels publiés par les grandes maisons d'édition du domaine scolaire, telles que Bordas, Hatier, Hachette, Nathan Éducation, et pour chacun de ces éditeurs nous étudions tout particulièrement le titre phare de la collection, c'est-à-dire le plus souvent le manuel qui connaît le plus grand nombre de rééditions. Au total, nous disposons pour cette troisième période d'analyse d'un corpus de quarante-quatre manuels, dont les différents paratextes (discours de présentation du siècle, des auteurs, des textes) ainsi que les sélections d'auteurs, d'œuvres et d'extraits ont été saisis dans une base de données permettant une étude statistique précise aussi bien qu'une analyse et une mise en série des discours scolaires⁴⁶.

La périodisation retenue pour l'étude envisage ainsi une temporalité étendue, en faisant le choix de moments clés et de productions qui nous apparaissent représentatifs. En cela, notre travail de découpage chronologique se rapproche de la méthode proposée par Pascal Ory dans sa définition de l'histoire culturelle. Il s'agit en effet pour lui, considérant la nature sérielle des productions culturelles, d'inciter le chercheur à mettre en place une « série de sondages stratégiquement bien situés dans une corpus couvrant une période plus longue [qu'une série courte] », afin que l'analyse permette de dégager le maximum d'informations sur la « diachronicité d'une représentation, ses avatars, ses métamorphoses »⁴⁷. Ce faisant, il convient de combiner « l'unité organique de la forme analysée [...] avec l'arbitraire assumé des coups de sonde à rythme régulier [...] et avec la prise en compte, qualitative, de moments posés *a priori* comme décisifs »⁴⁸. Envisager la constitution et le développement du canon de la littérature du XVI^e siècle dans les manuels scolaires de 1890 à 2011 en déterminant trois corpus d'étude correspondant à trois périodes semble dès lors rejoindre l'idée directrice énoncée par Ory, qui invite à étudier les évolutions et « métamorphoses » d'une représentation socialement construite. En ce qui concerne l'image scolaire de la littérature du XVI^e siècle, l'étude de ces évolutions et métamorphoses suppose tout à la fois une étude quantitative dans les manuels, afin de déterminer la structure matérielle du corpus canonique diffusé par les manuels, et une étude parallèle des discours scolaires qui construisent la ou les représentations de ce siècle littéraire. C'est cette étude qui constitue le cœur de notre travail,

⁴⁶ Pour une présentation précise de cette base de données et de sa composition, nous renvoyons au préambule de notre partie II. Une grande partie de cette base de données est présentée dans notre volume d'annexes sous forme de tableaux reproduisant les notices et les paratextes.

⁴⁷ Pascal Ory, *L'histoire culturelle*, Paris, PUF, collection « Que sais-je ? », 2011 (3^e édition), p. 53.

⁴⁸ *Ibid.*

appuyé sur un certain nombre de références théoriques qui empruntent à des disciplines distinctes mais connexes.

4. Cadre théorique : un carrefour disciplinaire pour l'étude des représentations canoniques de la littérature du XVI^e siècle

a. Analyse de discours et histoire de l'histoire littéraire

En analysant conjointement les discours des manuels scolaires et le corpus canonique, nous cherchons ici à rendre apparents les mécanismes au moyen desquels se met en place une « certaine idée de la littérature » du XVI^e siècle, pour reprendre la formule proposée par Emmanuel Fraisse dans son étude de la forme anthologique⁴⁹. À travers les paratextes et les notices de présentation, les manuels scolaires font entendre un discours qui tout à la fois résulte et participe de l'impératif de sélection qui fonde le processus de classicisation. Plus que de simples images d'une forme, historiquement située, du canon de la littérature nationale, les manuels peuvent en effet être considérés comme la mise en scène d'un ordonnancement de l'histoire littéraire :

[L'anthologie] peut chercher à maintenir la tradition d'un canon littéraire en s'exposant souvent de ce fait à le fonder, alors qu'elle croit seulement le préserver, [...]. Musée et manifeste, l'anthologie, à des degrés divers, garde nécessairement ces deux faces parce qu'elle est porteuse d'une « certaine idée » de la littérature.⁵⁰

Cette mise en scène passe nécessairement par une mise en ordre qui est aussi interprétation des textes présentés et des auteurs sélectionnés, interprétation traduite dans les discours de présentation. C'est pourquoi notre travail vise à déployer les niveaux de mise en scène et de mise en ordre, ou pour le dire autrement de mise en récit, des notices et des paratextes qui accompagnent la présence des auteurs et des œuvres du XVI^e siècle dans les ouvrages scolaires, pour toute l'étendue chronologique du corpus. Pour ce faire, nous proposons des analyses détaillées de ces discours scolaires, en recourant aux outils de l'analyse de discours, notamment au moment d'aborder les questions d'implicites et les effets d'échos qui forment le socle des représentations canoniques construites et diffusées dans les ouvrages scolaires. Nous nous appuyerons également sur les définitions rhétoriques et argumentatives de la *doxa* pour envisager les mécanismes de circulation et de pérennisation de l'image canonique du siècle.

⁴⁹ Emmanuel FRAISSE, *Les anthologies en France*, Paris, PUF, coll. « Écriture », 1997, p. 8.

⁵⁰ Emmanuel FRAISSE, *ibid.*

En faisant le choix de l'étude des discours des manuels scolaires, nous nous éloignons volontairement d'une étude qui chercherait à saisir la *réalité* des pratiques et des représentations de cette littérature dans les classes : il ne s'agit donc pas de mener une enquête de terrain, qui ressortirait plutôt à une analyse de type sociologique combinée à une approche propre aux sciences de l'éducation, mais de proposer une étude et une interprétation des discours des manuels scolaires qui se placent du côté d'une problématique de la réception, en considérant la manière dont une certaine idée de la littérature du XVI^e siècle est construite et transmise par l'École tout au long du XX^e siècle, et jusqu'à aujourd'hui. Bien que cette piste de recherche ait été envisagée dans les premiers temps de notre travail, il nous a semblé que cela représenterait un travail bien plus sociologique et didactique que littéraire, et que les analyses qui en résulteraient constitueraient une étude tout à fait à part de l'objet premier de la recherche. C'est pourquoi nous choisissons d'étudier le corpus canonique de la littérature du XVI^e siècle identifiable dans les manuels scolaires comme un corpus *théorique*, sans étude de ses utilisations pédagogiques, et d'analyser les discours des manuels en tant que représentation et interprétation de la littérature du XVI^e siècle. Ce choix nous invite de fait à nous tenir à distance des méthodes et conclusions propres au champ de la didactique de la littérature. Bien que nous soyons amenée à aller emprunter à cette discipline certaines analyses nécessaires à la compréhension des enjeux de l'enseignement de la littérature, notamment au moment d'étudier la borne contemporaine de notre corpus de manuels, nous ne souhaitons pas proposer une réflexion sur l'appropriation didactique des textes du XVI^e siècle, ce qui supposerait par exemple d'étudier les exercices ou les questions accolés aux textes présentés dans les manuels. À l'inverse, notre travail cherche plutôt à se situer dans la perspective d'une réflexion générale sur les formes, les enjeux et les renouvellements de l'histoire littéraire et de son influence sur les discours scolaires⁵¹. Dès le chapitre I, où nous présentons les origines de la discipline, jusqu'à notre ultime chapitre, nous envisageons en effet à chaque moment de l'étude les liens entre la construction des représentations canoniques de la littérature du XVI^e siècle et les évolutions de l'histoire littéraire, tantôt en recourant aux travaux universitaires qui interrogent ces mutations, tantôt en mettant en regard nos analyses avec une étude des programmes scolaires qui traduisent les évolutions institutionnelles du rapport à l'histoire littéraire. Ce faisant, nous inscrivons également notre travail dans une perspective proche de celle développée par Roger Fayolle qui, en analysant

⁵¹ Tout au long de notre étude, nous recourons notamment aux articles et aux numéros spéciaux de deux revues essentielles à la compréhension des débats autour des questions d'histoire littéraire : *Le Français aujourd'hui* d'une part, *La Revue d'histoire littéraire de la France* d'autre part. Les références seront indiquées à mesure de leur usage.

l'origine des discours sur la littérature⁵², a cherché à faire l'histoire de l'histoire littéraire et à déconstruire le caractère d'évidence des représentations canoniques.

b. Les apports de la sociologie de la littérature et de l'histoire culturelle

Malgré les choix méthodologiques énoncés plus haut, l'étude menée ici s'inscrit cependant bien dans une perspective sociologique, notamment en raison de la filiation affichée avec les travaux d'Alain Viala dans le champ de la sociologie de la littérature, à la fois en ce qui concerne la question de la *classicisation* et dans la perspective d'une conception de la littérature comme construction institutionnelle⁵³. En outre, puisque réfléchir à la question du degré de *classicité* du XVI^e siècle transmis et construit par l'École constitue une manière d'interroger la valeur sociale d'un corpus institutionnel, à un moment donné, pour un public donné, dans une société particulière, l'apport théorique des études d'Alain Viala gagne à être complété par un recours aux analyses proposées par les théoriciens du rapport entre institution et littérature. C'est pourquoi notre travail s'appuie d'une part sur les études fondatrices menées par Pierre Bourdieu sur les rapports entre École, État et pouvoir⁵⁴, et qui permettent de définir le champ institutionnel où se construit l'image canonique de la littérature française en général, et de celle du XVI^e siècle en particulier. D'autre part, nous adossons nos analyses aux réflexions engagées par Claude Lafargue et Jacques Dubois sur la question de la valeur de la littérature⁵⁵. Jacques Dubois propose notamment d'envisager « l'institution littéraire » comme l'ensemble des faits sociaux contribuant à instituer les pratiques littéraires, ce qui permet de rompre avec une conception essentialiste de la littérature pour la replacer dans un ensemble de mécanismes sociaux, économiques et politiques permettant d'en comprendre la dimension éminemment construite. L'axe principal de la troisième partie de cette étude s'inscrit directement dans la lignée de ces réflexions sur littérature et institution, en mettant en lumière l'interdépendance des mécanismes de

⁵² Nous renvoyons notamment au recueil d'articles et de contributions de Roger FAYOLLE édité par Jacques BERSANI, Michel COLLOT, Yves JEANNERET et Philippe REGNIER, *Comment la littérature nous arrive ?* Paris, Presses Universitaires de la Sorbonne, 2009.

⁵³ Nous présenterons en détail les analyses des différents auteurs nommés ci-après dans la partie II du chapitre I, c'est pourquoi cette présentation s'avère ici très synthétique.

⁵⁴ Nous renvoyons ici à la fois aux différentes études menées par Pierre BOURDIEU, soit seul (*Les Règles de l'art – genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Seuil, nouvelle édition revue et corrigée, 1998 ; *La distinction – critique sociale du jugement*, Paris, Minuit, 1979 ; « Système d'enseignement et système de pensée », *Revue Internationale des Sciences Humaines*, 1967, vol. 19 n°3, p. 367-388) soit en collaboration avec d'autres sociologues (avec Jean-Claude PASSERON, *Les Héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1966 ; *La reproduction – éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, coll. « Le sens commun », 1970 ; avec Monique DE SAINT MARTIN, « L'excellence scolaire et les valeurs du système de l'enseignement français », in *Annales*, janvier-février 1970, p. 147-175).

⁵⁵ Nous renvoyons notamment aux analyses, qui ont fait date dans le domaine de la sociologie de la littérature, de Jacques DUBOIS *L'institution de la littérature – Introduction à une sociologie*, Paris, Éditions Labor/Fernand Nathan, collection « Dossiers Médias », 1986, et de Claude LAFARGUE, *La valeur littéraire – Figuration littéraire et usages sociaux de la fiction*, Paris, Fayard, 1983.

modélisation de l'image canonique avec les représentations institutionnelles et sociales qui leur sont contemporaines.

Outre le recours au cadre théorique fourni par les sociologues de la littérature, notre travail s'inscrit également dans des perspectives tracées plus fortement dans la discipline historique que dans le champ des études littéraires. La question des représentations d'un objet ou d'un fait culturel, à laquelle se rattache la question de la place de la littérature à l'École, est ainsi l'objet privilégié de l'histoire culturelle, héritière des réflexions menées en amont par l'École des Annales, les historiens de mentalités et ceux du livre et de la lecture, à l'image de Roger Chartier⁵⁶. En considérant que chaque fait culturel peut être interprété comme signe au sein d'un vaste système produit par une société, et que ce signe est une représentation des valeurs, attentes et mentalités d'une société à un moment donné, l'histoire culturelle offre un regard historicisant pour appréhender le processus de classicisation. Il s'agit en effet, en étudiant la construction et de la diffusion d'une image scolaire de la littérature du XVI^e siècle, de chercher à comprendre comment les différents acteurs intervenant dans la constitution du canon participent à la création d'un pan d'une mémoire culturelle collective. Il s'agit donc d'observer et d'analyser la construction, en regard de l'image scolaire, d'un « imaginaire social »⁵⁷ de la littérature du XVI^e siècle. Cet imaginaire, lui-même constitué d'une série d'images créées, successivement ou conjointement, par l'École, est également à comprendre comme le résultat d'un phénomène social « d'acculturation », définissant des hiérarchies au sein des représentations sociales des faits culturels, et participant à la mise en place de systèmes de représentations de la valeur organisés autour de la métaphore centre/périphérie recoupant la dichotomie savant/populaire, et conséquemment légitime/non-légitime, ou classique/non classique :

[...] L'acculturation est la règle de toute société dès lors que s'y distinguent nettement et de manière hiérarchique des systèmes dominants, donc des systèmes dominés, aussi bien dans l'espace géographique (culture centrale/culture

⁵⁶ On peut consulter à ce propos l'ouvrage publié avec Marie-Madeleine COMPERE et Dominique JULIA, *L'Éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle* (Paris, Société d'édition d'enseignement supérieur, 1976) ou l'étude essentielle *Lectures et lecteurs dans la France d'Ancien Régime* (Paris, Seuil, coll. « L'Univers historique », 1987).

⁵⁷ Concept relativement flou, l'expression « imaginaire social » a pu être utilisée en sciences sociales et humaines comme un synonyme de « représentations » ou « mythe » : pour les historiens du culturel, cette notion permet de penser la dimension performative des représentations, les effets que les imaginaires peuvent avoir sur les pratiques et la manière dont les individus s'approprient le monde, de même que sur la formation des identités sociales. Du point de vue historique, l'imaginaire social peut être considéré comme une forme de mise en récit particulièrement efficace, qui permet d'organiser un ensemble de fictions constitutives d'une représentation sociale transmise. En ce sens, le concept apparaît opérant pour considérer le processus de classicisation et de fictionnalisation d'un siècle littéraire que notre étude se propose de traiter. Pour une plus large synthèse sur le concept d'imaginaire social, nous renvoyons à la définition proposée dans le lexique Socius par Guillaume PINSON « Imaginaire social » (Anthony GLINOER et Denis SAINT-AMAND (dir.), *Le lexique socius – ressources sur le littéraire et le social*, url : <http://ressources-socius.info/index.php/lexique/21-lexique/156-imaginaire-social>).

périphérique) que dans l'espace social (culture des élites/culture des catégories plus populaires).⁵⁸

L'effet hiérarchisant de ce phénomène d'acculturation est directement lié à la mise en place, le plus souvent institutionnelle, de ce que Pascal Ory, à la suite de Roland Barthes⁵⁹, identifie comme des mythes et des idéologies dans la sphère sociale. Le travail de l'historien de la culture consiste à réintégrer ces notions à une réflexion sur la question des représentations sociales de la culture : il s'agit de comprendre la manière dont chaque société, par des moyens divers, va chercher à construire des imageries et des images transmissibles assurant la stabilité et la pérennité du système social. Selon Ory, l'idéologie, définie de manière simple, est « une interprétation du monde se présentant comme cohérente et générale – c'est-à-dire comme unifiée et unificatrice »⁶⁰. Si les manifestations de l'idéologie peuvent être identifiées à différents niveaux et en divers lieux, l'étude de ce système unificateur s'avère particulièrement importante au moment d'interroger la production institutionnelle d'images chargées de véhiculer des mythes, et fonctionnant dans la société comme des « éducateurs collectifs »⁶¹. S'intéresser à la création d'une image canonique de la littérature du XVI^e siècle, c'est donc nécessairement interroger le fonctionnement idéologique de l'institution au moment de la création de cette représentation mythique, tout en cherchant à mettre en lumière la ou les valeurs accordées à ce mythe, considéré comme une des formes prises par une « idéologie éthique » définie comme « l'ensemble des discours à visée moralisatrice que ne manque pas de produire toute société, au travers des institutions qu'elle missionne à cet effet »⁶².

Ce faisant, notre travail propose une méthodologie et une inscription dans des questionnements qui empruntent à la sociologie de la littérature, ainsi qu'aux enjeux définis par et pour l'histoire culturelle, mais en proposant un regard littéraire sur ces questions et ces enjeux. Si les historiens de la culture considèrent les faits culturels et sociaux comme des « faits narratifs », nous choisissons ici de nous intéresser à des discours matériels, des manuels et des programmes, en recourant aux outils de l'analyse littéraire afin d'en dégager les contenus, les formes, mais aussi les implicites et les silences. En recourant à l'arsenal traditionnel du littéraire, au premier rang duquel l'analyse de texte et de discours, nous souhaitons mettre en lumière les mécanismes qui conduisent à la fictionnalisation d'un siècle littéraire, selon des mécanismes qui ressortissent à ce qu'Ory identifie comme une « idéologie

⁵⁸ Pascal Ory, *op. cit.*, p. 112.

⁵⁹ On peut se référer pour la définition du mythe à la partie « Le mythe aujourd'hui ? » dans l'ouvrage de Roland Barthes, *Mythologies*, Paris, Seuil, 1957, p.181-233.

⁶⁰ Pascal Ory, *op. cit.*, p. 106.

⁶¹ *Ibid.*

⁶² *Ibid.*, p. 108.

éthique », et qu'un sémiologue comme Barthes nomme une « mythologie ». En somme, nous souhaitons proposer une étude qui, si elle emprunte des voies appartenant à d'autres disciplines, ne le fait que pour mieux revenir à une étude des discours scolaires, lesquels permettent d'interroger les formes institutionnelles de réception de la littérature du XVI^e siècle et, partant, de rendre compte de l'inscription du siècle dans un imaginaire scolaire et social.

5. Annonce du plan

Pour répondre à notre question initiale, « Quelles images scolaires et quel corpus canonique pour la littérature du XVI^e siècle ? », nous proposons une étude en trois temps. Les deux premières parties de la thèse correspondent à un découpage chronologique du corpus d'étude, la première partie du travail interrogeant les mécanismes de création et de diffusion d'un corpus canonique et de figures classiques d'auteurs pour la littérature du XVI^e siècle, de l'*Histoire de la littérature française* de Lanson au *Lagarde et Michard*, tandis que la deuxième partie rend compte de ces mêmes mécanismes pour les manuels scolaires de 1980 à 2011. Ces deux parties permettent dès lors de saisir, à travers l'étude du corpus et des figures d'auteurs, les phénomènes de pérennisation ou d'évolution de l'image scolaire du siècle. La troisième partie, elle, propose un regard élargi qui cherche à mettre au jour les valeurs idéologiques qui informent les discours scolaires tenus sur la littérature du XVI^e siècle, et déterminent en partie les formes prises par la représentation scolaire du siècle, depuis la fin du XIX^e siècle jusqu'à la première décennie du XXI^e siècle.

Dans la première partie, le chapitre I constitue un moment théorique où nous proposons de mettre à plat les termes et les notions qui serviront au déroulement de la démonstration, de la définition de la littérature aux modalités et enjeux de sa transmission dans les classes. Le chapitre II s'intéresse au discours scolaire lansonien sur la littérature du XVI^e siècle et déploie une première image institutionnelle des auteurs et du siècle. Le chapitre III met l'accent tout d'abord sur les ouvrages d'histoire littéraire contemporains ou légèrement postérieurs à l'étude de Lanson afin de montrer comment se tisse un réseau d'écho et de reprises entre les différents discours scolaire, constituant ainsi réellement une image canonique diffusée ; dans un second temps, nous étudions dans ce chapitre le discours tenu par Lagarde et Michard dans leur anthologie afin de rendre compte des effets de pérennisation de l'image scolaire.

Dans la deuxième partie, le chapitre IV permet de modéliser la structure du corpus canonique de la littérature du XVI^e siècle pour la période 1981-2011, au moyen d'une étude quantitative. Appuyés sur ces résultats, les chapitres V et VI développent successivement une analyse des figures classiques des auteurs maximaux du siècle puis des auteurs périphériques. Le chapitre VII complète ce travail par une attention portée aux mécanismes spécifiques de classicisation et de hiérarchisation affectant les autrices du XVI^e siècle dans le corpus canonique.

Dans la troisième partie, le chapitre VIII met en lumière les liens entre la construction de l'image scolaire du XVI^e siècle et la mise en récit de l'idée d'identité nationale, en appuyant notamment l'analyse sur les évolutions de la notion de roman national. Le chapitre XI, enfin, abandonne l'étude au long cours pour se concentrer sur les manuels des années 2000 et identifier les lieux qui, dans le discours scolaire, révèlent que la représentation canonique de la littérature du XVI^e siècle constitue un miroir possible pour notre époque.

PARTIE I

ARCHITECTURE D'UN SIECLE LITTERAIRE :

FONDATIONS ET TRANSMISSION D'UN

CANON

ET D'UNE IMAGE SCOLAIRES DE LA

LITTERATURE DU XVI^E SIECLE (1880-

1970)

Réfléchissant aux rapports qu'entretiennent les écrivains avec les représentations généralement admises de la littérature, Jean-Pierre Martin fait remarquer dans son ouvrage *Les Écrivains face à la doxa*¹ qu'il existe dans l'imaginaire collectif une sorte de dévotion envers la pratique esthétique, le sentiment d'un rapport presque sacré aux textes littéraires. Cette croyance dans une autorité supérieure des écrivains serait selon lui le résultat d'une construction, organisée et transmise par l'institution scolaire :

Il y a une doxa proprement « littéraire ». [...] [Elle] est un produit dérivé de l'enseignement. Elle a une prédilection pour le classable : les genres, les catégories, la « théorie ». [...] Avec l'enseignement de masse, une doxa théorique et scolaire a accru son emprise sur les esprits, produisant dans l'inconscient de notre rapport aux textes une sorte de consensus irrépessible.²

C'est précisément l'existence et les formes d'un tel « consensus irrépessible » sur les œuvres et les auteurs du XVI^e siècle que nous cherchons à mettre au jour dans cette première partie de la thèse. Pour ce faire, nous interrogeons les modes de construction et de diffusion de ce consensus dans le discours de l'histoire littéraire, depuis l'ouvrage phare de Gustave Lanson, *l'Histoire de la littérature française*, jusqu'à l'anthologie vedette de l'après-guerre publiée par André Lagarde et Laurent Michard dès 1948, en passant par des manuels du début du XX^e siècle. Ce faisant, nous montrerons que s'établit dans les ouvrages scolaires une *doxa* sur la littérature du XVI^e siècle, et que celle-ci participe à fonder le consensus sur la place du siècle dans le canon général de la littérature française. Il s'agit dès lors de révéler les mécanismes au moyen desquels se déploie un processus de légitimation de la valeur de la littérature du XVI^e siècle dans le discours de l'histoire littéraire, processus qui aboutit à la définition des contours d'un corpus et d'une image canonique du siècle.

Afin de rendre compte de ces contours, nous proposons de lier l'étude des discours à un examen des sélections opérées dans les manuels, au moyen d'un relevé quantitatif des auteurs, des œuvres et des extraits présentés. Ce travail permet dès lors d'envisager les mécanismes d'itération propres à la constitution et à la diffusion d'un consensus qui préside à la fondation du canon et de son image.

Après un premier chapitre théorique, où nous revenons sur les définitions succinctes présentées dans l'introduction générale pour en préciser les enjeux, le chapitre II s'intéresse au discours scolaire lansonien sur la littérature du XVI^e siècle et sur les représentations qu'il en construit. Le troisième chapitre interroge quant à lui la pérennisation de cette image dans les manuels du début du XX^e siècle, puis dans le *Lagarde et Michard*, et révèle ainsi la stabilisation du consensus sur la valeur de la littérature du XVI^e siècle.

¹ Jean-Pierre MARTIN, *Les Écrivains face à la doxa ou Du génie hérétique de la littérature*, Paris, José Corti, 2011.

² *Ibid.*, p. 11-12.

CHAPITRE I : CANON, CLASSIQUES ET HISTOIRE LITTÉRAIRE : LES ENJEUX DE LA CONSTITUTION ET DE LA TRANSMISSION D'UNE LITTÉRATURE NATIONALE

En préambule de son ouvrage *Rhétorique et Littérature*, Aron Kibédi Varga rappelle la nécessité pour tout chercheur dans ce domaine de s'arrêter sur la définition du terme *littérature* :

Préalablement à toute recherche, il faut en effet vérifier si le vocabulaire critique que nous utilisons aujourd'hui s'applique sans danger à la littérature de la période étudiée. Ainsi, pour l'ensemble des questions qui va nous préoccuper ici, il est utile de se demander tout d'abord si le mot *littérature* recouvre la même réalité à l'époque classique que de nos jours.¹

Cette interrogation inaugurale fait écho à celle qui anime le travail mené par Stéphane Zékian dans son étude sur *L'invention des classiques*² lorsqu'il souligne que s'intéresser aux classiques doit moins consister en une définition de cette catégorisation qu'en la perception de ce qui, à chaque époque, constitue le regard porté sur les œuvres désignées par ce qualificatif :

[Il faut] essayer d'entendre ce qu'ils [les contemporains] célèbrent au nom des classiques : que vont-ils chercher dans leurs œuvres ? ; que sont-ils décidés à y trouver ? ; que sont-ils disposés à y mettre ? En un mot : que leur font-ils dire ?³

Dans la perspective de l'étude que nous proposons ici, au croisement d'une réflexion sur la notion de classique et sur la constitution de l'image d'un « siècle » littéraire par l'institution scolaire, il semble nécessaire de partir d'un examen général du concept même de littérature, tout d'abord à travers les signes qui le définissent au cours des siècles, en recourant à l'examen des termes *humanités*, *lettres profanes*, *lettres humaines*, *bonnes lettres*, *belles-lettres* et finalement *littérature*. Ce faisant, l'imbrication entre l'institution scolaire et le champ de la littérature se fera jour à mesure que s'établira le caractère consubstantiel de la littérature et des modalités de sa transmission par l'École. La dimension institutionnelle de la littérature occupera le second temps de ce chapitre, afin de mettre en lumière les mécanismes qui président à la transmission de la littérature nationale, laquelle doit être envisagée comme une construction organisée par des processus de canonisation d'une part et de classicisation

¹ Aron KIBEDI VARGA, *Rhétorique et Littérature*, Paris, Didier, 1970, p. 7-8.

² Stéphane ZEKIAN, *L'invention des classiques – Le « siècle de Louis XIV » existe-t-il ?*, Paris, CNRS Éditions, 2012.

³ *Ibid.*, p. 19.

d'autre part. La constitution d'un corpus canonique d'œuvres en français supposant la sélection d'un certain nombre d'œuvres et d'auteurs considérés comme légitimes à intégrer cet espace, la réflexion sur le canon et les classiques s'avère par ailleurs directement liée à des interrogations autour de la notion de valeur en littérature. Plus encore, les enjeux de transmission d'une littérature nationale légitime recourent largement des questions d'ordre idéologiques qui nécessitent de considérer l'institutionnalisation de la littérature non seulement au prisme de la valeur littéraire, ou esthétique, mais aussi en regard de valeurs morales ou civiques définies par l'institution scolaire. L'articulation de ces questions éthiques et esthétiques organisant les modalités de diffusion du canon national, l'appréhension des mécanismes de l'histoire littéraire, telle que la pratiquent les manuels scolaires, permettront en dernière analyse d'envisager les mécanismes de constitution d'une image de la littérature à travers sa transmission scolaire et ses enjeux.

I. Qu'est-ce que la littérature ? : essais de définition d'un « grand implicite »⁴

1. Lettres humaines, bonnes-lettres, belles-lettres ou littérature : du Moyen-Âge à la Révolution française, histoire d'un objet aux multiples signes

a. Lettres humaines, lettres divines, bonnes-lettres : les syntagmes du Moyen-Âge et du XVI^e siècle

La question de la définition d'un référent stabilisé pour le signe *littérature* traverse les siècles, et se lit notamment dans la multiplicité de termes qui, dès le Moyen-Âge, permettent de désigner l'ensemble des parties du savoir relatif aux arts du discours, qui aurait pour nom aujourd'hui la *littérature*. *Bonnes lettres, belles-lettres, humanités, lettres humaines, littérature* : ces termes constituent des ensembles lexicaux dont les évolutions, concurrentes ou non, dessinent les contours d'un « champ notionnel »⁵, où s'observent des tentatives conceptuelles de regroupement d'objets et la recherche de signes linguistiques pour les représenter en langue. Philippe Caron, dans son ouvrage *Des « belles lettres » à la « littérature » - une archéologie des signes du savoir profane en langue française (1680-*

⁴ D'après le titre d'un article d'Alain VIALA, « Le grand implicite », *Le français aujourd'hui* 2011/1 - n°172, Paris, Armand Colin, p. 113-120.

⁵ Cette terminologie est celle de Robert-Léon WAGNER dans son ouvrage *Les Vocabulaires français*, Montréal, Didier, coll. « Orientations », tome 1, 1967-1970).

1760)⁶, mène l'étude de ces signes et s'attache à mettre en lumière les mécanismes qui ont présidé à l'élaboration séculaire du signe *littérature* qui a accumulé « par sédimentations successives la diversité des rôles qu'on lui a fait jouer, [...] [ainsi que] des jugements, des représentations profondes, des préjugés »⁷. Rappelant au début de son enquête la mise en garde de D'Alembert dans le *Discours préliminaire de l'Encyclopédie*, Caron souligne que le champ notionnel des parties du savoir doit être présenté selon les auteurs des Lumières selon un tableau raisonné où les *lettres humaines* s'opposent aux *lettres sacrées*, les *arts utiles* aux *arts agréables* et les *sciences* (spéculatives) aux *arts* (pratiques). Il existe donc au XVIII^e siècle une dichotomie entre savoir révélé et savoir profane, qui contribue à délimiter le champ notionnel : cette dichotomie peut être désignée par le couple antinomique *humain/divin*, ou *sacré/saint* versus *profane/du siècle*. Une partition similaire se lit dans l'opposition entre tradition biblique et tradition gréco-latine, que les locuteurs du XVIII^e siècle désignent par l'expression « connaissance qui ne vient que des seules lumières de l'homme »⁸. L'emploi de cette locution n'a rien d'arbitraire et correspond en réalité à une hiérarchisation séculaire du savoir. Depuis le Moyen-Âge, les *lettres* désignent en effet l'ensemble des connaissances savantes transmissibles au sein des Universités qui se développent dès les XII^e et XIII^e siècles. Divisée en quatre facultés (art, médecine, droit et théologie), les Universités distinguent dès l'origine les *litterae humaniores* (lettres *humaines* ou *profanes*), ensemble des connaissances profanes enseignées dans les facultés des arts, des *litterae diviniore*s (lettres divines), travail d'exégèse biblique propre aux facultés de théologie. Si elle n'est pas attestée dans l'Antiquité, la locution *litterae humaniores* apparaît cependant comme un héritage de la latinité classique en ce qu'elle fait signe vers le terme *humanitas*, qui par suite d'une évolution lexicale vient désigner le corpus des œuvres gréco-latines enseigné dans les Écoles et les Universités et qui s'oppose dans la tradition chrétienne aux *litterae diviniore*s.

Malgré cette distinction, le vocable *lettres* demeure dans l'univers médiéval français un terme générique, qui désigne tout aussi bien l'intégralité des disciplines étudiées dans les Universités que l'étude plus précise des textes des grands auteurs de la littérature antique, en vue de l'acquisition d'un savoir érudit sur les œuvres de tradition gréco-latines⁹. Reprenant cette conception médiévale des lettres et de leur enseignement, le XVI^e siècle est le moment du développement de la notion de *lettres humaines*, qui traduit et remplace l'expression néo-

⁶ Philippe CARON, *Des « belles lettres » à la « littérature » - une archéologie des signes du savoir profane en langue française (1680-1760)*, Louvain-Paris, Editions Peeters, 1992.

⁷ *Ibid.*, p. 10.

⁸ *Ibid.*, p. 36.

⁹ Cette étude est l'objet principal de la faculté des Arts, qui constitue alors la voie d'accès aux trois autres facultés (théologie, droit et médecine), et se décline en trois enseignements principaux – le *Trivium* – que sont la grammaire, la rhétorique et la dialectique. Pour une synthèse complète sur le sujet, nous renvoyons à l'ouvrage d'Antoine LEON et Pierre ROCHE, *Histoire de l'enseignement en France*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », 1967 ; 12^e édition mise à jour, 2008.

latine *litterae humaniores*. Ce déplacement sémantique s'explique notamment par un nouveau point de vue sur les *lettres humaines* dans la formation des individus : Rabelais ou Amyot emploient ainsi cette expression pour marquer la différence, et non l'opposition, entre l'enseignement de la culture sacrée et l'étude de textes non spécifiquement religieux, où l'examen d'auteurs antiques s'ajoute aux disciplines scolastiques héritées du *curriculum* médiéval. Rabelais choisit de traduire cette faveur retrouvée des textes antiques par le terme *humanitas*, repris à Varron et Cicéron qui forgèrent ce néologisme pour traduire le grec *paideia*. Dans son roman *Pantagruel*, il célèbre, à travers la voix de Gargantua écrivant à son fils étudiant à Paris, les vertus des littératures grecques et latines, véritables instruments d'éducation morale, à la fois philosophique et philologique, porteuses d'une saine sagesse¹⁰. L'étude de ces *lettres d'humanités* servira par la suite à qualifier d'*humanistes* ceux qui s'y emploient. Dans la perspective de la Renaissance, l'étude des textes de l'Antiquité apparaît comme un complément nécessaire aux commentaires théologiques, complément que les humanistes nomment selon l'envie *instauratio, restauratio* ou *restitutio bonarum litterarum*, soit le « rétablissement » ou la « remise en honneur des bonnes lettres ». Le syntagme *bonnes-lettres*, calqué sur le latin de la Renaissance *bonae litterae*, est selon toute probabilité une création du XVI^e siècle¹¹ dans laquelle *bonae* peut être entendu selon deux acceptions : d'une part, l'adjectif est à considérer dans un sens polémique et vient alors souligner l'opposition entre la Renaissance et le Moyen-Âge qu'il met « comme entre parenthèses »¹² et induit alors une dichotomie traduite par les « oppositions indéfiniment reprises de la civilisation et de la barbarie, de la lumière et de l'ombre »¹³. D'autre part, *bonae* peut se lire dans un sens intensif, comme mise en lumière du programme même de la Renaissance et comme volonté de voir les auteurs de l'Antiquité restitués dans leur pureté. Dans cette perspective, *bonae* indique que « les lettres sont bonnes, c'est-à-dire précieuses, importantes, bénéfiques, utiles [...] qu'elles constituent même en quelque sorte l'*humanitas*, puisque ce mot, que Cicéron proclama si haut, signifie à la fois, comme on sait, dignité, sociabilité, culture »¹⁴. Montaigne se situe pleinement dans cette conception héritée de Cicéron lorsqu'il rappelle la dimension edificatrice de ces « bonnes-lettres », nécessaires à une vie pleine et épanouie :

[...] ces lettres, par le moyen desquelles l'infinité des choses, l'immense grandeur de nature, les cieus en ce monde mesme, et les terres, et les mers nous sont descubertes : ce sont elles qui nous ont appris la religion, la moderation, la

¹⁰ François RABELAIS, *Pantagruel*, Chapitre VIII « Comment Pantagruel, étant à Paris, reçut lettre de son père, et la copie d'icelle », *Œuvres complètes*, NRF Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade n° 15 », 1970, p. 202-207.

¹¹ Philippe CARON fait ainsi remarquer qu'on ne trouve pas trace d'une pareille locution dans la latinité classique, pas plus que la latinité tardive (*op. cit.*, p. 160 sq).

¹² Marie-Madeleine DE LA GARANDERIE, *Christianisme et lettres profanes – essai sur l'humanisme français (1515-1553) et sur la pensée de Guillaume Budé*, Lille, atelier de reproduction des thèses, 1975, p. 36-37.

¹³ *Ibid.*

¹⁴ *Ibid.*

grandeur de courage : et qui nous ont arraché nostre ame des tenebres, pour luy faire voir toutes choses hautes, basses, premieres, dernieres, et moyennes : ce sont elles qui nous fournissent de quoy bien et heureusement vivre, et nous guident à passer notre age sans deplaisir et sans offence.¹⁵ (II, 12)

b. Le succès des belles-lettres aux XVII^e et XVIII^e siècles

Si le syntagme *bonnes-lettres* apparaît couramment au XVI^e siècle, et est répertorié neuf fois au cours du siècle dans le *Dictionnaire* de Huguet, son référent ne semble pas clairement délimité et renvoie indistinctement, comme l'indique Montaigne, aux auteurs païens et chrétiens, ainsi qu'à des textes littéraires, philosophiques et théologiques, en somme à toutes les œuvres littéraires et savantes nécessaires à la formation de l'individu. Durant les premières années du XVII^e siècle, à mesure que s'émousse l'enthousiasme humaniste du retour aux sources antiques, la locution subit une perte graduelle de sa motivation sémantique et se voit remplacée par le syntagme *belles-lettres*. Sans doute le jugement que formulait *bonnes-lettres* n'était-il pas suffisamment discriminant, et le vocable *lettres* suffisait pour renvoyer au même ensemble, ainsi que semble l'indiquer l'exemple montaignien. Par ailleurs, il est possible que l'épithète *bonnes* ait été sentie au début du XVII^e siècle dans une acception restrictive au sens de « honnêtes, conformes aux bonnes mœurs », insistant sur les bienfaits moraux et pédagogiques des œuvres, et que cet impératif s'éloigne ou devienne progressivement de moindre importance. Philippe Caron situe la lexicalisation de l'expression *belles-lettres* aux alentours des années 1620, grâce à un texte d'un auteur qui sous le pseudonyme de Seigneur de Musac fait mention de « ces Lettres que l'Escole appelle *Humaines* et que les plus polis honorent du nom de *Belles* »¹⁶, ce qui laisse supposer que la lexie entre en vigueur d'abord dans le cercle des puristes malherbiens attachés à l'apprentissage de la diction française contre l'érudition gréco-latine. Le passage de *bonnes-lettres* à *belles-lettres* serait alors à entendre comme le signe d'un changement de paradigme concernant la place des lettres dans l'éducation : une bascule se fait dans les mentalités et les pratiques, entraînant l'abandon progressif du modèle érudit et édificateur du XVI^e siècle pour se concentrer sur des textes dont la principale qualité devra désormais être esthétique, afin d'apprendre *l'art de bien dire* en français. Cette évolution se fait tout au long du siècle, et les études érudites et humanistes signifiées par la lexie *bonnes-lettres* ne s'estompent que peu à peu jusqu'à la fin du XVII^e siècle ; parallèlement, le terme *érudition*, marqué positivement au

¹⁵ Michel DE MONTAIGNE, *Essais – Livre II*, « Chapitre 12 : Apologie de Raymond Sebond », Gallimard, Folio classique, 2009, p. 278.

¹⁶ J.P. CAMUS (sous le pseudonyme de Seigneur DE MUSAC), *La Conférence Académique*, Paris, Cottereau, 1630, p. 11 ; cité par Philippe CARON, *op. cit.*

XVI^e siècle, se spécialise jusqu'à n'être plus senti que comme *pédanterie* inintéressante pour l'honnête homme¹⁷.

Le succès du signe *belles-lettres* au XVII^e siècle reflète ainsi une nouvelle relation au savoir, où la préoccupation pour le « bien-dire » l'emporte sur les autres fonctions, selon un modèle encouragé par la Cour. Les lettrés de l'époque doivent en effet s'adapter à l'auditoire contemporain, la Cour et les Salons, et les élites du royaume (magistrats, nobles, Jésuites¹⁸) prennent le chemin d'une nouvelle éloquence, marquée par une *tulliana dictio* « modèle de bon goût à mi-chemin de l'excessive gravité et de l'excessive bouffonnerie »¹⁹, qui obéit aux exigences de pureté de la langue fixées par les malherbiens et reprises ensuite par Richelieu. Dans un contexte où le pouvoir royal cherche à donner la preuve que la langue française est à la hauteur du prestige du royaume, le développement du signe *belles-lettres* traduit une préoccupation majeure du XVII^e siècle : la constitution d'un corpus d'œuvres en langue vulgaire, analogue à celui des deux langues savantes, caractérisé par la beauté d'une langue destinée à l'apprentissage de l'art de bien dire. Ce faisant, le syntagme renvoie tantôt à l'ensemble des œuvres constituant ces modèles d'éloquence, et tantôt à la connaissance même de ces œuvres et des compétences d'éloquence qui les caractérisent. Par ailleurs, *belles-lettres* regroupe encore indistinctement au XVII^e siècle les œuvres et leurs commentaires, puisque ces deux types de textes « participent conjointement à la formation du goût et de la parole ornementale, les uns par l'exemple et les autres par les préceptes »²⁰. Le concept de *belles-lettres* s'élabore ainsi dans le creuset de ces mutations socio-littéraires, et la fixation du référent se situe sans doute autour de 1650, au moment où la lexicalisation suppose une nouvelle fonction pour le syntagme. *Belles-lettres* regroupe désormais comme vocable certains textes dont la fonction prédominante est d'être beaux, comme l'indique l'expansion belles dont le premier sens consiste en un jugement explicite du locuteur sur les objets qu'il désigne :

Le signe *belles-lettres* reflète donc un point de vue nouveau et mondain sur le savoir, une manière de voir le langage, les fonctions qu'il remplit et les œuvres, devenue prépondérante parce que le Palais et ses intellectuels, comme l'École déjà disqualifiée par l'usage du latin, ont dû s'incliner vaincus par un goût

¹⁷ Nous renvoyons pour l'étude de l'évolution sémantique du terme *érudition* du XVI^e siècle au XVII^e siècle à l'ouvrage déjà cité de Philippe CARON, p. 191-194.

¹⁸ Pour une étude plus approfondie des mécanismes socio-historiques et culturels à l'œuvre dans l'apparition puis la fixation du concept de *belles-lettres* au XVII^e siècle, nous renvoyons à l'ouvrage de Marc FUMAROLI, *L'âge de l'éloquence : Rhétorique et « res literaria » de la Renaissance au seuil de l'époque classique*, Genève, Droz ; Paris, Honoré Champion, 1980.

¹⁹ Marc FUMAROLI, *op. cit.*, p. 341.

²⁰ Philippe CARON, *op. cit.*, p. 161.

dominant, celui de la Cour. [...] C'est donc tout à la fois un corpus d'œuvres et un nouveau regard sur elles qu'emprisonne en son signifié la lexie *belles-lettres*.²¹

c. Des belles-lettres à la littérature, les effets de la transmission sur la notion

Ce nouveau corpus d'œuvres, les *belles-lettres françaises*, organisé selon une finalité esthétique et non plus morale ou uniquement érudite, trouve directement sa place dans les programmes d'enseignement des collèges jésuites. Par opposition au système hérité du XVI^e siècle où l'apprentissage de l'écriture se faisait en traçant des mots latins et la découverte de la lecture par le déchiffrement de textes grecs ou latins, le monastère de Port-Royal devient, en plein cœur de la controverse janséniste, le lieu d'une expérimentation pédagogique inédite menée par l'abbé de Saint-Cyran, qui décide de créer en 1637 une école où l'enseignement est fondé sur la langue française et non plus sur le latin. Les Petites Écoles de Port-Royal proposent alors une conjonction entre littérature antique et française, car l'apprentissage de la traduction des textes antiques est subordonné à la parfaite maîtrise de l'expression écrite et orale en français. Normée par les Jésuites et reprise dans les programmes des collèges d'Ancien Régime, la transmission des « belles-lettres françaises » constitue l'objet d'une classe intermédiaire qui fait le lien entre les classes de grammaire, où est dispensé un enseignement de base, et la classe de rhétorique, où les élèves sont formés à l'art du discours et de l'éloquence. La classe de belles-lettres est progressivement institutionnalisée et la troisième devient une première classe d'humanités, alors même que le nombre de classes de grammaire demeure fixé à trois. Cette organisation en cinq classes (trois de grammaire, une d'humanités, une de rhétorique) persistera dans l'enseignement français jusqu'à la réforme napoléonienne de 1802, qui refonde l'enseignement des premières classes jusqu'à l'Université. Durant cette période, les termes *belles-lettres* et *humanités* apparaissent synonymes, bien qu'*humanités* vienne plus spécifiquement désigner les belles-lettres dans leur dimension purement scolaire, celles que l'on enseigne ou que l'on apprend.

Les humanités, longtemps qualifiées de *classiques* en raison de leur répertoire gréco-latin, voient par ailleurs leur centre de gravité se déplacer à mesure que se constitue, à la charnière du XVII^e siècle et du XVIII^e siècle, un corpus d'auteurs français à l'usage de la jeunesse scolaire, qu'il s'agisse de textes destinés à cet effet, à l'image d'*Esther* ou *Athalie* de Racine, des *Aventures de Télémaque* de Fénelon ou encore du *Discours sur l'histoire universelle* de Buffon, ou bien d'œuvres dont la forme est facilement adaptable dans les classes telles que les *Fables* de La Fontaine, les *Sermons* de Bossuet ou encore les *Caractères*

²¹ Philippe CARON, *op. cit.*, p. 262 et 264.

de La Bruyère²². Parallèlement à cette entrée dans les classes d'œuvres en langue vulgaire, un mouvement de francisation de la notion de Belles lettres se fait jour au XVII^e siècle avec la création en 1635 de l'Académie française « dont l'objet est de travailler à la perfection de la langue française »²³ ; en 1663, « L'Académie Royale des Inscriptions et Belles-lettres » reçoit ainsi spécifiquement la charge des Belles Lettres, c'est-à-dire la réunion de personnes savantes dans « ce qu'on appelle plus particulièrement Belles-Lettres, c'est-à-dire, la Grammaire, l'Eloquence et la Poésie »²⁴. Le syntagme *belles-lettres* semble alors se spécialiser vers un domaine cohérent, embrassant l'étude de la langue, l'organisation du discours et le travail poétique. Dans les dernières décennies du XVII^e siècle, l'expression est devenue courante, avec une ou deux majuscules (à *belles* ou à *lettres* ou aux deux), avec ou sans trait d'union, et est attestée dans les dictionnaires de Richelet (1680) et Furetière (1690) :

Belles-lettres : c'est la connaissance des Orateurs, des Poètes et des Historiens.
Savoir les belles lettres françaises. C'est un homme de belles lettres. (Richelet)
Belles Lettres : On appelle les Lettres Humaines et abusivement les *belles Lettres*, la connoissance des Poètes et des Orateurs, au lieu que les vraies *belles Lettres* sont la Physique, la Géométrie et les Sciences solides. (Furetière)

Malgré sa récurrence, l'extension du syntagme demeure incertaine, comme le montrent la mention des « Historiens » uniquement chez Richelet, ainsi que les opérations de restrictions opérées par Furetière (« et abusivement », « au lieu que »). Dans la définition que donne Furetière, les frontières du concept semblent en effet fluctuantes, incluant des objets du savoir aujourd'hui jugés disparates et non proprement liés à l'exercice d'un art de l'éloquence telles que « la Physique, la Géométrie et les Sciences solides ». Pour étonnante qu'elle soit, cette perspective est encore généralement partagée à la fin du XVII^e siècle, puisqu'il est admis que la démarche intellectuelle caractéristique des sciences, l'observation, le doute et le raisonnement, peut être rapportée à celle des Lettres, de sorte que la méthode scientifique « pourrait bien être l'ouvrage de la Critique et, par conséquent, appartenir aux Lettres »²⁵.

Le *Dictionnaire de l'Académie* consacre d'ailleurs cette acception en proposant dans ses éditions de 1694 à 1765 la définition suivante pour le terme *lettres* : « se dit de toute sorte de sciences et de doctrine ». Plus loin dans le siècle, le *Dictionnaire de Trévoux* entérine ce

²² Nous montrerons dans la troisième partie de ce chapitre que le corpus d'œuvres françaises à destination des classes qui se constitue à la fin du XVII^e siècle correspond tout à la fois à un modèle linguistique et stylistique (renvoyant à l'idée d'une langue française pure et claire) et à un modèle moral d'édification. Cette dimension morale est particulièrement visible dans le choix des formes proposées à l'étude (apologues, sermons, portraits) ainsi que dans les thèmes (éducation du Prince pour *Télémaque*, thèmes bibliques dans les dernières tragédies raciniennes).

²³ Jésuites et imprimeurs de Trévoux, *Dictionnaire universel françois et latin*, 6^e édition, Tome 1 « Académie », 1771, p. 52.

²⁴ *Ibid.*

²⁵ Extrait d'un texte anonyme publié en 1751 par l'Académie, cité par F. SALAÜN et J-P. SCHANDELER, repris par Claude Cristin, *Aux origines de l'histoire littéraire*, Presses Universitaires de Grenoble, 1973.

sens en faisant de *lettres* un synonyme de *sciences* : « Lettres : se dit aussi des sciences »²⁶. Claude Cristin fait ainsi remarquer que les termes *sciences*, *lettres* et *littérature* paraissent au XVIII^e siècle tout à fait interchangeables, venant désigner indifféremment la totalité du savoir, l'ensemble des activités de l'esprit ou bien les exercices auxquels se livrent les intellectuels²⁷. Il existe donc bien au XVII^e siècle, et jusque dans la première moitié du XVIII^e siècle, une indétermination latente des frontières référentielles attribuées à ce signe, et *belles-lettres* apparaît comme un « référent “à géométrie variable” »²⁸ dans la conscience linguistique des contemporains jusque dans les années 1750. Pourtant, malgré une image non encore stabilisée, le signe reflète « une recherche typologique en gestation car les définitions en extension montrent bien qu'il existe un noyau des *Belles-lettres* »²⁹ organisé selon Philippe Caron en cercles concentriques allant de l'éloquence et la poésie anciennes jusqu'à la philosophie, l'érudition, la critique, la polymathie, la peinture, la grammaire, l'éloquence, la poésie et l'histoire en langue vulgaire, en passant par la grammaire des langues anciennes et l'histoire antique. À partir de 1750, l'aire référentielle de belles-lettres est plus rigoureusement restreinte au jugement élémentaire qu'elle renferme : « les *Lettres* (ou en d'autres termes les textes) dont elle est le vocable, sont (ou plutôt devraient être) *belles* »³⁰. En ce sens, le syntagme est défini en fonction d'une finalité extérieure qui est celle de la transmission de modèles, lesquels constituent un corpus d'œuvres jugées *belles*.

Parallèlement, le terme *littérature* évolue lui aussi tout au long du XVII^e siècle, et passe d'une acception scolaire générique, renvoyant au fait d'avoir de l'instruction (« avoir de la littérature », c'est-à-dire avoir suivi le programme des collèges), à un sens plus restreint, qui ne concerne que l'enseignement des belles-lettres à proprement parler. Le signe se réduit progressivement à la seule aire référentielle des belles-lettres, jusqu'à venir désigner le même objet, c'est-à-dire le corpus des œuvres en français considérées comme des modèles d'éloquence³¹. Le terme *littérature* signifie ainsi de plus en plus *culture de l'honnête homme*, lequel pour réussir dans la vie sociale doit maîtriser les règles de civilité et de galanterie,

²⁶ Cité par Claude CRISTIN, *op. cit.*, p. 89. Cet auteur souligne par ailleurs que la distinction qui s'opère entre *lettres* et *sciences* tient en réalité à une dimension temporelle, *sciences* renvoyant à toutes les connaissances que peut assimiler le cerveau humain tandis que *lettres* représente ces connaissances une fois assimilées par le cerveau. Pour autant, les deux termes s'avèrent largement synonymes et sont utilisés indifféremment pour désigner toute activité intellectuelle.

²⁷ *Ibid.*

²⁸ Philippe CARON, *op. cit.*, p. 113.

²⁹ *Ibid.*, p. 113.

³⁰ *Ibid.*, p. 148.

³¹ Philippe CARON fait remarquer, à propos de la relation synonymique qui s'installe entre *littérature* et *belles-lettres* au XVII^e siècle, que dans le dictionnaire de Richelet en 1680 la définition de *littérature* comme « science des belles-lettres » n'offre pas un exemple de synonymie mais de contiguïté sémantique puisque l'un est la connaissance de l'autre ; en outre, *littérature* vient désigner une compétence car on « étudie les belles-lettres » et il en résulte que « l'on a de la littérature ». Pour autant, on observe régulièrement un phénomène de déplacement par contiguïté sémantique entre *belles-lettres* et *littérature*, ce dernier terme venant désigner progressivement les textes regroupés sous le vocable *belles-lettres*.

éviter la pédanterie et faire montre d'une « médiocre teinture des plus agréables questions qui s'agissent quelquefois dans les bonnes compagnies »³². Si au XVII^e siècle *belles-lettres* et *littérature* apparaissent le plus souvent comme coréférents, embrassant pour l'essentiel, aux côtés de *lettres humaines* ou *humanités*, le corpus des genres et des œuvres étudié dans les cinq classes d'humanités, le signe *littérature* gagne à partir du XVIII^e siècle du terrain sur le vocable vedette *belles-lettres*, à la faveur d'une nouvelle mutation de paradigme. En effet, *belles-lettres* renvoyait à l'utilisation des textes en vue de l'acquisition d'une bonne élocution, or cette utilisation est remise en cause par des attaques contre ce raffinement de plus en plus senti comme factice à mesure qu'avance le XVIII^e siècle³³. En outre, le terme *littérature* apparaît sans doute plus neutre aux locuteurs du XVIII^e siècle que le vocable *belles-lettres*, et peut ordonner des regroupements conceptuels que *belles-lettres* ne permet plus puisque, contrairement au syntagme vedette du XVII^e siècle, il ne préjuge pas d'une qualité esthétique qui serait prédominante sur les autres fonctions possibles des textes lus et transmis.

La production pédagogique de l'époque confirme ainsi la désuétude graduelle de *belles-lettres* au profit de *littérature* : du *Cours de belles-lettres distribué par exercices* de Batteux en 1747³⁴, rebaptisé en 1753 *Cours de Belles-Lettres ou principes de la littérature*, puis *Principes de la littérature* en 1764, au *Lycée ou cours de littérature* de La Harpe en 1799, le discours sur les textes change progressivement de finalité et s'achemine vers une conception plus historicisante, où l'impératif d'imitation s'accompagne désormais d'une volonté de transmettre un savoir sur les textes. Ces ouvrages scolaires indiquent à travers l'évolution de leurs intitulés la restructuration du champ du savoir qui parcourt la deuxième moitié du XVIII^e siècle, et va de pair avec une définition moderne du terme *littérature*. Les *Principes de la littérature* de l'abbé Batteux publiés en 1764, regroupant un traité sur *Les Beaux-Arts réduits à un même principe* publié en 1746, le *Cours de Belles-Lettres* (1747-1748) et un traité sur la *Construction Oratoire* de 1763, mettent au jour l'autonomisation du champ des lettres par rapport à celui des sciences, l'aboutissement de la scission entre sciences et lettres, et la réduction de celles-ci à un mode de lecture des textes, et non plus de production. Là où le syntagme *belles-lettres* renvoyaient à la production du discours dans sa dimension rhétorique, le terme *littérature* fait référence au discours second sur les œuvres et à l'appréciation de leur qualités. C'est ainsi qu'en 1800, lorsque Germaine de Staël fait paraître

³² Nicolas FARET, *L'honnête homme*, cité par Roger LATHUILLIERE, *La Préciosité*, Genève, Droz, 1966, p. 625.

³³ Il n'est pas impossible que le terme « belles-lettres » ait ainsi progressivement été marqué par les critiques formulées dès la fin du XVII^e siècle à l'encontre de la préciosité, et que la recherche d'une bonne élocution se soit peu à peu muée dans l'esprit des locuteurs de l'époque comme le signe d'une éloquence affectée, rattachée à l'univers mondain des salons.

³⁴ Charles BATTEUX, dit l'Abbé BATTEUX, *Cours de Belles Lettres*, Paris, Desaint et Saillant et Durant, 1747 ; *Cours de Belles-Lettres ou principes de la littérature*, Paris, Desaint et Saillant et Durand, 1753 ; *Principes de la littérature*, Genève, Droz, 1764.

*De la littérature considérée dans ses rapports avec les institutions sociales*³⁵, elle propose une lecture non plus rhétorique, orientée vers la question de l'art de l'éloquence, mais plus philosophique, voire éthique, la beauté du texte devant garantir contre la laideur morale. Pour cette auteure, *littérature* est désormais à entendre comme « art de l'expression intellectuelle [permettant] le perfectionnement de l'art de penser et de s'exprimer [...] nécessaires à l'établissement et à la conservation de la liberté »³⁶.

La fin du XVIII^e siècle signerait ainsi selon Philippe Caron le déclin progressif de la conception essentiellement rhétorique des belles-lettres, graduellement remplacée par une vision plus historique de la littérature qui annoncerait l'avènement de l'histoire littéraire au XIX^e siècle :

On peut donc considérer que la Révolution française sert de frontière chronologique entre l'ère des Belles-Lettres et l'ère de la Littérature. Le profond changement de valeurs auquel elle a abouti est pour quelque chose dans ce nouveau regard, moins rhétorique, plus historicisant et spéculatif, sur le patrimoine culturel de l'antiquité et des nations cultivées de l'Europe moderne.³⁷

2. Des savoir-faire de la rhétorique aux savoirs sur les textes : la littérature définie par l'École aux XIX^e et XX^e siècles

a. Le survivance des belles-lettres dans l'univers scolaire au XIX^e siècle

Si le déclin du vocable *belles-lettres* semble attesté à la fin du XVIII^e siècle, le terme survit encore quelque temps au XIX^e siècle, notamment lorsqu'il s'agit de définir ce que doit être l'enseignement de la littérature dans les nouveaux lycées napoléoniens. Claude-Louis Grandperret propose ainsi en 1816 dans son *Traité classique de littérature* une définition de la littérature au sens scolaire qui s'inscrit directement dans les perspectives du XVIII^e siècle :

La littérature est la connaissance approfondie des belles-lettres, et de ce qu'il y a de plus remarquable dans les auteurs anciens et modernes. Elle renferme également la prose et les vers, et par conséquent elle embrasse tous les genres de composition littéraire, tout ce qui est du ressort de la poésie et de l'éloquence. L'étude des belles-lettres est de toutes les études peut-être celle qui procure les plus douces jouissances. C'est là qu'on apprend à parler et à écrire d'une manière

³⁵ Germaine DE STAËL, *De la littérature considérée dans ses rapports avec les institutions sociales*, Paris, Imprimerie de Crapelet, 1800.

³⁶ Cité par Robert ESCARPIT, « La définition du terme *littérature* », *Le littéraire et le social*, Paris, Flammarion, 1970, p. 261.

³⁷ Philippe CARON, *op. cit.* p. 271.

agréable et intéressante ; c'est là qu'on puise de quoi orner et embellir le discours par l'imitation des pensées et des expressions des grands écrivains.³⁸

Le syntagme *belles-lettres* est employé ici pour désigner le corpus des œuvres étudiées, qui va de l'Antiquité aux Modernes en n'excluant *a priori* aucun genre, et dont la finalité affirmée est l'enrichissement de la culture personnelle et l'apprentissage de l'éloquence. En ce sens, l'enseignement de la littérature ne paraît nullement détaché, au début du XIX^e siècle, de la dimension esthétique et rhétorique contenue dans le signifié même des « belles-lettres », ces textes regroupées et proposés à l'imitation en vertu même de leur *beauté*, c'est-à-dire de leur valeur de modèle linguistique. En 1803, le rapport de la *Commission des livres classiques* rappelle ainsi que le modèle des belles-lettres incarne une durée inscrite dans des traditions et que le principe des lettres est bien alors celui de l'imitation qui se répète à travers les siècles, au contraire du modèle des sciences soumis au variation des époques :

Les principes des belles-lettres ne sont pas sujets aux mêmes révolutions que ceux des sciences : ils sont dans l'imitation d'un modèle qui ne change point. [...] L'enseignement de ces arts, dont l'essence est invariable, a donc pu très longtemps être soumis à des règles certaines, tandis que les sciences, au contraire, sont forcées d'abandonner tous les jours leurs anciens systèmes pour les observations nouvelles qu'amène le temps ou le hasard.³⁹

Dans cette perspective, Philippe Lejeune montre que, jusqu'à la moitié du XIX^e siècle, le terme *littérature* désigne moins dans l'univers scolaire l'étude des œuvres que « *l'apprentissage pratique de l'art d'écrire*, apprentissage pour lequel on dispose de *règles théoriques* (c'est à proprement parler la rhétorique) et *d'exemples à suivre*, de *modèles à imiter* (ce sont les auteurs) »⁴⁰. L'enseignement est centré sur l'exercice de la composition, le plus souvent en latin, où l'élève doit rédiger une lettre ou un discours en utilisant un « canevas » tiré de textes antiques ou modernes à partir duquel il doit amplifier. Ce faisant, le cours de littérature est principalement un cours d'imitation et d'amplification de techniques rhétoriques, ce que révèle par ailleurs le déplacement synonymique qui s'opère graduellement au cours du XIX^e siècle entre *littérature* et *rhétorique* : en 1852 le *Plan d'études des lycées* prévoit ainsi au programme de la classe de rhétorique « des notions élémentaires de rhétorique et de littérature » qui sera abrégé plus loin en « notions élémentaires de littérature »⁴¹. Malgré la désaffection du XIX^e siècle pour le terme *belles-lettres*, son sème esthético-rhétorique innerve les représentations et les pratiques de la littérature dans l'enseignement secondaire de

³⁸ Cité par Philippe LEJEUNE dans son article « L'enseignement de la littérature au lycée au siècle dernier », *Le Français aujourd'hui*, n°28, janvier 1975, p. 16.

³⁹ Cité par Michel LEROY, « La littérature française dans les Instructions Officielles au XIX^e siècle », *Revue d'Histoire Littéraire de la France*, 2002/3, vol. 102, Paris, PUF, p. 368.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 16.

⁴¹ Cité par Philippe LEJEUNE, *art. cit.*, p. 17.

la première moitié du XIX^e siècle, et le cours de littérature demeure en très large partie un cours de belles-lettres au sens traditionnel de la transmission de modèles d'éloquence. *Littérature* renvoie alors tout à la fois dans l'univers scolaire de l'époque à une *pratique* rhétorique de l'imitation et à un *corpus* d'œuvres transmises, lesquelles sont regroupées dans des anthologies où se côtoient auteurs grecs, latins et français. Le maintien de ces conceptions pédagogiques héritées des collèges d'Ancien Régime, et par extension des signifiés associés à *littérature*, *belles-lettres* ou *rhétorique*, est d'ailleurs visible dans l'organisation de l'enseignement secondaire qui débute avec la réforme napoléonienne de 1802⁴². Si la réforme supprime jusqu'en 1813 la sixième, qui correspondait à la première classe de grammaire, l'organisation tripartite des classes suivant le modèle grammaire/belles-lettres/rhétorique n'est pas remise en cause, et les classes de troisième et seconde gardent le titre de « première » et « seconde année d'humanités » qui correspondent de fait à une sorte de propédeutique à la classe de rhétorique parachevant la scolarité des lycéens⁴³.

b. L'émergence progressive de la notion moderne de littérature au XIX^e siècle

Parallèlement à ces usages scolaires traditionnels des termes *littérature*, *rhétorique* ou *belles-lettres*, la notion même de littérature émerge au début du XIX^e siècle sous une forme moderne détachée des questions d'imitation esthétique ou morale, ainsi que le fait remarquer Philippe Caron. En effet, l'idée de littérature qui se constitue aux alentours de 1800 implique la reconnaissance d'une dimension nationale et historique liée à la société dans laquelle les œuvres naissent et se développent, la littérature d'une nation étant dès lors conçue « comme un organisme qui a sa structure et sa loi de développement »⁴⁴. L'émergence de cette conception moderne de la littérature n'est cependant pas une pure création du XIX^e siècle qui romprait brutalement, à partir de la Révolution, avec l'héritage de l'Ancien Régime. Si le signe *littérature* s'impose progressivement tout au long du XVIII^e siècle et devient majoritaire

⁴² Les lycées, considérés par Napoléon comme l'une des « masses de granit » de la nation française à l'égal du Code Civil ou de la Légion d'honneur, sont institués par la loi du 11 floréal an X (1^{er} mai 1802) en réformant les écoles centrales pour revenir à un type d'organisation scolaire proche de celui des collèges d'Ancien Régime et en s'inspirant des méthodes jésuites, notamment dans l'importance accordée aux études des humanités classiques. Le lycée assure une formation en langues anciennes (grec et latin), en français et en sciences, pour un public exclusivement masculin. Il s'agit explicitement de former une élite, laquelle va suivre un cursus organisé par des classes successives, qui correspondent à une organisation de la sixième à la terminale, et sanctionnée à l'arrivée par le baccalauréat (autre création napoléonienne). Sous la Restauration, les lycées prennent le nom de Collèges Royaux, puis sont de nouveau dénommés lycées sous la Deuxième République avec la promulgation de la loi Falloux (15 mars 1850). Il faut attendre 1880 pour que des lycées de jeunes filles voient le jour grâce à la proposition de loi de Camille Sée votée le 21 décembre 1880.

⁴³ L'organisation des classes dans les lycées du XIX^e siècle peut être rapportée à celle de l'enseignement moderne au moyen du système suivant : les deux années de grammaire correspondent aux classes de cinquième et quatrième, les deux années d'humanités ou belles-lettres aux classes de troisième et seconde, les deux années de rhétorique aux classes de première et de terminale. Après 1813, la classe élémentaire correspondant à notre sixième est restaurée.

⁴⁴ Philippe LEJEUNE, *art. cit.*, p. 18.

dans les usages au XIX^e siècle, cela a partie liée avec une évolution conjointe du terme *littéraire* qui, au sein de la locution *histoire littéraire*, opère un glissement graduel vers un sémantisme lié aux questions de pratiques de la littérature, et notamment de l'inscription de ces pratiques dans les sociétés. Claude Cristin rappelle ainsi qu'au début du XVIII^e siècle l'adjectif *littéraire* s'applique encore à un domaine particulièrement vaste qui regroupe toutes les activités possibles du travailleur intellectuel et qui appartient « aux lettres ou aux sciences »⁴⁵. Ce n'est qu'avec la parution de périodiques dont les titres comportent la mention « histoire littéraire » que le terme se spécialise et vient désigner l'étude et la mise en forme des pratiques de la littérature. Le premier périodique utilisant la locution est publié en 1717 à Amsterdam par Michel de la Roque puis Armand de la Chapelle, et s'intitule *Bibliothèque anglaise ou histoire littéraire de la Grande Bretagne*, et en 1723 un périodique publié par Denis François Camusat s'intéresse à la question nationale en proposant une *Bibliothèque françoise ou Histoire littéraire de la France* qui paraîtra jusqu'en 1742. En 1733 paraît l'ouvrage majeur de Dom Rivet, l'*Histoire littéraire de la France* ; à sa suite est publiée, de 1740 à 1756, la *Bibliothèque française ou Histoire de la littérature française* de l'Abbé Goujet, et en 1751 Le Père Lambert fait paraître une *Histoire littéraire du règne de Louis XIV*. Bien que ces ouvrages demeurent en grande partie des sommes d'érudition bio-bibliographiques, pour la plupart inachevées⁴⁶, ils participent à la diffusion et à la fixation de la locution « histoire littéraire » dont la signification s'établit, et témoignent du fait que la pratique de la littérature devient une préoccupation sociale.

Parallèlement, l'emploi de cette locution fait apparaître un changement de paradigme dans la manière d'envisager la place de la littérature dans l'organisation du savoir. L'un des premiers systèmes de classification de la littérature est dû au Père Garnier, un jésuite chargé de classer la bibliothèque du Collège de Clermont, et qui propose d'organiser le savoir en quatre rubriques : Théologie, Histoire, Droit, Philosophie⁴⁷. La littérature est alors une section de la Philosophie, et l'histoire littéraire apparaît quant à elle comme un appendice de l'histoire profane classé sous la rubrique Histoire : si elle est définie comme une discipline à part entière, l'histoire littéraire n'a pas encore pour objet ce que nous appelons la littérature.

⁴⁵ Définition donnée par le dictionnaire de Trévoux en 1721, cité par Claude CRISTIN (*op. cit.*, p. 92).

⁴⁶ Les sommes proposées par DOM RIVET ou l'Abbé GOUJET demeurent ainsi incomplètes, faute de temps nécessaire à la réalisation d'un travail d'une telle envergure.

⁴⁷ Cette organisation est proposée dans l'ouvrage du Père GARNIER, *Systema Bibliothecae Collegii Pariensis Societatis Jesu*, Paris, 1678.

c. La constitution de l'histoire littéraire comme champ du savoir (XVIII^e-XIX^e siècles)

À la fin du XVIII^e siècle, à l'initiative de libraires, s'établit un système fixe où l'histoire littéraire vient occuper la dernière subdivision de l'histoire profane. Pour autant son objet demeure beaucoup plus large que l'étude de la seule pratique de la littérature, comme l'indique le libraire David dans l'*Encyclopédie* :

L'histoire littéraire, académique et bibliographique comprend l'histoire des lettres et des langues et des sciences et des arts où il est traité de leur origine et leur progrès ; histoire des académies, écoles, universités, collèges et sociétés de gens de lettres ; bibliographies ou histoire et description des livres.⁴⁸

Les ouvrages traitant d'histoire littéraire ne sont donc pas à proprement parler au XVIII^e siècle des histoires de la littérature, et fournissent principalement des bibliographies commentées ou des références d'autres répertoires existants. L'histoire littéraire ainsi conçue tient donc essentiellement à la bibliographie, et ce sont en réalité les périodiques qui vont permettre une translation vers une nouvelle définition de son objet. La diffusion des journaux littéraires s'accompagne de rubriques de « nouvelles littéraires » où sont évoquées les auteurs et leurs œuvres, ce qui constitue une sorte de mise à jour continue de l'histoire littéraire à laquelle sont conviés les auteurs eux-mêmes, invités à rédiger des comptes rendus de leurs ouvrages. Ce faisant, les moyens et les finalités de l'histoire littéraire se transforment, et la littérature s'inscrit plus directement dans la sphère sociale à mesure que journalistes, auteurs et lecteurs sont invités à prendre la parole sur les œuvres.

Redéfinie par les périodiques et les ouvrages « sommes » qui paraissent tout au long du XVIII^e siècle, l'histoire littéraire se teinte également d'une dimension pédagogique, qui vise à instruire les lecteurs, comme l'affirment l'Abbé Goujet ou Dom Rivet :

L'histoire en général est le moyen le plus propre et le plus efficace pour former les hommes aux grandes choses. L'histoire littéraire en particulier ne mérite-t-elle pas à plus juste titre le même éloge puisque c'est par les Lettres que l'on se dispose à figurer dans quelque état que ce puisse être.⁴⁹

Didactique, à l'égal de l'Histoire, l'histoire littéraire est également conçue comme nationale à partir de *l'Histoire littéraire de la France* de Dom Rivet, lequel reconnaît par ailleurs le rôle capital joué par les périodiques dans la constitution de ce champ du savoir qui n'est plus simplement une sorte d'histoire générale de la culture mais s'affirme comme l'étude du

⁴⁸ Résumé du libraire DAVID l'aîné dans l'article Catalogue de l'*Encyclopédie* ; cité par Claude CRISTIN, *op. cit.*, p. 103.

⁴⁹ DOM RIVET, *Histoire littéraire de la France*, tome 1, préface, p. II ; cité par Claude CRISTIN, *op. cit.*, p. 107).

développement d'une littérature en langue française, sans cesser pour autant d'être biographique et bibliographique :

On ne peut disputer aux Français l'honneur de l'invention des Journaux littéraires, qui ont servi de modèle à ce grand nombre de copies que l'on a vu éclore dans la suite chez les étrangers nos voisins. On était en droit d'attendre également de leur habileté et de leur amour pour la patrie qu'ils donnassent une Histoire Littéraire qui eût répondu à la gloire qu'elle s'est acquise dans les Lettres.⁵⁰

Entre 1700 et 1750 se développe ainsi une histoire littéraire nationale, qui permet d'appréhender le cours de la littérature française, d'en souligner les grandes réalisations, de faire entendre ses auteurs, tout en développant l'idée d'un patrimoine intellectuel commun à mettre en valeur et étudier. À mesure que cette conception se diffuse et s'étend au XVIII^e siècle, c'est la notion même de littérature qui se transforme et s'affirme en rupture avec les modèles anciens : plus proche temporellement que les œuvres antiques, inscrite dans une société qui évolue elle aussi, la littérature est pensée et transmise selon une perspective historique nationale.

d. La forme scolaire de la littérature nationale : un corpus d'œuvres et des exercices en français

Dans le cadre scolaire, ce changement de paradigme se traduit par deux évolutions conjointes : tout d'abord, le signe *littérature* représente désormais majoritairement un corpus d'œuvres en français, qui s'impose progressivement à la place des textes antiques dans les pratiques d'enseignement. Depuis la fondation des collèges au XVI^e siècle jusqu'au XIX^e siècle, les humanités dites « classiques » (fondées sur un corpus d'œuvres antiques) ont en effet constitué le fondement d'une éducation libérale, détachée de préoccupations utilitaires et où l'étude des langues anciennes fonctionne largement comme marqueur d'appartenance sociale. Il s'agit, par la maîtrise de l'éloquence et la formation à des vertus morales exemplifiées dans les textes proposés à l'étude, de former une élite sociale apte à exercer le pouvoir selon le modèle cicéronien du *vir bonus dicendi peritus* (« homme de bien habile à s'exprimer »). Le passage par les langues anciennes, notamment le latin, est pensé comme une étape nécessaire pour développer chez les élèves la clarté de la pensée et de l'expression, la rigueur de l'enchaînement des idées, le souci de la mesure et de l'équilibre, l'adéquation entre langue et idée, et *in fine* la capacité à s'exprimer parfaitement en français. Pourtant, dès le début du XIX^e siècle, ce modèle classique se heurte aux réalités pédagogiques de l'enseignement secondaire : les élèves des lycées ne parviennent pas à lire ou écrire

⁵⁰ DOM RIVET, *op. cit.*, p. III.

couramment le latin, et le plus souvent ne réussissent pas même à rédiger correctement en français.

Une seconde prise de conscience vient ébranler le modèle des humanités classiques lorsque les professeurs font le constat que la langue des auteurs du XVII^e siècle n'est plus directement accessible à leurs élèves, même issus de milieux favorisés. Le français du XVII^e siècle est devenu par de nombreux aspects une « langue ancienne » qui nécessite un apprentissage. À partir de la prise de conscience de cette « fracture linguistique »⁵¹, les humanités classiques sont taxées d'inutilité et voient leur place diminuer sensiblement dans les classes. Dès 1840 sont alors inaugurées une série de mesures qui introduisent l'étude du français dans l'enseignement secondaire, désormais détachée de l'apprentissage et la maîtrise du latin. Une épreuve de version latine est ainsi instaurée au baccalauréat en 1840 afin de vérifier l'orthographe en français des candidats, tandis que la même année est créée pour le baccalauréat et la licence une épreuve d'explication d'auteurs français. Il s'agit désormais, de la classe de grammaire à celle de rhétorique, de former à l'art d'écrire correctement en français en s'appuyant sur des textes en français pensés comme des modèles, selon la perspective identifiée par Philippe Lejeune, tandis que les mêmes textes seront expliqués selon une perspective historique permettant de les situer dans leur époque, d'en faire remarquer le mouvement général et d'en dégager le thème central et la progression des idées.

L'instauration de l'explication de texte français s'accompagne d'une seconde évolution essentielle dans les conceptions de la littérature au XIX^e siècle, avec l'apparition dès 1840 dans les programmes du baccalauréat de l'histoire littéraire pensée comme outil essentiel à la réussite de l'exercice. Au lycée, l'explication de texte a pour but d'apprendre à lire les textes littéraires : l'exercice comprend une explication grammaticale du sens littéral puis une explication du sens littéraire, et suppose ainsi d'articuler compréhension de la langue et connaissances d'histoire littéraire⁵². En introduisant l'ordre temporel dans la transmission de la littérature, l'enseignement secondaire s'éloigne d'une conception traditionnelle où la littérature était uniquement vue comme une « collection d'œuvres choisies pour leur valeur

⁵¹ Expression proposée par André CHERVEL et Marie-Madeleine COMPERE dans leur article « Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français » (*Histoire de l'éducation*, n° 74 « Les Humanités classiques », mai 1997, Paris, Service d'histoire de l'éducation de l'Institut National de Recherche Pédagogique, p. 18).

⁵² Plus tard dans le siècle, Gustave LANSON s'affirmera comme grand promoteur de l'exercice, qu'il considère comme la forme assurant le lien entre le secondaire et le supérieur en raison de la proximité entre les méthodes de l'explication de texte et celles de l'histoire littéraire. Selon Lanson l'exercice phare du secondaire permet en effet d'instaurer un équilibre entre impressions de lecture et connaissances érudites sur les textes. La méthode de l'explication de texte sera théorisée en 1880 par Augustin GRAZIER (*Traité d'explication française*) et en 1884 par Gustave ALLAIS (*Esquisse d'une méthode d'explication des auteurs français*) à partir des préconisations de Charles Thurot, professeur à l'École Normale de 1862 à 1881. Nous renvoyons sur ce sujet à l'article d'André CHERVEL « Sur l'origine de l'enseignement du français dans le secondaire » (*Histoire de l'éducation*, janvier 1985, n° 25, p. 3-10).

pédagogique, soit dans le domaine esthétique, soit dans le domaine moral »⁵³. Si les élèves sont toujours invités à écrire *comme* les auteurs, ils sont désormais amenés à parler également *de* l'auteur, selon une perspective nouvelle qui introduit une distance relative face aux textes en proposant une vision diachronique de la littérature qui ne se mesure plus uniquement en degrés. L'enseignement de la littérature suppose désormais l'acquisition de savoirs sur la littérature, et non plus uniquement de savoir-faire issus de la rhétorique. Pour autant, les visées du lycée demeurent traditionnelles et l'objectif principal demeure la formation du style et la transmission d'un certain idéal esthétique et moral assuré par la lecture des textes de grands auteurs français.

La vision historique de la littérature promue par l'enseignement secondaire s'éloigne de la perspective purement imitative mais ne rompt pas avec ses mécanismes : l'histoire littéraire telle qu'elle se pratique dans les classes sert à maintenir le lien avec le passé, à mettre en lumière la continuité qui s'établit depuis l'Antiquité jusqu'à la littérature française (essentiellement du XVII^e siècle), et a ultimement pour fonction de maintenir la tradition d'admiration des grands textes et des grands auteurs. Les réformes de l'enseignement public, qui s'étalent de 1879 à 1902, vont néanmoins progressivement affirmer la place de l'histoire littéraire dans l'enseignement de la littérature et faire reculer la perspective traditionnelle orientée vers la rhétorique. La réforme du primaire et secondaire débutée en 1879 entérine ainsi les vues de Jules Ferry sur la laïcisation et l'obligation scolaire⁵⁴, et confirme les attaques contre le latin, désormais considérée comme une langue morte. L'important étant désormais la compréhension et l'explication de textes français, l'enseignement du latin est dissocié de celui du français et se voit relégué au second plan. Les exercices de vers latins et de composition latine, centraux dans les pratiques pédagogiques depuis le XVII^e siècle, sont remplacés par une composition française et un exercice de version, préféré au thème latin. La suppression du discours latin au baccalauréat par le décret du 19 juin 1880 et son

⁵³ Philippe LEJEUNE, *art. cit.*, p. 18.

⁵⁴ Dans l'esprit des républicains des années 1880, la consolidation du régime politique né en 1875 passe par l'instruction publique. En laïcisant l'école, ils veulent affranchir les consciences de l'emprise de l'Église et fortifier la patrie en formant les citoyens, toutes classes confondues, sur les mêmes bancs. Pour libérer l'enseignement de l'influence des religieux, le gouvernement crée des écoles normales, dans chaque département, pour assurer la formation d'instituteurs laïcs destinés à remplacer le personnel congréganiste (loi du 9 août 1879 sur l'établissement des écoles normales primaires). Parallèlement, les personnalités étrangères à l'enseignement, et notamment les représentants de l'Église, sont exclues du Conseil supérieur de l'instruction publique (loi du 27 février 1880 relative au Conseil supérieur de l'instruction publique et aux conseils académiques). Cette première phase passée, les républicains poursuivent la mise en place d'une école laïque en prononçant la gratuité de l'école publique (loi du 16 juin 1881 établissant la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques) et en exigeant que les instituteurs obtiennent un brevet de capacité pour pouvoir enseigner dans les écoles élémentaires (loi du 16 juin 1881 relative aux titres de capacité de l'enseignement primaire). Ils affirment ensuite l'obligation, pour les enfants des deux sexes, de fréquenter l'école de 6 à 13 ans (loi du 28 mars 1882 sur l'enseignement primaire obligatoire). La loi du 30 octobre 1886 sur l'organisation de l'enseignement primaire écarte définitivement les personnels religieux en ordonnant la laïcisation progressive du personnel des écoles publiques.

remplacement par la composition française entraînent alors la nécessité de redéfinir l'enseignement classique de la classe de septième (correspondant à la deuxième année de notre cours moyen) à celle de rhétorique. À partir de 1880, l'histoire littéraire est dotée d'un horaire spécifique pour les classes de seconde et première (quinze leçons d'une heure), afin de nourrir les dissertations d'exemples littéraires.

Malgré la nouveauté des exercices et l'ouverture relative des listes d'auteurs, les pratiques anciennes demeurent fermement ancrées : l'habitude de l'apprentissage par préceptes et imitations trouve ainsi dans le programme d'histoire littéraire de 1885, découpé en « tranches », un moyen de survivre, et la tentation est grande pour les professeurs comme les élèves de faire de cette matière un enseignement proche du modèle rhétorique classique, à la fois dogmatique dans le contenu et mnémotechnique dans les procédés, source d'arguments d'autorité appris par cœur. Face à ce dévoiement des finalités de la matière, le taux horaire est rogné en 1885 puis 1890, et les programmes de 1902 suppriment les cours d'histoire littéraire pour les remplacer par des « lectures et interrogations destinées à faire connaître les principaux écrivains français » où le professeur a toute latitude pour organiser son enseignement. Parallèlement, la centralité des exercices de dissertation et d'explication de texte suppose une modernisation des programmes de lectures et textes à étudier : si le « noyau central » des œuvres étudiées en classe demeure le XVII^e siècle, les programmes des classes de seconde et rhétorique voient apparaître dès 1880 des morceaux choisis de poètes et de prosateurs allant jusqu'au XIX^e siècle⁵⁵.

À travers les réformes de l'enseignement secondaire de la fin du XIX^e siècle, c'est l'idée même de littérature qui se fait jour sous une forme inédite : alors que la tradition des *belles-lettres* avait établi que le corpus d'œuvres à lire et à transmettre était essentiellement fondé sur la valeur esthétique et édifiante des textes, l'avènement de la République vient rebattre les cartes en affirmant que l'enseignement de la littérature doit avant tout permettre de former des citoyens capables de lire, écrire et s'exprimer en français, grâce à la fréquentation d'un corpus d'œuvres nationales. Si la transmission des savoir-faire de la rhétorique se maintient, notamment dans l'apprentissage de la rédaction sur le modèle imitatif, l'enseignement de littérature est désormais centré sur la lecture et l'explication de textes en français, signalant le passage à un enseignement proprement littéraire. La

⁵⁵ Si cette ouverture du corpus destiné à la transmission est bien le signe d'un changement de perspective sur la définition de la littérature (au moins dans sa dimension scolaire), les œuvres choisies demeurent largement tributaires d'une conception héritée du modèle des humanités classiques. Philippe LEJEUNE fait ainsi remarquer que les auteurs et œuvres du XIX^e siècle mis au programme dès 1880 ressemblent fortement aux siècles précédents : on trouve dans les listes d'auteurs principalement des poètes lyriques comme Lamartine ou le premier Hugo, des auteurs conservateurs comme Chateaubriand ou Michelet, ou encore des moralistes ou historiens. Selon LEJEUNE, la modernisation affirmée par l'ouverture du corpus est en réalité moins une mise au « goût du jour » que la « constitution d'un corpus néo-classique à usage scolaire, dans lequel trouvent facilement leur place toutes les œuvres du siècle fondées sur la rhétorique » (*art. cit.*, p. 21).

constitution d'un corpus d'œuvres en français, l'avènement d'une conception historique de la littérature, le renouvellement des discours tenus sur les auteurs et des exercices proposés, tout cela constitue selon Martine Jey à la charnière du XX^e siècle « le domaine que l'École appelle littérature »⁵⁶. Or, à en croire une célèbre citation de Roland Barthes, pour « nous autres Français [...] la littérature, c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout »⁵⁷ : le lien que met à nu Barthes entre la littérature et l'École révèle que la littérature est à considérer, en tant que signe aux référents divers et objet à la définition fluctuante, comme le produit d'un rapport profondément social, à la croisée de la réception subjective et des constructions collectives.

3. Entre réception individuelle et constructions sociales, de nouvelles approches de la littérature au XX^e siècle

a. La littérature comme horizon d'attentes : la place du lecteur dans la construction de la notion

Proposant en 1969 quelques « Réflexions sur un manuel », Roland Barthes cherche à cerner les contours de cet objet en mettant en lumière le lien intime qu'entretiennent en France la littérature et sa transmission scolaire :

[...] nous autres Français, nous avons toujours été habitués à assimiler la littérature à l'histoire de la littérature. L'histoire de la littérature, c'est un objet essentiellement scolaire, qui n'existe précisément que par son enseignement ; en sorte que le titre de cette décade « L'enseignement de la littérature » est pour moi presque tautologique. La littérature, c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout.

La formule, derrière la boutade, souligne d'une part que malgré le caractère d'évidence qui s'attache à la littérature, celle-ci ne connaît aucune définition stable qui permette d'en rendre compte de manière satisfaisante ; d'autre part, que la littérature est un objet qui se reçoit de manière ritualisée et institutionnalisée, à travers le médium qu'est l'École et suivant la perspective chronologique de l'histoire de la littérature instituée par les cours d'histoire littéraire⁵⁸. Ce lien consubstantiel entre littérature et École peut se révéler à plusieurs échelles : tout d'abord dans les classes des premiers niveaux du secondaire, au collège, où l'apprentissage de la langue est associée à la découverte des textes littéraires issus d'un

⁵⁶ Martine JEY, *op. cit.*, p. 9.

⁵⁷ Roland BARTHES, « Réflexions sur un manuel », in Serge DOUBROVSKY et Tzevan TODOROV (dir.), *L'enseignement de la littérature – Langage nouveaux, pratiques nouvelles pour la classe de langue française*, Actes du colloque du Centre Culturel de Cerisy la Salle du 22 au 29 juillet 1969, Bruxelles, Editions A. De Boeck, 1981, p. 64

⁵⁸ Nous reviendrons dans la troisième partie de ce chapitre sur les modalités particulières de transmission de la littérature que supposent les perspectives et les méthodes de l'histoire littéraire appliquées dans le cadre scolaire.

patrimoine commun⁵⁹ ; au lycée, où les cours de français sont ordonnés autour de programmes censés donner aux élèves une vision d'ensemble de la littérature française (genres, mouvements, auteurs) ; à l'université enfin, où les cursus de « littérature française » approfondissent et structurent cette vision d'ensemble donnée au lycée en distinguant par siècles les savoirs disciplinaires transmis aux étudiants. Suivant la formule de Barthes, la littérature semble donc bien être ce qui s'enseigne, ou plutôt l'enseignement de la littérature conduit à la construction pour les lecteurs issus du cursus français d'une image de la littérature qui se substitue à une définition de l'objet. Bien qu'il existe des programmes, des listes d'auteurs, des Instructions Officielles, la littérature ne connaît pas de frontières durablement marquées, de contours précis : le tout de la littérature est par principe infini, et il serait bien difficile de lui fixer une essence inaltérable⁶⁰. Non seulement les ajouts, les redécouvertes, les exhumations littéraires sont constants, redéfinissant sans cesse les limites du « corpus littéraire »⁶¹, mais en outre la définition même de la littérature se heurte au problème essentiel de la subjectivité du lecteur.

Initié par les réflexions de Sartre qui, dans son article « Qu'est-ce que la littérature ? »⁶² en 1948, envisage la littérature du point de vue du lecteur et non plus uniquement de l'auteur, un mouvement se dégage dans les années 1970 qui vient interroger la place du lecteur dans la définition de la littérature. À la suite de l'évolution de la linguistique, qui ne s'intéresse non plus tant au système de la langue qu'à ce qu'elle désigne comme des « actes de parole », et se penche sur l'influence exercée par le locuteur sur le destinataire, la linguistique pragmatique met en lumière le rôle fondamental joué par le destinataire dans la réception comme dans la constitution du sens⁶³. La littérature retrouve ainsi sa fonction de communication, et les théories dites « de la réception » entraînent une redéfinition profonde de la notion de littérature dans laquelle la place du lecteur devient centrale. Selon Hans Robert Jauss dans son ouvrage fondateur *Pour une esthétique de la réception*⁶⁴, dans tout acte de lecture le lecteur se met en effet dans une disposition d'esprit identifiée comme « horizon

⁵⁹ Dans les programmes de français du premier cycle secondaire, l'objectif « Maîtriser la langue française » vient en premier lieu, juste avant « Acquérir une culture humaniste » : il s'agit pour les élèves d'apprendre à lire par la fréquentation des textes et des auteurs remarquables de la culture littéraire française (programmes consultables à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/cid81/les-programmes.html> ; site consulté le 1/02/17)

⁶⁰ À ce sujet, on peut consulter les analyses de Gérard GENETTE dans *Fiction et diction*, Paris, Seuil, coll. « Poétique », 1991.

⁶¹ Selon la formule d'Alain VIALA dans l'article « Le grand implicite », *art. cit.*, p. 113.

⁶² Publié en plusieurs parties en 1947 dans *Les Temps modernes*, l'article « Qu'est-ce que la littérature ? » constitue dès 1948 dans une version retouchée le volume *Situations II* (Paris, Gallimard) des œuvres de Jean-Paul SARTRE. Depuis 2013, l'essai est publié dans le volume *Situations III – Littérature et engagement* (Paris, Gallimard).

⁶³ La linguistique pragmatique prend en effet pour objet la réalisation concrète des actes du langage à travers l'étude de l'influence exercée par le locuteur sur son destinataire au moyen des mots, mais également de l'action du destinataire dans l'élaboration du sens du message.

⁶⁴ Hans-Robert JAUSS, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque des idées », 1978 pour la trad. française.

d'attente » et qui désigne l'ensemble des connaissances littéraires et présupposés culturels que mobilise un lecteur placé devant un texte nouveau. L'horizon d'attente n'est cependant pas exclusivement littéraire, et s'avère marqué par les conditions historiques d'existence de chaque lecteur, ainsi que par ses intérêts, besoins, expériences, déterminés par la société et la classe auxquelles il appartient. La théorie de Jauss permet donc de définir la littérature comme une dialectique entre auteur, texte et lecteur, et rappelle la dimension subjective de toute conception de la littérature.

Dans cette perspective, le fonctionnement d'un texte est expliqué par le rôle que joue le destinataire dans sa genèse, mais aussi dans son interprétation, dans sa compréhension. L'esthétique de la réception présuppose que l'œuvre d'art est toujours une virtualité, une question, et non une réponse, une interrogation susceptible de rencontrer plusieurs réponses au cours du temps. Il n'y a donc pas un sens d'auteur, mais des sens différents que les lecteurs donnent à la même œuvre à travers les siècles. Le sens d'une œuvre n'est pas atemporel, ni non plus délivré en une fois au moment de sa création : il se construit au cours de l'histoire, par l'expérience que les lecteurs successifs font du texte. L'esthétique de la réception est donc bien conçue comme un renouvellement de l'histoire littéraire. Alors que cette dernière n'a longtemps pris en compte que les œuvres et leurs auteurs, les théories de la réception supposent d'inclure les lecteurs et leurs réactions face aux textes dans toute étude diachronique de la littérature. Prenant l'exemple de *l'Éducation Sentimentale*, qui devra attendre d'avoir dépassé le moment de sa réception immédiate pour correspondre à l'horizon d'attente des lecteurs, Jauss démontre ainsi que la notion d'œuvre « englobe à la fois le texte comme structure donnée et sa réception ou perception par le lecteur ou le spectateur »⁶⁵. L'œuvre est avant tout, pour lui, un procès, une forme en attente d'une actualisation. Le destinataire de l'œuvre, historiquement situé, a une fonction déterminante pour comprendre l'histoire littéraire, le devenir des œuvres comme processus en permanente évolution.

Poursuivant les perspectives de Jauss, Wolfgang Iser affirme dans *L'Acte de lecture*⁶⁶ qu'une œuvre est nécessairement de caractère virtuel, car tout texte serait un potentiel d'action actualisé au cours du processus de la lecture. Cette définition met d'une part l'accent sur l'aspect virtuel de l'objet littéraire et considère d'autre part ce même objet comme étant le produit de l'« activité de lecture ». C'est au sens d'auteur que se distingue pour les théoriciens de la réception le sens des lecteurs, c'est-à-dire la totalisation, nécessairement inachevée, des lectures infiniment variables, voire divergentes de la même œuvre. Contre cette vision restrictive de la littérature, qui figerait les œuvres dans une interprétation définitive et univoque, des auteurs sensibles aux théories de Jauss revendiquent l'équivocité intrinsèque de

⁶⁵ Hans-Robert JAUSS, *op. cit.*, p. 124.

⁶⁶ Wolfgang ISER, *L'Acte de lecture. Pour une théorie de l'effet esthétique*, 1976 ; Bruxelles, P. Mardaga, 1985 pour la trad. française.

l'œuvre littéraire. Umberto Eco propose ainsi de définir l'œuvre d'art en général, et les œuvres littéraires en particuliers, comme des formes « ouvertes » à des interprétations multiples qui n'en altèrent pas pour autant la singularité propre⁶⁷. Les théories de la réception modifient donc la définition même de l'objet littérature en combinant une approche littéraire, à travers l'établissement de l'horizon d'attente et l'idée d'une œuvre ouverte, et une approche historique qui prend en compte les déterminations socio-historiques pesant sur le destinataire de l'œuvre⁶⁸.

b. La littérature comme fait social : les apports de la sociologie de la littérature

Parallèlement aux réflexions menées par l'École de Constance sur la place du lecteur dans l'actualisation des potentialités interprétatives de l'œuvre littéraire, d'autres théoriciens de la littérature s'intéressent au versant sociologique de la littérature et soulignent que celle-ci doit être envisagée comme un fait social, aussi bien dans ses modes de production que dans ses mécanismes et effets de réception. Suite aux travaux fondateurs de Robert Escarpit, qui publie en 1958 *La sociologie de la littérature*⁶⁹, l'ouvrage de Paul Bénichou, *Le sacre de l'écrivain*⁷⁰ met en lumière les mécanismes essentiels qui permettent à la littérature de s'émanciper dès le milieu du XVIII^e siècle de l'autorité de la religion, pour substituer progressivement sa propre autorité à celle de la religion. Ce faisant, la notion même de littérature se constitue pour venir désigner un espace particulier en voie d'autonomisation, que Bourdieu théorise en appliquant le concept de champ (par analogie avec le champ magnétique) à la production littéraire⁷¹. Pour le sociologue, l'idée de l'autonomie du champ littéraire, redéfinie à partir de ses origines marxistes, permet d'indiquer que l'activité littéraire n'est pas détachée des contingences de la société où elle se développe. Tout au contraire, les mécanismes d'accès à la publication doivent être compris en termes de concurrence et lutte entre les différents acteurs pour imposer leurs œuvres dans l'espace désigné comme la littérature, le champ littéraire. Dans la théorie bourdieusienne, le champ désigne l'espace structuré par des rapports de force entre diverses catégories d'acteurs qui interviennent dans la vie d'une œuvre, au moment de sa production, de sa diffusion et de sa consommation. Le champ ainsi considéré est également à envisager comme l'espace des possibles pour un

⁶⁷ Voir à ce sujet l'ouvrage d'Umberto ÉCO, *L'œuvre ouverte*, Paris, Seuil, 1965 pour la trad. française.

⁶⁸ Pour autant, JAUSS ne se livre pas à une approche marxiste de la littérature : pour lui le destinataire de l'œuvre n'est pas tout entier déterminé par la société dans laquelle il vit, pas plus que l'œuvre n'est le reflet d'une réalité socio-économique contemporaine de sa production. Sa théorie se situe bien plus dans l'articulation du pôle littéraire de l'horizon d'attente et du pôle historique.

⁶⁹ Robert ESCARPIT, *La sociologie de la littérature*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », 1958 pour la 1^{ère} édition ; réédition en accès libre, Socius, 2015.

⁷⁰ Paul BENICHOU, *Le sacre de l'écrivain 1750-1830 : essai sur l'avènement d'un pouvoir spirituel laïque dans la France moderne*, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque des idées », 1973.

⁷¹ Pierre BOURDIEU, *Les règles de l'art – Genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Seuil, 1992 ; rééd. 2012, coll. « Points ».

écrivain, où les choix et partis pris esthétiques sont corrélatifs des positions qu'occupent les auteurs dans le champ, lequel est structuré par un clivage entre dominants et dominés (la structure interne du champ littéraire s'avère constituée de luttes entre des individus et/ou des groupes) ainsi que par une tension entre recherche d'autonomie (subversion de la norme esthétique) et hétéronomie (soumission à la norme).

L'exercice littéraire au sein du champ est donc à comprendre comme une lutte de la part des auteurs pour obtenir un capital, qui peut être de nature économique, mais qui se traduit surtout en termes sociaux et littéraires de *reconnaissance* ou *valeur* de leurs productions. Pour être comprises, les œuvres doivent être situées dans un espace de hiérarchisation des biens symboliques. Selon la théorie bourdieusienne, toute œuvre est une prise de position dans l'espace des productions contemporaines, chaque auteur devant sans cesse définir sa place par rapport aux autres et à l'évolution des normes :

Pour comprendre adéquatement les œuvres littéraires, il faut donc prendre en compte à la fois l'espace des possibles (stylistiques, formels, etc.) qui s'offrent devant chaque écrivain à un moment donné [...] et les dispositions à l'égard de ces possibles qu'il doit à sa position dans le champ et à la trajectoire qui l'y a conduit.⁷²

Pour Bourdieu, la littérature est donc avant tout un espace de concurrences et de mise en tension d'un rapport à la norme, et son autonomisation passe par l'affirmation d'une légitimité interne au champ et la prise de distance à l'égard d'instances (politiques, religieuses, morales) prétendant légiférer en matière de biens symboliques. Bourdieu analyse ainsi la littérature comme une « structure de relations objectives au sein de laquelle tous les éléments, et notamment les positions des agents du champ, s'entre-déterminent »⁷³.

Si le sociologue situe l'autonomisation du champ littéraire à partir du milieu du XIX^e siècle, Alain Viala⁷⁴ montre quant à lui que les prémices de cette autonomisation sont à chercher dès le XVII^e siècle, à partir des années 1630, au moment où, à la faveur d'une concentration de la population cultivée dans la capitale française, la pratique littéraire se voit détachée progressivement des grandes institutions socioculturelles que sont l'Église ou l'Université et développe ses propres institutions (les académies), lieux (les salons), codes (le bon usage de Vaugelas) et règles (vraisemblance, bienséance, unités). Querelles et arts poétiques servent de mesure à la valeur des productions, et progressivement émerge la figure de l'écrivain comme personnage social, qui revendique sa place dans la société et adopte des stratégies de carrière. Selon Viala, après cette « phase de constitution » du premier champ

⁷² Pierre BOURDIEU, *Les règles de l'art – Genèse et structure du champ littéraire*, op. cit., p. 74.

⁷³ Jacques DUBOIS, *L'institution de la littérature – Introduction à une sociologie*, Paris, Éditions Labor/Fernand Nathan, collection « Dossiers Médias », 1986, p. 26.

⁷⁴ Alain VIALA, *La naissance de l'écrivain – Sociologie de la littérature à l'âge classique*, Paris, Minuit, 1985 pour la 1^{ère} éd. ; 1992.

littéraire (1630-1685) vient une « phase de consolidation » (1685-1750) suivie d'une « phase de mutation » (1750-1830) marquée par les idées des Lumières, la révolution de la poésie classique et l'apparition du romantisme. Le premier champ littéraire laisse alors la place au champ littéraire moderne défini par une « phase de consécration » (1830-1850), durant laquelle advient le « sacre de l'écrivain » identifié par Jacques Dubois puis repris par Paul Bénichou, suivie d'une « phase d'expansion » (1850-1914) où se développent les réseaux de distribution de la littérature ainsi que les affrontements entre les écoles successives. Viennent ensuite une « phase d'exploitation » (1914-1950) où triomphent à la fois la grande production et les avant-gardes, et finalement une « phase de redistribution » (1950-1990) où les prix encouragent des productions moyennes tandis que les avant-gardes ne cherchent plus qu'une reconnaissance restreinte.

Interrogeant le caractère labile de toute tentative de définition de l'objet littérature, Annie Rouxel et Brigitte Louichon proposent d'utiliser le concept de « bibliothèque intérieure » pour définir les processus d'appropriation des textes par les lecteurs⁷⁵, rappelant par là même que toute réflexion sur la nature de la littérature suppose de se tourner vers les théories de la réception inaugurées par Jauss. Non seulement le sens d'un texte n'est actualisé que par la lecture et les compétences herméneutiques du lecteur, mais encore l'élaboration du concept de littérature suppose la prise en compte des expériences cumulatives de lecture, chaque lecteur construisant une idée essentiellement subjective de la littérature et déterminant par contact, avec d'autres expériences, les contours mouvant d'un objet pouvant porter le nom de littérature. Ainsi, deux lecteurs, ayant suivi le même cursus au sein de l'institution scolaire française, n'auront pas nécessairement la même expérience de fréquentation de la littérature ; partant, leur définition de celle-ci ne pourra être la même et composera en fonction de leurs pratiques des textes des images distinctes du corpus littéraire. Cet effet de réception souligne en réalité que la littérature constitue ce que Viala nomme un « grand implicite », c'est-à-dire un objet dont la définition échappe sans cesse, et que l'institution scolaire notamment cherche à circonscrire au moyen des programmes mais sans jamais en expliciter les fondements, de sorte que la littérature semble le plus souvent définie comme un « implicite culturel »⁷⁶ dont la plus ou moins grande maîtrise ne dépendrait que des individus placés face à elle. En affirmant que la littérature « c'est ce qui s'enseigne », Barthes désigne comme « littérature » un objet qui ne se compose pas par lui-même mais constitue le résultat d'un processus. Ce processus, qui ressortit en partie à des mécanismes individuels (actualisation des sens d'une œuvre, constitution d'une bibliothèque intérieure ...) et en partie à des processus sociaux

⁷⁵ On consultera sur ce sujet l'introduction de leur ouvrage *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Paideia », 2010.

⁷⁶ Alain VIALA, « Le grand implicite », *art. cit.*, p. 118.

(constitution d'un champ de la littérature, consécration des auteurs ...), trouve sa pleine réalisation dans le phénomène de « classicisation » défini par Alain Viala⁷⁷, qui permet de mesurer la dimension profondément institutionnelle de ce que nous nommons *littérature*.

Envisager le processus de classicisation, c'est nécessairement aborder la question des moyens et vecteurs de celui-ci et, partant, se confronter aux notions essentielles d'institution et d'institutionnalisation de la littérature, en portant notre regard sur l'instance spécifique qu'est l'École, au sein de laquelle la transmission et la pérennisation de la littérature n'a de cesse de recouper les questionnements autour de la valeur des œuvres.

II. La littérature et l'École : classicisation et attribution de la valeur littéraire

1. Instituer la littérature : construire un canon

a. Sens et origines du canon

Lorsque Barthes définit la littérature comme ce qui s'enseigne, il indique que la définition de ce que serait la littérature a nécessairement à voir avec la définition de sa valeur. En effet, ne peuvent être enseignées, transmises, que des œuvres à qui sont reconnues valeur et légitimité dans le champ littéraire. Se pose dès lors une série de questions essentielles : quelles sont les œuvres dignes d'être lues et transmises ? Comment les reconnaître ? Comment trier, organiser, hiérarchiser l'ensemble des textes produits ? Quels critères définir comme mesures de la valeur ? La réponse la plus souvent apportée à ces questions, en France et dans le monde occidental, semble résider dans le choix de désigner un certain nombre d'œuvres ou d'auteurs *classiques*, et de rassembler ces œuvres dans un *canon* de la littérature – un canon le plus souvent national. Pour envisager la manière dont fonctionnent les processus d'attribution de la valeur littéraire, il importe dès lors de revenir sur la définition du canon et des classiques, afin de comprendre par la suite ce qui se joue dans le processus dit de *classicisation*.

Le terme *canon*, du grec *κανών/kanôn* signifiant « règle, modèle », a d'abord servi à désigner un instrument de mesure (la règle du charpentier) avant de venir signifier par extension métaphorique la norme, la règle. Dès les origines, une acception parallèle du terme en souligne la dimension pédagogique : ainsi, les philologues alexandrins s'interrogent très tôt sur les œuvres qu'ils doivent faire étudier à leurs élèves, tandis que les grammairiens grecs et

⁷⁷ Alain VIALA, *art. cit.*

latins cherchent à créer un ensemble de textes permettant à leurs étudiants d'avoir sous les yeux des modèles de rhétorique efficaces pour se lancer à leur tour dans la joute oratoire. Cette idée du modèle prend rapidement la forme d'une liste et c'est ainsi que dès le II^e siècle avant J.C. est formé le « Canon d'Alexandrie », où sont rassemblés par Aristophane de Byzance et Aristarque les auteurs considérés comme les meilleurs dans les genres de la poésie, de l'histoire, de l'éloquence et de la poésie⁷⁸. Au II^e siècle, le mot revêt un sens religieux et sert aux chrétiens à désigner tout ce qui a trait au culte, notamment le droit ecclésiastique, ou « canon ecclésial », distinct des règles de la vie civile⁷⁹. Par référence au canon ecclésial défini lors du Concile de Nicée en 325, l'Église catholique définit le *Canon des Écritures*, soit l'ensemble des livres reconnus comme d'inspiration divine, formant l'Ancien et le Nouveau Testament, puis le *Canon des Saints*, tenu par l'évêque de Rome, registre des martyrs morts pour la défense de leur foi.

Ces deux sens originels du terme soulignent que le canon est avant tout une construction, le résultat d'un processus de réception au cours duquel certains textes acquièrent un statut légitime et une valeur reconnue par une instance de légitimation (les grammairiens antiques, le Concile de Nicée, l'évêque de Rome). Les *Canons* définis par l'Église catholique ayant été l'un des principaux enjeux de la Réforme⁸⁰, le terme disparaît quasiment intégralement du langage profane avant le XVIII^e siècle et la volonté de faire entrer des œuvres de langue vernaculaire dans l'enseignement. L'emploi du terme *canon* pour désigner les œuvres à étudier est corrélé au XVIII^e siècle avec la multiplication des plans d'étude qui, prenant acte des critiques contre l'enseignement de la rhétorique et la part jugée excessive du latin, proposent de définir un enseignement national appuyé sur une littérature nationale. Le vocable réapparaît alors sous une forme « laïcisée » pour désigner une liste d'auteurs et d'œuvres qui permettent d'élaborer un modèle national : en France, la parution en 1747 de l'ouvrage de l'Abbé Batteux, *Cours de Belles-Lettres*, constitue la première ébauche d'un canon national en répertoriant, genre par genre, les principaux auteurs anciens considérés comme des modèles, puis les auteurs français du XVII^e siècle, et les auteurs contemporains. En 1763, le procureur général Louis René Caradeuc de La Chalotais fait ainsi paraître son *Essai d'Éducation nationale ou Plan d'études pour la jeunesse*, où il expose un programme d'instruction visant à donner la première place à la langue maternelle, et « joindre les auteurs

⁷⁸ L'article « canon » du Trésor de la Langue Française Informatisé donne ainsi pour l'emploi littéraire du terme la définition suivante : « *HIST. LITT.* Chez les anciens, liste, catalogue des auteurs considérés comme modèles du genre dans une matière. Canon d'Alexandrie, canon des auteurs classiques (cf. Taine, *Voyage en Italie*, t. 2, 1866, p. 199) » (<http://www.cnrtl.fr/definition/canon> - consulté le 12/10/16).

⁷⁹ Le « canon », au sens chrétien du terme, sert en effet à désigner les règles de conduite d'une assemblée au sein d'une Église, ainsi que le droit ecclésiastique régissant le clergé (ou « droit canon »). Il peut également désigner un texte consignant une décision de l'autorité religieuse et fixé à la règle de la foi et de la discipline religieuse.

⁸⁰ Voir pour plus de précisions l'article « Canon » du *Dictionnaire du littéraire*, dirigé par Paul ARON, Denis SAINT-JACQUES et Alain VIALA (Paris, PUF, coll. « Quadrige – Dicos de poche », 2010, p. 91-93).

français et latins, comme Phèdre et La Fontaine, Horace et Boileau, Homère et Virgile, avec Le Tasse et la Henriade, etc. »⁸¹ : le corpus scolaire est alors défini par sa proximité avec le modèle des humanités classiques, selon le principe du parallélisme.

b. Quelle forme pour le canon de la littérature nationale en France ?

Après la suppression des congrégations en 1792, l'enseignement devient une affaire d'État et est placé sous la tutelle d'un Grand maître de l'Université sous le Premier Empire, qui devient un Ministre de l'Instruction Publique à partir de 1824. Afin d'unifier l'enseignement à l'échelle de la nation, il devient nécessaire de publier un corpus officiel et c'est dans cette optique qu'est créée la *Commission nommée pour le choix des livres classiques des lycées, dans les classes de latin et de belles-lettres*, qui rend le 15 mai 1803 son premier rapport, qui constitue également la première liste d'auteurs français à étudier au lycée⁸². Reprenant le principe du parallélisme prôné par La Chalotais et pratiqué à l'Université de Paris, le rapport propose d'étudier les œuvres littéraires françaises en les comparant avec des œuvres antiques. Tandis que s'affirme la volonté d'unifier l'enseignement sous la responsabilité de l'État, l'élaboration du canon national se fait en inscrivant les œuvres françaises dans un rapport de continuité et de contiguïté avec le canon antique de façon à en asseoir l'indiscutable légitimité. La Commission indique ainsi qu'il convient d'associer dans les classes un auteur français à un auteur latin, non pas pour établir la supériorité de l'un sur l'autre, mais bien plus pour mettre en lumière la spécificité même des œuvres françaises :

On voit que les écoles modernes ne méritent pas les reproches faits quelquefois aux anciennes universités : on ne dira plus que l'étude du français est sacrifiée à celle du latin : les chefs-d'œuvre français, dans ce nouveau plan, se trouvent à chaque instant rapprochés des chefs-d'œuvre antiques, et l'honneur de la langue française est bien vengé.⁸³

Le rapport préconise ainsi que dès la cinquième classe, La Fontaine soit lu en regard de Phèdre, tandis qu'en troisième on abordera l'histoire en comparant l'*Histoire de Charles XII* de Voltaire et celle d'Alexandre par Quinte-Curce ; dans les classes suivantes, les parallèles se font plus systématiques entre Tite-Live et Bossuet (*Discours sur l'Histoire universelle*), les odes d'Horace et celles de Rousseau, les épîtres d'Horace et celle de Boileau, les lettres de

⁸¹ Louis-René CARADEUC DE LA CHALOTAIS, *Essai d'éducation nationale ou Plan d'études pour la jeunesse*, 1763 ; Édition ALREA, 1985, fac-similé, p. 77.

⁸² Pour une étude de ces listes nous renvoyons à l'article de Michel LEROY, « La littérature française dans les Instructions Officielles au XIXe siècle » (*art. cit.*). Pour une histoire des listes d'auteurs et des programmes, nous renvoyons à l'ouvrage fondateur d'André CHERVEL, *Les auteurs français, latins et grecs au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours*, Paris, Publications de la Sorbonne, Institut National de Recherche Pédagogique – service d'histoire de l'éducation, 1986.

⁸³ *Rapport de la Commission nommée pour le choix des livres classiques des lycées, dans les classes de latin et de belles-lettres*, 15 mai 1803 (cité par Martine JEY, *op. cit.*, p. 21).

Pline le Jeune et celles de Madame de Sévigné. Dans les dernières classes (belles-lettres et rhétorique), l'*Art poétique* d'Horace est mis en regard de celui de Boileau, Tacite et Montesquieu se répondent, les harangues de Cicéron font pendant aux oraisons funèbres de Bossuet, et l'*Andrienne* de Térence dialogue avec le *Misanthrope* de Molière. Dans ce rapport, la Commission ne prétend pas prescrire les œuvres à lire, mais bien rendre compte des pratiques des professeurs en « consac[ant] leurs exemples »⁸⁴, ce qui se lit notamment dans la classification et hiérarchie des genres reproduites à partir des cours et des anthologies. Les œuvres proposées par la Commission s'inscrivent dans la tradition antique en parcourant l'épopée, la poésie lyrique, l'apologue, l'éloquence, la prose historique, le genre épistolaire et les descriptions scientifiques. Dans ce palmarès, les œuvres imprégnées de culture religieuse sont majoritaires, qu'il s'agisse de l'histoire de Bossuet, de l'apologétique de Fénelon ou encore des tragédies sacrées de Racine, ce qui reconduit en réalité le corpus canonique constitué dès le XVII^e siècle par l'enseignement jésuite.

Le plan d'étude de 1804 poursuit la logique amorcée en 1803 en renforçant la prépondérance du XVII^e siècle dans les œuvres proposées à l'étude et en insistant sur les œuvres apologétiques. Si le corpus des œuvres évolue peu sous l'Empire, la formulation des listes d'auteurs devient progressivement plus prescriptive avec le passage d'une « Listes des œuvres recommandées » en 1809 à un « Arrêté relatif aux livres classiques qui doivent être mis à l'usage des lycées et des collèges » en 1811, ce qui laisse penser que les œuvres appartenant au canon national seront désormais prescrites au moyen de listes qui ne seront plus de simples chambres d'enregistrement des pratiques pédagogiques. L'organisation centralisée de l'enseignement voulue par le Consulat puis l'Empire permet parallèlement une diffusion homogène des œuvres sélectionnées sur l'ensemble du territoire. L'un des critères définitoires du canon est ici mis en lumière : bien plus qu'une collection officielle d'œuvres, il s'agit d'un corpus institué et mis en série, qui suppose une répétition et une reprise par des instances légitimes.

Les listes d'œuvres et d'auteurs au programme, publiées au rythme des plans d'étude qui se succèdent en 1809, 1821, 1852, 1874, 1880, 1902, mettent par ailleurs en lumière la forte homogénéité formelle et générique du canon. Martine Jey propose dans son ouvrage *La littérature au lycée : invention d'une discipline (1880-1925)*⁸⁵ de mettre en regard la liste inaugurale proposé dans le *Rapport de la Commission* avec le palmarès des auteurs les plus souvent cités dans les listes et programmes de 1803 à 1925. La comparaison révèle que dès 1803 le canon s'avère fermement constitué : les listes qui sont publiées par la suite ne font que reprendre celles établies dès la fin du XVIII^e siècle. De 1803 à 1925, considérant le

⁸⁴ Cité par Michel LEROY, *op. cit.*, p.369.

⁸⁵ Martine JEY, *op. cit.* Nous reprenons ici les tableaux statistiques dressés des pages 14 à 24 de cette étude.

palmarès des quarante-deux auteurs les plus cités dans les programmes des classes de troisième, seconde et rhétorique, onze des quinze premiers écrivains sont des auteurs du XVII^e siècle, contre quatre du XVIII^e siècle. Boileau, Bossuet, Corneille, Racine et Voltaire occupent les cinq premières places, et sont suivis de Molière, La Bruyère, Fénelon, Montesquieu, Buffon, Massillon, La Fontaine, Jean-Baptiste Rousseau, Fléchier et Pascal. Au programme du baccalauréat ès lettres de 1840 à 1925, sur les quinze premiers auteurs, dix sont du XVII^e siècle, quatre du XVIII^e siècle et un du XVI^e siècle : au gré des modifications de programme, l'ordre du palmarès évolue mais on trouve au nombre de ces quinze premiers auteurs les maîtres de l'éloquence religieuse (Bossuet, Massillon, Fléchier), le trio du théâtre classique (Racine, Corneille, Molière) et l'incontournable Boileau, codificateur de l'esthétique classique. Au regard du nombre d'occurrences dans les programmes officiels, la norme esthétique qui se dégage est celle du XVII^e siècle, incarnée par Boileau qui occupe avant 1880 la première place du classement⁸⁶. Avant 1880, Voltaire et Massillon font partie des sept premiers de la liste, tandis que de 1880 à 1925, les sept auteurs qui tiennent la tête du palmarès des listes d'auteurs sont des auteurs du XVII^e siècle : Corneille, Racine, Molière, Boileau, Bossuet, La Fontaine, La Bruyère. La stabilité du corpus canonique se lit dans la supériorité numérique du théâtre classique, ainsi que dans la permanence de textes courts des moralistes et sermonnaires, et d'écrits programmatiques. L'examen des œuvres citées dans les programmes officiels de 1803 à 1925⁸⁷ révèle que quatre rubriques organisent la sélection des œuvres : l'éloquence religieuse ou l'apologétique, les traités sur l'art oratoire, le théâtre classique, les essais historiques. De 1803 à 1880, les vingt-trois œuvres les plus citées dans les programmes officiels sont du XVII^e ou du XVIII^e siècle ; pour les œuvres du XVIII^e siècle, sont privilégiées celles qui traitent de l'Antiquité, de l'art oratoire, voire du XVII^e siècle, ce qui a pour conséquence de renforcer en creux la place du XVII^e siècle dans le corpus.

Tel qu'il se constitue au cours du XIX^e siècle, le corpus canonique de la littérature française apparaît donc comme « un ensemble restreint, très homogène marqué par une forte cohérence thématique et esthétique »⁸⁸, dont le centre de gravité est constitué par la littérature du XVII^e siècle. En 1885, l'homogénéité du corpus est entamée par une première ouverture officielle, dans les programmes, aux « grands écrivains des XVIII^e siècle et XIX^e siècle », qui ne devront cependant être admis « qu'avec la plus grande prudence »⁸⁹. En 1890, l'appel à la prudence est supprimé et les Instructions Officielles affirment la possibilité d'étudier les auteurs français, du XVI^e siècle au XIX^e siècle :

⁸⁶ Nous renvoyons ici au « Tableau 8 : Programmes officiels de 1803 à 1925 : palmarès des auteurs » dressé par Martine JEY (*op. cit.*, p. 22).

⁸⁷ Nous renvoyons au « Tableau 9 : Œuvres le plus souvent citées dans les programmes officiels de 1803 à 1925 » (*ibid.*).

⁸⁸ *Ibid.*, p. 21.

⁸⁹ Arrêté du 22 janvier 1885, classe de Cinquième, article 3 (*ibid.*, p. 24).

Suivant les aptitudes, les goûts, les connaissances de leurs élèves, [les professeurs] peuvent tourner leurs études tantôt vers une œuvre, tantôt vers l'autre, puisque pas un des classiques ne leur est interdit depuis le XVI^e siècle jusqu'à nos jours.⁹⁰

Ce qui se joue dans l'ouverture du corpus canonique à des auteurs d'autres siècles que le XVII^e siècle, c'est dans le discours proposé par les Instructions Officielles une question centrale, celle de la définition du terme même de *classique* et son attribution. Si le texte précise que la Commission « s'est demandé s'il était bon de restreindre aux classiques le choix des auteurs », l'emploi du terme ne va pas sans interrogations sémantiques puisqu'il apparaît nécessaire de préciser que « par le mot classiques, il ne [faut] pas entendre seulement les auteurs du XVII^e siècle mais aussi les grands écrivains du XVIII^e siècle et du XIX^e siècle »⁹¹. Les classiques, sont-ce uniquement les auteurs de l'âge classique, du classicisme ? Ou bien le terme peut-il qualifier l'ensemble des écrivains jugés dignes d'être transmis par l'institution scolaire ? L'élargissement notionnel proposé par les Instructions Officielles de 1890 amène à interroger la permanence du qualificatif et à considérer le lien entre formation du canon et apparition de *classiques*.

2. *Le classique : norme esthétique ou catégorie de la réception ?*

a. *Sens et origines de classique*

Revenant sur l'histoire de la notion de « canon », William Marx met en lumière deux processus parallèles, consubstantiels à la formation des canons, durant le XIX^e siècle :

Le « sacre de l'écrivain » au XIX^e siècle allait parachever le processus de sécularisation de la notion [de canon] et permettre la constitution d'un corpus d'Écritures propre à cette nouvelle religion de la littérature, avec deux conséquences inédites : l'intégration d'auteurs modernes dans le canon, et la formation de canons nationaux.⁹²

Dès les débuts de l'utilisation profane, ou « laïcisée » selon William Marx, de la notion de canon, deux critères paraissent donc déterminants pour qu'une œuvre puisse y être intégrée : son caractère national (puisque très tôt il s'agit de former des canons nationaux), et sa valeur au moment où elle est distinguée des autres pour entrer dans le canon. La question de la

⁹⁰ Instructions Officielles de 1890 citées par Martine JEY (*op. cit.*, p. 24).

⁹¹ Arrêté du 22 janvier 1885, *classe de Cinquième*, article 3 (*op. cit.*).

⁹² William MARX, « Le canon, les classiques et l'admiration – Réflexions à partir d'Harold Bloom », *L'Admiration*, dirigé par Delphine DENIS et Francis MARCOIN, Artois Presses Université, collection « Manières de critiquer », mars 2004, p. 44.

valeur est centrale dans la réflexion sur le canon car comme le rappelle Lucie Robert dans l'article « Canon » du *Dictionnaire du littéraire* :

Le canon se présente à la fois comme un objet (la liste des œuvres) et comme un système (les règles), qui autorise l'intégration de nouveaux textes en même temps que l'élimination de certains autres.⁹³

En ce sens, la réflexion sur la constitution du canon est inséparable de l'interrogation sur la nature des œuvres qui le constituent, et qui sont communément désignées par le terme de *classiques*. *Classique* est dérivé du bas latin « *classicus* » lui-même formé sur « *classe*, *classis* » qui désigne avant tout une catégorie sociale, grâce à laquelle sont hiérarchisées les composantes de la société. Le terme semble s'être appliqué très tôt à la classe la plus éminente, désignant ainsi la classe supérieure des citoyens. Par extension, il a pris des acceptions qui intéressent directement son emploi en littérature : *classicus* serait l'auteur de premier ordre, un de ces auteurs qu'on enseigne aux élèves. C'est ainsi que semble s'être mise en place dès le latin, pour le domaine des arts et des lettres, une polysémie « à double système lié »⁹⁴ : la classe (la qualité supérieure) entraînant l'usage dans les classes (comme objet et modèle enseigné). Cette double acceptation du terme se retrouve dès lors dans l'ensemble des définitions admises : est classique ce qui « sert dans les écoles de base à l'enseignement [...] ce qui est l'usage des classes », soit les « livres classiques ; les auteurs classiques »⁹⁵, mais également « tout écrivain consacré [...] qui est regardé comme un modèle [...] et qui est digne d'accéder, par la qualité de ses écrits, au patrimoine culturel de son pays »⁹⁶. L'emploi du terme s'avère en réalité pendant longtemps réservé aux auteurs antiques, seuls à avoir droit de cité dans les classes, d'où une collusion de sens qui amène à associer *classiques* et *antiques*, et qui tend à suggérer qu'un classique ne peut être qu'« un auteur ancien et fort approuvé, et qui fait autorité dans la matière qu'il traite »⁹⁷, ou un « ouvrage qui a soutenu l'épreuve du temps »⁹⁸. L'auteur ou l'œuvre désignés par le terme *classique* se verraient ainsi légitimés par une distance temporelle qui garantirait leur valeur, en constituant un gage de leurs qualités littéraires et esthétiques, et permettrait en retour de les ériger en modèles, valeur de référence propre à être transmise par et dans les classes. Il s'agit donc strictement d'une qualification qui relève de l'évaluation (ce qui est bon) et d'une hiérarchisation (ce qui est meilleur). Or, définir le statut d'un texte par la mesure de sa valeur pose nécessairement la question des critères d'évaluation, et des mécanismes par lesquels cette valeur est attribuée à un texte.

⁹³ Article « Canon », *art. cit.*, p. 93.

⁹⁴ Alain VIALA, « Qu'est-ce qu'un classique », *art. cit.*, p. 14.

⁹⁵ Littré classique en ligne <http://littrereverso.net/dictionnaire-francais/definition/classique>

⁹⁶ Trésor de la Langue Française en ligne <http://www.cnrtl.fr/definition/classique>

⁹⁷ Dictionnaire de L'Académie française en ligne <http://portail.atilf.fr/cgi-bin/dico1look.pl?strippedhw=classique>

⁹⁸ Trésor de la Langue Française en ligne, *op. cit.*

b. Comment définir la valeur du classique ?

L'une des réponses apportée à la question « qu'est-ce qu'un classique ? », c'est-à-dire « qu'est-ce qu'un texte ayant une valeur suffisante pour être transmis ? », résiderait dans l'idée que la valeur d'une œuvre serait une propriété intrinsèque de celle-ci, et que par conséquent un classique existerait de toute éternité, sans lien avec son contexte. C'est ce qu'imagine ainsi Sainte-Beuve en 1850 dans une de ses *Causeries du lundi* :

Un vrai classique, [...] c'est un auteur qui a enrichi l'esprit humain, qui en a réellement augmenté le trésor, qui lui a fait faire un pas de plus, qui a découvert quelque vérité morale non équivoque, ou ressaisi quelque passion éternelle dans ce cœur où tout semblait connu et exploré ; qui a rendu sa pensée, son observation ou son invention, sous une forme n'importe laquelle, mais large et grande, fine et sensée, saine et belle en soi ; qui a parlé à tous dans un style à lui et qui se trouve aussi dans celui de tout le monde, dans un style nouveau sans néologisme, nouveau et antique, et aisément contemporain de tous les âges.⁹⁹

Cette définition du classique, et par extension de la valeur littéraire, fait de l'œuvre une production anhistorique qui transcende toutes les tensions, entre l'individu et l'universel, entre l'actuel et l'éternel, entre la tradition et l'originalité. Seules les qualités pures d'une œuvre lui offrirait une place éternelle au Panthéon de la mémoire humaine. La même perspective est décelable dans la définition du classique que donne Brunetière, l'un des fondateurs de l'histoire littéraire au XIX^e siècle. Pour lui, le classique est d'abord un auteur que l'on peut faire étudier sans danger, qui puisse sans hésitation servir de modèle :

[...] ce qui constitue proprement un classique, c'est l'équilibre en lui de toutes les facultés qui concourent à la perfection de l'œuvre d'art, une santé de l'intelligence, comme la santé du corps est l'équilibre des forces qui résistent à la mort. Un classique est classique parce que dans son œuvre toutes les facultés trouvent chacune son légitime emploi – sans que l'imagination y prenne le pas sur la raison, sans que la logique y alourdisse l'essor de l'imagination, sans que le sentiment empiète sur les droits du bon sens, sans que le bon sens y refroidisse la chaleur du sentiment, sans que le fond s'y laisse dépouiller de ce qu'il doit emprunter d'autorité persuasive au charme de la forme, et sans que jamais la forme y usurpe un intérêt qui ne doit s'attacher qu'au fond.¹⁰⁰

Brunetière édicte ici, en fait de définition du classique, une norme esthétique qui privilégie l'équilibre et l'harmonie, et qui permet d'exclure les auteurs ou mouvements qui s'éloigneraient de cette « voie moyenne ». De nouveau, il s'agit d'une conception qui ne prend pas en compte l'historicité des œuvres, ni leur inscription dans un mouvement ou une époque.

⁹⁹ Charles SAINTE-BEUVE, « Qu'est-ce qu'un classique ? », in *Les causeries du lundi*, tome III, 21 octobre 1850, Paris, Garnier Frères, p. 42

¹⁰⁰ Ferdinand BRUNETIERE, *La Revue des Deux Mondes*, 15 janvier 1883, p. 418

Cette perspective, qui tend à gommer l'épaisseur historique des œuvres, s'incarne également dans la contiguïté qui s'installe entre le sème hiérarchique (le meilleur) du terme *classique* et son sème scolaire, quitte à frôler la tautologie. Louis Petit de Julleville, rappelant la convergence du sens ancien (de premier ordre) et du sens moderne (auteur étudié dans les classes), affirme ainsi qu'« un auteur classique est aujourd'hui un auteur excellent, étudié dans les classes parce qu'il est excellent »¹⁰¹. Rien de plus logique au premier abord : un auteur est bon, on l'enseigne, et si on l'enseigne, c'est qu'il est bon ; le classique, c'est l'évidence. Ce faisant, c'est toute la question de l'attribution de la qualification de classique qui est elle aussi gommée, passée sous silence, et tout se passe comme si la valeur d'une œuvre et sa transmission ne dépendaient *in fine* que d'un certain nombre de qualités intrinsèques, plus ou moins proches d'une perfection posée comme allant de soi. Philippe Lejeune note à ce sujet que la notion de classique se définit largement dans la tradition scolaire française à partir du critère de la mort, puisque ce qui est désigné comme littérature par l'École c'est « ce qui est *passé*, ce qui a été *choisi* et consacré par l'usage, ce qui est *assimilé*, et en fin de compte, ce qui est *mort* »¹⁰², ainsi que l'affirme Nisard : « Je ne parlerai que des genres et ne nommerai que des morts »¹⁰³. Puisque ce qui est classique c'est ce qui est passé, classé et peut s'enseigner, la littérature au sens scolaire semble n'être « formée que de chefs-d'œuvre, c'est une chaîne de montagnes où il n'y aurait que des sommets »¹⁰⁴. Or, pour être désigné comme « sommet », une œuvre a bien dû passer au filtre d'une série de choix effectués au nom d'une supposée qualité : c'est donc bien que la question de la valeur est centrale dans la définition du classique, même si dans les définitions du XIX^e siècle cette notion semble évacuée en raison d'un attachement marqué à l'idée de la tradition comme seul marqueur et seul gage de la valeur d'une œuvre – la littérature étant une collection d'œuvres achevées appartenant à un passé lointain.

À l'inverse de ces conceptions anhistoriques du classique, Alain Viala propose dans son article « Qu'est-ce qu'un classique ? »¹⁰⁵ de considérer que la *classicité* d'une œuvre n'est pas une qualification qui irait de soi, et que la valeur attribuée à une œuvre n'est pas simplement la conséquence de sa plus ou moins grande excellence. Les auteurs ne décident pas d'être ou non classiques, et cette qualification est toujours le résultat d'un processus de réception. Dans un ouvrage concernant la littérature populaire étasunienne entre 1790 et 1860, Jane Tompkins propose une perspective diamétralement opposée à la vision de Sainte-Beuve

¹⁰¹ Louis PETIT DE JULLEVILLE, « Les classiques français », *La revue universitaire*, tome I, 1900, p. 325.

¹⁰² Philippe LEJEUNE, *op. cit.*, p. 19.

¹⁰³ *Ibid.*, p. 20.

¹⁰⁴ *Ibid.*

¹⁰⁵ Alain VIALA, *art. cit.*

en soulignant l'impérative nécessité de considérer toute valeur attribuée à un texte comme une construction et non comme une nature :

[It is the mode of constructing literature] that assigns to literary greatness an ahistorical, transcendental ground. The overwhelming force of this conception lies in its seeming to have arisen not from any particular school of criticism, but naturally and inevitably, as a way of accounting for the ability of certain literary works to command the attention of educated readers generation after generation. That this theory is neither natural nor inevitable will be the purpose of this work.¹⁰⁶

Étudiant l'œuvre de Nathaniel Hawthorne, romancier et nouvelliste américain du XIX^e siècle, Jane Tompkins s'interroge sur les degrés divers de fortune de son œuvre à travers les siècles et rappelle que ce qui définit la valeur de l'œuvre dépend essentiellement du contexte dans lequel elle est lue :

It is the context – which eventually includes the work itself – that creates the value its readers « discover » there. Their reading is an activity arisen within a particular cultural setting (of which the author's reputation is a part) that reflects and elaborates the features of that setting simultaneously.¹⁰⁷

Ce que souligne Tompkins en mettant en lumière l'importance du contexte comme critère d'évaluation rejoint les analyses d'Alain Viala pour qui la « qualification de *classique* relève d'une logique fondamentale de la réception »¹⁰⁸ puisque le « classique est toujours une qualification conférée après coup à une œuvre ou à un auteur »¹⁰⁹ : le classique en ce sens n'est donc pas un mode esthétique de production mais une catégorie de réception.

3. La fabrique des classiques : classicisation et légitimation de la valeur littéraire

Si le classique doit être considéré comme une catégorie de la réception et non pas comme une qualification *ex nihilo*, l'attribution de cette valeur se joue tout au long d'un

¹⁰⁶ « C'est la manière de construire la littérature qui fait croire que le fondement de la grandeur littéraire est anhistorique et transcendant. La puissance de cette conception de la littérature tient dans le fait qu'elle ne semble pas être le résultat d'une quelconque école critique, mais qu'elle se présente comme une réalité naturelle et inévitable, comme s'il s'agissait d'une manière de rendre compte des capacités de certaines productions littéraires à retenir l'attention de lecteurs cultivés de génération en génération. Le but de notre étude sera de montrer que cette conception n'est ni naturelle ni inévitable. », Jane TOMPKINS, *Sensational designs – The Cultural Work of American Fiction 1790-1860*, New-York/Oxford, Oxford University Press, 1985, p. 5 (nous traduisons).

¹⁰⁷ « C'est le contexte – qui à terme inclut l'œuvre elle-même – qui détermine la valeur que les lecteurs "découvrent" dans une œuvre. Leurs lectures constituent une activité qui prend place au sein d'une construction sociale particulière (dont la réputation de l'auteur fait partie) qui reflète et détermine simultanément cette construction. », Jane TOMPKINS, *op. cit.*, p. 33 (nous traduisons).

¹⁰⁸ Alain VIALA, « Qu'est-ce qu'un classique ? », *art. cit.*, p. 12.

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 18.

processus identifié par Viala comme « classicisation »¹¹⁰, c'est-à-dire l'ensemble des mécanismes qui permettent de faire de l'œuvre un modèle lisible dans les classes. Selon Marie-Odile André, qui étudie la classicisation de Colette, la désignation d'un auteur ou d'un texte comme de classique est toujours « le résultat d'un processus social de valorisation des œuvres »¹¹¹ engageant des instances de légitimation – selon la terminologie proposée par Viala – telles que la critique, les académies, les prix, et bien évidemment l'École. L'institution scolaire apparaît en effet comme l'acteur majeur de la fabrication des classiques car, au moyen des programmes, des manuels, des listes d'auteurs, elle assure la transmission et la perpétuation de l'œuvre.

a. Les mécanismes de la classicisation : sélection, modélisation, hiérarchisation

Envisagée comme processus, la classicisation est déterminée selon Viala par une chronologie et des étapes qui se succèdent ou se chevauchent partiellement : la légitimation, moment de succès et reconnaissance par les instances autorisées du champ, précède l'émergence, moment où un auteur se détache des autres et accède à une légitimation supérieure. Vient ensuite la consécration, c'est-à-dire l'accès aux marques de la distinction par les prix ou l'édition, et enfin la perpétuation, phase la plus décisive qui garantit la survie littéraire et permet de parler de classique car elle signe l'entrée de l'œuvre « dans des espaces qui assurent une diffusion à long terme, dans les programmes scolaires et le cas échéant, dans le répertoire théâtral, mais aussi dans les dictionnaires de l'usage courant »¹¹². Au terme de ces étapes, l'œuvre classicisée se voit attribuer une place dans le canon de la littérature, et cette place est déterminée par une série de mécanismes identifiés par Viala comme sélection, hiérarchisation et modélisation de l'œuvre. La classicisation produit en effet des effets de hiérarchisation agissant sur deux plans distincts mais complémentaires, d'une part en séparant les auteurs classicisés de ceux qui ne le sont pas, et d'autre part en produisant des écarts entre les auteurs plus ou moins classicisés. Ces écarts, définis par Marie-Odile André comme « effets différentiels de la classicisation »¹¹³, permettent d'évaluer la place de chaque œuvre et chaque auteur dans le canon au moyen de l'analyse de leur utilisation dans les différents niveaux scolaires, du développement de la recherche universitaire les concernant, ou encore de l'intensité de l'activité éditoriale les entourant.

¹¹⁰ *Ibid.*, p.9.

¹¹¹ Marie-Odile ANDRÉ, *Les mécanismes de classicisation d'un écrivain : le cas de Colette*, Université de Metz, collection « Recherches textuelles » n°4, 1997, p. 5.

¹¹² Alain VIALA, « Qu'est-ce qu'un classique ? », *art. cit.*, p. 25.

¹¹³ Marie-Odile ANDRÉ, *op. cit.*, p. 8.

Les effets différentiels de la classicisation déterminent « la place consentie à chacun et la valeur exacte qui lui est attribuée à la réception »¹¹⁴, processus qui est particulièrement visible dans la sélection qui est faite des auteurs dans les classes. Ces effets jouent à plein dans le mécanisme éminemment sélectif de la modélisation, c'est-à-dire le mécanisme consistant à sélectionner les auteurs à imiter, et dans leurs œuvres celles qui seront les plus parfaites à imiter. L'enjeu de la modélisation est double selon André : elle peut être large ou restreinte, selon que l'œuvre est plus ou moins intégrable au modèle – le canon – qui s'est construit antérieurement ; elle consiste également en la création d'une image de l'auteur destinée à être diffusée. Dans le cas du canon français, l'exemple de l'œuvre de Voltaire est particulièrement éclairant : alors même que l'auteur a beaucoup travaillé à une œuvre théâtrale, ce sont ses textes argumentatifs, et notamment les contes philosophiques, qui sont aujourd'hui presque uniquement étudiés. Cette réduction de la production voltairienne résulte d'un certain nombre de raisons extérieures à l'œuvre elle-même, dont la principale est sans doute la nécessité de faire coïncider lecture des œuvres et programmes du secondaire. Il s'agit ainsi, en classe de seconde, de présenter aux élèves des textes représentant « les formes et les genres de l'argumentation aux XVII^e et XVIII^e siècles »¹¹⁵, ce qui oblige à ne conserver que les textes répondant à ces critères génériques et thématiques.

Première conséquence du mécanisme de sélection, un auteur ou une œuvre paraîtront d'autant plus classicisables qu'ils semblent incarner un modèle ; seconde conséquence, sont privilégiées dans la modélisation les données qui relèvent de la cohérence interne des textes, d'où une grande importance attachée dans la classicisation aux valeurs d'ordre, de clarté ou d'harmonie. Ce faisant, les programmes permettent de constituer une image cohérente qui oriente les choix des textes transmis et permet de créer une unité thématique et formelle dans la présentation des auteurs, des textes et des périodes. Le XVIII^e siècle peut ainsi être présenté quasiment exclusivement comme le siècle des Lumières et de la prééminence de l'argumentation et, dans cette représentation, Voltaire apparaît comme l'un des « auteurs-modèles » les plus aisément transmissibles. Étudiant le destin scolaire de Colette au début du XX^e siècle, Marie-Odile André met en lumière un processus de classicisation plus ambigu, puisque les caractéristiques particulières de l'œuvre de Colette, auteure femme d'une œuvre romanesque qui puise son inspiration dans la nature et les sensations, s'accordent mal en réalité avec le modèle de clarté, d'ordre et d'harmonie qui prévaut dans l'organisation du canon de l'époque. À l'inverse de Voltaire ou d'auteurs *évidemment* classiques comme

¹¹⁴ *Ibid.*, p. 8.

¹¹⁵ *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 2010 - BO spécial n°9 du 30 septembre 2010 (consultable en ligne à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html>)

Racine, Corneille ou Boileau, Colette est prise dans un processus de « valorisation dévalorisante »¹¹⁶, c'est-à-dire une valorisation dans le cadre d'un domaine dévalorisé, en l'occurrence les motifs de la nature ou de la sensation dans des œuvres romanesques écrites par des femmes. À partir de cette position, l'œuvre de Colette sera bien reconnue comme classique, et le discours des manuels soulignera l'adéquation du style colettien avec des principes classiques comme le sens de l'équilibre entre modernité et intemporalité ou encore la richesse de sa langue. Pour autant, Colette demeure un classique « des petites classes » et n'intègre jamais le palmarès des auteurs étudiés au lycée, voire au collège.

b. Les effets de la classicisation (1) : les différents degrés de classicité des œuvres et des auteurs

Conséquence des effets différentiels de la classicisation, la hiérarchisation du canon distingue entre auteurs pleinement classiques, auteurs partiellement classiques et auteurs non classiques, et aboutit à la constitution de groupes d'auteurs dont la classicité n'est jamais remise en question car ils sont sans cesse repris et transmis à travers les médiums institutionnels (programmes des classes, du baccalauréat, des concours de l'enseignement, manuels scolaires, éditions scolaires). Selon Viala, plus un écrivain est présent dans l'espace institutionnel, plus il a de chances d'accéder à une classicisation maximale, c'est-à-dire un aboutissement du processus de classicisation qui « désigne comme classiques maximaux des auteurs consensuels [...] ceux dont un maximum d'instances trouvent manière à s'occuper avec profit, même si c'est pour en tirer des choses différentes »¹¹⁷. Les classiques dits maximaux sont ceux, à l'image de la triade Racine-Corneille-Molière, pour qui le discours de l'institution, à travers notamment les programmes et les manuels, constitue progressivement une doxa produisant des éléments de discours réitérables sans fin : un écrivain classique est donc celui qui appartient à un régime discursif où s'effectue le passage « d'un statut d'écrivain dont on parle à celui d'écrivain dont on parle d'une manière obligée »¹¹⁸. L'élément central de l'inscription d'un auteur dans ce régime discursif doxique est la construction d'un consensus sur la valeur de tout ou partie de son œuvre.

Analysant la place de l'œuvre rabelaisienne dans les anthologies et les manuels d'histoire littéraire de la deuxième moitié du XIX^e siècle et la première moitié du XX^e siècle,

¹¹⁶ Marie-Odile ANDRE, *op. cit.*, p. 130.

¹¹⁷ Alain VIALA, « Qu'est-ce qu'un classique ? », *art. cit.*, p. 26.

¹¹⁸ Marie-Odile ANDRE, *op. cit.*, p. 126. L'analyse de ces éléments de discours doxique, dessinant une image d'auteur transmise, reprise et pérennisée par l'institution à travers les manuels, sera l'objet des chapitres suivants de notre étude.

nous avons pu montrer dans une étude antérieure¹¹⁹ que la question de la formation puis de la diffusion d'un consensus sur la valeur de l'œuvre est au cœur du processus de classicisation. Or, dans le cas d'un auteur aussi singulier que Rabelais, dont l'œuvre est si peu en accord avec les normes du canon organisé autour des valeurs de la littérature du XVII^e siècle, la constitution d'un consensus est loin d'aller de soi. Ainsi, dans les années 1880, un auteur d'anthologie de la littérature française peut affirmer que Rabelais offre aux lecteurs, avec *Gargantua et Pantagruel*, une « double histoire de géants, formant comme le rêve de l'épopée en délire, comme l'orgie de la raison et du génie »¹²⁰, plaçant par là même l'œuvre rabelaisienne du côté de la démesure, mais également de la folie, du renversement des codes (« l'épopée *en délire* » souligne ce déplacement générique), de la fusion hallucinée (que viennent évoquer les emplois de « rêve » et « orgie »). En 1895, Gustave Merlet, autre manuéliste, offre lui aussi une expression remarquable de la singularité étonnante de l'œuvre, en indiquant, dans son manuel, que l'œuvre de Rabelais est un « monument composé de marbre et de boue »¹²¹, et qu'« il y a de l'or dans ce torrent turbulent et fangeux qui s'échappe d'une imagination homérique et aristophanesque »¹²². Certains auteurs de manuels ou d'anthologies, se plaçant sous le patronage de La Bruyère, reprennent même à leur compte le célèbre jugement du moraliste sur Rabelais en soulignant que l'« on a tort de vouloir chercher partout et toujours, sous les fantaisies de son imagination, des vues profondes et des allusions cachées. [...] Le mieux est de définir cet *étrange* monument du XVI^e siècle en l'appelant, comme La Bruyère, “un monstrueux assemblage d'une morale fine et ingénieuse et d'une sale corruption” »¹²³. Ce qui apparaît essentiel ici est la qualification de l'œuvre comme « étrange », comme « déconcertante », comme paradoxale (qui « enivre » et « dégoûte ») ; en somme, une œuvre incompréhensible au regard d'une logique scolaire qui semblerait préférer des œuvres univoques.

À la différence des classiques maximaux, Rabelais semble considéré dans les ouvrages scolaires comme un auteur qu'il est possible d'apprécier, mais envers lequel il importe de conserver une certaine réserve. Il semble en effet acquis pour les auteurs d'ouvrages scolaires que tout n'est pas bon à prendre dans les récits de Rabelais, et qu'il convient de les présenter en insistant sur la nécessité d'adopter une posture de lecture active face à ces romans, afin de

¹¹⁹ Nous renvoyons à notre travail de master 2, effectué en 2009 sous la direction de Michèle CLEMENT (Université Lumière Lyon 2) : *Rabelais, un classique ? Approches du processus de classicisation de l'œuvre rabelaisienne dans les ouvrages scolaires du milieu du XIX^e siècle au milieu du XX^e siècle*.

¹²⁰ Georges VAPEREAU, *Esquisse d'histoire de la littérature française*, Paris, Librairie Hachette et C^{ie}, 1882, p. 31.

¹²¹ Gustave MERLET, *Extraits des classiques français - seizième, dix-septième, dix-huitième et dix-neuvième siècle (douzième édition, revue et corrigée)*, Paris, Librairie classique internationale A. Fouraut, 1895, p. LXIII.

¹²² *Ibid.*

¹²³ Charles LEBAGUE, *Morceaux choisis de la littérature française, auteurs des XVII^e, XVIII^e et XIX^e siècles, précédés d'extraits des auteurs du XI^e au XVI^e siècle (prose et poésie) – Cours supérieur – Dix-huitième édition*, Paris, Librairie classique Eugène Belin, 1892, p. LXXX.

n'en tirer que le meilleur. Cette position est ainsi défendue par Gustave Merlet, qui montre la voie à suivre à ses lecteurs en soulignant tout d'abord le paradoxe d'une œuvre à la fois bouffonne et sérieuse : « l'écrivain est digne du penseur, auquel nous ne saurions toutefois pardonner toutes ses gigantesques polissonneries », pour ensuite indiquer qu'il importe de « savoir faire le tri dans son œuvre, afin de n'y puiser qu'une liqueur généreuse »¹²⁴. C'est en réalité le développement de la méthode de l'histoire littéraire, attachée à faire le tri entre la légende qui entoure Rabelais et la vérité de la vie de l'auteur, ainsi qu'une volonté de plus en plus partagée par les auteurs de manuels scolaires d'inscrire les œuvres dans leur époque, qui vont permettre dans les dernières années du XIX^e siècle qu'émerge un discours de légitimation de la place de l'œuvre de Rabelais dans le corpus canonique de la littérature française. Gustave Lanson, dans le manuel qu'il publie en 1929 avec Paul Truffau, s'attache ainsi à réfuter la légende qui fait de Rabelais un buveur débauché, qui serait mort en blasphémant, et tient à réhabiliter la vertu de l'auteur, préalable à la considération de son œuvre :

[...] c'est très faussement que la légende a représenté Rabelais comme une sorte de Silène toujours entre deux vins. Il mena au contraire une vie très digne et très sérieuse. [...] c'est bien faussement que les innombrables ennemis [de Rabelais] ont créé à son sujet la légende d'un Silène toujours ivre et débridé. Tout atteste au contraire que Rabelais fut un homme sérieux, estimable, érudit, diplomate clairvoyant à l'occasion, par-dessus tout médecin attaché à son métier [...].¹²⁵

La fin du XIX^e siècle voit se dessiner une image positive de Rabelais, lisible dans le choix de certains auteurs scolaires de se placer dans une perspective parfaitement inverse à celle qui avait présidé à l'établissement de la légende rabelaisienne. C'est ainsi que Gustave Merlet, auteur d'un recueil de morceaux choisis, affirme en 1895 que

[...] [les] œuvres [de Rabelais] lui ressemblent, lui qui fut tour à tour moine, docteur et curé, [mais] avant tout poète, homme de libre étude et de libre plaisir.¹²⁶

Rien ne saurait mieux révéler le tournant opéré dans le regard porté sur Rabelais que cette formule qui, prenant le contrepied de la représentation traditionnelle de l'écrivain, inverse le rapport entre les termes et affirme la valeur de l'œuvre en soulignant celle de son auteur. La réhabilitation biographique dépasse ici la simple volonté de faire ressurgir une vérité historique trop longtemps éclipsée par une légende infondée pour s'étendre explicitement à la légitimation du dessein auctorial. Il ne s'agit plus de dénoncer l'obscénité de l'œuvre rabelaisienne, mais bien plus de tenter de la saisir dans son inscription contemporaine, afin

¹²⁴ Gustave MERLET, *op. cit.*, p. 145.

¹²⁵ Gustave LANSON et Paul TUFFRAU, *Manuel illustré d'histoire de la littérature française, des origines à l'époque contemporaine*, Paris, Librairie Hachette, 1929, p. 114.

¹²⁶ Gustave MERLET, *op. cit.*, p. 102

d'en relativiser la portée potentiellement scandaleuse. Le consensus s'établit non plus en évacuant l'une des dimensions de l'œuvre mais en intégrant toutes les caractéristiques, fussent-elles éloignées des normes qui président à l'élaboration du canon. L'élaboration d'un discours doxique intégrateur aboutit dans les premières décennies du XX^e siècle à la complète intégration de Rabelais au cercle des classiques, ce dont témoigne en 1947 cette présentation qui replace Rabelais dans son siècle et en fait un auteur emblématique des mouvements de pensée du XVI^e siècle :

Rabelais ne fut nullement un pilier de cabaret, ni un débauché, ni un bohème, mais un humaniste à la manière de son époque et qui, simplement, ne jugea pas incompatible le rire énorme et le sérieux de la pensée.¹²⁷

Le caractère paradoxal de l'œuvre ne fait plus obstacle à sa compréhension et son intégration, et le message de l'auteur est désormais pris au sérieux. Ce faisant, la classicisation de l'œuvre rabelaisienne apparaît complète, sans que s'expriment des réticences qui en entravaient le destin classique. À l'heure actuelle, le consensus qui s'est formé autour de l'œuvre rabelaisienne au tournant du XX^e siècle fonde les manifestations scolaires du discours doxique de présentation de l'auteur de *Gargantua* et *Pantagruel*, et s'est si bien diffusé à l'échelle du canon que Rabelais appartient désormais sans doute possible au cercle des classiques maximaux de la littérature du XVI^e siècle aux côtés de Montaigne et Ronsard, comme nous le montrerons dans les chapitres III et IV de cette étude.

c. Les effets de la classicisation (2) : création et diffusion d'un discours doxique

La classicisation d'une œuvre, c'est-à-dire la constitution d'un consensus sur sa valeur permettant son entrée dans l'espace légitime de perpétuation qu'est le canon, est donc avant tout à lire comme un effet de réception résultant d'un « processus de sélection des œuvres qui recompose plus ou moins profondément l'œuvre produite pour l'élaborer en modèle »¹²⁸. Cette intégration à l'espace transmissible de la littérature a pour conséquence directe de faire entrer l'œuvre dans l'ensemble qui définit l'image de la littérature pour une société donnée (ce que Tompkins nomme « cultural settings »). Martine Jey souligne ainsi qu'à travers les listes d'auteurs, les programmes, les manuels, se mettent en place à la fois le corpus des œuvres retenues par l'institution et le discours doxique sur celles-ci : en somme, ce qui est défini dans ce processus de classicisation des œuvres, c'est « le domaine que l'École appelle

¹²⁷ Charles-Marc DES GRANGES, *Histoire de littérature française des origines à nos jours – Quarante-cinquième édition entièrement revue et mise à jour par J. Boudot*, Paris, Librairie A. Hatier, 1947, p. 245

¹²⁸ Marie-Odile ANDRE, *op. cit.*, p. 9.

littérature »¹²⁹ et qu'elle transmet à travers notamment la répétition d'éléments discursifs de présentation des œuvres et des auteurs, organisés par le système discursif doxique du canon. Si les œuvres classiques sont sélectionnées et hiérarchisées au sein de l'espace de perpétuation du canon, l'image de la littérature qui est transmise par l'institution s'avère nécessairement réduite et tend à obturer certains pans de l'histoire d'une littérature nationale. C'est ainsi que, dans les manuels scolaires des dernières décennies, les œuvres de Racine, Corneille et Molière constituent l'essentiel de la production théâtrale du XVII^e siècle représentée dans le canon scolaire ; pour une période plus récente, la triade Hugo-Balzac-Zola semble constituer à elle seule l'ensemble des productions romanesques du XIX^e siècle ; comme nous le montrerons dans le chapitre IV, la production poétique de la Renaissance se concentre quasiment exclusivement autour des œuvres de Ronsard et Du Bellay, lesquels représentent à eux seuls La Pléiade, réduite pour l'occasion de sept à deux membres. Fonctionnant par réductions successives et assignations synecdotiques, le système canonique est loin d'intégrer la complexité des œuvres et des périodes littéraires.

Lorsqu'il analyse les raisons pour lesquelles le canon français ne semble pas vouloir intégrer l'idée d'une continuité entre XVII^e siècle et XVIII^e siècle, en passant notamment sous silence une grande partie des productions d'auteurs d'obédience philosophique ou libertine, Stéphane Zékian observe que le processus de classicisation des œuvres de ces deux siècles obéit à des mécanismes d'obturation qui s'inscrivent dans la logique d'une hiérarchisation des siècles amenant à réduire drastiquement l'image de la littérature nationale¹³⁰. C'est ainsi que le XVIII^e siècle matérialiste s'opposerait à un XVII^e siècle entièrement tourné vers la poursuite de la gloire littéraire : la peur du matérialisme au lendemain de la Révolution se couple à la réduction de la complexité de la littérature du XVII^e siècle pour élever celui-ci au rang de « totem national » et ainsi recompose le visage de l'histoire de la littérature française. La question de la perpétuation et de la transmission d'un corpus d'œuvres classiques est donc bien à lier avec des enjeux extérieurs au seul champ de la littérature, et recoupe en réalité toute une série d'interrogations sur les mécanismes par lesquels l'institution – scolaire – définit ce qu'est la littérature et, surtout, dans quels buts.

d. Les classiques et la mise en forme institutionnelle de la littérature

Comme l'indique Stéphane Zékian, la perpétuation d'une image de la littérature, ou d'une période littéraire donnée, n'est pas neutre et s'inscrit dans un contexte historique et institutionnel dont la prise en compte est nécessaire pour comprendre de quoi est constituée la littérature telle que la définit l'institution :

¹²⁹ Martine JEY, *op. cit.*, p. 9.

¹³⁰ Stéphane ZEKIAN, *op. cit.*

[...] la mémoire des classiques participe d'un conflit dont l'issue détermine, en même temps que l'inflexion doctrinale du patrimoine national, les contours institutionnels de ce qu'il sera désormais convenu d'appeler « littérature ».¹³¹

Considérés comme des « représentants de la littérature légitime dans sa fonction doxique »¹³², l'auteur ou l'œuvre classiques et canonisés sont en effet à envisager également comme objets patrimoniaux, parties du tout que constitue l'histoire littéraire nationale transmise par l'institution scolaire. Si, comme le propose Alain Viala, il convient de considérer que l'autonomisation de la sphère littéraire identifiée par Bourdieu ne se fait qu'au moyen d'une interdépendance avec des instances de légitimation, la transmission de la littérature via l'École doit être comprise comme la manifestation d'une pratique institutionnelle et institutionnalisée de la littérature. Pour ce faire, on peut suivre les réflexions de Jacques Dubois qui propose d'envisager ce qu'il nomme « l'institution littéraire »¹³³ comme l'ensemble des faits sociaux contribuant à instituer les pratiques littéraires. Selon Dubois, l'institution littéraire est ainsi constituée des multiples facettes du champ littéraire (sphères de production, fonctions sociales de la littérature, instances de production et légitimation, statut de l'écrivain, du texte, de la littérature, etc. ...) et se comprend comme un réseau d'interdépendances codifiées et normatives. Dubois affirme ainsi que

[...] la littérature est une institution, c'est-à-dire un corps d'actes, d'idées, de croyances qui, dans une société donnée, s'impose aux individus. Elle possède ses normes (techniques et artisanales), ses activités propres (programmes, œuvres, manifestations), son personnel (de l'auteur au professeur de lettres), son appareil économique, son appareil matériel, son appareil idéologique. Cette institution varie dans son contenu et dans ses structures selon les époques et les formations sociales.¹³⁴

De même que la notion de champ définie par Bourdieu, le concept d'institution littéraire sert la définition de la littérature en rompant avec une conception essentialiste des œuvres, notamment des œuvres dites classiques, en mettant l'accent sur leur insertion dans un réseau de mécanismes sociaux, économiques, politiques. Cette approche permet d'inscrire la littérature dans un système de relations relativement autonomes, chaque système de relations étant structuré selon des principes de stratifications ou des hiérarchies qui lui sont propres. Ainsi, pour Dubois, l'institution littéraire a nécessairement un effet structurant sur la littérature (ou champ littéraire), puisque toute institution a pour effet premier d'organiser le

¹³¹ *Ibid.*, p. 344.

¹³² Alain VIALA, « Qu'est-ce qu'un classique ? », *art. cit.*, p. 23.

¹³³ Jacques DUBOIS, *L'institution littéraire*, *op. cit.*

¹³⁴ Jacques DUBOIS, « Statut de l'écrivain et conditions de la production littéraire », Société d'Histoire Littéraire de la France, *Problèmes et méthodes de l'histoire littéraire – colloque 18 novembre 1972*, Paris, Armand Colin, 1974, p. 106.

secteur auquel elle correspond. Plus encore, l'efficacité de l'institution de la littérature est à lire aux niveaux des représentations de l'objet lui-même, car elle permet de fixer les conditions de légitimité non seulement de la pratique littéraire, mais aussi de sa réception. L'institution ayant pour objectif d'assurer « la socialisation des individus par l'imposition de systèmes de normes et de valeurs »¹³⁵, son fonctionnement est à analyser en lien avec le concept d'idéologie. En effet, qu'elle émane directement ou non de l'État, toute institution est à envisager selon Dubois – reprenant les théories d'Althusser pour qui le pouvoir exerce sa coercition via des appareils idéologiques – comme lieu de subordination et domination idéologique, notamment en raison du lien consubstantiel unissant institution littéraire et institution scolaire. Afin d'envisager le poids idéologique de l'institution littéraire dans sa dimension scolaire, il convient désormais d'interroger les mécanismes institutionnels qui, en assurant la transmission de la littérature, participent à en tracer des contours marqués par des finalités extrinsèques, notamment au moyen des manuels scolaires.

III. Pourquoi et comment transmettre la littérature ? : le patrimoine national et l'histoire de la littérature française

1. Transmettre un patrimoine national et fonder une culture commune : la littérature au fondement de l'identité nationale

a. Le canon de la littérature nationale comme « patrimoine commun »

Si le canon national se structure durablement durant les premières années du XIX^e siècle, l'idée d'un ensemble d'œuvres à transmettre n'est pas une innovation de l'époque, et son origine est à chercher durant la période précédente. Les philosophes des Lumières envisagent en effet les textes à transmettre via l'institution scolaire moins comme un « canon » que comme un « patrimoine ». Violaine Houdart-Mérot¹³⁶ rappelle ainsi que Condorcet propose une première esquisse d'un service public d'enseignement où les biens spirituels appartiendraient au peuple, et que ces biens constitueraient selon lui un patrimoine à diffuser dans toutes les classes de la société :

¹³⁵ Jacques DUBOIS, « Statut de l'écrivain et conditions de la production littéraire », *art. cit.*, p. 33.

¹³⁶ Violaine HOUDART-MEROT, *La culture littéraire au lycée depuis 1880*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 1998.

Nous sommes arrivés au point de civilisation où le peuple profite des lumières, non seulement par les services qu'il reçoit des hommes éclairés, mais parce qu'il a su s'en faire une sorte de patrimoine.¹³⁷

Dès ce moment, le terme *patrimoine* entre en concurrence avec les emplois de *canon* et *classique* pour désigner la littérature à enseigner, et son acception se nationalise avec le romantisme, de sorte que la notion de patrimoine littéraire est directement associée, dans l'Europe romantique, à l'idée d'une littérature nationale en pleine (re)découverte. Ce sont les Instructions Officielles de 1938 qui font figurer pour la première fois ce terme dans le discours de l'institution, en utilisant l'expression « patrimoine commun » pour désigner l'ensemble des textes à faire lire et à commenter, là où les programmes antérieurs faisaient mention de « chefs-d'œuvre essentiels »¹³⁸ :

Le professeur, en commentant [les œuvres du programme] qui font partie du patrimoine commun mais qui sont aussi, à certains égards, le miroir d'une époque et d'un peuple, s'attachera à mettre en lumière, en même temps que leur vérité profonde et durable, leur humanité, les aspects particuliers des civilisations qu'elles reflètent.¹³⁹

L'œuvre patrimoniale serait donc, dans cette perspective, celle « dont tous les élèves doivent hériter, le bien commun, fondant une culture commune »¹⁴⁰ et sa connotation nationale – voire nationaliste – est essentielle pour déterminer les enjeux de l'enseignement de la littérature en France.

Enseigner la littérature apparaît en effet, dès les origines, une entreprise marquée par la volonté de transmettre un patrimoine commun national, dans une logique qui associe la construction identitaire nationale avec l'apprentissage de la langue et de la littérature de la nation. Les liens entre identité, langue et littérature, et la conscience de leur nécessaire imbrication pour créer un sentiment d'appartenance à la nation ne datent pas de la création d'un canon scolaire mais trouvent leur origine bien en amont. Pascale Casanova¹⁴¹ souligne à ce propos qu'en France le geste fondateur d'une littérature nationale, pensée et revendiquée comme telle, est celui de Du Bellay en 1549 avec la parution de la *Défense et illustration de la langue française*. Il existerait ainsi un lien organique en Europe entre l'apparition des langues vulgaires, l'apparition des États modernes et la constitution de nouvelles littératures écrites dans ces langues : la formation des États-nations, organisés autour d'une langue

¹³⁷ Nicolas DE CONDORCET, *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*, Paris, Vrin, 1970 (1^{ère} éd. 1795), p. 141-142

¹³⁸ *Instructions relatives à l'application des programmes de 1923-25*, p. 137

¹³⁹ *Instructions relatives à l'application des arrêtés du 30 août 1937 et du 11 avril 1938, fixant les programmes de l'enseignement du second degré*, p. 137.

¹⁴⁰ Violaine HOUDART-MEROT, *op. cit.*, p. 35.

¹⁴¹ Pascale CASANOVA, *La république mondiale des lettres*, Paris, Seuil, coll. « Essais », 1999 pour la 1^{ère} éd. ; 2008.

nationale officielle, et l'émergence d'une littérature en langue nationale résulteraient d'un même processus de différenciation des États et des cultures les unes par rapport aux autres. La littérature entretient donc nécessairement un lien constitutif avec la langue nationale, c'est-à-dire « nationalisée, appropriée par les instances nationales comme symbole d'identité »¹⁴² ; par conséquent le patrimoine littéraire doit être envisagé comme dépendant directement des instances nationales puisque

[...] la langue étant à la fois affaire d'État (langue nationale, donc objet de politique) et « matériau » littéraire, la concentration de ressources littéraires se produit nécessairement, au moins dans la phase de fondation, dans la clôture nationale : langue et littérature ont été utilisées l'une et l'autre comme fondements de la « raison politique », l'une contribuant à ennoblir l'autre¹⁴³.

Pour la période qui intéresse directement la première partie de notre étude, les deux dernières décennies du XIX^e siècle et les premières du XX^e, les questions patrimoniales se doublent dans le domaine de la transmission de la littérature de finalités explicitement politiques. Dans le contexte de la défaite de 1870, et alors que la République commence à se constituer, il importe que les élèves trouvent dans l'enseignement de la littérature un appui au développement de sentiments républicains et patriotiques. Dans les discours de l'époque, la défaite de la France face à l'Allemagne est largement présentée comme la défaite de l'école française, soit en raison d'un système peu adapté et désuet, soit en raison de l'abandon des traditions du génie français. C'est pourquoi la III^e République va avoir à cœur de rénover l'enseignement de la littérature, de sorte que l'étude des écrivains français est explicitement présentée comme le socle unificateur de la nation. Le *Plan d'études et programmes* de 1890 est particulièrement clair sur ce point :

Les grands écrivains français figurent à présent sur tous les programmes : dans l'enseignement moderne ils tiennent la première place ; ils pénètrent dans l'enseignement primaire pour l'élever et le vivifier. N'offrent-ils pas ainsi le lien que l'on cherchait pour unir entre eux, sur quelques points du moins, des enseignements si dispersés ? Du lycée à la plus modeste école de village ne peut-il s'établir une sorte de concert entre tous les enfants de la même patrie ? [...] Il est quelques grands noms que tous connaîtront, quelques belles pages que tous auront lues, admirées, apprises par cœur ; n'est-ce pas une richesse de plus ajoutée au patrimoine commun ? N'est-ce pas un précieux secours pour maintenir, par ce qu'il a de plus intime et de plus durable, l'unité de l'esprit national ?¹⁴⁴

Ces « quelques grands noms que tous connaîtront, quelques belles pages que tous auront lues, admirées, apprises par cœur », ce seront précisément, dans la langue des instructions

¹⁴² *Ibid.*, p. 62.

¹⁴³ Pascale CASANOVA, *ibid.*

¹⁴⁴ *Plan d'études des lycées, programmes de l'enseignement secondaire*, Paris, Delalain, 1890, p. 585.

officielles de l'époque, ceux que Viala désigne comme *classiques maximaux*. Or, ce qui apparaît en filigrane de ces prescriptions officielles, c'est l'un des critères définitoires du processus de classicisation : l'adéquation entre une œuvre, ou un auteur, et une série d'enjeux identifiés par l'institution comme essentiels à la formation d'individus que l'École de la République va très rapidement considérer essentiellement comme des citoyens. Il faut selon ces instructions que la littérature occupe une fonction unificatrice, qu'elle établisse « un concert » entre les enfants de la nation, qu'elle permette surtout que vive et se réalise « l'unité de l'esprit national ». Qu'est-ce à dire, sinon que la légitimité d'une œuvre à être intégrée dans le canon, sa *classicité*, ne tient pas uniquement à ses qualités intrinsèques (style, thèmes, message ...) mais également à des finalités extérieures qui participent à son élection dans les classes ? Partie essentielle du patrimoine envisagé comme un socle de connaissances communes, les classiques s'inscrivent dans une logique pédagogique d'affirmation d'une identité nationale nécessairement glorieuse, et remplissent ce que Martine Jey nomme une « fonction d'identification culturelle »¹⁴⁵. Les anthologies et manuels scolaires de la fin du XIX^e siècle insistent largement en ce sens sur le « génie français » ou « l'esprit national », à l'image de Gustave Lanson qui dans son *Histoire de la littérature français* affirme que « comme la France est plus grande que tous les partis, le génie français est plus large que toutes les esthétiques »¹⁴⁶.

b.  laboration et diffusion du patrimoine : le rôle des anthologies dans l'enseignement de la littérature

Conséquence directe de l'impératif d'étudier les « belles pages » de ces « grands noms » de la littérature nationale sur les conditions matérielles de transmission, la forme de l'anthologie s'impose comme vecteur privilégié de la diffusion scolaire de la littérature, puisque l'exaltation du génie national se fait au travers de l'étude des génies individuels qui le constituent. Objet de transmission du patrimoine à travers le canon des textes retenus, les anthologies constituent également le lieu où s'élabore et se définit incessamment la nature même de ce patrimoine, au gré des découvertes, réhabilitations, rejets qui rythment l'histoire littéraire. Encore largement dominante dans le modèle actuel des manuels scolaires, qui proposent de courts extraits organisés en séquences correspondant aux objets d'étude définis par les programmes, la forme de l'anthologie est plus majoritairement historique dans la

¹⁴⁵ Martine JEY, *op. cit.*, p. 66.

¹⁴⁶ Cité par Martine JEY, *ibid.* Nous analyserons la place et les enjeux de ce discours sur le génie national et l'esprit français dans la constitution de l'image de la littérature du XVI^e siècle au cours du chapitre VIII de notre étude.

deuxième moitié du XIX^e siècle et propose un découpage le plus souvent séculaire (modèle que conserveront les manuels de littérature jusque dans les années 1980). Dans l'étude qu'il consacre aux *Anthologies en France*¹⁴⁷, Emmanuel Fraisse rappelle que cette forme est le résultat du croisement des deux traditions qui ont donné naissance à la notion moderne de littérature entre le XVII^e et le XVIII^e siècle : la tradition savante de la liste, du catalogue, de la bibliothèque, qui suppose l'extraction, la copie et la hiérarchisation des textes, et la conception hédoniste, mondaine et socialisée du fait littéraire, qui en promeut la diffusion. Parce qu'elle réorganise la littérature dans un espace restreint, l'anthologie propose une image réduite des œuvres et modifie nécessairement le regard porté sur elles. En privilégiant les formes brèves (poésies, fables, maximes ...), plus aisément intégrables dans leur intégralité, mais aussi plus adaptées à l'usage scolaire, la forme anthologique offre aux lecteurs une vision fragmentaire de la littérature, largement organisée en fonction des finalités de l'institution scolaire.

Objet essentiel dans le mécanisme de classicisation, l'anthologie constitue le signe immédiatement lisible des effets différentiels de cette classicisation, qui hiérarchisent les œuvres : vouée à préserver et diffuser un patrimoine, l'anthologie est dans le même temps le lieu de sa définition par les opérations de sélection et contextualisation qu'elle opère. Emmanuel Fraisse résume ce tiraillement entre la fonction d'enregistrement d'un canon déjà existant et celle de (re)définition constante de celui-ci en soulignant que :

[...] l'anthologie est nécessairement définition et interprétation de la littérature.
[...]. Car si l'anthologie cherche à mettre en valeur et à préserver des textes, elle n'est pas pure conservation : elle reste bien une affaire de regard et de mémoire qui suppose que, pour que des objets soient retenus, d'autres soient mis au second plan et, d'autres encore, effacés.¹⁴⁸

Entre « définition » et « interprétation » des œuvres littéraires sélectionnées, les enjeux de l'enseignement de la littérature sont aussi à chercher dans la manière normative qu'ont les anthologies de présenter et d'ordonner la littérature. Par les choix qu'ils effectuent dans le corpus de la littérature à disposition, les manuels découpent des « morceaux choisis » qui constituent une certaine vision de la littérature, généralement chronologique, qui permet de présenter les écoles, les genres, les mouvements comme des évidences qui s'inscriraient dans une représentation linéaire de l'histoire de la littérature. Les manuels d'histoire littéraire ou les morceaux choisis tiennent un discours qui justifie les choix et les modèles choisis : les textes présentés ne sont pas une simple bibliothèque mais présentent « une vision ordonnée de

¹⁴⁷ Emmanuel FRAISSE, *Les anthologies en France*, Paris : PUF, coll. « Écriture », 1997.

¹⁴⁸ Emmanuel FRAISSE, *op. cit.*, p. 12.

la littérature et de l'histoire littéraire [...] [qui] est le fruit d'une interprétation, d'une réinterprétation »¹⁴⁹. Au cœur de ce processus d'interprétation se trouve le consensus identifié par Viala comme essentiel à la classicisation, et ce consensus contribue à la transmission de vérités sur les textes, vérités présentées comme immuables. Les questions d'esthétique traitées dans les manuels apparaissent dès lors subordonnées à des impératifs pédagogiques qui s'expriment dans le mécanisme de modélisation qui affecte les textes sélectionnés et organise en retour une certaine vision de la littérature.

2. Éduquer « au Bien, au Beau, au Vrai » : la littérature comme modèle moral

a. L'impératif de formation citoyenne à l'École sous la III^e République

Tout au long du XIX^e siècle, un débat pédagogique vient opposer deux conceptions de l'École qui s'éloignent radicalement : il s'agit d'une part de considérer que l'État doit, à travers l'École, se contenter d'instruire les élèves, d'autre part d'envisager que l'École a pour fonction première d'éduquer, c'est-à-dire d'endosser le rôle normalement dévolu à la famille mais aussi à l'Église. Ce débat s'accroît avec l'instauration de la III^e République en 1870. C'est d'ailleurs pour circonscrire la place de la religion que les réformateurs de la République naissante insistent, à la fin du XIX^e siècle, sur la nécessité de ne pas abandonner l'éducation des enfants (et non pas uniquement leur instruction) aux mains de l'Église, afin que les élèves éduqués par l'École de la République deviennent des citoyens éclairés. Il ne s'agit donc pas uniquement de développer l'intelligence, les savoirs ou les connaissances, qui demeurent insuffisants pour former des citoyens. Les Instructions Officielles de 1890 et 1902 affirment explicitement que la finalité de l'École est de former moralement et intellectuellement les élèves, de forger leur personnalité et leur caractère, de façonner l'homme et le citoyen en éduquant tout à la fois ses qualités intellectuelles et morales :

[...] la vertu sociale de l'enseignement réside moins dans les programmes et dans les méthodes que dans l'éducation. Le maître devra donc s'imposer pour premier devoir de développer les qualités intellectuelles et morales qui stimulent l'initiative individuelle, font les esprits justes et libres, les consciences droites et les volontés fortes. C'est à ce prix seulement qu'il remplira toute sa tâche et préparera l'homme et le citoyen.¹⁵⁰

¹⁴⁹ Martine JEY, *op. cit.*, p. 40.

¹⁵⁰ *Lettre du Ministre au Président de la Commission de l'enseignement de la Chambre des Députés*, janvier 1902, p. VII.

Bien que pensée comme rempart à l'influence religieuse, l'éducation telle que la préconisent les discours officiels sous la III^e République s'apparente à une mission religieuse dont la finalité est avant tout édifiante, ce qu'affirme d'ailleurs le ministre de l'Instruction Publique Eugène Spuller en 1894 :

C'est ainsi que votre mission est non seulement intellectuelle et pédagogique, mais surtout morale et sociale. Il ne faudrait pas me presser beaucoup pour me faire dire que c'est une mission religieuse. Si je ne le dis pas, je le pense, et chacune de mes paroles doit vous l'apprendre. C'est, Messieurs, que je suis un homme de foi, oui, je suis un homme qui croit d'une foi profonde à l'avenir de la patrie républicaine, à l'avenir de la France libératrice de l'esprit humain.¹⁵¹

Dans cette version laïque d'une éducation à visées morales, où l'amour de la patrie remplace celui de Dieu, l'enseignement de la littérature va dès lors remplir le rôle autrefois dévolu à la fréquentation des textes sacrés, puisque selon les Instructions Officielles de 1890 « pour élever et ennoblir l'individu par le commerce des grands esprits et l'exemples des œuvres les plus parfaites [...] c'est aux lettres qu'il faut s'adresser »¹⁵². Selon Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard, ce phénomène de déplacement et de confiscation de l'édification morale des enfants par l'École républicaine au détriment de l'Église signe « la véritable laïcisation du système scolaire », au sens où « la République ravit à l'Église son directoire des âmes et des intelligences. Lire la littérature s'impose progressivement à tous comme une valeur consensuelle »¹⁵³. Dans une perspective similaire, Antoine Compagnon souligne que les programmes de l'enseignement littéraire tracés durant les deux dernières décennies du XIX^e siècle constituent « un évangile de la patrie » :

Qu'on soit derrière Bossuet ou Voltaire, on cherche en effet la même chose : une morale, chrétienne ou éclairée. [...] Entre une religion qui n'est plus et une science qui n'est pas encore, il revient à la littérature d'exercer le rôle d'une éthique provisoire. [...] La littérature a besoin de saints, de Pères, de docteurs de l'État, de sacrés auteurs laïcs : ce sont les « grands écrivains français ».¹⁵⁴

De 1880 à 1924, les Instructions Officielles réaffirment ainsi à intervalles réguliers que la finalité de l'enseignement littéraire est celle d'une éducation intellectuelle et morale, qu'il doit permettre chez l'élève la constitution d'une culture morale, et que la littérature, telle que

¹⁵¹ Discours de M. Eugène SPULLER, ministre de l'Instruction Publique, des Beaux-Arts et des Cultes, à la réunion générale du corps enseignant de l'Académie de Poitiers, le 14 mai 1894 (cité par Martine JEY, *op. cit.*, p. 127).

¹⁵² *Circulaires et instructions officielles relatives à l'Instruction publique*, Paris, Delalain, 1890-1900, p. 422.

¹⁵³ Anne-Marie CHARTIER et Jean HEBRARD, *Discours sur la lecture 1880-1990*, Paris, BPI, 1989. Sur le même sujet, nous renvoyons à l'ouvrage fondateur de Mona OZOUF, *L'École, l'Église, la République*, Paris, Colin, 1963.

¹⁵⁴ Antoine COMPAGNON, *La Troisième République des lettres de Flaubert à Proust*, Paris, Seuil, 1983, p. 112.

la présentent les anthologies, est le lieu privilégié pour les élèves de la rencontre avec « le Vrai, le Bien et le Beau » selon une formule des Instructions Officielles de 1890. Reconnue pour son pouvoir formateur et édifiant, la littérature est dotée dans l'esprit des discours officiels de la III^e République d'un pouvoir de moralisation immédiat, au moyen de l'étude d'auteurs présentés comme des modèles :

Tous nos auteurs sont des moralistes, non seulement les professionnels comme Montaigne, Pascal, La Bruyère, mais les fabulistes comme La Fontaine, les épistoliers comme Mme de Sévigné. On tirera des leçons morales même du théâtre. Corneille excelle à montrer ce que l'homme peut s'il veut ; Racine ce qu'il en coûte d'obéir aux passions.¹⁵⁵

La littérature classique – celle qu'on étudie au lycée – forme le goût et par suite communique le sens de la mesure. Elle nous apprend à bien juger et, par-là, nous prépare à bien agir. Elle éveille l'admiration ; elle excite les beaux et nobles sentiments.¹⁵⁶

b. La littérature nationale, vecteur de la formation morale et esthétique

Le programme de l'enseignement littéraire se trouve donc placé au croisement de la formation du goût, de la formation morale et de la formation intellectuelle. Première étape de la moralisation des élèves par le contact avec les textes littéraires, la formation du goût devient, au tournant du siècle, la principale tâche de l'enseignement littéraire qui s'inscrit dans la tradition de la rhétorique consistant à identifier des modèles parfaits et les imiter. Il s'agit de donner à lire des œuvres jugées irréprochables sur le plan moral comme esthétique, et c'est pourquoi les indications biographiques qui accompagnent les extraits dans les anthologies remplissent en elles-mêmes une fonction d'édification. La vie de l'auteur doit être un modèle, comme son œuvre, et ainsi sont privilégiés des auteurs dont la moralité ne fait – à l'époque – pas débat, à l'image de Rousseau ou Chateaubriand, pour qui les présentations biographiques servent souvent de petites leçons de morale à l'attention des élèves. Dans cette perspective, rien d'étonnant à ce que, comme nous l'avons évoqué plus haut, les auteurs de manuels scolaires de la fin du XIX^e siècle fassent montre d'embarras lorsqu'il s'agit de présenter l'œuvre rabelaisienne, et que la nécessité d'invalider la légende immorale qui entoure l'auteur apparaisse comme préalable indispensable à la constitution d'un consensus

¹⁵⁵ *L'Éducation morale dans l'Université*, p. 128 (cité par Martine JEY, *op. cit.*, p. 135).

¹⁵⁶ *Rapport d'agrégation de l'enseignement des jeunes filles (1908). Composition sur un sujet de morale ou d'éducation*. R. U., 1909, p. 104-105. Les sujets de morale ou d'éducation font partie des sujets de recrutements des enseignants.

sur la valeur de l'œuvre. Corolaire d'un canon largement organisé autour de la période classique, le modèle de référence de l'auteur à imiter demeure par ailleurs celui du XVII^e siècle, qui constitue le modèle de l'écriture et de la pensée. Puisqu'il faut former à la lecture, au discours, à l'analyse, et que l'enseignement littéraire doit apprendre à écrire et parler correctement, il importe de mettre les élèves au contact des grands modèles, d'écarter des écrivains dont la langue serait moins pure que celle du XVII^e siècle, de ne proposer à l'imitation que des auteurs incontestables – ce que traduit en outre la stabilité du canon évoquée précédemment.

Un tel mécanisme de sélection des œuvres en fonction de critères de lisibilité et de potentiel d'imitation, identifié par Marie-Odile André comme processus de modélisation des œuvres, contribue directement aux effets différentiels de classicisation en produisant un phénomène de hiérarchisation en fonction de la plus ou moins grande adéquation au modèle, lequel s'identifie largement aux règles du classicisme¹⁵⁷. La littérature à l'École est appelée à diffuser des modèles clairs, stables, c'est-à-dire à définir et transmettre une norme qui s'impose ensuite comme évidence. La tentation est grande pour les auteurs d'anthologies de rejeter hors du cercle des œuvres classiques les textes qui se prêtent peu, ou mal, à l'exercice d'imitation stylistique : ce mécanisme de modélisation tend ainsi à minorer la place d'auteurs comme Rabelais ou Montaigne dans le canon de la littérature française au nom des errements ou erreurs de leur style. Blâmé pour le défaut de composition dont son œuvre fait montre, pour sa grossièreté, mais aussi pour sa démesure, Rabelais apparaît ainsi le plus souvent dans les ouvrages scolaires comme un auteur dont la langue et le style ne peuvent être appréciés comme des modèles. Gustave Lanson souligne ainsi en 1896 que Rabelais « n'a pas le sens de l'art, si l'on entend par là l'adoration des formes harmonieuses et fines : la grâce souveraine de l'être équilibré en sa perfection [...] ne semble pas l'avoir touché »¹⁵⁸; d'autres affirment après lui que si Rabelais « a la verve et l'imagination qui font le grand écrivain : il n'a pas le goût qui fait l'artiste »¹⁵⁹ ou bien encore que « si Rabelais a la verve et l'imagination du grand écrivain, il n'a pas le fond de l'artiste »¹⁶⁰. De même, Montaigne est considéré en 1895 par

¹⁵⁷ Martine JÉY rappelle avec profit que le classicisme dont il est question dans les ouvrages scolaires est en réalité un objet scolaire reconstruit par le discours de l'institution afin de proposer une forte homogénéité et une cohérence dont la littérature de la période elle-même n'est pas nécessairement porteuse. Il s'agit ici, lorsque nous évoquons le classicisme comme modèle, de référer à cet objet discursif construit par l'institution et non pas à la littérature du XVII^e siècle dans toute sa complexité.

¹⁵⁸ Gustave LANSON, *Histoire de la littérature française – Quatrième édition revue et corrigée*, Paris, Librairie Hachette et Cie, 1896, p. 254

¹⁵⁹ René DOUMIC, *Histoire de la littérature française – Seizième édition, revue, augmentée et entièrement recomposée*, Paris, Librairie classique Paul Delaplane, 1900, p. 136.

¹⁶⁰ Roger DUSSERCLE, *Manuel de littérature française à l'usage des élèves de l'alliance française – Des origines au XVI^e siècle*, Port-Louis – Île Maurice, Modern Printing, 1973, p.69.

Lanson comme un auteur à qui « l'ordre manque, et le raisonnement et les proportions. Il n'a pas d'art, et surtout il ignore l'art oratoire »¹⁶¹. Pour l'auteur des *Essais* comme pour celui de *Gargantua et Pantagruel*, la question du modèle est à tout le moins problématique, et souligne les difficultés qui se posent au moment d'intégrer les œuvres du XVI^e siècle dans le canon scolaire de la littérature, ainsi que nous le montrerons dans les chapitres II et III de cette étude.

Dans un texte paru en 1927, Gustave Lanson revient sur la question du modèle littéraire en affirmant que dans l'enseignement secondaire

[...] il sera nécessaire de proscrire les grands artistes qui écrivent mal, comme Balzac, le romancier. Il faudra employer avec discernement les artistes trop savants, tels que La Bruyère, Beaumarchais, Paul-Louis Courier, dont les procédés de style, aisément démontrables, donneront une idée des difficultés de l'art, mais ne devront pas être proposés à l'imitation.¹⁶²

La clarté et la beauté de la langue sont d'autant plus importantes dans le choix des modèles à transmettre que les valeurs esthétiques prônées dans l'éducation du goût sont aussi des valeurs morales, ce « Bien » qu'il faut transmettre : l'enseignement littéraire doit s'attacher à la formation de la mesure, de l'ordre et de la clarté, toutes catégories identifiées par excellence au classicisme et renvoyant par extension à une vision de l'organisation sociale. L'enseignement secondaire de la fin du XIX^e siècle apparaît marqué par la société dans laquelle il se constitue, et en reflète les normes et les valeurs, essentiellement bourgeoises. Antoine Prost souligne ainsi qu'au tournant du siècle l'enseignement du français est encore caractérisé par la persistance d'une formation, héritée du modèle rhétorique, qui « apprend aux jeunes bourgeois à tenir leur rôle de notables et vise la formation professionnelle des cadres de la nation »¹⁶³. Les Instructions Officielles de 1890 rappellent ainsi que les œuvres de l'Antiquité comme de la littérature française « représentent le chemin que l'humanité tout entière a parcouru » et que les œuvres des classiques français doivent être le support d'une « véritable leçon de choses morales professée par des écrivains de génie » et non pas seulement un prétexte pour « admirer la perfection de l'art et savourer les délicatesses du style », car les textes modèles doivent servir à former une élite de citoyens :

Jamais il ne fut plus urgent de former des générations saines, vigoureuses, toujours prêtes à l'action et même au sacrifice. Les professeurs banniront donc de

¹⁶¹ Gustave LANSON, *op. cit.*, p. 335.

¹⁶² Gustave LANSON, « La part respective des grands siècles littéraires », *L'enseignement du français – conférences du musée pédagogique*, Paris, Imprimerie nationale, 1909, p. 27.

¹⁶³ Antoine PROST, « Les enjeux sociaux du français : l'enseignement secondaire », *Le français aujourd'hui*, n° 60, décembre 1982 ; cité par Alain BOISSINOT et Michel MOUGENOT, « L'histoire littéraire n'est plus ce qu'elle était », *Le français aujourd'hui*, n° 75, décembre 1982, p. 11.

leurs classes tout ce qui dans les œuvres contemporaines sent la recherche, le sophisme, la prétention impuissante et maladive.

La finalité morale ou civique de l'enseignement de la littérature semble prendre le pas sur la dimension proprement esthétique de la lecture des textes et, de 1890 à 1902, les différents discours officiels insistent sur la nécessité pour les professeurs de ne pas s'appesantir sur le commentaire formel et mieux mettre en avant les leçons morales tirées des textes :

La critique purement littéraire prend trop d'importance relative dans l'étude qu'on fait [des textes]. On s'attache trop au bien dire, pas assez à ce qui est dit de vrai ou de bien. [...] Si l'on s'inspire, au contraire, des vues indiquées plus haut, l'enseignement des lettres sera moins littéraire mais plus philosophique et plus humain ; il deviendra à sa manière une véritable leçon de choses morales professée par des écrivains de génie ; il sera, selon un mot de Descartes, comme une conversation avec les plus honnêtes gens des siècles passés, où se formeront tout à la fois le sentiment et le caractère.¹⁶⁴

À travers un tel programme se lit en filigrane, malgré l'affirmation du français contre le latin, le maintien du modèle des humanités classiques, non seulement en ce qu'il s'agit d'un marqueur de distinction sociale, mais aussi parce que le programme des humanités est avant tout celui d'une éducation morale, dans un sens large. L'équivalence posée par les Instructions Officielles entre le Beau et le Bien poursuit ainsi l'idéal littéraire de l'adéquation entre éthique et esthétique, et le modèle transmis par la tradition des humanités bien avant l'avènement de la République¹⁶⁵. Malgré des ouvertures concédées en 1885 puis 1902, le nouveau régime ne modifie pas réellement l'image de la littérature nationale en proposant une refondation du canon, qui se perpétue sous une forme largement inchangée ; une telle refondation aurait pu être une voie pour l'enseignement de la littérature sous la III^e République, certains professeurs à l'instar de Lanson faisant remarquer le caractère paradoxal d'un projet de formation de citoyens à partir de modèles presque exclusivement tirés de la littérature d'Ancien Régime¹⁶⁶. Si l'admiration des grands textes classiques s'inscrit dans la tradition de l'enseignement de la littérature, l'ajout de la mention du « Vrai » dans les programmes complique cependant les modalités de la transmission : il ne s'agit plus simplement de remarquer les beautés formelles d'une œuvre, d'en tirer des principes moraux et/ou civiques, de former à partir de la fréquentation des meilleurs écrivains le style des élèves, mais bien aussi en même temps d'établir que la littérature est un objet d'étude

¹⁶⁴ *Lettre aux membres du personnel administratif et enseignant des lycées et collèges*, 1890, p. 451.

¹⁶⁵ Martine JEY fait remarquer à ce propos qu'en raison des conditions historiques dans lesquelles il émerge, l'enseignement de la littérature française, qui deviendra par la suite l'enseignement du français, ne pouvait être que le résultat de compromis et qu'il n'a pu s'imposer qu'en conservant certains aspects du modèle qu'il devait remplacer, en particulier la valorisation du modèle classique » (*op. cit.*, p. 326).

¹⁶⁶ Antoine COMPAGNON rappelle cette formule de Lanson : « c'est une absurdité de n'employer qu'une littérature monarchique et chrétienne à l'éducation d'une démocratie qui n'admet pas de religion d'état » (*La Troisième République des Lettres*, *op. cit.*, p. 112).

quasiment scientifique, qui obéit à des lois. Dans cette perspective, l'histoire littéraire qui prend forme durant la deuxième moitié du XIX^e siècle apparaît comme une réponse adaptée à cette quête de vérités dans l'enseignement de la littérature.

3. Mettre en forme la littérature : l'histoire littéraire, outil privilégié de la transmission

a. Sainte-Beuve, Taine et Brunetière : une première triade de l'histoire littéraire

Née sous Louis XV, affirmée après la révolution, développée sous le Second Empire, l'histoire littéraire est marquée au XIX^e siècle par les méthodes successives qui lui donnent forme et par les noms associés à ces méthodes¹⁶⁷. Premier à proposer une réelle théorie critique de lecture des œuvres du passé, Sainte-Beuve dans ses *Causeries du Lundi* (publiées de 1851 à 1862), ainsi que dans son *Tableau historique et critique de la poésie française et du théâtre français au XVI^e siècle* publié en 1828, fonde sa méthode sur l'idée que l'œuvre d'un écrivain serait avant tout le reflet de sa vie et pourrait s'expliquer par elle. Le travail du critique se situe au croisement de la recherche de l'intention poétique de l'auteur, ou intentionnisme, et de ses qualités personnelles, ou biographisme. Avant le renversement opéré par Marcel Proust qui, dans son *Contre Sainte-Beuve* assure que la vie de l'auteur peut être lue dans son sens le plus profond au prisme de son œuvre, et non l'inverse, la position théorique que prend Sainte-Beuve s'avère particulièrement radicale dans la perspective du XIX^e siècle. En effet, jusqu'à lui, l'auteur comme individualité n'avait pas de place, or le critique propose de découvrir pour chaque auteur un tempérament qui donnera les lignes de force de son œuvre. Chaque portrait constituant un cas, Sainte-Beuve ne propose pas à proprement parler une histoire de la littérature mais une série de portraits indépendants qui mis bout à bout organisent une fresque de la littérature nationale.

En 1858, Taine publie ses *Essais de critique et d'histoire* dans lesquels il reprend la méthode de Sainte-Beuve en lui ajoutant une visée générale, au sein de laquelle chaque écrivain et chaque époque littéraire est perçu comme un composé d'influences ou une conjonction de causes. Pour Taine, l'émergence d'un auteur et de son œuvre à un moment historique donné tient à la convergence de trois facteurs : la race, ou l'empreinte de l'esprit national ou local sur le tempérament de l'artiste ; le milieu, entendu très littéralement comme le climat d'un pays mais aussi métaphoriquement comme le moment historique où se situe

¹⁶⁷ Pour une synthèse détaillée de l'émergence de l'histoire littéraire et de ses enjeux, nous renvoyons à l'ouvrage de Jean ROHOU, *L'histoire littéraire: objets et méthodes* (Paris, Armand Collin, coll. « 128 : Lettres », 2005) ainsi qu'à celui d'Alain VAILLANT, *L'histoire littéraire* (Paris, Armand Colin, coll. « U », 2010).

l'écrivain ; enfin, le moment, soit la conjoncture sociale, historique et politique d'émergence d'un auteur. En 1864 Taine publie une *Histoire de la littérature anglaise* et indique qu'une œuvre littéraire est « une copie des mœurs environnantes et le signe d'un état d'esprit »¹⁶⁸ : la méthode critique de Taine apparaît ainsi intimement liée à la pensée positiviste et scientiste, en ce qu'elle se donne comme théorie scientifique ayant pour finalité de tracer une histoire des esprits à travers les productions artistiques d'une nation et d'une époque. En 1890 avec son essai sur *l'Évolution des genres dans l'histoire littéraire*, Ferdinand Brunetière propose quant à lui une conception naturaliste de la place des genres influencée par les thèses de Darwin : les genres naissent, se développent et meurent selon que les auteurs s'y conforment ou non, et la littérature dans cette perspective est conçue comme le développement d'un organisme vivant, où se succèdent des époques naturelles et où se distinguent des phénomènes de croisement entre les genres. Brunetière dégage ainsi une évolution logique de la littérature, éclairée par le darwinisme, où les genres littéraires sont pensés comme des espèces. La fortune des théories de Taine et de Brunetière se lit dans le spectaculaire essor éditorial de manuels dits d'histoire littéraire : de 1879 à 1912, plus d'une vingtaine d'ouvrages d'histoire de la littérature paraissent, qui resteront pour la plupart en usage jusqu'au milieu du XX^e siècle dans les classes.

b. La méthode de l'histoire littéraire de Gustave Lanson

Face à ces premières théorisations d'une histoire littéraire encore largement marquée par la subjectivité des critiques ou des modèles scientifiques organiques, Gustave Lanson cherche à faire de l'histoire littéraire un ensemble organisé de méthodes précises, et prend comme modèle non plus l'histoire naturelle mais l'histoire des sociétés. Dans son célèbre ouvrage *Histoire de la littérature française*, paru pour la première fois en 1894 et qui deviendra rapidement la référence de l'histoire littéraire dans les classes, il affirme vouloir rompre avec la critique traditionnelle au profit de vérités historiques vérifiées : en ce sens, l'histoire littéraire est à envisager comme un « travail scientifique, une école d'esprit critique, de réflexion philosophique »¹⁶⁹. En proposant d'appliquer à la littérature française moderne des techniques philologiques éprouvées sur les littératures anciennes et médiévales, notamment par Gaston Paris dans son étude du Moyen-Âge débutée dès 1862, la méthode lansonienne consiste à historiciser les conditions sociales de création, en s'appuyant sur des méthodes philologiques fleurissantes en Allemagne, ainsi qu'à restituer l'œuvre dans ses conditions de production, en prenant en compte non seulement l'auteur mais aussi la société

¹⁶⁸ Hippolyte TAINÉ, *Histoire de la littérature anglaise*, t. 1, p. III ; cité par Gisèle SAPIRO, *La sociologie de la littérature*, Paris, La découverte, coll. « Repères », 2014, p. 8.

¹⁶⁹ Jean ROHOU, *op. cit.*, p. 11.

de son temps et sa première réception. Lanson propose, en systématisant cette démarche à l'ensemble de l'histoire de la littérature, une histoire sociale de la littérature, où l'écrivain est considéré comme « un produit social et une expression sociale »¹⁷⁰. Selon lui, le livre lui-même est un objet social car son sens évolue, il n'est pas déterminé par l'auteur ni par la critique mais bien par ce que le public lit dans une œuvre. En ce sens, l'histoire littéraire lansonienne constitue une première forme de théorie de la réception, qui s'intéresse aux formes d'appropriation successive des œuvres au fil des époques. Pour Lanson, la tâche principale de l'histoire littéraire est de retrouver dans les œuvres « ce que leur auteur a voulu y mettre, ce que leur premier public y a trouvé, la façon réelle dont elles ont vécu, agi dans les intelligences et les âmes des générations successives »¹⁷¹.

Par ailleurs, Lanson veut faire en sorte de séparer critique et littérature, de manière à ce que le discours sur la littérature ne soit pas considéré comme de la littérature, et cherche à dégager l'histoire littéraire de la littérature et à la constituer en discipline, la rapprochant ainsi plus essentiellement de l'histoire. La différence est alors manifeste avec les théories de Sainte-Beuve ou de Brunetière, aux yeux de qui l'étude de la littérature française passe aussi par l'étude de la critique. Poursuivant l'idée d'une inscription disciplinaire au sein de l'histoire et non de la littérature, Lanson entend également se démarquer de ce qu'il nomme la méthode « impressionniste » de critiques comme Émile Faguet car, il l'affirme, « notre étude est historique. Notre méthode sera donc la méthode de l'histoire »¹⁷². L'histoire littéraire prônée par Lanson se veut dès lors éloignée du dogmatisme, inductive et non constructive, analytique et non systématique, ne voulant pas s'enfermer dans le détail de la petite érudition mais ne renonçant pas à une ambition synthétique ou globale. Si Lanson se réclame de Mme de Staël ou de Villemain, qui examinèrent les rapports entre la littérature et la société, il noue aussi des liens avec la sociologie durkheimienne en abordant les rapports de « L'histoire littéraire et la sociologie » dans une conférence donnée en 1904 à l'École des Hautes Études Sociales¹⁷³. Ce faisant, Lanson s'inscrit dans le cadre d'une lutte de pouvoir entre la jeune sociologie durkheimienne et l'école historique dominante de Seignobos et Langlois. Ainsi que le souligne Françoise Dosse dans un article consacré aux rapports entre histoire, sociologie et

¹⁷⁰ Gustave LANSON, « *L'Histoire littéraire et la sociologie* », conférence faite à l'École des Hautes Études sociales le 29 janvier 1904, in *Revue de Métaphysique et de Morale*, Paris, 1904 ; rééditée in *Essais de méthode, de critique et d'histoire littéraire*, Paris, Hachette, 1965, p. 631.

¹⁷¹ Gustave LANSON, *Essais de méthode, de critique et d'histoire littéraire – textes rassemblés et présentés par Henri Peyre, op. cit.*, p. 543.

¹⁷² Gustave LANSON, « L'esprit scientifique et la méthode de l'histoire littéraire », *Méthodes de l'histoire littéraire*, p. 28 ; consultable en ligne sur le site Obvil (http://obvil.sorbonne-universite.site/corpus/critique/lanson_methodes).

¹⁷³ Gustave LANSON, « L'histoire littéraire et la sociologie », *art. cit.*

histoire littéraire¹⁷⁴, la méthode de Lanson est tributaire de la conception dominante au début du siècle de l'historiographie, c'est-à-dire de l'école méthodique dite positive mais qui s'oppose au positivisme. Loin de suivre aveuglément des enseignements positivistes déjà datés, Lanson s'en prend au scientisme comtien et à la méthode de Taine qu'il juge trop réductrice, et reprend la méthodologie développée par Seignobos et Langlois qui définissent la fonction de l'historien comme « collecteur de faits singuliers »¹⁷⁵. De même qu'il rejette l'impressionnisme de Faguet ou l'évolutionnisme de Brunetière, Lanson se méfie des lois que le comtisme se propose de mettre au jour et propose au contraire de « nous contenter d'analyser modestement ce que nous avons devant nous, de raconter les faits »¹⁷⁶. L'histoire littéraire qu'essaie de définir Lanson est donc fortement empreinte de l'historiographie dominante, de ses thèmes, de sa méthode. Lanson ne fut pas seulement disciple mais aussi précurseur des historiens de son époque : il jette les bases d'une sociologie de la littérature et d'une histoire des mentalités, et rompt avec la traditionnelle monographie des grands auteurs et des grandes œuvres encensées sans distance¹⁷⁷.

c. De la discipline universitaire à l'enseignement secondaire, les effets de l'histoire littéraire sur la transmission de la littérature

Parallèlement au développement de l'histoire littéraire comme discipline universitaire, l'enseignement secondaire s'approprié ses méthodes à mesure, on l'a vu, que la littérature en langue française se substitue aux textes antiques. Contribuant à l'explication de texte et à la composition française, nouveaux exercices phares de l'enseignement littéraire, l'histoire littéraire doit permettre d'aborder les œuvres comme des documents inscrits dans l'histoire nationale, tout en proposant des raisonnements vérifiés permettant la formation au « Vrai » édictée par les programmes. La discipline n'apparaît à l'École sous ce nom qu'au tournant des années 1880, au moment où les réformes Ferry bouleversent les modalités de l'enseignement du français, et ne devient une discipline universitaire que vingt ans plus tard avec la mise en forme proposée par Lanson. L'introduction de l'histoire littéraire dans les programmes va de pair, au tournant du XIX^e siècle, avec le projet de la III^e République d'inculquer l'idée et la fierté d'appartenance à une nation commune, et participe en ce sens pleinement à l'éducation du citoyen moderne. Les premières dispositions relatives à l'histoire de la littérature pour l'enseignement dans les lycées remontent cependant à 1840, où il était demandé aux

¹⁷⁴ Françoise DOSSE, « L'histoire littéraire, fille de Clio », *Le français aujourd'hui – Histoire littéraire 1*, n°72 – décembre 1985, p. 31-40.

¹⁷⁵ Cité par Françoise DOSSE, *ibid.*, p. 31.

¹⁷⁶ Françoise DOSSE, *art. cit.*, p. 31.

¹⁷⁷ Nous étudierons plus en détail les influences et les réalisations de la méthode de Lanson dans le chapitre suivant de cette étude, consacré à la place des auteurs du XVI^e siècle dans son *Histoire de la littérature française*.

professeurs d'établir un répertoire d'auteurs et de proposer une notice brève pour chacun d'eux, de manière à ce que les élèves puissent répondre succinctement à l'oral du baccalauréat aux questions sur les « principales époques » de la poésie et de l'éloquence grecque, latine et française, en citant les auteurs majeurs et les titres de leurs principales œuvres. L'enseignement de l'histoire de la littérature, qui n'est pas encore nommée histoire littéraire dans les programmes, demeure limitée et doit surtout permettre aux élèves de coordonner historiquement des notions présentées de manière fragmentaire au cours des lectures et des explications faites en classe par les professeurs, en présentant quelques dates, quelques faits précis et les principales idées générales des différents mouvements.

Cette sorte de *vade-mecum* historique de la littérature devient cependant de plus en plus central dans les pratiques scolaires des dernières décennies du XIX^e siècle et à partir de 1880 les Instructions Officielles prévoient un taux horaire spécifique pour cet enseignement en donnant comme programme à la classe de rhétorique « l'histoire de la littérature française depuis l'avènement de Louis XIII », et en proposant une répartition des auteurs sur une échelle chronologique et non plus par genres. En 1885, les bornes chronologiques sont repoussées avec l'introduction (sous réserves) des littératures des Moyen-Âge et XVI^e siècle, et aussi du XIX^e siècle ; en 1902, un décret est promulgué prescrivant d'enseigner la littérature nationale depuis le Moyen-Âge, dans l'ordre des siècles et des écoles. Ce changement ne va pas sans peine dans les classes car, à mesure que l'enseignement se transforme et que le discours latin est remplacé par la composition française, les professeurs semblent se rabattre sur le cours d'histoire littéraire comme bréviaire d'exemples pour les élèves, et non comme un moyen de situer les œuvres dans leur contexte historique. Dans une circulaire du 16 octobre 1890, le ministre Léon Bourgeois regrette ainsi que dans certaines écoles l'« on dicte encore de longs résumés d'histoire littéraire et que la dernière chose qu'y font les élèves est de lire Corneille et Racine, tant ils sont occupés à lire ce qu'on a dit sur Corneille et Racine »¹⁷⁸. La situation est telle qu'en 1902 les Instructions Officielles critiquent à leur tour le cours magistral d'histoire littéraire et suppriment les heures dédiées depuis 1880 à cet enseignement, au motif que les élèves apprendraient le manuel plutôt que de lire les œuvres.

Les reproches adressés à cette discipline portent notamment sur la dimension réductrice des cours professés, où les œuvres se voient réduites à quelques traits saillants (selon le mécanisme de modélisation mis en lumière par Alain Viala) et où l'ensemble de l'analyse tend à ressembler à un *memento* des œuvres significatives plutôt qu'à une réelle explication. Les programmes de 1923-25 rétablissent cependant les cours d'histoire littéraire,

¹⁷⁸ Cité par Tristan HORDE, « L'enseignement de l'histoire littéraire : les Instructions Officielles au XIX^e siècle », *Histoire de l'éducation*, n° 33, 1987, p. 53.

en cherchant à ancrer l'étude d'une œuvre dans l'histoire de sa production. Cet enseignement sera définitivement abandonné – sous sa forme traditionnelle – avec la réforme Haby de 1977 ouvrant l'enseignement secondaire à tous, avec des conséquences que nous étudierons dans notre chapitre III.

Telle qu'elle se constitue à travers les manuels scolaires et les cours professés, l'histoire littéraire propose une vision structurée, organisée, stabilisée de la littérature, selon une conception « continuiste » : si l'histoire générale étudie l'évolution des sociétés, l'histoire littéraire, elle, cherche à stabiliser une image de la littérature à transmettre. Organisée autour des valeurs que l'institution cherche à transmettre, l'histoire littéraire qui structure les manuels scolaires se révèle l'antithèse d'une vision historique dynamique car elle aspire à présenter des valeurs immuables, ce qui fait dire à Aron Kibédi Varga que « l'histoire générale étudie ce qui change, l'histoire littéraire ce qui demeure »¹⁷⁹ en reconduisant notamment à l'envi des découpages séculaires et des discours doxiques. Martine Jey souligne ainsi que

[...] l'histoire littéraire privilégie l'immuable, la permanence. Elle se construit, en ce sens, en écho avec une des caractéristiques majeures d'un système pédagogique qui renvoie sans cesse à l'ordre et à la stabilité. Ce qui est donné en exemple aux élèves doit être fixe, immuable intrinsèquement, doit être fondé sur la croyance en la permanence. Éduquer, dans ce projet pédagogique, c'est structurer [...] ¹⁸⁰.

Le projet de « structure » auquel aspire l'histoire littéraire est ainsi particulièrement visible dans le mécanisme de périodisation qui constitue un de ces fondements. En récusant les grands exposés d'histoire littéraire qui incitaient les élèves à apprendre par cœur des fiches sur les œuvres ou les auteurs, les Instructions Officielles de 1902 ouvrent la voie à la publication de grandes anthologies scolaires qui, à partir de 1910, classent les morceaux choisis des auteurs par siècles, l'intention sous-jacente demeurant d'enseigner la littérature à partir des textes même s'ils ont été dénoncés comme participant à la transmission de formules toutes faites et de jugements parfois anachroniques. Pourtant, les anthologies qui s'imposent comme des succès durant une grande partie du XX^e siècle, depuis l'ouvrage de Des Granges en 1910¹⁸¹ jusqu'à la collection des Lagarde et Michard (publiée initialement de 1948 à 1962) participent à construire une vision de la littérature française organisée par siècle, équitablement répartie des origines à l'époque contemporaine. Pour rendre intelligible la succession des œuvres, des courants, des écoles, des querelles, l'histoire littéraire présentée dans les manuels opère ainsi des découpages, des rapprochements, des oppositions qui

¹⁷⁹ Aron KIBEDI VARGA, *Théorie de la littérature*, Paris, Éd. Picard, 1981, p. 232.

¹⁸⁰ Martine JEY, *op. cit.*, p. 64.

¹⁸¹ Charles-Marc DES GRANGES, *Histoire de la littérature française des origines à nos jours*, Paris, Librairie A. Hatier.

structurent l'image produite. Étudiant les manuels d'histoire et ceux de littérature, Daniel Roche montre que la transposition de l'histoire et de la littérature dans le domaine scolaire et leur transformation en disciplines supposent un processus de recomposition et de fictionnalisation lisible dans l'organisation des manuels qui constituent le lieu où se déploie une certaine conception de la littérature, organisée autour des grandes périodes, des grands auteurs, des grands textes. Cette organisation, cette mise en ordre de l'histoire de la littérature peut alors être envisagée comme un « escamotage »¹⁸² : centrée sur l'étude des grands auteurs et des chefs-d'œuvre, l'histoire littéraire dans les classes est un instrument pédagogique commode, mais qui travestit sa nature en se présentant comme vérité historique alors qu'elle s'avère en réalité une (re)construction. L'histoire de la littérature telle qu'elle est présentée dans les manuels et les anthologies cherche à réussir « l'intégration chronologique forcée »¹⁸³, ce qui revient à dire que les découpages séculaires en vigueur dans les ouvrages scolaires, même les plus récents, ne correspondent jamais totalement aux enjeux des périodes mais organisent une vision de la littérature selon une perspective continuitiste qui rend souvent partiellement compte des enjeux propres des œuvres :

Mettant au premier plan l'idée génétique du progrès des œuvres et des genres, [l'histoire littéraire dans les manuels] conçoit la réalité comme un emboîtement de poupées gigognes, l'ouvrage dans l'œuvre, l'œuvre dans le genre, le genre dans le courant, le courant dans le fleuve du temps et de l'époque.¹⁸⁴

Résultat direct de ce processus de recomposition de la réalité historique, les différentes périodes de production littéraire correspondent dans les manuels à des siècles, et se voient réduites à des traits saillants qui en aplatissent la nécessaire complexité, reconduisant dès lors des phénomènes de hiérarchisation ou d'exclusion qui n'ont plus à voir avec la question de la valeur d'une œuvre mais avec une logique pédagogique de transmission. Si la périodisation la plus souvent adoptée dans les manuels est celle du siècle, la coïncidence entre une période historique de cent ans et une période littéraire se révèle généralement artificielle : parler du XVII^e siècle comme du siècle du classicisme, c'est par exemple comme le fait Nisard en exclure Perrault pour le placer au XVIII^e avec les « Modernes » ; considérer que Corneille est un classique, lui, c'est avoir bien du mal à intégrer ses premières pièces si peu conformes aux règles de l'esthétique classique. Si les périodes littéraires ne recoupent souvent que très factivement les siècles historiques, la sécularisation de l'histoire littéraire demeure néanmoins un outil privilégié de la transmission de la littérature, en ce qu'elle permet la modélisation de chaque « siècle littéraire » autour d'un critère esthétique facilement identifiable pour les

¹⁸² Daniel ROCHE, « Histoire littéraire et histoire globale », Société d'histoire littéraire de la France, *Problèmes et méthodes de l'histoire littéraire – colloque 18 novembre 1972*, Paris, Armand Colin, 1974, p. 92.

¹⁸³ Daniel ROCHE, *art. cit.*, p. 92.

¹⁸⁴ *Ibid.*, p. 93.

élèves, qui peuvent dès lors utiliser ces catégories pour rapprocher, opposer, différencier les auteurs, les œuvres ou les écoles. Nous montrerons tout au long de notre étude que la logique séculaire à l'œuvre dans les manuels participe ainsi à créer une représentation uniforme de la littérature du XVI^e siècle, en excluant notamment des auteurs ou des œuvres difficilement assimilables à l'image d'un humanisme sage et triomphant ou d'une Pléiade réformatrice et créatrice de la poésie française.

Conclusion

Des belles-lettres à la notion moderne de littérature, la constitution de l'idée même de littérature est liée à des processus qui ont éminemment à voir avec les mécanismes qui président à sa transmission au sein de l'institution scolaire. Inscrites dans une tradition fondée sur le modèle de la rhétorique, les pratiques scolaires de la littérature consistent du XVI^e siècle au milieu du XIX^e siècle à admirer et imiter des auteurs pour la plupart antiques. La constitution progressive d'un corpus canonique d'auteurs nationaux du français, dès Du Verdier et La Croix Du Maine, parallèlement à l'émergence du français comme discipline de l'enseignement secondaire dans la deuxième partie du XIX^e siècle, rebattent les cartes d'un enseignement fondé sur le modèle de la rhétorique pour aborder graduellement la question de l'inscription de la littérature dans une continuité historique nationale. À mesure qu'il se constitue dans les pratiques, le canon de la littérature nationale est entériné par les discours officiels (plans d'études, Instructions Officielles, programmes), puis imposé par ceux-ci à partir du moment où le régime républicain affirme la nécessité de faire de l'enseignement de la littérature le lieu de la formation morale, intellectuelle et esthétique des citoyens. Particulièrement sensible, et documenté, pour le moment de la III^e République, ce phénomène d'entrelacements idéologiques entre la littérature transmise et le rôle qui lui est dévolu dans l'éducation des citoyens n'est pas circonscrit à cette période, et participe en réalité à la définition de ce que Dubois nomme l'institution de la littérature dans sa dimension scolaire.

Parallèlement aux enjeux idéologiques propres à la transmission de la littérature, les modes institutionnels de diffusion de celle-ci, à travers les listes d'auteurs, les programmes ou les manuels, constituent en quelque sorte la partie la plus visible et comme l'aboutissement d'un processus de classicisation caractérisé par des mécanismes de sélection et d'oblitération. Pas plus que l'histoire transmise par l'École, l'histoire littéraire n'est neutre et l'image qu'elle participe à construire de la littérature nationale est à interroger justement comme une construction et non comme une évidence. Là où les programmes et les Instructions Officielles établissent des règles selon une série de principes normatifs, les manuels d'histoire littéraire

ou les morceaux choisis tiennent un discours qui justifie les choix et les modèles choisis : ces objets discursifs particuliers que sont les manuels ne peuvent pas être considérés uniquement comme de simples répertoires ou inventaires commodes, facilitant la transmission des textes, mais également, et plus essentiellement, comme le lieu où s'élabore la forme institutionnelle de la littérature. Façonnée par l'époque où elle émerge, cette image scolaire de la littérature est portée par la perpétuation d'un discours doxique inscrivant les classiques dans un espace qui paraît immuable. Si des phénomènes de réapparition et/ou de réévaluation se produisent ponctuellement, le maintien des lignes de force du canon semble constituer l'une des caractéristiques principales du processus de patrimonialisation évoqué précédemment¹⁸⁵. Ce faisant, l'image scolaire de la littérature fonctionne comme une mémoire nationale des classiques, selon un mécanisme identifié par Stéphane Zékian comme « hypothèque patrimoniale »¹⁸⁶ lors duquel l'institution se saisit de l'héritage littéraire pour entretenir la mémoire des classiques et dans le même temps les assagir pour les faire rentrer dans les frontières déterminées pour ce patrimoine transmissible. Lieu d'une interprétation, d'une réinterprétation, les productions scolaires (manuels, anthologies, programmes) révèlent, à l'examen, que l'objet à transmettre est avant tout une lecture de la littérature et que cette lecture est à déployer pour comprendre ce qu'*est* la littérature transmise, en France, hier et aujourd'hui.

Nous proposons dès lors dans le chapitre suivant d'envisager la manière dont le discours de l'histoire littéraire de Lanson, à destination d'un public scolaire, contribue à fixer les contours de la représentation de la littérature du XVI^e siècle, à déterminer une hiérarchisation des auteurs et des mouvements à l'intérieur de la période, à organiser *in fine* un discours qui fasse consensus.

¹⁸⁵ Dans son article « Enseignements littéraires et œuvres de référence : entre l'ancien et le nouveau », Emmanuel FRAISSE montre ainsi comment le canon se perpétue de manière quasiment identique depuis le milieu du XIX^e siècle, et que la place des auteurs et des siècles dans cette organisation varie peu (*Le français aujourd'hui*, 2011/1 n°172, p. 11-24).

¹⁸⁶ Stéphane ZEKIAN, *op. cit.*, p. 10.

CHAPITRE II : À L'OMBRE DES CLASSIQUES : LA LITTÉRATURE DU XVI^E SIÈCLE DANS L'*HISTOIRE DE LA LITTÉRATURE FRANÇAISE* DE GUSTAVE LANSON

En 1874 figure pour la première fois dans une liste d'auteurs la mention d'auteurs du XVI^e siècle à étudier en classe ; en 1880 l'œuvre de Montaigne entre officiellement au programme de la classe de seconde, tandis qu'en 1895 Marot, Ronsard, Du Bellay, d'Aubigné, Régnier¹ intègrent les programmes sous forme d'extraits. Cette reconnaissance institutionnelle de la place de la littérature du XVI^e siècle dans la formation littéraire constitue la dernière étape du processus de classicisation des œuvres de la période, en assurant leur perpétuation² via l'institution scolaire. La littérature du XVI^e siècle entre ainsi officiellement dans le corpus de la littérature nationale et prend place dès la fin du XIX^e siècle dans les classes, ainsi que dans les manuels et anthologies scolaires.

Nous étudierons dans ce chapitre la manière dont la littérature du XVI^e siècle est présentée et représentée dans le discours scolaire de Gustave Lanson, afin de mettre en lumière les mécanismes qui organisent dans le discours l'image de la période. Nous montrerons notamment que l'*Histoire de la littérature française* constitue un moment essentiel dans le processus de modélisation de la période, à travers une série de critères qui déterminent la valeur des auteurs et des œuvres et participent ainsi à une hiérarchisation de la production, par rapport aux autres siècles mais également à l'intérieur même du siècle. Ce faisant, l'ouvrage de Lanson contribue à l'organisation d'un corpus qui pourra par la suite constituer le canon de la période. La première partie de ce chapitre se concentrera sur les différents moments qui structurent la littérature du XVI^e siècle dans le tableau qu'en propose Lanson. Cette périodisation dès lors permet de tracer une première ébauche de l'image de la période. Dans une deuxième partie, nous nous intéresserons à la portée axiologique du discours lansonien afin de comprendre quelles représentations de la littérature du XVI^e siècle l'*Histoire de la littérature française* organise.

¹ Régnier est en effet classé dans les programmes comme un auteur du XVI^e siècle, et Lanson le fait figurer dans les auteurs représentatifs de « La littérature sous Henri IV » (cf dans la suite du chapitre, partie I.5). Un tel flottement du classement rend bien compte ici du caractère relativement aléatoire de la périodisation et de la notion de siècle littéraire.

² La perpétuation constitue l'ultime étape de la classicisation selon Alain VIALA et permet l'entrée d'une œuvre dans le répertoire canonisé (cf chapitre I).

I. La constitution d'une histoire de la littérature du XVI^e siècle : tableaux du siècle par Lanson

1. Les prémices du XVI^e siècle : la redécouverte de l'Antiquité, l'influence de l'Italie et l'apparition de la notion « d'art »

Suivant la logique chronologique à l'œuvre dans la constitution de l'histoire littéraire, l'*Histoire de la littérature française* de Lanson propose une analyse de la littérature du XVI^e siècle pensée en continuité avec la littérature du Moyen-Âge. C'est ainsi qu'après une première partie consacrée au Moyen-Âge, « les origines de la littérature française », et une deuxième partie traitant du passage du Moyen-Âge à la Renaissance, la troisième partie de l'ouvrage propose un tableau de la littérature du XVI^e siècle dans un premier livre intitulé « Renaissance et Réforme avant 1535 » (p. 187-206), dont le premier chapitre constitue une « Vue générale du XVI^e siècle ». Après avoir consacré presque cent-soixante pages à la littérature médiévale, Lanson en vient à l'examen de la Renaissance. Pour mettre en lumière le contraste entre la période qui s'ouvre et celle qui la précède, Lanson offre au lecteur un tableau apocalyptique de la fin du XV^e siècle qui convoque les souvenirs du « sombre » Moyen-Âge mis en scène par Michelet³ :

La fécondité du Moyen-Âge semblait tout à fait épuisée à la fin du XV^e siècle [...]. Les nobles avaient ruiné la féodalité, les gens d'Église étaient en train de perdre l'Église et la religion ; les grandes idées périssaient par les hommes qui les représentaient. L'esprit bourgeois triomphait partout [...] et il avait fait la littérature à son image : une littérature pauvre d'idées, de sentiment vulgaire et cynique, de forme aisée et légère sans grandeur, à laquelle les érudits des cours féodales n'étaient arrivés qu'à opposer une littérature vide, de forme compliquée, capable seulement de donner le sentiment d'un immense effort évanoui dans le néant des résultats, dans le néant même des intentions. [...] Dans la littérature, qui seule doit nous occuper, tous les efforts individuels se perdaient dans l'inerte masse des débris du passé. Ni génie d'un homme, ni commun sentiment n'avaient la force de rejeter le poids encombrant des choses mortes. (p. 168)

Si la fin du Moyen-Âge prend la forme d'un champ de ruines où ne survit pas même une forme littéraire d'une quelconque valeur, où ne se distinguent ni génie admirable ni innovations créatrices (« une littérature pauvre d'idées [...], un immense effort évanoui dans le néant des résultats, dans le néant même des intentions »), l'humanisme naissant apparaît comme une lumière permettant d'éclairer de nouvelles voies à venir. Pour Lanson, l'alliance entre le mysticisme et une première forme d'humanisme, définie par la lecture des Anciens, permet de se défaire de la spéculation théologique et de retrouver la « possibilité d'un

³ Voir à ce propos notre introduction générale.

rationalisme » (p. 168). La ligne de partage tracée par Lanson entre le début du XVI^e siècle et la fin du Moyen-Âge, entre « l'inerte masse des débris du passé » et « les germes [...] épanouis par la Renaissance » (p. 168), s'inscrit dans les perspectives tracées par Michelet et correspond également aux visions largement partagées par les auteurs d'histoire littéraire au XIX^e siècle. Nisard, dans son *Précis de la littérature française*, affirme ainsi en 1878 que le Moyen-Âge est trop éloigné du modèle de l'antiquité pour constituer une littérature valable, notamment parce que son art est « inconscient » et sa langue « balbutiante »⁴. Partant de cette analyse, il peut dès lors affirmer que

[...] pour nous la littérature française [...] ne commence qu'à l'époque de la Renaissance en France, c'est-à-dire quand la chaîne des civilisations littéraires est renouée, que la tradition est retrouvée et que le sentiment de l'art a pris naissance.⁵

Période où éclot le « sentiment de l'art », la Renaissance constitue dans la conception traditionnelle de l'histoire littéraire le moment charnière où le fil serait renoué entre la littérature française et la tradition antique. Émile Faguet, commentant le terme *Renaissance*, affirme ainsi en 1894 qu'il s'agit bien d'une période où la littérature nationale reprend vie :

De là ce mot étrange et si significatif de *Renaissance*, désignant l'esprit antique comme esprit de vie, le seizième siècle comme résurrection, le Moyen-Âge comme mort, mise au sépulcre et long anéantissement de la pensée humaine.⁶

L'antithèse posée entre le Moyen-Âge comme « mort » et la Renaissance comme « résurrection » fait directement écho à l'image des « choses mortes » (p. 168) utilisée par Lanson pour désigner la période médiévale. Comme chez ses prédécesseurs, la Renaissance constitue dans l'*Histoire de la littérature française* de Lanson le moment où la raison peut triompher du marasme de la fin du Moyen-Âge, et c'est à partir de ces premières pierres que peut s'ériger solidement l'édifice de la littérature nationale. Dans ce mouvement de recréation d'un monde littéraire et social succédant au « néant » du XV^e siècle, l'historien identifie alors deux figures qui condensent la matière de l'humanisme : Érasme et Lefèvre d'Étaples. Ces deux écrivains représentent selon Lanson les deux voies de l'humanisme tel qu'il éclate au XVI^e siècle, où la figure de l'humaniste rationaliste, versé dans les textes antiques, empreint de sagesse hellénique, est représentée par Érasme, « l'homme de la Renaissance », tandis que l'humaniste mystique, passé de l'aristotélisme au platonisme, est incarné par Lefèvre d'Étaples, « l'homme de la Réforme ». Cette polarisation du mouvement humaniste, où les deux tendances « sans s'opposer encore, tendent à se séparer » (p. 168) pose au seuil de

⁴ Désiré NISARD, *Précis de l'histoire de la littérature française*, Paris, Firmin-Didot, 1878, p. 7.

⁵ *Ibid.*

⁶ Émile FAGUET, *Seizième siècle. Études littéraires*, Paris, Lecène Oudin, 1894, p. X

l'analyse de la période une grille de lecture qui permet de comprendre « les origines de la Renaissance française » tout en organisant le tableau de la période autour de jalons clairement identifiés.

Ce moment de bascule est mis en lumière dans le discours lansonien par une réflexion critique sur les représentations communément transmises de la Renaissance. Fidèle à sa démarche d'érudition historique et d'historicisation des faits littéraires, Lanson rappelle que l'Antiquité n'est pas à proprement parler redécouverte par le XVI^e siècle, puisque les XIV^e et XV^e siècles lisaient et admiraient eux aussi les anciens ; seulement, le XVI^e siècle réussit là où les siècles précédents ont échoué, en découvrant ce qu'il y a à admirer dans les anciens :

On se représente communément la Renaissance comme un réveil de l'Antiquité. Cela n'est pas vrai pour la France, ou du moins n'est pas complet ni exact. [...] Nous avons les Anciens, nous les lisions, nous les admirions : nous ne savions pas ce qu'il y fallait admirer et prendre, ce qui nous était utile et nécessaire pour nous développer. (p. 169)

Selon l'historien de la littérature, il ne suffisait pas que la littérature française lise ou relise l'Antiquité : il lui fallait comprendre la nécessité d'introduire « l'idée de l'art »⁷ dans sa nature même. Or, pour Lanson, cette idée ne vient pas de l'Antiquité, mais de l'Italie, ce qui l'amène à affirmer que « la Renaissance française est un prolongement et un effet de la Renaissance italienne » (p. 170). C'est l'acculturation de la cour française au contact de la cour italienne, l'importation des modes de vie et du goût italiens, la découverte de l'idéal de l'homme complet, l'épanouissement de l'individu et de sa liberté qui fondent la Renaissance et l'humanisme français. L'explication de ce phénomène de translation culturelle entre l'Italie et la France correspond dans la logique de Lanson à une loi de l'histoire littéraire qui est celle des influences étrangères⁸ : les nations s'empruntent les unes aux autres des modèles artistiques et littéraires qui remplissent diverses fonctions sociales une fois passés au travers de mécanismes d'adaptation et d'appropriation. Pour autant, dans la logique de Lanson, où l'examen d'une période littéraire est corrélé à la volonté de mettre en lumière les lois générales du développement de l'esprit national et de son génie, il n'est pas envisageable de considérer que la littérature nationale puisse être subordonnée à une autre nation : il est donc nécessaire dès les premières lignes de poser la Renaissance comme une rupture et une origine, par rapport aux époques précédentes et par rapport aux nations concurrentes. Lanson insiste largement sur ce point en rappelant que « dans ce contact d'une civilisation supérieure, qui la domina si puissamment, la France préserva, développa même son originalité littéraire :

⁷ C'est d'ailleurs la qualité principale que Nisard attribue à la Renaissance dans sa présentation qui l'oppose au Moyen-Âge.

⁸ Sur les « lois » de l'histoire littéraire selon Lanson, nous renvoyons à la synthèse proposée par Gisèle SAPIRO dans l'ouvrage *La sociologie de la littérature, op. cit.*, p. 15.

chaque élément de la Renaissance italienne fut adapté, transformé ou éliminé par ce génie français dont elle a tout à coup éveillé la force » (p. 171). Grande nation littéraire, la France n'est pas imitatrice servile de l'Italie, mais disciple de talent qui sait s'émanciper de son mentor pour créer sa propre voie et mettre au jour son génie propre⁹. Au contact de la Renaissance italienne, « les studieux jeunes gens nés dans les dernières années de Louis XI » (p. 171) découvrent l'inspiration nécessaire à la création d'une grande littérature française. La littérature de la Renaissance possède donc une vitalité et une force propre, à la fois dans l'histoire littéraire et dans l'histoire nationale, et marque de manière nette le passage à un autre âge.

Plusieurs étapes doivent ainsi être distinguées selon Lanson dans l'émergence de ce « génie français » qui caractérise la période. Dans un premier temps, les différents courants se confondent et la Réforme et l'humanisme font bon ménage :

Dans la première époque de la Renaissance française, les divers courants ne se distinguent pas : tout se confond. Érudits et poètes s'assemblent autour de François I^{er}, autour surtout de sa sœur Marguerite. Lefèvre d'Étaples est un helléniste et un théologien ; il sert l'Humanisme et la Réforme. Despériers sert la Réforme, la libre pensée et la poésie. Marot, poète de cour, est un protestant de la première heure. Marguerite elle-même unit la poésie, le mysticisme, le zèle de la morale ; on sent dans cette période comme un effort pour réaliser l'idéal italien de l'homme complet. (p. 172)

Cette « première époque de la Renaissance » apparaît chez Lanson comme un moment d'œcuménisme d'érudition et de mysticisme, où règne l'équilibre entre des opinions que rien ne divise, et où sont mises en branle des forces vitales qui tendent vers l'avènement de formes littéraires et sociales idéales. C'est un tableau idyllique que propose ici Lanson, une sorte d'âge d'or dont la cour de François I^{er} constitue l'épicentre et qui porte les germes d'un renouveau de la vie littéraire et politique nationales. Comme dans ses analyses précédentes, l'historien de la littérature cherche à donner de la période une image qui la constitue en moment fondateur caractérisé par le bouillonnement et la multiplicité. À cette première époque succède cependant selon Lanson un temps où les tendances se précisent et se séparent. Le schisme de la Réforme entraînerait alors l'introduction dans la pratique littéraire de la question de la morale, l'humanisme se donnant pour objet la définition de l'idéal d'une vie complète. Lanson identifie à partir de cette rupture historique une partition dans la composition de la littérature française : selon lui, l'humanisme se déprendrait de la tradition

⁹ En opposition avec sa méthode historique et sociologique, Lanson semble paradoxalement considérer que le « génie », comme « l'art », constitue une catégorie transcendante permettant de juger les littératures nationales. Le terme n'est jamais clairement défini, et contribue à transformer les observations de l'historien en jugements « impressionnistes », procédé que Lanson critique pourtant violemment chez ses prédécesseurs. Nous étudierons les conséquences de l'emploi de ces termes sur la construction de l'image de la littérature du XVI^e dans la partie suivante de ce chapitre.

de la *mimesis* et de la *translatio studii* pour devenir une science critique, proche de la philosophie, et que l'historien de la littérature définit comme la philologie¹⁰. L'humanisme constituerait donc, dans la perspective lansonienne, un courant plus scientifique, plus philosophique que proprement littéraire, et dont l'héritage consisterait en l'introduction dans la littérature française de l'idée de « l'homme moral » (p. 172), emprunté à l'idéal italien de l'homme complet et qui prépare l'idéal classique de l'honnête homme.

Parallèlement au développement de cette philologie humaniste, un effort se produit selon Lanson pour « élever à la forme de l'art, sinon toute la littérature, du moins celle de ses parties qui peut le mieux s'y prêter, ou le moins s'en passer : la poésie » (p. 172). Après un premier moment poétique concentré autour de la production de Marot, c'est la poésie de Ronsard qui revêt dans le discours scolaire lansonien toutes les marques de l'innovation littéraire, aussi bien formelle que thématique :

L'art, la grâce, la beauté sont reçus d'abord comme choses souverainement nobles ; et, pendant tout le siècle, les essais de création artistiques s'enveloppent d'aristocratiques délicatesses. Cela apparaît chez Ronsard, dont la poésie d'homme d'épée et d'homme de collège implique à ce double titre le mépris du bourgeois et du populaire. Il essaie d'atteindre à la beauté de la poésie grecque : par la combinaison du lieu commun et de l'image, dans les moules rythmiques et poétiques des anciens, il essaie de s'élever au grand art. (p. 172)

La distinction opérée par Lanson est très nette entre une littérature humaniste, en prose, qui prend les allures d'une science érudite, et une littérature d'« art », la poésie, qui constituerait un essai de ressusciter la beauté antique relue par l'idéal aristocratique de l'époque. Ce faisant, Lanson reconduit implicitement le système hiérarchique des genres, qui place au-dessus de la prose érudite la poésie virtuose, ce qui n'est pas sans conséquences sur l'image qu'il construit de la période. En effet, s'il reconnaît à Ronsard et son « école » la volonté de (re)créer une poésie française égale voire supérieure à l'antique, il ne manque pas de souligner que ce projet est un « demi-échec » (p. 172) puisque, empêtrés dans une érudition froide, les disciples du poète « laissent le grand art antique, se réduisant à l'alexandrin, au gréco-romain » et finalement se contentent d'un « goût mièvre et mondain [qui] est comme une banqueroute de notre poésie, qui semble revenir à Charles d'Orléans, à Marot, si l'on veut, avec le naturel en moins » (p. 172). S'il souligne ensuite que les guerres de religion et les prises de positions qu'elles entraînent permettent de revenir à une poésie plus juste, ayant appris « à puiser aux vraies sources des sentiments profonds et généraux : la foi catholique de

¹⁰ p. 172 : « L'humanisme, par les efforts de Budé, de Rabelais, de Turnèbe, de Lambin, de Cujas, de Ramus, des Estiennes, abandonne chez nous l'imitation artistique pour l'examen critique : il devient la philologie ». Ces différentes interprétations de Lanson apparaissent pour le moins inexactes : le courant littéraire que constitue l'humanisme ne « devient » pas la philologie, de même que les écrivains n'abandonnent en rien la pratique de la *translatio studii*, qui demeure au fondement de la conception de la culture lettrée.

Ronsard, le zèle protestant de d'Aubigné » (p. 172), Lanson ne revient pas sur le jugement énoncé auparavant : pour lui la poésie française, au XVI^e siècle, demeure un projet ambitieux mais avorté, auquel manque le « sens de l'art » (p. 172).

Dès les premières pages de présentation de la littérature de la période, le discours lansonien scolaire apparaît ainsi marqué par un souci d'assigner aux productions du XVI^e siècle une place qui soit *juste* dans l'histoire littéraire, en examinant les réalisations de la période et en dégagant les faits littéraires essentiels qui permettraient d'examiner la valeur de cette littérature. L'image que le discours crée est celle d'une littérature qui constitue un fondement pour le déroulement de l'histoire littéraire à venir, en séparant la prose et la poésie, la science des philologues érudits et l'art aristocratique, en acclimatant l'héritage antique et italien pour dégager sa propre identité, et en parvenant à découvrir le sujet qui doit être le sien : « l'homme moral » (p. 172). Ces premières pages proposent ainsi un programme de lecture que Lanson va développer par l'examen des étapes qui organisent selon lui le déroulement de la période.

2. Le cour de François I^{er} et l'avènement de l'humanisme, de Marot à Rabelais

Si la littérature du XVI^e siècle marque pour Lanson une rupture par rapport aux productions médiévales, ce renouveau littéraire ne coïncide cependant pas avec les bornes chronologiques du siècle. En effet, selon l'historien, durant les vingt premières années du siècle « l'esprit de la Renaissance s'infiltré chez nous : mais le XV^e siècle reste pour ainsi dire toujours à l'avant-scène » (p. 175). Ce retard pris dans l'éclosion de la Renaissance est imputé aux monarques, Louis XII, « épreuve affaiblie de Louis XI » qui « estime les lettres surtout pour les services qu'elles rendent », et surtout son épouse Anne de Bretagne, qui « fait fleurir à la cour de France la poésie tourmentée et vide dont la féodalité princière du XV^e siècle avait été si éprise » (p. 175). De ces vingt premières années, Lanson ne retient en effet aucun auteur et ne cite qu'un groupe indistinct, les « rhétoriciens » dont la reine « emplît sa maison » (p. 175) et qui ne trouvent pas « de milieu entre le réalisme grossier et l'idéalisme creux : ici la nature est triviale, là elle est contrariée » (p. 175). Le défaut de goût d'Anne de Bretagne, qui promeut une littérature « raide et pédante » (p. 175) à son image, constitue dans le discours lansonien la raison principale de la survivance de formes médiévales dans la littérature du début du XVI^e siècle. Entravée par un roi peu lettré et une reine au goût mal avisé, la littérature ne peut encore se débarrasser des scories médiévales et s'éloigne de la nature, principe positif de création, pour s'enfermer dans la rhétorique, principe négatif selon le système axiologique mis en place par Lanson. Par ailleurs, Lanson souligne que les Universités, lieux du savoir, ne dispensent aucun enseignement utile, et apparaissent

scélérées par le poids de traditions obscures qui ne laissent le champ libre à aucune innovation et ne permettent aucune réelle formation de l'individu :

Le XVI^e siècle s'ouvrit et l'esprit du Moyen-Âge dominait encore : les logiciens méprisaient les grammairiens ; la dispute fut en honneur jusqu'après 1531 [...]. Tous les érudits qui ont fréquenté les cours de l'Université dans la première moitié du siècle sont unanimes dans leurs doléances, attestent l'absolue vérité des satires de Rabelais. Il n'est pas jusqu'à Marot, si peu érudit, qui ne se plaigne de l'insuffisance des études. (p. 178)

Malgré les réticences de Lanson à considérer que l'humanisme débiterait en même temps que le siècle historique, il propose cependant un point de bascule entre l'univers médiéval et celui de la Renaissance, incarné par les *Adages* d'Érasme, dont la publication en 1500 viendrait bouleverser la création et l'érudition¹¹ :

En 1500 paraissent à Paris les *Adages* d'Érasme : c'est toute la lumière de l'antiquité qui se répand à flots sur le monde : dans ce petit livre est ramassée la quintessence de la sagesse ancienne ; la fleur de la raison d'Athènes et de Rome, tout ce que la pensée humaine suivant sa droite et naturelle voie peut trouver de meilleur et de plus substantiel, avec cette forme exquise et simple qui s'était perdue depuis tant de siècles. A l'apparition des *Adages*, tous les esprits qui cherchaient et attendaient se sentirent comme inondés de la grâce de l'antiquité. (p. 179)

Avec Érasme, c'est la grâce, la sagesse et l'érudition antique qui « inond[ent] » de nouveau la France et montrent la voie d'une littérature qui renoue avec ses origines les plus nobles, au moyen d'un renouveau qui se fait dans la continuité puisqu'il s'agit de re-mettre au jour « cette forme exquise et simple qui s'était perdue depuis tant de siècles »¹². À l'aube du siècle, l'antiquité constitue une origine retrouvée qui fonde l'humanisme en raison et permet de former un pont entre les deux époques, effaçant du même mouvement les siècles d'érudition scolastique et d'obscurantisme médiéval tant décriés par Lanson. L'humanisme constitue alors dans l'histoire littéraire une nouvelle antiquité, par la redécouverte qu'il permet des textes, des auteurs, des pensées.

¹¹ Lanson suit ici Michelet qui indique à propos des *Adages* que « Nul chef-d'œuvre ne fut jamais l'objet d'un tel enthousiasme. C'était, en réalité, un grand secours offert à tous [...]. Qu'on se figure toute l'antiquité réunie en un livre ; tout ce qu'elle a produit de pensées, de sentences et de maximes, ramené comme des rayons à un seul foyer » (Jules MICHELET, *op. cit.*, p. 203).

¹² L'emploi du déictique *cette* est ici particulièrement intéressant puisqu'il s'agit pour Lanson d'indiquer à ses lecteurs une réalité supposée partagée, un univers de référence qui fait consensus. On serait pourtant en droit de s'interroger : de quelle « forme exquise et simple » parle ici l'historien ? De quelle antiquité est-il question ? À quels auteurs, à quelles formes, à quels genres fait-il référence ? La formule fortement allusive indique en réalité le glissement qui s'opère, au détour d'une phrase, entre le discours historique scientifique et une évaluation subjective qui procède de manière implicite.

Outre l'influence d'Érasme dans le développement de l'humanisme, Lanson identifie, en opposition aux héritages médiévaux de la cour de Louis XII, l'image d'un renouveau incarné par l'arrivée au pouvoir de François I^{er} :

En 1515, changement soudain de décor : dès que paraissent François I^{er} et sa sœur Marguerite, à la vulgarité bourgeoise, à la boursoufflure bourguignonne succède toute la splendeur de la vie de cour. François I^{er} est assez ignorant, léger, superficiel : il semble qu'en fait d'art il ait eu surtout le sens du décor, surtout du décor mondain et fastueux : l'architecture est son art favori. Il a de l'intelligence, au reste du goût : il aime la poésie, il fait des vers, comme Marot, trop souvent comme Jean mais par rencontre aussi comme Clément. Saint-Gelais et Marot, des épîtres et des chansons, suffisaient à la passion spontanée du roi : de lui-même, il n'avait pas besoin d'une autre littérature. Mais un Frédéric d'Urbin, un Laurent de Médicis, et tant d'autres princes lui avaient par leur exemple inculqué cette croyance qu'un souverain accompli se doit à lui-même de protéger toutes les formes de l'esprit et de la science, d'orner son règne de philosophes et d'hellénistes aussi bien que de peintres et de poètes. Il élargit sa curiosité, il ouvrit sa cour, sa faveur, son esprit à Budé, aux graves éruditions, à la grande antiquité. Sa protection facilite la victoire de l'humanisme sur la discipline du Moyen-Âge. (p.176-177)

Le contraste entre le règne de Louis XII et celui de François I^{er} tient tout entier dans l'opposition qu'opère Lanson entre la médiocrité du goût bourgeois du premier et la clairvoyance aristocratique du second, entre une méconnaissance des lettres et une conscience aigüe de la nécessité d'une littérature nationale soutenue par le pouvoir. L'image du monarque éclairé, instruit par de grands princes, protecteur des « philosophes et [des] hellénistes aussi bien que des peintres et des poètes », signe dans le discours scolaire lansonien l'entrée dans l'ère d'une littérature aristocratique, marquée par une alliance entre des dispositions naturelles (ainsi François I^{er} a « de l'intelligence, au reste du goût ») et une acculturation à un goût déjà formé (« [...] tant d'autres princes lui avaient par leur exemple inculqué cette croyance qu'un souverain accompli se doit à lui-même de protéger toutes les formes de l'esprit et de la science [...] »). Lanson rappelle bien que dès la fin du XV^e siècle les rois de France « n'avai[en]t pas hésité à se ranger du parti de la raison et de la civilisation » contre l'érudition scolastique et stérile, en promouvant notamment les études hellénistiques¹³. Pour autant, la « victoire de l'humanisme » qu'il identifie se confond avec la figure du monarque qui la rend possible, selon un principe métonymique qui organise le tableau de la littérature nationale au moyen de jalons « incarnés ».

¹³ « Charles VIII, Louis XII avaient donné quelques marques de bonne volonté aux promoteurs des études antiques ; Louis XII avait fait de Lascaris un ambassadeur ; ce fut sous son règne que l'hellénisme entra à la cour avec Budé, devenu secrétaire du roi. » (p. 179)

Dans ce tableau, François I^{er} prend les traits d'un souverain providentiel qui, à lui seul, enterre définitivement les vestiges du Moyen-Âge et permet l'éclosion d'une littérature nouvelle, en favorisant les poètes, les érudits et les philologues. Tout se passe d'ailleurs dans le discours lansonien comme si s'opérait un transfert de qualités entre le roi qui rend possible l'avènement de l'humanisme et le mouvement lui-même, l'érudition et la sagesse de l'un n'étant que le miroir des principes de l'autre¹⁴. Lanson insiste particulièrement sur la place déterminante du roi en rappelant que

Autour de François I^{er} les érudits furent aussi nombreux que les poètes : outre Budé qu'il fait directeur de sa bibliothèque et maître des requêtes, il essaie d'attirer Érasme ; il reçoit dans sa familiarité Guillaume Cop, traducteur d'Hippocrate et rénovateur de la médecine ; il a pour lecteur Jacques Colin, puis Duchâtel, deux savants hommes, le dernier surtout, érudit universel et infatigable liseur. Même, François I^{er} voulait témoigner par des effets plus solides l'intérêt que, selon son idée du prince accompli, il estimait devoir rendre aux études : il rêva des établissements fastueux, dont le malheur du temps priva la France. En 1529, dans une de ses *Préfaces*, Budé rappelait au roi qu'il avait à doter une fille pauvre, la philologie ; qu'il avait promis d'orner sa capitale d'une sorte de musée où les deux langues grecques et latines seraient enseignées, où des savants en nombre illimité trouveraient « un entretien convenable et les loisirs nécessaires ». [...] c'est de là qu'est sorti le Collège de France. (p. 179)

Cette coïncidence entre le règne de François I^{er} et le développement de l'humanisme, défini dans le discours lansonien comme réappropriation de l'antiquité permettant une érudition éclairée, rend compte des enjeux et des principes de la méthode lansonienne. En replaçant la littérature dans son contexte historique, l'historien cherche à souligner les liens consubstantiels entre les productions artistiques et les époques qui les voient naître. Il s'agit pour Lanson de brosser un tableau de la littérature française qui permette de l'organiser, en mettant en lumière à l'intérieur de chaque siècle des moments structurants. Puisque le projet de l'histoire littéraire est d'abandonner la disposition des œuvres par genres et par figures, comme c'était la règle dans les anthologies antérieures, pour mieux les déployer dans leur succession historique, le discours de présentation substitue à l'évaluation formelle la notion d'adéquation entre une œuvre, un auteur et une époque. Selon Luc Fraisse l'innovation majeure introduite par l'histoire littéraire de Lanson est cette capacité à considérer une œuvre non pas comme une réponse esthétique à un ensemble de règles formelles mais bien plutôt comme

¹⁴ A propos de la tendance des histoires littéraires à identifier époques littéraires et royautes, Roland BARTHES affirme d'ailleurs que le discours scolaire « identifie toujours la littérature avec le roi. La littérature c'est la monarchie », ce qui fait que l'image scolaire de la littérature est le plus souvent construite « autour du nom de certains rois : Louis XIV bien sûr, mais aussi François I^{er} ou Saint Louis » (Roland BARTHES, « Réflexions sur un manuel », *art. cit.*, p. 69).

[...] un contenu de pensée qui manifeste un état d'esprit. Cet état d'esprit dont l'œuvre est un reflet ou un phénomène, c'est celui d'un siècle, plus précisément d'une époque, d'une génération.¹⁵

C'est précisément l'« état d'esprit » de la cour de François I^{er}, voire de François I^{er} lui-même, qu'analyse Lanson lorsqu'il signale l'avènement de l'humanisme en France. Selon un principe de symétrie axiologique, c'est ce même « état d'esprit » qui va venir qualifier à la fois la littérature de l'époque comme importante dans l'histoire littéraire et l'époque comme essentielle dans l'histoire nationale. Mû par la volonté d'identifier des périodes, ou « époques », au sein des « siècles littéraires », Lanson met en place des jalons qui amènent le lecteur à considérer que la littérature s'organise par succession de foyers structurants, qui correspondent le plus souvent à des « générations » d'écrivains, au sein desquelles pourront ensuite être identifiés des groupes ou écoles littéraires¹⁶.

La « génération » de la cour de François I^{er}, qui constitue dans le discours de Lanson la première manifestation de l'humanisme français, est tout d'abord incarnée dans *l'Histoire de la littérature française* par Marot, dont la figure surgit après quelques pages sur Marguerite de Navarre¹⁷. Protégé par la sœur de François I^{er} qui « n'apparaît qu'entourée de poètes et de savants » (p. 180), Marot apparaît dans le discours lansonien comme une incarnation des courants encore non définis qui agitent les premières décennies du XVI^e siècle¹⁸. Tout d'abord, Lanson rappelle qu'« en lui comme en Marguerite, Renaissance et Réforme se confondent encore » et souligne même que « Marot appartient plus que sa protectrice au protestantisme » (p. 180). La foi protestante de Marot permet d'expliquer les persécutions dont l'auteur de *l'Adolescence Clémentine* a fait l'objet, tout en indiquant que ces poursuites ne doivent pas ternir l'image du poète puisque, selon Lanson, « il y a des exemples de gens persécutés pour des opinions qu'ils n'ont pas » (p. 180). Au-delà de ses opinions religieuses, ce qui fait de Marot un auteur de transition, pris entre plusieurs courants, c'est son attachement aux formes et aux traditions médiévales qu'équilibre le goût pour une culture antique et italienne toute renaissante :

Marot, par toutes ses origines tient au moyen âge : il en est. Son érudition est du Moyen-Âge. [...] Ses maîtres immédiats, c'est Jean Marot, son père, Jean Le Maire de Belges, c'est Molinet aux vers fleuris, c'est le souverain poète français

¹⁵ Luc FRAISSE, *L'histoire littéraire, un art de lire, op. cit.*, p. 20.

¹⁶ Luc FRAISSE souligne ainsi que, dans la perspective de l'histoire littéraire, les larges panoramas des siècles littéraires s'affinent ensuite par sous-groupes, où sont mis en lumière certains moments considérés comme essentiels : « la Cour de François I^{er}, l'hôtel de Rambouillet, Versailles, les salons du XVIII^e apparaissent comme des foyers importants où se forme la littérature, où se discute son esthétique » (*op. cit.*, p. 20).

¹⁷ Nous traiterons en détail la place accordée par Lanson à Marguerite de Navarre dans le développement la littérature du XVI^e siècle au cours du chapitre VII de notre étude.

¹⁸ Cf *supra* : « Dans la première époque de la Renaissance française, les divers courants ne se distinguent pas : tout se confond. Érudits et poètes s'assemblent autour de François I^{er}, autour surtout de sa sœur Marguerite » (p. 172).

Crétin « qui tant savait », en un mot les grands rhétoriciens ; l'*Adolescence Clémentine* est l'œuvre surtout d'un grand rhétoricien, qui ne se corrigera jamais complètement. Allégories, personnifications, abstractions, allitérations, rimes batelées, fraternisées, vers équivoqués, acrostiches, toutes les pédanteries, toutes les bizarreries, tous les tours de force se rencontrent chez maître Clément, et trahissent ses origines. [...] Mais il s'imprégna aussi d'une culture nouvelle et plus fine. Il y avait parmi les livres qu'on saisit en 1534 un Boccace, la *Célestine*, les *Églogues* de Virgile. A Boccace il faut joindre Pétrarque, à Virgile, Ovide, Catulle, dont il fit quelques « translations ». A peine italianisé, il était surtout latinisé. (p. 184)

L'insistance avec laquelle Lanson rattache Marot au Moyen-Âge se lit dans la longue énumération de formes médiévales prisées par l'auteur, ainsi que par la gradation « toutes les pédanteries, toutes les bizarreries, tous les tours de force » qui vient rappeler la vision péjorative de la littérature médiévale sous-tendant le jugement.

Pourtant, si Marot tient ses « origines » du Moyen-Âge, son appartenance à la Renaissance se lit dans le rapport qu'il entretient avec des références latines et italiennes qui constitue une « culture nouvelle et plus fine ». Cette culture, caractéristique du mouvement humaniste, est par ailleurs désignée comme profondément personnelle, née du contact avec des œuvres que Marot possède, lit et traduit. En ce sens Marot incarne l'un des traits distinctifs de l'humanisme : la recherche d'une érudition éclairée par la fréquentation des textes, et non pas l'accumulation de savoirs transmis et ingérés sans recul. Pourtant, Lanson souligne que « Marot n'est point un homme d'étude et de cabinet » (p. 185) et, si ses lectures sont celles d'un homme de la Renaissance, cela n'est pas réellement de son fait :

Ce n'est point par la lecture et la méditation que la Renaissance s'insinua en lui : elle l'enveloppa par le dehors, et l'imprégna. Nul n'a plus subi l'influence de son milieu. (p. 185)

La métaphore de l'enveloppement (« s'insinua », « l'enveloppa ») ainsi que la reprise du verbe *imprégner* sont essentielles au déchiffrement de la figure d'auteur que Lanson construit pour Marot. À la différence d'auteurs érudits emblématiques de l'humanisme, comme Érasme ou plus tard Rabelais, Marot demeure dans la vision scolaire lansonienne profondément attaché à – si ce n'est entaché par – la culture médiévale, et il s'en dépend moins par l'étude que par la perméabilité au fameux « esprit du temps ». Le « milieu » dont fait mention l'historien renvoie ainsi aux théories développées par Taine qui, dans son *Histoire de la littérature anglaise*¹⁹, identifie trois facteurs permettant de déterminer la valeur d'une

¹⁹ Hippolyte TAINÉ, *Histoire de la littérature anglaise*, Paris, Hachette, 1866-1878.

œuvre²⁰. Parmi ces facteurs, le milieu est défini par l'ensemble des conditions géographiques, politiques et historiques déterminant l'évolution d'une société : il influe sur les artistes par l'émergence de certaines idées ou courants qui modifient les pratiques artistiques. Ainsi Marot est *imprégné* de Renaissance, au sens où il assimile insensiblement ses caractéristiques, et s'en trouve nourri au point que sa pratique littéraire se modifie²¹. S'il demeure attaché aux « ballades, des chants royaux, des rondeaux, des chansons, des poèmes allégoriques » (p.184), il se rapproche progressivement de l'Italie et de l'antiquité par le choix du « sonnet, [de] l'épigramme, l'épique, l'épître » (p. 184). Plus encore, tout se passe comme si Marot, dans le discours scolaire lansonien, incarnait de manière sensible la conjonction entre l'héritage médiéval et le renouveau de la Renaissance, comme si l'*imprégnation* dont il est l'objet (et non le sujet, dans la phrase de Lanson) constituait en réalité une forme de croisement progressif entre les influences distinctes qui se mêlent en lui. C'est alors l'image de la fécondation, que connote par ailleurs l'emploi du verbe *insinuer*, qui apparaît comme lecture possible de l'image de l'imprégnation²². La référence à Taine se double ici d'un renvoi implicite aux théories de Brunetière, qui s'inspire de la théorie de Darwin pour concevoir la littérature comme le développement d'un organisme vivant, où sont discernables des phénomènes d'hérédité, de croisements et de mutations dans l'évolution des formes littéraires²³.

Marot, tel que le présente Lanson, incarne un moment de jonction à partir duquel s'effectue la mutation qui permet de passer du Moyen-Âge à la Renaissance et à l'humanisme. D'ailleurs, si l'auteur des *Psaumes* n'est pas un érudit « homme de cabinet », son successeur immédiat dans l'ordre du tableau, Rabelais, possède lui toutes les qualités des humanistes du début du XVI^e siècle. Dans l'organisation de *l'Histoire de la littérature française*, l'auteur de Pantagruel occupe ainsi la plus grande partie du livre II intitulé « Distinction des principaux courants (1535-1550) » (p. 187-206). Moine défroqué, puis médecin, mais surtout lecteur insatiable et érudit en quête permanente de savoir, Rabelais est présenté par Lanson comme le représentant idéal des nouvelles aspirations du siècle, que ses romans traduisent :

²⁰ En plus du milieu, TAINÉ considère que l'émergence des œuvres et de leurs auteurs est liée à deux facteurs : la race, c'est-à-dire l'empreinte de l'esprit national ou local sur le tempérament de l'artiste, et le moment, c'est-à-dire la conjoncture historique.

²¹ Le Trésor de la Langue Française indique dans les sens du verbe *imprégné* : « Faire que quelqu'un, quelque chose porte la marque de l'influence de quelque chose dans chacun de ses comportements, dans chacun de ses aspects », mais aussi « assimiler insensiblement » et « être imbu, nourri de » (<http://www.cnrtl.fr/definition/impr%C3%A9gn%C3%A9>)

²² Le TLF propose comme première définition du verbe *imprégné* un sens « vieilli (XIX^e et XX^e siècle) » qui est celui de « féconder » selon les théories de l'hérédité en vogue à la fin du XIX^e siècle (*ibid.*). On retrouve un sens similaire pour *insinuer*, qui consiste au sens littéral selon le TLF à « pénétrer doucement et progressivement dans quelque chose » ou « s'introduire dans » (<http://www.cnrtl.fr/definition/insinuer>).

²³ Ferdinand BRUNETIERE, *Études critiques sur l'histoire de la littérature française (1849-1906)*, Paris, Hachette, 1880-1907.

[...] ses deux livres [*Pantagruel* et *Gargantua*] expriment l'idéal d'un homme né dans le peuple, échappé du cloître, enivré de liberté et de science. Ils sont imprégnés à la fois d'antiquité et de christianisme : Rabelais feuillette tour à tour les beaux livres de Platon et la Sainte Écriture ; il associe dans sa révérence les grands païens philosophes et les « prêcheurs évangéliques ». Il est ardent à discréditer l'éducation scolastique, la logique creuse. (p. 189)

Le portrait est celui d'un homme « tard-instruit » (p.188) qui se révolte contre l'éducation stérile qu'il a subie lorsqu'il était moine pour puiser à la source d'une culture plus riche qui lui permet d'accéder au « libre épanouissement de tout l'être physique et moral » dans une « immense aspiration vers la science universelle » (p. 189). Le rejet des traditions médiévales donne à l'œuvre rabelaisienne toute sa valeur puisque selon Lanson

[...] il tire sa principale inspiration des profondeurs de son expérience ; le souvenir de ses plus essentiels instincts comprimés et menacés pendant tant d'années met dans l'œuvre comme deux points lumineux : la lettre de Gargantua à Pantagruel, et l'abbaye de Thélème. (p. 189)

Dépassant les formes et les conceptions du Moyen-Âge qui entravent le désir de connaissances, l'œuvre de Rabelais est considérée par Lanson comme la première réalisation d'un humanisme français directement apparenté au renouveau initié par le Hollandais Érasme. Pour présenter le premier roman rabelaisien, l'historien reprend ainsi la métaphore du jaillissement et de l'éclosion qui avait été utilisée plus haut pour qualifier la parution des *Adages* :

Le grand mouvement d'idées que la découverte de l'antiquité détermina chez nous pendant le premier tiers du XVI^e siècle ne s'était fait encore sentir qu'incidemment, quand soudain il éclata dans le premier livre de *Pantagruel*, bientôt suivi de son père *Gargantua*. (p. 188)

Le « grand mouvement d'idées » que constitue l'humanisme trouve dans l'œuvre de Rabelais une première expression nationale qui fait date. Dans le panorama de la littérature française dressé par Lanson, *Pantagruel* constitue un nouveau jalon « incarné » qui contribue à construire l'image du XVI^e siècle comme moment à la fois de renouveau et d'origine. Dans le même temps, le discours lansonien marque avec force le caractère structurant du « moment François I^{er} » dans la constitution du siècle littéraire. Marot, Rabelais et même Marguerite de Navarre composent ainsi une « génération » d'auteurs qui définissent la forme de l'humanisme et les contours de la Renaissance française. À leur suite, ce sont des poètes épris de nouveautés qui vont contribuer à redéfinir la poésie et à modifier la silhouette de la littérature française toute entière.

3. L'étincelle de La Pléiade : renouveau et origine(s) de la poésie française

Passant en quelques lignes sur le groupe de poètes de Lyon, dont le représentant désigné par le discours est Maurice Scève, « compliqué, savant, singulier, obscur » et amateur d'« allusions érudites et de formes laborieuses » (p. 208), Lanson accorde à l'inverse une très large place aux poètes identifiés comme emblématique du XVI^e siècle, la Brigade – ou Pléiade, dans le livre III qu'il consacre à la « Poésie érudite et artistique depuis 1550 » (p. 207-223). Ce sont en tout seize pages qui sont consacrées à la présentation du mouvement, où succède à l'analyse des innovations de La Pléiade une présentation de ces deux principaux représentants, Du Bellay et Ronsard, ce dernier occupant à lui seul onze de ces seize pages. Lanson débute la présentation du groupe par le rappel de la rencontre initiale entre Ronsard, Du Bellay et Baïf au collège de Coqueret. Le rôle de chef est directement distribué à Ronsard qui « forme la *Brigade*, qui bientôt et plus superbement devient la *Pléiade* » (p. 208) tandis que plus tard « Belleau, Pontus de Thyard (sic), Jodelle et Daurat complétèrent la constellation » (p. 208). Le groupe est caractérisé dès les premières lignes comme profondément novateur et en rupture avec l'héritage encore vif de Marot et de sa poésie trop bigarrée :

La Pléiade est aristocratique et érudite [...]. Dans l'école de Marot, c'est la toute populaire facilité, le terre-à-terre familier de la poésie frivole qu'elle poursuit. Elle méprise ces poètes de cours, guidés, comme dit Du Bellay, « par le seul naturel, sans art et sans doctrine ». Elle apporte, elle, un art savant, une exquise doctrine : l'art et la doctrine des Grecs et des Romains, des Italiens aussi, qui sont à l'égard de nos Français, comme on l'a vu, la troisième littérature classique. (p. 208)

Trouvant sa source dans la fréquentation des littératures classiques, c'est-à-dire antiques et italiennes, La Pléiade définit une conception radicalement nouvelle et extrêmement exigeante de la poésie qui est avant tout, Lanson le souligne, une conception « aristocratique et érudite » en tout point opposée à la « poésie frivole » de Marot. Dans cette perspective, la poésie ne s'abaissera pas au niveau de « la servilité intéressée des beaux esprits » et elle ne s'avilira pas pour rencontrer le « goût d'un public ignorant ou léger » (p. 209). Dans cette première définition du mouvement se fait entendre l'écho du discours tenu auparavant sur la cour de François I^{er} : ce qui distingue et élève la littérature par rapport à l'époque qui la précède, c'est la recherche d'un art incarnant un goût aristocratique qui dépasse la médiocrité de productions « sans art et sans doctrine ». La mention des « poètes de cour » auxquels s'opposent les membres de La Pléiade rappelle d'ailleurs celle des « rhétoriciens » dont la reine Anne de Bretagne « emplissait sa maison » et qui produisaient une poésie « raide et pédante » (p. 175). Cette même figure repoussoir est utilisée ici par Lanson pour renforcer le contraste et

souligner l'impérieuse nécessité d'un « art savant, d'une exquise²⁴ doctrine » (p. 208) qui s'éloigne de la facilité du goût bourgeois ou populaire. C'est en réalité une refondation totale de la poésie française qu'initient Ronsard et ses compagnons, de sorte que Lanson affirme que

[...] La Pléiade a jeté brusquement la poésie hors des voies anciennes et populaires ; avec un mélange unique de noblesse aristocratique et de superbe érudition, elle a tenté de prodigieuses nouveautés : elle voulut tout d'un coup renouveler les thèmes poétiques, changer les genres, refaire la langue. (p. 209)

L'ambitieux programme de La Pléiade est ainsi défini au moyen de verbes d'action qui renvoient à l'isotopie du changement (*jeter, renouveler, changer, refaire*) et viennent signifier à la fois la rupture et le nouveau. La Pléiade incarne sous la plume de Lanson un moment inouï de l'histoire littéraire, au sens strict puisque toute à la fois sans précédent et hors du commun. Par leur refus d'emprunter les « voies anciennes et populaires » (formule qui reprend la « toute populaire facilité » dénoncée plus haut), les auteurs tracent les perspectives d'une poésie avec ses propres « thèmes », ses propres « genres » et surtout sa propre « langue ». La dimension fondatrice de cette entreprise est soulignée par Lanson lorsqu'il étudie l'ouvrage qui fera office de manifeste pour le groupe. *La Défense et illustration de la langue française*, publiée par Du Bellay en 1549, constitue selon l'historien

[...] le premier ouvrage enfin de critique littéraire qui compte dans notre littérature, et le plus considérable jusqu'à Boileau. [...] En elles-mêmes ces théories n'ont rien d'aussi extravagant qu'on a dit quelquefois : dans l'ensemble, et pour l'essentiel, elles représentent assez bien ce qui s'est fait, même après Ronsard, ce qui lui a survécu pour être la substance et la forme de notre poésie moderne. (p. 209)

Laissant de côté la dimension de réflexion linguistique qui est également au cœur de l'ouvrage, Lanson fait de *La Défense* un véritable art poétique qui marque une double origine dans l'histoire littéraire nationale : premier discours de critique littéraire et première mise en forme d'une poésie nationale. La valeur programmatique des « théories » développées par Du Bellay est par ailleurs soulignée par les formules indiquant leur postérité. Les principes poétiques de La Pléiade sont ainsi placés sur le même plan que les règles classiques définis par l'*Art poétique* de Boileau, texte fondateur de l'esthétique du XVII^e telle que la transmettent les anthologies. Non seulement l'ouvrage de Du Bellay propose une rupture par rapport aux formes anciennes, mais surtout les prescriptions qu'il énonce sont validées dans une perspective historique longue puisqu'elles survivent pour « être la substance et la forme de notre poésie moderne ». Dans la perspective lansonienne, l'immense travail de refondation

²⁴ On peut noter d'ailleurs que l'adjectif *exquise* a déjà été employé par Lanson pour qualifier la forme utilisée par Erasme dans ses *Adages* : « cette forme exquise et simple qui s'était perdue depuis tant de siècles » (p. 179). Le caractère systémique de l'analyse se découvre ainsi au fil de la présentation.

poétique auquel s'attelle La Pléiade est une avancée essentielle dans l'histoire littéraire. Au moyen d'un retour aux formes antiques et italiennes, ce renouveau poétique permet de mettre un terme à la survivance d'un héritage médiéval où les genres pauvres côtoient les formes étriquées :

Au reste, c'est une substitution générale des genres anciens et italiens que La Pléiade a tenté et opéré en effet. Mais cela, en soi, était excellent : à la place des formes étroites, maigres et compliquées, telles que la Ballade et le Chant royal, les formes antiques, larges, simples, réceptives, si je puis dire, mettaient l'inspiration à l'aise, et se prêtaient à revêtir une beauté bien supérieure. Même le sonnet était infiniment au-dessus du rondeau, dépouillé de la gentillesse puérile du refrain, tour à tour ample, ou mâle, ou tendre, ou passionné [...]. (p. 210)

Aux « formes étroites, maigres et compliquées » venues du Moyen-Âge les poètes substituent les « formes antiques, larges, simples, réceptives » garantes d'une « beauté bien supérieure ». La poésie nationale se dépouille alors d'oripeaux mal ajustés pour déployer son génie, son « inspiration », dans de nouveaux habits plus conformes à sa grandeur. C'est une véritable métamorphose que met en scène Lanson dans son discours : le passage de l'enfance à l'âge adulte est ainsi souligné par l'opposition entre la « gentillesse puérile du refrain » qui caractérise le rondeau, et le caractère « ample, ou mâle, ou tendre, ou passionné » du sonnet. Avec La Pléiade, et après les tâtonnements trop incertains de Marot, la poésie française acquiert enfin une stature imposante, pouvant s'égaliser à celles des poésies antiques et italiennes. Lanson opère ici le même processus de validation qui était déjà à l'œuvre au moment de présenter la naissance de l'humanisme : en retrouvant les racines de la valeur littéraire résidant dans la littérature antique (et italienne, dans une moindre mesure), la littérature du XVI^e siècle opère une jonction historique qui efface les errements d'une littérature médiévale que le discours ne cesse de dévaloriser. Ce faisant, l'historien ne cesse de réaffirmer la dimension originelle de la période, d'abord par la peinture de l'humanisme à la cour de François I^{er}, puis sous les traits des poètes de La Pléiade.

Si la redécouverte des anciens et leur respect conditionne une première forme de légitimité pour La Pléiade dans le discours lansonien, le caractère fondateur du mouvement tient surtout à sa volonté de définir des règles spécifiques à la poésie nationale. Ainsi, lorsqu'il examine les prescriptions de Du Bellay à propos des rimes, qui doivent constituer « comme une harmonieuse musique tombante en bon et parfait accord »²⁵, l'historien remarque que

[...] Malherbe ne parlera pas autrement. Et ne croit-on pas entendre encore Malherbe, et même Boileau, quand Ronsard défend de sacrifier la « belle invention » et la justesse de l'expression, c'est-à-dire la *raison*, à la rime ? Il

²⁵ Cité par Lanson, p. 210.

proscrit l'inversion, le hiatus, exige le repos à l'hémistiche, et ne pardonne à l'enjambement qu'en faveur des anciens qui usaient des rejets. Sur l'éliision de l'e muet à l'intérieur du vers, sur l'alternance des rimes féminines et masculines, rien de plus classique que les enseignements de Ronsard. (p. 210)

Si *La Défense* apparaît comme un art poétique à l'égal de celui de Boileau, c'est qu'en réalité Lanson considère les principes mis en forme par Du Bellay et Ronsard comme des règles *déjà* classiques. En ce sens, La Pléiade constituerait comme une première ébauche du classicisme qui permettrait à la poésie française de se doter de règles, de formes et même de vers que les poètes des siècles suivants reprendront et enrichiront à leur tour. A propos des mètres, Lanson affirme ainsi que

[...] la vraie trouvaille de Ronsard en fait de rythme, et le grand service rendu par La Pléiade à la poésie, [c'est le fait que], sous l'influence de l'hexamètre latin, l'alexandrin, création du Moyen-Âge, et dont Rutebeuf avait montré la force et la souplesse, l'alexandrin, délaissé au XIV^e et au XV^e, ignoré ou à peu près de Marot, est retrouvé, relevé, remis à sa vraie place, qui est la première. Ronsard avait pour trois siècles au moins donné la haute poésie à l'alexandrin. (p. 210)

En retrouvant l'alexandrin et en le remettant « à sa vraie place », selon un processus qui est symétrique à celui de redécouverte de l'antiquité, Ronsard est placé par Lanson aux origines les plus nobles de la poésie française.

Les membres de la Pléiade apparaissent en outre dans le discours lansonien comme les précurseurs de la querelle des Anciens et des Modernes qui agitera le siècle suivant. En faisant des Anciens le modèle d'une poésie noble et parfaite, Ronsard et Du Bellay défendraient une pratique de l'imitation qui rejoindrait les conceptions de Boileau puisque Lanson affirme que

[...] contre les ignorants, ils maintiennent la nécessité de l'étude, de l'art, du travail ; que la nature toute seule ne fait pas des chefs-d'œuvre, et que les anciens seuls nous enseignent la façon des chefs-d'œuvre. (p. 210)

L'« enseignement » que les poètes tirent des Anciens, leur érudition, leur sens du travail, fondent une doctrine dont les caractéristiques renvoient toutes, *in fine*, à l'esthétique classique. Cet éclairage proposé par Lanson a pour fonction de souligner la portée fondatrice de la « génération » de Ronsard dans l'histoire de la poésie française, en traçant les liens qui la rattachent au classicisme. Pour autant, comme nous le montrerons dans la partie suivante de ce chapitre²⁶, le discours lansonien a également pour enjeu de fixer les frontières entre les esthétiques des XVI^e siècle et XVII^e siècle, au moyen de jugements qui viendront expliciter ce que Lanson considère comme « quelque chose d'artificiel [qui] s'insinue dans l'excellente entreprise des novateurs » (p. 209). La dimension originelle de la poésie de La Pléiade, et

²⁶ Voir la sous-partie 2.b. de la partie II de ce chapitre.

surtout l'influence de Ronsard sur le siècle entier, seront mise en perspective avec les réalisations du siècle suivant, afin de garantir une place « juste » aux productions du XVI^e siècle.

4. *Les guerres de religion et le développement d'une « littérature militante »*

Après ces seize pages consacrées aux théories de La Pléiade, Lanson poursuit le tableau de la littérature du XVI^e siècle par un quatrième livre portant sur les « Guerres civiles : conflits d'idées et de passion (1562-1594) » (p. 224-239) dont le premier chapitre porte sur la forme des Mémoires. Après avoir rapidement évoqué Estienne, Pasquier et Palissy, il rappelle le contexte particulier de la période et son influence sur l'évolution des formes littéraires :

Les guerres civiles n'interrompirent donc pas le mouvement intellectuel et la marche de la littérature. Mais l'histoire politique et l'histoire littéraire ne se développèrent point comme deux séries parallèles, sans communication réciproque : une étroite connexité, de continuels échanges d'action et de réaction les lièrent. Souvent les œuvres littéraires furent des actes politiques, quelquefois des actes décisifs : mais surtout l'état politique créa des conditions qui permirent à certains genres de grandir, ou de se transformer, ou d'éclorre. (p. 228)

Les principes mêmes de la méthode lansonienne sont ici clairement rappelés : l'histoire littéraire s'intéressera tout particulièrement aux liens entre un moment historique et le moment littéraire qui lui correspond, ces liens devant être considérés comme structurels et non pas conjoncturels. L'intrication « étroite » entre la sphère politique et la sphère littéraire est manifestée par la publication de textes qui sont autant « d'actes politiques, quelquefois [...] décisifs ». Au nombre de ceux-ci, les Mémoires apparaissent chez Lanson comme une prise de parole particulièrement intéressante, témoignage conjoint d'une époque et d'une singularité :

Au XVI^e siècle les *Mémoires* commencent à pulluler, presque toujours agréables, souvent excellents. Les siècles précédents n'avaient eu guère que des chroniques ; mais quand l'individu se prit lui-même pour objet et fin de son activité [...] on conçoit aisément quels stimulants, dans une race sociable et causeuse, excitèrent les hommes à écrire leurs mémoires. [...] Les grandes guerres de François I^{er} et Henri IV, donnant occasion aux énergies individuelles de se déployer, fournirent un exercice aux auteurs des *Mémoires*. Puis les guerres civiles, surexcitant toutes les passions, lâchant toutes les ambitions, opposant des adversaires plus détestés et plus connus, leur offrirent une matière familière et domestique, où les faits, moindres peut-être, sont plus riches de sens et d'émotion. (p. 228)

Le développement de la forme et son succès, lié à la formation « d'un public curieux de tels récits » (p. 228), tiendraient à l'énergie de ses rédacteurs, à qui la « matière familière et

domestique » fournit un gage d'authenticité et de sincérité.²⁷ Au nombre des auteurs représentatifs du genre, Lanson cite Monluc dont les « *Commentaires se détachent* » et où il s'est « peint au naturel » (p. 228). « Très appliqué à son métier, très au courant de toutes les questions techniques, très attentif au progrès de l'argument » (p. 228), Monluc est aussi un « homme de consigne et de discipline » (p. 229). Lanson dresse ici le portrait d'un écrivain travailleur et rigoureux doublé d'un officier loyal et solide, dont l'œuvre devint aux yeux d'Henri IV « la *Bible du Soldat* » (p. 229). Cependant, loin de demeurer cantonnés aux garnisons militaires, les *Commentaires* possèdent des qualités qui dépassent tout à la fois leur inscription historique et leur réception immédiate. Ni simple manuel du soldat, ni témoignage des guerres civiles, l'œuvre se hisse à une dignité littéraire supérieure par sa capacité à ancrer son écriture dans un contexte qu'elle dépasse par une réflexion universelle :

Mais Monluc a fait plus et mieux qu'un livre d'enseignement technique, plus et mieux aussi qu'un document d'histoire. En parlant de lui, ce Gascon nous peint l'homme, comme Montaigne, autre Gascon ; [...] il y a entre eux quelque parenté d'imagination et de style. Inégal, prolixe, prétentieux même, quand il veut se hausser à l'éloquence, Monluc est à l'ordinaire naturel, original, pittoresque, avec une abondance de détails particuliers qui font voir les choses, une vivacité de saillies et d'expressions trouvées qui font voir l'homme. (p. 229)

La prise de parole singulière, profondément subjective, que sont les *Commentaires* compose un texte dont les qualités principales résident dans le caractère « naturel, original, pittoresque » que parvient à insuffler Monluc à son écriture. Dessinant un mouvement dialectique entre le témoignage historique et l'expression du moi, l'auteur s'extrait du contemporain pour offrir au lecteur une vision universelle de « l'homme », au-delà des réalités du temps. Les *Commentaires* s'apparentent dès lors, comme le souligne Lanson, au projet des *Essais*, où Montaigne montrera que « chaque homme porte en lui la forme de l'humaine condition ». La forme des Mémoires apparaît ainsi dans l'histoire littéraire comme « excellente » à bien des égards : par sa dimension testimoniale, qui souligne les liens étroits qui unissent la littérature et l'histoire ; par l'expression naturelle et sincère du « moi » de l'auteur, gage de vérité ; par la réflexion qu'elle ouvre sur la condition humaine, au prisme d'une singularité historiquement marquée. Quand il en viendra à Montaigne, dans le livre suivant, Lanson n'aura d'ailleurs de cesse de louer la grandeur et la puissance de son œuvre, en regard des tentatives initiées par les Mémoires qui la précèdent²⁸.

Après avoir brièvement évoqué Brantôme, qu'il convient selon lui de « placer en face de Monluc » (p. 230), Lanson s'intéresse dans un second chapitre au développement de ce

²⁷ Nous étudierons dans la partie suivante de ce chapitre les critères qui sous-tendent le discours d'évaluation de Lanson, et notamment la place réservée aux principes de *sincérité*, de *vérité* et de *naturel* en littérature.

²⁸ Suivant l'ordre établi par Lanson, l'étude de l'œuvre montaignienne constitue la prochaine sous-partie de notre analyse.

qu'il nomme une « littérature militante » (p. 231-239). Revenant à la poésie par le biais des *Discours* de Ronsard et des *Tragiques* de d'Aubigné, l'historien affirme que les événements des guerres civiles constituent paradoxalement un moment d'essor de la production poétique française qui « doit quelques-unes de ses meilleures œuvres » à « l'ardeur des discordes civiles » (p. 231). La réussite des formes poétiques de cette période tiendrait alors aux liens étroits qu'elles entretiennent avec le moment historique qui les voit naître et qui détermine leur réalisation :

[...] le défaut de La Pléiade, c'était le pastiche, l'artificiel ; et il ne fut pas mauvais que les poètes fussent rappelés à l'actualité, sollicités de vivre la vie de leur temps, de tirer de leurs âmes les communes émotions de toutes les âmes contemporaines. La grandeur des objets qui mettaient les hommes aux prises faisait que l'actualité échauffait la poésie sans la rapetisser. (p. 231)

S'éloignant d'une poésie trop théorique, les poètes de La Pléiade renoueraient ainsi avec une authenticité de la parole et de la forme littéraire en puisant leur inspiration dans une communion avec les émotions de leur temps, et non dans la répétition d'émotions « artificiel[les] » reprises de modèles. Ce principe d'adéquation entre le moment de l'écriture et l'inspiration du poète apparaît dans le discours de Lanson comme garant de la sincérité et du caractère naturel de l'œuvre. Reconnaisant ce principe dans les *Discours* de Ronsard, il fait de ces pièces un éloge enthousiaste :

Jamais Ronsard ne fut mieux inspiré, plus simplement grand, éloquent, passionné, tour à tour superbement lyrique ou âprement satirique que dans ses *Discours* : jamais sa langue n'a été plus solide et nettement française, son alexandrin plus ample et mieux sonnante ; jamais il n'a donné de meilleure expression de ses théories poétiques, auxquelles il ne songeait plus guère alors. Les *Discours des Misères de ce temps*, la *Remontrance au peuple de France*, la *Réponse aux calomnies des Prédicants*, l'*Institution pour l'adolescence du roi Charles IX*, débordent tantôt d'indignation patriotique, tantôt de passion catholique, tantôt de dignité blessée : quand Ronsard montre l'héritage de tant de générations, de tant de vaillants hommes et de grands rois, follement perdu par les furieuses discordes de ses contemporains, quand il oppose le néant de l'homme à l'énormité prodigieuse des passions, quand il donne aux peuples, aux huguenots, au roi des leçons de bonne vie, quand enfin il dépeint fièrement son humeur, ses goûts, ses actes, alors il est vraiment poète. (p. 231)

A l'opposé de poèmes cherchant à se conformer à des « théories poétiques », les pièces nées de la tourmente des guerres civiles, qui forment très littéralement des pièces *de circonstances*, constituent pour Lanson l'exemple de la plus grande poésie dont est capable Ronsard, dans le rapport qui se crée entre son génie personnel et la capacité à rendre compte de son époque. Inspirés par un sentiment vrai, par l'expérience intime du poète, par son rapport au monde et à son temps, les *Discours* sont la manifestation de l'ardeur de sentiments transmués en une

poésie sincère et éloquente. Loin du maniérisme ou de l'érudition pesante que Lanson reproche le plus souvent à la production de Ronsard²⁹, la poésie « militante » du chef de La Pléiade apparaît dans *l'Histoire de la littérature française* comme le point d'orgue de son œuvre.

Une fois que Ronsard a montré que « des plus familières comme des plus attristantes réalités [la poésie] peut sortir ses plus belles formes » (p. 232), d'autres poètes suivent son exemple pour créer des œuvres dont l'inspiration réside dans la turbulence des guerres civiles. Le plus illustre d'entre eux est Agrippa d'Aubigné, que Lanson présente comme un « disciple de Ronsard » (p. 232) qui met « au service de ses irréconciliables haines une science des vers formée par les exemples de La Pléiade » (p. 232). Le poète protestant tire efficacement parti des leçons de l'auteur des *Discours* pour offrir lui aussi une œuvre majeure de la littérature militante. Sa poésie conjugue selon Lanson la force de la sincérité et la puissance du témoignage auquel s'ajoute l'expression d'un authentique sens lyrique :

Les *Tragiques* de d'Aubigné ne verront le jour qu'au XVII^e siècle, et nous les retrouverons au temps où le rude partisan se sera fait décidément homme de plume ; mais il faut noter ici que ce chef-d'œuvre de la satire lyrique est né des guerres civiles, conçu dans le feu des combats, sous l'impression actuelle des vengeances réciproques ; même une partie du poème s'est faite « la botte en jambe », à cheval, ou dans les tranchées ; c'était un soulagement pour cette âme forcenée d'épancher dans ses vers le trop-plein de ses fureurs, qui ne s'épuisaient pas sur l'ennemi. (p. 232)

Bien que la publication des *Tragiques* place l'œuvre dans le siècle suivant, Lanson choisit de faire de d'Aubigné un continuateur direct de Ronsard, et son égal dans le parti protestant. Le portrait de d'Aubigné magnifie à l'envie une posture de poète-soldat, qui nourrit son œuvre de l'expérience intime des combats (« conçu dans le feu des combats, sous l'impression actuelle des vengeances réciproques »), et fait de ses vers eux-mêmes le lieu d'une « fureur » dont son « âme forcenée » ne peut se défaire par l'action guerrière. C'est la profonde vérité de l'œuvre, son engagement entier dans le réel, sa prise directe avec les tumultes du temps que souligne Lanson comme qualités essentielles haussant le poème au rang de chef-d'œuvre, car elles supposent l'adéquation entre l'œuvre et son époque, critère essentiel du jugement lansonien. A l'inverse, l'historien traite par le dédain l'œuvre de Du Bartas, pourtant considéré comme « un grand poète protestant » (p. 232) à son époque. Si les contemporains ont voulu voir dans l'auteur de la *Semaine* un « rival de Ronsard », Lanson lui assigne la place moins enviable de simple « émule de Belleau », représentatif de « l'esprit de La Pléiade dégénérée » (p. 232). Mis au ban de l'histoire littéraire, Du Bartas se voit condamné à l'oubli dans une formule sans appel : « Il n'y a pas de réhabilitation à tenter pour lui » (p. 232). C'est donc d'Aubigné qui

²⁹ Nous reviendrons sur ce point dans la partie suivante de notre chapitre.

endosse le rôle de double de Ronsard dans le discours lansonien, et sa gloire demeure attachée aux guerres civiles dont elle tire son origine et sa puissance.

Si la poésie nationale trouve dans les tourments de l'époque une occasion de déployer sa grandeur, Lanson souligne par la suite que la littérature française voit se développer durant cette période d'autres formes plus directement en lien avec l'actualité. À mesure que l'éloquence prend « un vigoureux essor » (p. 233), l'art oratoire prend forme et acquiert une consistance plus solide :

Il y avait pu y avoir dans les siècles précédents quelques harangues vigoureuses [...]. Il n'y avait pas eu d'orateur à qui l'on pût donner ce titre ; il n'y avait pas de tradition oratoire. Voici que pour la première fois l'éloquence politique semble se constituer chez nous, par la coïncidence heureuse du retour à l'antiquité, qui offre les grands modèles, et d'un demi-siècle de discordes qui, affaiblissant le pouvoir central, ouvre aux divers corps de l'État la liberté de parole. (p. 233)

Ici comme ailleurs dans son tableau de la littérature du XVI^e siècle, Lanson met en lumière la dimension matricielle de la période, qui offre aux genres oubliés durant le Moyen-Âge une véritable re-naissance. La conjonction d'un « retour à l'antiquité » et des « discordes » contemporaines assure la constitution d'une « éloquence politique » nationale qui dote la France de ses premières pièces oratoires, dont les deux grands représentants sont L'Hôpital et Du Vair. Ce moment apparaît alors essentiel dans l'histoire de la littérature française, car il révèle l'influence directe des conditions historiques sur l'émergence et la formation des genres. Lanson distingue cependant clairement son projet du récit historique en précisant, à propos de Michel de L'Hôpital, qu'il « appartient à l'histoire de juger le rôle du grand homme de bien que fut L'Hôpital » (p. 234) et que le travail de l'historien de la littérature doit se borner à « chercher l'inspiration qui anima son éloquence » (p. 234). C'est dans l'esprit de « tolérance religieuse » (p. 234) qui anime L'Hôpital que Lanson identifie ce principe créateur qui expliquerait que

[...] ses ordinaires remontrances en faveur de la paix et de la tolérance [revêtent] une forme singulièrement forte ; vigueur de raisonnement, mouvement pathétique, expression saisissante, toutes les parties du grand orateur se trouvent dans ses pièces. (p. 235)

Aux côtés de L'Hôpital Lanson place Du Vair, qui « vise à la rondeur cicéronienne » (p. 235). Malgré les qualités de ces deux écrivains, le XVI^e siècle ne peut cependant pas être considéré comme un grand siècle de l'éloquence en raison des conditions historiques mêmes qui ont permis la réapparition du genre. En effet, pour Lanson, l'éloquence politique qui se fait jour dans les dernières décennies du siècle n'a pas le temps de se déployer : la fin des guerres civiles, l'apaisement du royaume et le retour à une stabilité politique jouent contre les formes oratoires et freinent leur développement. Reprenant sa démonstration quant au principe

d'adéquation entre les genres littéraires et les époques historiques, l'historien cherche à prouver que l'art oratoire ne trouvera sa pleine expression que lors d'une autre période de trouble, celle de la Révolution :

Ce qui tua l'éloquence, ce fut le triomphe de la cause que ces deux hommes éloquentes servaient : ce fut le triomphe de la royauté. [...] Les troubles des minorités sembleront réveiller l'éloquence politique : ils seront trop vite apaisés pour qu'elle ait le temps de renouer avec sa tradition et de produire des chefs-d'œuvre ; nous ne la retrouverons qu'au bout de deux siècles, quand la royauté absolue croulera. (p. 236)

Dépourvue de « chefs-d'œuvre », l'éloquence politique, judiciaire et même religieuse demeure, dans le tableau de la littérature du XVI^e siècle, restreinte à quelques grands textes qui forment une origine mais non pas un modèle du genre³⁰. Lanson identifie pourtant dans cette fin de siècle un texte de forme oratoire qui obéit à la règle, énoncée plus haut, de la coïncidence historique entre une œuvre et son époque. Regrettant « combien L'Hôpital, Du Vair, Bodin sont peu connus aujourd'hui » (p. 238), Lanson constate à l'inverse le succès de la *Satire Ménippée* qui est « sinon lue, du moins connue » (p. 238). La postérité de ce texte satirique, dont il considère par ailleurs qu'elle est le signe d'un « inégale répartition de la gloire » (p. 238), s'expliquerait d'abord par le choix d'une forme et d'un registre qui s'avèrent efficaces pour traiter du sujet choisi :

Il ne faut pas surfaire *la Satire Ménippée*, même dans sa valeur littéraire. [...] [pourtant] deux choses font leur effet, l'invention première et générale, cette idée de donner une représentation comique des États de la Ligue, puis le jaillissement de l'esprit, des saillies, des mots qui portent, qui peignent et qui piquent, les continuelles trouvailles de l'expression. (p. 239)

Bien qu'« on y trouve du désordre, des longueurs, peu de proportions et d'équilibre » (p. 239), la *Satire Ménippée* offre aux lecteurs un ensemble cohérent, qui révèle une adéquation entre le sujet et la forme. Plus encore, la gloire du texte tient selon Lanson à un second principe d'adéquation, qui se dessine entre la forme – le pamphlet –, le registre – la satire – et les enjeux du temps :

Cet immortel pamphlet n'eut pas d'action réelle, la Ligue étant vaincue quand il parut. Mais il dut son succès précisément à ce qu'il vient à son heure, lorsque tout le monde était disposé à le goûter. (p. 238)

L'art oratoire du XVI^e siècle se voit ainsi tout entier concentré dans ce pamphlet satirique qui sut venir « à son heure » et offrir au public de l'époque et à celui d'aujourd'hui l'exemple du lien consubstantiel entre époque historique et production littéraire.

³⁰ Nous montrerons dans la partie suivante en quoi cette restriction opérée par Lanson s'inscrit dans des mécanismes plus généraux de constitution de l'image de la littérature du XVI^e siècle.

5. *Le monument des Essais et la « génération de Henri IV » : synthèse de l'humanisme et transition vers l'âge classique*

À l'écart de cette littérature « militante » se tient un monument du XVI^e siècle auquel Lanson consacre un long développement (p. 240-253) et qu'il introduit par ces lignes :

Pendant que les passions politiques et religieuses tournaient la poésie, l'éloquence, la science même et la philosophie en armes envenimées au service des partis, un homme anticipait la paix future, et offrait à ses concitoyens trop forcenés encore pour le suivre l'image de l'état moral où la force des choses devait finir par les amener eux-mêmes. (p. 240)

Lanson brosse de Montaigne, dès les premières lignes du chapitre qu'il lui consacre, un portrait qui l'institue en modèle, celui du sage qui se tient loin du trouble de l'époque : cet homme qui offre à ses contemporains « l'image de l'état moral » à venir, c'est aussi celui qui préfère l'étude à la guerre et profite « au milieu de la guerre civile qui embrasait tout le Midi [...] de sa douce oisiveté de gentilhomme campagnard » (p. 241). L'oisiveté de Montaigne, forme moderne de l'*otium* antique, est décrite par Lanson comme un retrait du monde pour effectuer un retour à soi à travers les livres :

Il avait l'esprit vif ; dégagé des soucis pratiques et des affaires, il lut, et il eut l'idée de faire un recueil de ses lectures, un mélange d'exemples et de réflexions [...]. Mais peu à peu il s'éleva au-dessus de cette besogne : son entreprise lui fit développer son originalité. Il avait regardé les hommes, il se regarda lui-même, réfléchissant, conférant, ratiocinant, habile à extraire d'un fait une idée. (p. 241)

À travers cette pratique de lectures et de (re)découvertes des textes antiques, Montaigne incarne l'image de l'érudit qui ne se contente pas d'une répétition mécanique ou d'une imitation sans relief des œuvres passées. Durant « dix ans de voluptueuse étude » (p. 241), il enrichit sa connaissance du monde, mais surtout de lui-même et par là des autres. L'étude des œuvres permet l'étude de soi, et l'étude de soi se mue en retour en étude de l'homme qui permet de tirer des livres « ce qui [peut] être utile, à Montaigne d'abord, mais du même coup à ses concitoyens, et à tous les hommes qui auraient la tête faite comme lui » (p. 241). Le retrait des affaires publiques, l'éloignement par rapport au temps contemporain, caractéristiques de l'*otium* pratiqué par Montaigne, font des *Essais* une forme qui articule singularité et universalité par l'expérience personnelle, l'observation des autres et l'étude des textes. Plus encore, l'œuvre montaignienne apparaît chez Lanson comme le résultat d'une démarche scientifique qui révèle une vision rationnelle du monde :

[...] il fit ainsi la revue de toute ses opinions, préjugés, croyances, connaissances, et, ce faisant, il fit le tour des idées de son siècle. Il mena une vaste enquête qui

aboutit à classer, trier, parmi l'immense et confus apport de ces cent années qui avaient trouvé le nouveau monde et ressaisi l'ancien. (p. 241)

Les *Essais* relèvent ainsi pour Lanson d'une démarche taxinomique d'organisation de l'« immense et confus » champ des savoirs de la Renaissance. Pour Lanson, Montaigne incarne un point d'achèvement de la Renaissance, une synthèse réussie des différents courants identifiés tout au long de la période. Les *Essais* et leur auteur constituent dès lors le dernier jalon majeur de la littérature du XVI^e siècle, celui qui « a recueilli la pensée de la Renaissance et y a ajouté » (p. 242). Revue et mise en forme de la diversité du siècle, l'œuvre de Montaigne dépasse dans le même temps cet héritage pour ouvrir de nouvelles perspectives. Les *Essais* recouvrent ainsi dans l'*Histoire de la littérature française* une double fonction, d'aboutissement du siècle qui se termine, et de passerelle vers le siècle qui s'ouvre :

Tandis que Rabelais nous représente le départ enthousiaste de la Renaissance française, les espoirs illimités et les ambitions chimériques, Montaigne nous en montre je ne dis pas l'arrêt, mais l'apaisement désillusionné et assagi, l'abandon des poursuites magnifiques de l'impossible, l'activité qui se restreint aux efforts capables de donner un résultat, modeste si l'on veut, mais positif. Il fait, peut-on dire, la liquidation de l'entreprise de la Renaissance ; il réalise tout ce qui peut être réalisé. Montaigne termine le XVI^e siècle dont il recueille et filtre tous les courants, et les *Essais* sont comme le grand réservoir dont va couler l'esprit classique. (p. 252)

Au gigantisme rabelaisien qui ouvre le siècle, où les ambitions « chimériques » de l'humanisme demeurent irréalisables, Lanson oppose une forme de réalisme qui serait caractéristique de l'œuvre de Montaigne. Ainsi, loin de s'aventurer dans un projet trop imposant, Montaigne selon Lanson fait preuve de bon sens en réalisant ce qu'il est possible de réaliser à son époque, et n'élance pas sa création vers des sommets inaccessibles. L'image du « filtre » que convoque Lanson est alors à double entente : à la manière d'un tamis, les *Essais* séparent et trient (« recueille[nt] ») les courants de la Renaissance, tandis que d'autre part l'œuvre constitue comme un lieu d'imprégnation de toutes ces influences (« un grand réservoir ») pour créer une matière nouvelle.

La méthode de Lanson est ici particulièrement remarquable : il s'agit non seulement, dans l'*Histoire de la littérature française*, d'identifier des moments qui fonctionnent comme jalons (la cour de François I^{er}, le développement de La Pléiade, les guerres de religion ...), mais également de proposer une entité séculaire cohérente, qui s'ouvre et se clôt sur des formes qui terminent le siècle précédent ou annoncent celui qui suit. Lanson insiste ainsi tout particulièrement sur la dimension à la fois conclusive et germinative de l'œuvre de Montaigne, qui « liquide la Renaissance » (p. 251) et ouvre la voix au « rationalisme, épicurien ou cartésien » (p. 252), propose une « théorie toute classique de la tragédie »

(p. 253) et dont « le XVII^e consacra les idées [...] sur la langue et sur le style » (p.253). S'il reconnaît que Montaigne s'éloigne du classicisme par le fait que dans son œuvre « le corps tient trop de place, l'individu s'étale [...] l'ordre manque, et le raisonnement, et les proportions » (p. 252), Lanson fait cependant remarquer que l'auteur « s'éloigne du goût classique plutôt par une différence d'application que par une contrariété de principes » (p. 252).

Par sa raison individuelle, à l'aide de son expérience personnelle, confrontant l'Amérique et la Grèce, il trouve le principe fondamental de la littérature classique : il s'assure que les anciens ont parlé selon la vérité, selon la nature, et voilà leur autorité fondée en raison. (p. 252)

Après les tâtonnements littéraires de Marot, de Rabelais, de Ronsard, des orateurs, des poètes, et les réserves émises à leur sujet, Lanson fait de Montaigne l'auteur qui extrait de la somme des expériences du XVI^e siècle « le génie français [...] qui prépare le XVII^e siècle classique », puisque « presque tous les caractères, presque toutes les aspirations de l'esprit classique ont trouvé déjà leur formule dans Montaigne » (p. 252). Grâce à la formidable entreprise des *Essais*, l'auteur définirait enfin dans toute sa justesse l'une « des plus pures formes de l'esprit français » (p. 253). Par sa méthode, qui navigue sagement entre sagesse antique, réflexion sur le présent et introspection, Montaigne réaliserait ce dont les humanistes du début du siècle auraient eu l'intuition mais sans en avoir encore le sens : l'esprit classique et le génie français.

Si ces termes ne sont pas définis dans l'ouvrage scolaire de Lanson³¹, ils constituent pourtant le sous-bassement de toute sa présentation de la littérature de cette fin de XVI^e siècle, et réapparaissent dans la présentation qui est faite de la « littérature sous Henri IV » (p. 254), qui succède au chapitre consacré à Montaigne. Fidèle à sa logique de découpage par écoles ou par générations, Lanson identifie dans une période qui court « de 1594 à 1615 environ » (p. 254) un dernier moment nécessaire à l'achèvement de l'image du siècle :

Le règne d'Henri IV avec les débuts du règne de Louis XIII, de 1594 à 1615 environ, forme une période bien distincte et réellement importante de notre histoire littéraire. On a tort de ne pas l'isoler, et de rejeter les œuvres qui la constituent les unes dans le XVI^e siècle, les autres dans XVII^e. En réalité, elles ne sont ni de l'un ni de l'autre et forment un groupe à part : il y a là une vingtaine d'années et une dizaine d'écrivains, qui nous font assister à la transformation de l'esprit de la Renaissance, à la formation de l'esprit classique. Cette période est l'étape nécessaire qui conduit de Ronsard ou Desportes au Malherbe de *l'Ode au Roi parlant pour la Rochelle*, de Montaigne à Balzac ou à Descartes, ou à Pascal ; et là aussi, par Hardy, nous trouverons le passage des tragédies de La Pléiade à celle du XVII^e siècle. (p. 254)

³¹ La partie suivante de ce chapitre s'attachera à définir les contours et l'usage de ces termes, employés comme critères discriminants de la valeur littéraire dans le discours lansonien.

Tout comme Montaigne, les auteurs qui terminent le XVI^e siècle sont avant tout présentés comme des auteurs du passage, de la transition, de la préparation du siècle qui suit. Ils incarnent la mutation de la Renaissance en un « esprit classique » qui semble désigner, dans le discours lansonien, l'esthétique et les normes du classicisme qui se substitueraient, au XVII^e siècle, aux formes encore immatures en usage au XVI^e siècle.

Toute la présentation de la période s'articule autour de cette idée, et c'est ainsi que Régnier, à qui Lanson consacre un développement plus conséquent que ses contemporains (Olivier de Serres, Montchrétien, Charron, Guillaume Du Vair, François de Sales, Bertaut, Vauquelin de la Fresnaye³²) appartient déjà selon l'historien à l'esthétique classique :

[...] ce poète tout naturel et primesautier inaugure vraiment la littérature impersonnelle ; et dans l'intensité de son impression, ce n'est pas lui-même qu'il cherche à exprimer, c'est tout ce qui n'est pas lui. Il est classique par là ; il l'est par la composition de son originalité. (p. 259)

En trouvant une forme d'expression naturelle qui lui permet d'exprimer non pas lui-même, mais tout ce qui, n'étant pas lui, parle aux lecteurs, Régnier opèrerait un geste créateur proche de celui de Montaigne, et « inaugure[rait] » selon Lanson une littérature « impersonnelle » qui se déferait du modèle imitatif pour aller vers une plus grande originalité des thèmes et des formes³³. Plus loin, Lanson fait de Régnier l'égal de nombreux écrivains classiques, anciens et modernes, et fait l'éloge de son œuvre :

Ses chefs-d'œuvre sont les *Satires* : c'est cette pièce du *Fâcheux*, où il a surpassé Horace par la richesse de l'observation morale ; c'est ce *Repas ridicule* dont Boileau, loin s'en faut, n'a pu égaler la chaude couleur et la verve comique ; c'est cette *Macette*, l'hypocrite vieille, que Tartuffe ne fait point pâlir. (p. 258)

De même que chez Montaigne se lit déjà l'esprit classique, Régnier apparaît chez Lanson comme une incarnation déjà parfaite des plus grandes réalisations des plus grands auteurs du siècle classique³⁴. Louant les qualités de l'auteur des *Satires*, l'historien affirme ainsi qu'il est « de la famille de Molière et de Regnard, par la franchise de son vers, par la couleur la plénitude, la largeur qu'il sait lui donner » (p. 259) : non seulement les formes, les thèmes mais encore le style de Régnier sont celles d'un auteur du XVII^e, dont il prépare et annonce les meilleures pages. Si Lanson affirme que la génération de Régnier est à considérer comme un moment à part dans l'histoire de la littérature du XVI^e siècle, le discours qu'il développe

³² Ces auteurs sont rapidement cités par Lanson des pages 255 à 258.

³³ L'enthousiasme de Lanson est ici à lire en parallèle avec les réserves qu'il émet quant à d'autres formes de la Renaissance, notamment la poésie de La Pléiade, comme nous le montrerons dans la partie suivante.

³⁴ La position de Régnier est pour le moins intéressante ici car bien que Lanson le place la dernière période du XVI^e siècle, la présentation qu'il en propose tend plutôt à en faire un auteur du premier XVII^e siècle, ce que la chronologie tendrait à accréditer. La difficulté inhérente à la périodisation d'un siècle se lit ici, puisque les auteurs « à cheval » sur deux siècles (comme d'Aubigné) semblent échapper à la possibilité d'un classement évident.

insiste en réalité sur les liens substantiels qui unissent ce groupe d'écrivains au XVII^e siècle bien plus qu'à la Renaissance. Il s'agit d'une part de montrer que la succession des siècles s'ordonne de manière logique, une période contenant en germes la suivante, suivant une logique organique qui verrait certains gènes se transmettre et se réaliser d'un siècle à l'autre. D'autre part, l'organisation du discours lansonien tend à suggérer que le classicisme succède à la Renaissance par une entreprise générale, dans la littérature et la société, de mise en ordre des tentatives et errements du XVI^e siècle.

Lanson consacre ainsi un développement aux « Résultats généraux du XVI^e siècle » (p. 259) qui débute par ce tableau de la France au sortir de la Renaissance :

Après le vigoureux élan des humanistes pour s'élever à la hauteur des œuvres anciennes, après les convulsions politiques et religieuses qui ont remué les âmes jusqu'au fond, la littérature, comme la France, se repose. L'individu qui a tenté de se faire maître et centre du monde, reçoit une règle et restreint ses ambitions. L'édifice social, politique, religieux, moral est reconstruit ; chacun s'y loge à sa place pour travailler dans sa sphère. Un grand besoin d'ordre et de paix s'est à la longue éveillé, surtout dans le peuple et la bourgeoisie. (p. 260)

L'assimilation entre le pays et la littérature, qui « se repose[nt] » après les tumultes du siècle finissant, est ici remarquable, et se poursuit par la description d'une société toute entière tournée vers l' « ordre et [la] paix ». Des tourbillons de la Renaissance ne peuvent alors surgir, selon l'ordre décrit par Lanson, qu'une littérature apaisée, dirigée par des règles qui « restrei[gne]nt] ses ambitions » : « repos », « règle », « ordre », « paix », les termes employés par Lanson dessinent les contours d'un ordre politique stabilisé, et renvoient dans le même temps aux termes qui constitueront les mots-clés de l'esthétique classique. Au terme de son étude du siècle, Lanson dresse ainsi un bilan de la littérature de la fin du XVI^e siècle qui l'institue en origine de l'art classique :

L'idée capitale de la Renaissance est passée dans les faits : la substitution des genres gréco-romains aux vieux genres français est définitivement acquise, et notre littérature, à peu près détachée du Moyen-Âge, va se relier à l'antiquité. Alors se déterminent la plupart des genres et des formes importantes de notre art classique. Vauquelin et Régnier organisent la satire ; Hardy établit la tragédie. Malherbe règle ce qui peut subsister de lyrisme. Dans la prose deux grands genres se laissent discerner : le discours moral et l'éloquence judiciaire. Enfin, ici s'attache le roman. (p. 262)

La génération qui achève la Renaissance apparaît alors essentielle dans l'histoire de la littérature nationale moins par ce qu'elle réalise dans le XVI^e siècle que pour ce qu'elle prépare comme règles pour le classicisme. Alors que le siècle était marqué par une multitude de courants ou de tentatives littéraires, l'image que Lanson donne de sa clôture est celle d'un mouvement général d'agencement et de théorisation, où les auteurs n'expérimentent plus mais

« déterminent », « organisent », « établi[ssent] » et « règle[nt] » les genres et les formes. Si les auteurs cités ne proposent pas à proprement parler d'art poétique, les ouvrages qu'ils produisent permettent de faire sentir selon Lanson le passage d'un état encore non réglé de la littérature française, à un état plus affermi, mieux ordonné, que souligne l'emploi des verbes *déterminer*, *organiser*, *établir*, *régler*. Dans le tableau de la littérature du XVI^e siècle brossé par Lanson, la fin du siècle constitue un moment de transition qui fonctionne en miroir par rapport à son ouverture : ayant enfin dépassé le Moyen-Âge, la littérature nationale peut se déployer et venir puiser, dans le lien renouvelé à l'antiquité, les formes de son génie propre qui sera réalisé lors de la « floraison de l'esprit classique » (p. 263).

La continuité que Lanson s'efforce de faire apparaître entre les deux siècles, par l'insistance avec laquelle il identifie les origines du classicisme chez les auteurs de la fin du XVI^e siècle, semble pourtant minée en creux par un discours qui oppose l'ordre du XVII^e au développement chaotique du XVI^e siècle. Un exemple de cette opposition implicite se lit dans les dernières lignes que Lanson consacre à la question des troubles religieux :

Les protestants, il faut bien le dire, s'effacent de la littérature dès qu'ils désarment ; ils se perdent dans la masse catholique, tandis que leur d'Aubigné en qui revit tout le XVI^e siècle individualiste, anarchique et lyrique, lâche, retiré en son coin, ses chefs-d'œuvre grognons et surannés. (p. 260)

Alors même que d'Aubigné était présenté par Lanson comme un grand poète, et ses *Tragiques* comme un « chef-d'œuvre de la satire lyrique » (p. 232), il devient ici l'incarnation d'un XVI^e siècle « anarchique » qui ne peut plus produire que des ouvrages « grognons et surannés ». L'heure de la mesure et de l'ordre étant venue, la littérature du XVII^e siècle se définira selon Lanson en opposition avec ces traits désormais dépassés. Loin d'être « individualiste, anarchique et lyrique » (p. 260), le XVII^e siècle sera celui du triomphe de la raison :

[...] la raison, mûrie dans les agitations du siècle et l'étude des anciens, se reconnaît juge souveraine de la vérité qu'on peut connaître et la littérature s'imprègne d'un rationalisme positif et scientifique. Ce qui amène deux conséquences : la littérature devient l'expression de la vérité ; il faut donc qu'elle soit sincère et objective. (p. 260)

Fondée sur la raison, et non plus sur l'imitation des modèles, la littérature du XVII^e siècle aura dès lors pour objectif la « vérité », mais aussi la sincérité et l'objectivité. Lanson identifie surtout un autre effet de la fin du siècle, qui se joue dans le rapport qu'entretiennent les formes littéraires avec le « naturel » :

Après le grand effort de La Pléiade pour créer de toutes pièces une littérature artistique, nous constatons sous le règne d'Henri IV un retour au naturel. Mais ce

n'est pas le naturel de Marot : à force de s'étirer, l'esprit français a grandi ; à force de se guinder, il s'est haussé. (p. 261)

La mention de ce « naturel », qui traverse l'ensemble de la présentation de la période de Marot à Montaigne, permet à Lanson de marquer l'évolution opérée tout au long du siècle, ainsi que ses résultats. Dépassant sa première ébauche qui apparaît avec Marot, l'« esprit français », que Lanson ne définit toujours pas, est passé tout au long du XVI^e siècle d'une forme encore balbutiante, infantile, à une forme plus adulte, qui a « grandi » et « s'est haussé ». A nouveau, c'est bien un développement organique que présente Lanson à ses lecteurs, selon une logique qui emprunte aux théories de Brunetière sur les croisements et les évolutions des formes littéraires. Ici, ce n'est plus une forme en particulier, mais bien l'ensemble de la littérature française, contenue dans la locution « esprit français »³⁵, qui obéirait aux lois déterminées par Brunetière à partir du schéma darwinien auquel Lanson ajoute une dimension nationaliste.

Au terme de la présentation de la littérature du XVI^e siècle, le discours scolaire lansonien marque la manière dont le siècle suivant va tirer parti des nouveautés inaugurées lors de la Renaissance pour faire advenir une littérature autonome et originale :

Le lyrisme s'affaiblit dans la sentimentalité élégiaque. La fantaisie et la raison, le lyrisme et l'éloquence s'équilibrent. Sous le pédantisme de la Renaissance commencer à percer l'originalité classique. [...]. Il reste aussi chez les poètes des traces de pétrarquisme, mais nous sommes loin pourtant de Desportes. De toute façon, les ouvrages de la période qui nous occupent sont de bons Français. Il y a là un temps de repos et d'indépendance pour notre littérature, entre les deux invasions de l'italianisme, dont la seconde s'aggraverait d'une invasion espagnole. (p. 262)

La méfiance de Lanson face aux « invasions de l'italianisme » et à l'influence espagnole est ici caractéristique d'un discours qui cherche avant tout à faire la promotion de la littérature nationale, de son génie et de son originalité. C'est pourquoi il est essentiel pour l'historien de souligner que la littérature française se dégage des influences étrangères, tandis que dans le même temps il insiste sur le lien qui se tisse entre la littérature nationale et les modèles antiques qui demeurent source de valeur littéraire³⁶. Lanson reprend ici les analyses qu'il avait développées lors du premier chapitre consacré à la littérature du XVI^e siècle, en considérant que le siècle constitue un moment originel pour la littérature française, en séparant les différents courants, en acclimatant les formes étrangères, en développant et organisant les formes nationales. La littérature du XVI^e siècle apparaît à bien des égards dans *L'histoire de*

³⁵ Sur la place de cette formule dans le discours de l'histoire littéraire, de Lanson à la fin de la III^e République, nous renvoyons au chapitre VIII notre travail.

³⁶ Cf *supra* : « [...] notre littérature, à peu près détachée du Moyen-Âge, va se relier à l'antiquité » (p. 262).

la littérature française comme un moment fondateur, essentiel au développement de la littérature nationale.

Pourtant, alors même que la présentation insiste sur la dimension originelle de la période, affiche le lien substantiel entre Renaissance et classicisme, rappelle que l'esprit classique est déjà contenu dans la littérature du XVI^e siècle, un autre discours semble se dégager et dessiner en creux une opposition, plus qu'une continuité, entre les deux siècles. En outre, la comparaison entre les auteurs de la Renaissance et les « Classiques » (c'est-à-dire chez Lanson les auteurs du XVII^e) a toujours pour fonction, dans le discours lansonien, d'affirmer la valeur des premiers en l'appuyant à celle des seconds. Or, dans ce processus, deux phénomènes sont discernables : d'une part, la valeur des textes classiques est une évidence qui n'est jamais questionnée, et s'offre *tout naturellement* comme étalon de la valeur littéraire en général ; d'autre part, la valeur des textes de la Renaissance est rarement, si ce n'est jamais, considérée en soi, ou même par rapport à des productions contemporaines. C'est pourquoi l'articulation entre XVI^e et XVII^e siècle apparaît capitale pour saisir les enjeux de la classicisation de la littérature de la Renaissance dans le discours lansonien, et pour définir plus clairement l'image que l'*Histoire de la littérature française* propose de la période. Considérer la littérature du XVI^e siècle comme l'origine de l'« esprit classique », est-ce pour Lanson une manière de placer à égalité les productions de la Renaissance et celle du classicisme ? Ou, à l'inverse, s'agit-il d'opérer une distinction qui ait pour fonction de hiérarchiser les siècles ? Mesurer la valeur d'un texte de la Renaissance à l'aune des réalisations classiques, est-ce le hausser au même rang ou bien diminuer sa valeur propre ? Pour le dire autrement, le statut d'origine du classicisme accordé au XVI^e siècle par Lanson est-il un critère de légitimation entière, ou porte-t-il les germes d'une potentielle minoration ?

II. Le XVI^e siècle, une littérature classique ? : représentations ambivalentes de la littérature de la Renaissance dans le discours lansonien

1. La littérature du XVI^e siècle, origine ou brouillon de la littérature nationale ?

a. Le classicisme, centre et étalon de la valeur scolaire de la littérature

Lorsque la littérature du XVI^e siècle intègre officiellement les programmes et les listes d'auteurs, à partir de 1874, la plupart des anthologies et manuels ainsi que les programmes

invitent à considérer la période comme un moment de transition dans l'histoire littéraire nationale. Martine Jey souligne ainsi qu'à la fin du XIX^e siècle les auteurs de manuels tendent à considérer que l'intérêt des auteurs et des œuvres du XVI^e siècle réside principalement dans « la découverte ou redécouverte des Anciens et – ce qui en découle – dans la préparation de l'Âge classique »³⁷. La conception « continuitiste » sur laquelle repose majoritairement l'histoire littéraire s'exprime parfaitement dans cette représentation évolutionniste du rapport entre les siècles, et informe les jugements qui sont portés sur les œuvres et les auteurs. Ainsi, tandis que le Moyen-Âge est considéré comme une « littérature de l'enfance »³⁸, le XVI^e siècle apparaît comme l'adolescence d'une littérature qui n'a pas encore atteint la maturité de la période suivante. Le *Rapport sur l'enseignement du français* de 1890 note à ce propos « l'esprit d'indépendance du XVI^e siècle », son « originalité » mais surtout « certaines hardiesses qui font d'autant mieux ressortir les bienfaits de la discipline »³⁹. Cette « discipline » renvoie, par allusion, aux règles qui régissent la littérature du XVII^e siècle, laquelle doit former selon les programmes officiels le centre du canon national :

[...] on a tenu à dresser le siècle classique comme la citadelle et le sanctuaire des fortes études des lettres françaises. Les textes moins consacrés par nos traditions scolaires fourniront donc, dans l'enseignement du français, la partie variant, dans une même classe, selon les années et les maîtres. On entend que nos grands classiques en demeurent l'élément commun et permanent.⁴⁰

Là où les textes « moins consacrés » sont désignés comme des variables de la transmission, que les professeurs aborderont selon le temps et l'envie, les auteurs du XVII^e siècle – « nos grands classiques » – doivent constituer le centre de l'enseignement. Il s'opère ainsi explicitement en France une conjonction entre les auteurs les plus enseignés et les auteurs du XVII^e siècle, ceux-ci dominant largement l'enseignement secondaire du XIX^e siècle jusqu'au milieu du XX^e siècle. Les « classiques » ne sont plus alors uniquement les auteurs transmis dans les classes mais, par un glissement sémantique, le terme vient désigner en priorité les auteurs du XVII^e siècle. La syllepse est d'autant plus commode qu'elle permet aux auteurs de manuels de proposer une vision univoque de la notion de classique : les auteurs à transmettre sont les plus purs représentants du classicisme, esthétique qui permet la formation du goût. Louis Petit de Julleville, auteur d'une *Histoire de la langue et de la*

³⁷ Martine JEY, *op. cit.*, p. 45.

³⁸ Voir sur ce point l'introduction de l'*Histoire de la littérature française*. Le fait de considérer que le Moyen-Âge est une littérature « de l'enfance » n'est pas nécessairement à entendre comme un jugement négatif de la part de Lanson, car il s'agit ici d'indiquer que c'est une littérature qui nécessite d'être redécouverte, notamment grâce aux progrès de la philologie.

³⁹ *Commission pour l'étude des améliorations à introduire dans le régime des établissements publics d'enseignement secondaire*, texte cité par Martine JEY, *op. cit.*, p. 45.

⁴⁰ *Circulaire du 10 juillet 1896*, citée par Martine JEY, *op. cit.*, p. 30.

littérature française parue entre 1896 et 1900⁴¹, caractérise ainsi cette réduction des *classiques* au *classicisme* en affirmant que

Nos classiques, ce sont les écrivains du XVII^e siècle ; et non pas tous, on le pense bien, mais seulement les meilleurs.⁴²

L'étude des classiques, c'est-à-dire des auteurs du XVII^e siècle, permettrait dès lors de former un « fond commun, solide et permanent de l'éducation littéraire et morale de la jeunesse »⁴³. La dimension edificatrice du classicisme, associée à son imitation raisonnée des Anciens, constitue la période en littérature modèle par excellence, ainsi que le souligne à nouveau Petit de Julleville :

Son admirable littérature [du XVII^e siècle] est assurément le plus beau fruit qu'ait donné la greffe antique insérée dans la tige moderne et chrétienne. [...] Ces auteurs n'ont pas seulement vu dans les Anciens des modèles mais des juges ; ils n'ont pas seulement profité de leurs leçons, mais du contrôle idéal auquel ils soumettaient modestement leurs propres ouvrages.⁴⁴

« Sanctuaire et citadelle »⁴⁵ de la littérature nationale, le classicisme est présenté dans les manuels comme un universel à la fois esthétique et éthique, selon une conception de l'imitation qui place les auteurs classiques français à égalité avec les auteurs classiques antiques, tout en rappelant que ces modèles se soumettaient eux-mêmes aux modèles plus parfaits que représentait la littérature antique. C'est ainsi que deux auteurs de manuels de la fin du XIX^e siècle définissent en des termes hyperboliques la littérature du XVII^e siècle :

Le XVII^e siècle, formé par les anciens, contient ce qu'il y a jusqu'ici, d'un accord unanime, de plus pur et de plus élevé dans la pensée de l'humanité. Nos écrivains du grand siècle ont recueilli pieusement le trésor de la sagesse antique [...]. Mais quelle est donc la matière préférée de nos écrivains du XVII^e siècle ? Celle qu'ont traitée toutes les littératures humaines depuis qu'il y a des littératures, toujours reprise et toujours nouvelle, toujours la même et toujours inépuisable [...] l'homme et sa vie, présente ou future.⁴⁶

On s'attache [durant ce siècle] à l'étude et à la représentation de faits généraux, impersonnels, et plus particulièrement de l'homme en sa vie morale. De là vient l'intérêt profond et durable des œuvres du XVII^e siècle ; nous y trouvons la

⁴¹ Louis PETIT DE JULLEVILLE, *Histoire de la langue et de la littérature française*, Paris, Masson, 1896-1900. Il est également auteur de plusieurs autres ouvrages à destination scolaire, notamment des *Leçons de littérature française* (Paris, Masson, 1888 pour la 1^{ère} éd.), et des *Morceaux choisis des auteurs français, poètes et prosateurs des origines à nos jours, avec notes et notices* (Paris, Masson, 1886 pour la 1^{ère} éd.).

⁴² Louis PETIT DE JULLEVILLE, *Revue universitaire*, tome I, 1900, p. 325

⁴³ *Ibid.*

⁴⁴ *Ibid.*

⁴⁵ *Circulaire du 10 juillet 1896., ibid.*

⁴⁶ Antoine HENRY, *Les auteurs français*, Paris, Belin, 1886, p. 42.

peinture éternellement vraie comme éternellement vivante des travers, des passions et des caractères.⁴⁷

Imitation des Anciens, peinture de la vie morale, *mimesis* du vrai, synthèse en somme de « toutes les littératures humaines », la littérature du XVII^e siècle telle que la représentent les manuels de la fin du XIX^e siècle offre tous les traits d'une littérature *classique* au sens scolaire du terme : un ensemble d'œuvres dont les traits esthétiques et moraux se prêtent parfaitement au processus de modélisation constitutif du canon⁴⁸. L'importance du classicisme dans le canon scolaire n'est donc pas uniquement numérique, elle tient également à la représentation que les auteurs de manuels en donnent, celle d'une doctrine unifiée organisée autour des principes d'ordre et d'harmonie, représentée notamment dans le théâtre classique qui serait en accord avec l'impératif de moralisation dévolu à l'enseignement de la littérature⁴⁹.

Une telle représentation du classicisme constitue en réalité une construction⁵⁰ que les auteurs de manuels utilisent pour organiser le déroulement de l'histoire littéraire. Martine Jey rappelle à ce propos que

[...] les auteurs d'histoire littéraire présentent la doctrine classique comme unifiée, modèle du modèle donc, et retiennent comme éléments essentiels du classicisme un ensemble de traits, qu'ils utilisent, plus ou moins implicitement, pour évaluer les auteurs et les œuvres.⁵¹

Placé au centre de l'histoire littéraire nationale, le XVII^e siècle constitue dans les manuels, les programmes, les listes d'auteurs, à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle, un étalon à partir duquel se hiérarchisent les autres siècles et leurs productions. Ces modalités d'évaluation constituent ce que Barthes analyse comme conception « classico-centrée » de la littérature nationale⁵². Dans la perspective évolutionniste de l'histoire littéraire, les programmes et les manuels seraient organisés selon le sémiologue de manière téléologique : le classicisme constituerait à la fois le centre et le point d'arrivée d'une histoire littéraire qui disposerait ensuite les autres siècles dans la périphérie du XVII^e siècle en déployant un

⁴⁷ Charles-Marie DES GRANGES, *Histoire de la littérature française*, Paris, Hatier, 1925.

⁴⁸ Sur la place et la construction de la notion de classicisme dans l'enseignement de la littérature française, nous renvoyons à l'article de Martine JEY et Blaise WILFERT « "XVII^e siècle classique" et "siècle d'Élisabeth" ». Deux constructions d'un classicisme national par l'université (France – Angleterre, 1890-1914) », *Les Cahiers du Centre de Recherches Historiques* [En ligne], 28-29, 2002 (URL : <http://journals.openedition.org/ccrh/1052>)

⁴⁹ Antoine PROST souligne ainsi que la dimension psychologique du théâtre offre une assise au discours édifiant de l'institution, et le privilège accordé au théâtre du XVII^e tient au fait que en mettant « en scène des idées morales, sociales ou politiques, et, en plaçant ces discours dans la bouche des héros, il facilite leur intériorisation. Il permet en quelque sorte un jeu de rôles moral et social » (« Les enjeux sociaux du français : l'enseignement secondaire », *Le français aujourd'hui*, 1982, p. 65).

⁵⁰ Sur l'absence de doctrine esthétique unifiée du classicisme, voir l'article de Patrick DANDREY « Les deux esthétiques du classicisme français » *Littératures classiques* 1993 (n° 19), p. 145-170.

⁵¹ *Op. cit.*, p. 41.

⁵² Roland BARTHES « Réflexions sur un manuel », *op. cit.*, p. 65.

éventail de valeurs permettant de juger les œuvres. Cette conception téléologique est particulièrement sensible dans les histoires littéraires du XIX^e siècle, où le XVII^e siècle est clairement identifié comme le moment de l'acmé de la littérature nationale, qui n'a pu ensuite que décliner. Ferdinand Brunetière affirme ainsi que

[...] les quarante ou cinquante années dans l'intervalle desquelles se pressent l'œuvre de La Fontaine, de Molière, de Racine, de Boileau, d'une part, et de l'autre de La Rochefoucauld, de Madame de Sévigné, de Pascal, de Bossuet sont comme le midi d'une grande journée dont l'œuvre de Montaigne et celle de Rabelais auraient signalé l'aurore, et dont le déclin verra apparaître encore l'œuvre de Diderot et celle de Rousseau.⁵³

De l'Humanisme aux Lumières, le mouvement général de la littérature nationale, organisée autour du classicisme, représente dès lors dans les manuels le cours d'un développement continu de l'enfance (le Moyen-Âge), à l'adolescence (XVI^e), puis à la plénitude et à la maturité (XVII^e) et au déclin (XVIII^e). Cette conception aboutit à présenter une histoire littéraire « sans rupture, ni faille, [...] [qui] s'écoule à un rythme serein, avec ses moments de plénitude et de décadence symétriquement ordonnés »⁵⁴.

b. L'histoire littéraire de Lanson comme méthode d'historicisation des textes

Présentée comme une méthode nouvelle pour l'histoire littéraire, l'*Histoire de la littérature française* de Lanson semble avoir pour projet de se défaire des conceptions continuitistes et classico-centrées des histoires littéraires qui l'ont précédée. Lanson souligne ainsi dans un article de 1905 le paradoxe qui subsiste dans l'enseignement de la littérature à considérer comme modèle indépassable une littérature associée au prestige monarchique de l'Ancien Régime. Remettant en cause l'idée d'une révérence absolue à accorder aux classiques, l'historien rappelle qu'il s'agit d'une « absurdité de n'employer qu'une littérature monarchique et chrétienne à l'éducation d'une démocratie qui n'admet point de religion d'Etat »⁵⁵. Après l'avènement de la III^e République, l'instauration de l'école laïque et obligatoire par les lois Ferry (1881) et la loi de séparation de l'Eglise et de l'Etat en 1905, l'idée d'un modèle monarchique pour l'enseignement républicain apparaît en effet problématique. L'*Histoire de la littérature française* a pour objectif de dépasser cette contradiction en proposant une méthode qui permette d'historiciser les conditions sociales de création des œuvres, afin de se défaire d'images ou de jugements hérités qui ne rendent pas

⁵³ Ferdinand BRUNETIERE, « Classiques et Romantiques », *La revue des deux mondes*, 15 janvier 1883, p. 418.

⁵⁴ Martine JEY, *op. cit.*, p. 63.

⁵⁵ Gustave LANSON, « Dix-septième ou dix-huitième siècle ? », *La revue bleue*, 5^e série, tome IV, 30 septembre 1905.

compte de la valeur d'une œuvre ou d'un auteur. En prenant en compte à la fois l'auteur, la société du temps et la réception de l'œuvre, Lanson met en œuvre une démarche qui reprend en partie les théories de Taine sur l'influence du milieu et du moment, et se double d'un travail d'érudition qui permet d'approcher au plus juste la valeur d'un texte mis en regard de son contexte historique.

C'est ainsi que l'historien cherche à replacer avec justesse, en prenant en compte la relativité historique des jugements, l'œuvre de Marguerite de Navarre dans le cours de la littérature française :

[...] *l'Heptaméron* est un livre de haute civilité et d'enseignement moral. Ce recueil de mésaventures conjugales, de tragédies galantes et de drôleries anti-monastiques n'est immoral que selon les convenances de notre siècle : mais on sait combien les convenances sont choses relatives et variables. La bonne reine a pris le ton du jour, conté les récits qui plaisaient : de là non pas l'immoralité – c'est trop dire, - mais plutôt l'impudeur hardie de *l'Heptaméron* et cette mixture, qui nous surprend, de dévotion, de gaillardise et de morale. (p. 182)

L'essentiel du jugement porté sur *l'Heptaméron* tient ici dans le couple antithétique incarné par des formules qui se font écho : « les convenances de notre siècle » et « le ton du jour ». Rien ne sert alors de se récrier contre une possible inconvenance de l'œuvre de Marguerite de Navarre, puisque la valeur du texte tient en réalité à sa capacité à s'accorder aux attentes du public de son époque. Par la mise en place de cette opposition, Lanson révèle la tentation toujours possible du biais anachronique dans l'examen des œuvres et semble poser sa méthode comme rempart contre ce piège de l'analyse. L'idée de l'adéquation de l'œuvre avec son époque permet ainsi de déterminer la valeur d'une œuvre, et de la placer plus justement dans une histoire littéraire qui se réclame d'une perspective scientifique objective. Analysant la place occupée par la *Satire Ménippée* dans le cours de la littérature du XVI^e siècle, Lanson affirme ainsi que :

Cet immortel pamphlet n'eut pas d'action réelle, la Ligue étant vaincue quand il parut. Mais il dut son succès précisément à ce qu'il vient à son heure, lorsque tout le monde était disposé à le goûter : il plaidait une cause gagnée, mais si récemment gagnée qu'un plaidoyer n'était pas encore superflu. (p. 238)

« Venue à son heure », l'œuvre vaut par son ancrage dans un contexte historique particulier qui lui permet de passer à la postérité. La démarche se veut avant tout historicisante, apte à mettre à distance des jugements trop peu éclairés.

Ce souci d'objectivité historique, lié à un examen érudit du moment et des conditions de productions, se lit également dans la présentation de l'œuvre de Rabelais, qu'il prend soin de replacer dans son contexte historique pour mieux en mesurer l'impertinence supposée :

Rabelais suivit la voie de Despériers : mais Berquin et Caturce brûlés comme le *Cymbalum* lui servirent de leçon ; il savait la joie vigoureuse de son *Pantagruel* odieuse à Genève autant qu'en Sorbonne, et était averti qu'il ne ferait pas bon pour lui d'aller trouver Calvin. Prudemment, il se fit des patrons, cardinaux, princes, rois même. Il réimprima ses deux premiers livres, expurgés de mots malsonnants, tels que *sorbonnistes*, *sorbonages*, *sorbonicoles* [...]. (p. 190)

Rien d' « emporté » (p. 192) dans la conduite de la satire par Rabelais, mais au contraire la prudence avisée d'un homme qui veille à ne pas s'exposer aux châtiments de l'époque. Plus loin, Lanson examine la parution des troisième et quatrième livres :

Bien assuré par un privilège du roi, il se découvre dans son troisième livre, merveilleux de verve, mais dont l'ample satire évite lestement les actualités dangereuses [...]. Enfin, il lâche le Quart Livre ; là seulement on retrouve l'écho du *Cymbalum* [...]. On s'explique que la Sorbonne et le Parlement aient arrêté le livre. Mais l'issue de cette affaire fait justement éclater la prudence de Rabelais : il a un privilège du Roi ; il a derrière lui Du Bellay, Châtillon, les Guise [...]. Comme toujours Rabelais ne provoquait pas de colères qu'il ne se sentît de force à braver ; il ne jouait la partie qu'à coup sûr. (p. 191)

« Bien assuré », « lestement », « prudence », « à coup sûr », le lexique souligne que Rabelais apparaît dans le discours lansonien comme la figure de l'auteur attentif aux impératifs de son temps, capable de naviguer aisément entre les écueils politiques et religieux qui s'ouvrent devant lui et toujours maître de la direction de son œuvre. Loin de s'en tenir à une image traditionnelle de l'auteur de *Pantagruel*, que l' « on a souvent dépeint comme un emporté railleur » (p. 191), Lanson rappelle à quel point Rabelais fut « un homme avisé, réfléchi, sûr de lui » (p. 191). Souvent considérée comme inconvenante en raison de la démesure de sa satire, notamment anti-religieuse⁵⁶, l'œuvre de Rabelais se débarrasse dans l'histoire littéraire de Lanson de ce stigmate par l'examen attentif de ses conditions de productions et le rappel par l'historien du jeu de rôle joué par l'auteur :

Jouant avec un merveilleux sang-froid son double personnage de sage et de fol, il dosa très modérément la satire sociale et irrégieuse, ne toucha jamais le dogme, et dissémina adroitement sous la satire morale et la bouffonne fantaisie une doctrine positive. (p. 191)

Rabelais apparaît dès lors comme l'auteur d'une œuvre particulièrement adaptée à son époque, et dont la valeur tient en grande partie à cette adéquation historique.

⁵⁶ Pour une étude des difficultés d'intégration de l'œuvre rabelaisienne au corpus scolaire, nous renvoyons à notre travail de master 2 réalisé sous la direction de Michèle CLEMENT à l'Université Lumière Lyon 2 : *Rabelais, un classique ? : Approche du processus de classicisation de l'œuvre rabelaisienne à travers le corpus scolaire du milieu du XIX^e siècle au milieu du XX^e siècle.*

c. La prégnance du principe classico-centré dans l'Histoire de la littérature française

Pour autant, de même que Lanson ne parvient pas toujours à se défaire des critiques « impressionnistes » qu'il condamne chez ses prédécesseurs, son histoire littéraire ne se départit pas réellement, à l'examen, d'une perspective largement orientée vers le classicisme. Selon Jean-Renaud Seba⁵⁷, l'*Histoire de la littérature française* serait organisée selon trois grandes unités : avant le classicisme, pendant le classicisme et après le classicisme. Plus encore, un glissement s'opérerait en réalité dès le début de l'ouvrage de Lanson, faisant passer la présentation d'un principe *a priori* diachronique, où l'analyse concerne l'évolution des formes littéraires, à une conception téléologique qui organiserait le discours autour du centre que constitue le classicisme. Selon Jean-Renaud Seba, ce principe téléologique se découvrirait dès les premières pages de l'*Histoire de la littérature française*, par la récurrence notamment de métaphores germinatives et biologiques, qu'il s'agisse de « germes », d'« éclosion », de « sources » ou de « courants »⁵⁸. Toutes ces métaphores aboutiraient à constituer l'image « d'une temporalité linéaire et continue [...] [où] la continuité est sauvegardée par la permanence de l'essence sous les discontinuités de l'apparence »⁵⁹.

Que ce principe téléologique soit à l'œuvre ou non dans le discours scolaire lansonien, ou bien qu'il s'agisse d'une des formes prises par la perspective classico-centrée, il semble bien cependant que l'*Histoire de la littérature française* propose une image du XVI^e siècle comme origine du XVII^e siècle : il s'agit de faire sentir dès le début de l'analyse de la période les liens qui la rattachent à la suivante, selon la logique diachronique de l'histoire littéraire nationale. Les métaphores germinatives ou biologiques que relève Seba dans son analyse sont ainsi décelables dans la présentation que propose Lanson du XVI^e siècle et de ses auteurs. Dans la transition qui s'opère entre le Moyen-Âge et la Renaissance, Lanson considère que le « poids encombrant des choses mortes » (p. 169) accumulées tout au long du Moyen-Âge n'a pas fait disparaître l'essence même de la grandeur nationale puisqu'il affirme au début de sa présentation du XVI^e siècle :

Tous les germes furent, non pas, comme on le croit trop souvent, étouffés, mais excités, épanouis par la Renaissance. [...] vers 1525, la pénétration de l'esprit, de la civilisation d'Italie dans notre esprit, dans notre civilisation, est chose faite, et notre race a fécondé tous les germes qu'elle portait en elle. (p. 170)

⁵⁷ Jean-Rebaud SEBA, « Critique des catégories de l'histoire de la littérature : téléologie et réalisme chez Lanson », *Littérature*, n°16, 1974, p. 50-66.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 50.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 52.

Plus loin, lorsqu'il en vient plus précisément aux auteurs, l'historien affirme que Marguerite de Navarre a « ouvert la source du lyrisme » (p. 182), tandis que l'œuvre de Rabelais prépare selon lui « l'éclosion de la comédie de Molière » (p. 198) ; de même, l'œuvre de Montaigne révèle selon lui un « courant d'esprit antichrétien [...] qui se laisse distinguer dans le siècle classique, qui passe par Molière ou par Descartes pour arriver à Voltaire, [et] prend sa source en lui » (p. 252). Parfois moins explicites, ces métaphores se retrouvent dans des formules qui suggèrent l'idée de la germination, comme lorsque Lanson distingue dans les vers de Garnier l'ancêtre de « la coupe cornélienne » (p. 309), ou qu'il indique que la fin du XVI^e siècle voit « se préparer[r] et la théorie cartésienne de la volonté et la théorie cornélienne de l'héroïsme » (p. 260).

Ces images de la source ou de l'éclosion vont de pair avec une série de formules qui constituent les auteurs de la Renaissance en fondateurs de formes ou courants qui se déploieront par la suite. Selon Lanson, Marguerite de Navarre interrompt « par l'*Heptaméron* la continuité de la nouvelle française [...] elle inaugure le sérieux, la pitié, le tragique » (p. 182) tandis qu'au même moment Marot « inaugure, avec Marguerite, [...] la poésie moderne » (p. 186). Le statut originel de la poésie de Marot dans l'histoire littéraire nationale tient ainsi, pour Lanson, à la manière dont le poète, se conformant aux goûts de la Cour et de son public, pose les bases d'une pratique sociale de la littérature qui trouvera aux XVII^e et XVIII^e siècles son plein essor dans le développement des salons :

[...] écrivant pour un public d'élite, asservissant son inspiration au goût de ses lecteurs, il ouvre l'ère de la sociabilité mondaine, il fait prédominer les qualités sociales sur la puissance intime de la personnalité ; avec lui commence le règne – salutaire ou désastreux, comme on voudra – d'une société polie. (p. 186)

Pendant que Marot fonde dans le discours lansonien les prémices de la sociabilité littéraire mondaine, c'est à Ronsard que revient le rôle de véritable fondateur de la poésie moderne. Si la métaphore de la source n'est pas employée par Lanson pour définir le statut de l'œuvre ronsardienne, il utilise cependant une image qui laisse entendre que le poète a servi tout à la fois d'éclaireur et de bâtisseur dans le développement de l'art poétique français :

[...] il a mis la poésie dans sa voie : il a indiqué le but, qui est d'exprimer la nature dans une forme parfaite. Il a indiqué les moyens, qui sont l'étude et l'imitation des anciens. (p. 221)

L'image de l'éclaireur, qui « ouvre la voie » et balise le chemin se retrouve à nouveau lorsque Lanson présente les six livres de *La République* (1576) de Bodin et affirme que :

[...] ce livre, sans éloquence, sans passion, pesant, peu attrayant, fonda chez nous la science politique, et ouvrit les voies non seulement à Bossuet pour la théorie de la royauté française, mais à Montesquieu pour les principes d'une philosophie de l'histoire. (p. 238)

Ce jugement fait écho à la représentation du développement de la littérature nationale telle que la propose Brunetière lorsqu'il affirme que le XVI^e siècle constitue « l'aurore » d'une « grande journée »⁶⁰ dont le midi sera atteint par l'œuvre de Bossuet puis ensuite de Montesquieu. Bodin, comme Marot, comme Ronsard, comme Rabelais ou Montaigne, se situe selon la perspective lansonienne aux portes d'une grande littérature qui s'annonce et se prépare à travers leurs œuvres.

Qu'ils s'agissent des métaphores biologiques, germinatives ou d'une isotopie plus générale de la fondation, les signes de la perspective classico-centrée de l'histoire littéraire affleurent à maints endroits dans *l'Histoire de la littérature française*. La récurrence de ces images vient dès lors former un système métaphorique qui structure de manière cohérente l'image de la période, autour de la notion d'origine. Ce faisant, une double logique d'évaluation se met en place dans le discours : d'une part, les auteurs du XVI^e siècle occupent une place essentielle dans l'histoire littéraire, en représentant un moment matriciel de la littérature nationale ; mais, revers de cette valorisation, les auteurs demeurent dans le discours lansonien présentés comme des éclaireurs, des précurseurs dont les réalisations seront dépassés dans le processus de perfectionnement de la littérature. Certains jugements valorisant proposés par Lanson peuvent dès lors être relus comme porteur d'une ambiguïté que l'analyse du discours ne permet pas de lever. Lorsque l'historien présente la *Défense et illustration* de Du Bellay comme « le premier ouvrage enfin de critique littéraire qui compte dans notre littérature, et le plus considérable jusqu'à Boileau » (p. 209), l'équivalence dressée entre les règles de La Pléiade et celle de l'esthétique classique sert à la validation et légitimation de la poésie du XVI^e siècle ; mais dans le même temps, le discours pose un point d'origine qui a pour nature d'être par la suite dépassé. Si ce que Lanson considère comme un art poétique de la Renaissance, et qui est en réalité un pamphlet, s'avère « le plus considérable jusqu'à Boileau », qu'est-ce à dire sinon qu'à partir de Boileau le texte voit sa validité restreinte ? Plus loin, à propos des vers de Ronsard, Lanson rappelle que la valeur du poète tient principalement à ce qu'il

[...] a posé les principes de l'alexandrin classique (qui se coupe à l'hémistiche et se couple par distiques), et il a donné d'excellents modèles. [...] Il a préparé le XVII^e siècle et l'art classique. (p. 221)

Modèle, préparateur du classicisme, Ronsard fonde au XVI^e siècle ce qui « lui a survécu pour être la substance et la forme de notre poésie moderne » (p. 209). La mention de la survivance de l'œuvre de Ronsard renvoie à la question de la postérité du poète mais selon une perspective particulière : il ne s'agit pas en réalité de la postérité de l'œuvre mais de celle des « formes » que le poète a inaugurées. En ce sens, la valeur de la poésie de Ronsard tient à sa

⁶⁰ *Op. cit.*

capacité à être *modélisée*, à proposer des types propres à être repris et améliorés dans la succession des courants et des écoles. C'est en ce sens que Lanson affirme que Ronsard doit être considéré comme

[...] la première ébauche et la période, si l'on peut dire, préhistorique du classicisme : alors dans la langue, dans la poésie, apparaissent une multitude de formes dont quelques-unes survivront, et deviendront les types parfaits, stables pour un temps, de la poésie. (p. 223)

Nulle meilleure expression de la conception continuitiste, qui frôle la perspective téléologique, de l'histoire littéraire que cette formule qui fait de Ronsard et de La Pléiade une forme « préhistorique » du classicisme, où les « types parfaits » créés par le poète ne le sont que « pour un temps », première étape d'une création que le classicisme viendra parachever.

Étudiant les catégories d'analyse de l'histoire littéraire de Lanson, Luc Fraise se penche sur la présence dans l'organisation lansonienne d'auteurs considérés comme *mineurs*, dont le principal mérite serait d'être les « précurseurs d'époques dont ils ne verront ni même n'imagineront l'apogée ultérieure »⁶¹. Le plus souvent, Lanson reconnaît chez ces auteurs le tourbillon de courants souterrains qui préparent les siècles à venir, au point que pour lui les « précurseurs mineurs transmettent aux générations futures une *matière* à laquelle d'autres écrivains trouveront un jour une *forme* »⁶². Cette *matière* correspond aux « principes », « modèles », « types parfaits » que Lanson identifie comme constitutifs de l'œuvre de Ronsard, et qui trouveront leur pleine expression dans le siècle suivant. En ce sens, et suivant l'analyse proposée par Luc Fraise, la place occupée par Ronsard dans l'*Histoire de la littérature française* apparaît ambiguë, comme le révèle le jugement porté sur la dimension lyrique de l'œuvre ronsardienne :

Et là, ce sont bien des chefs-d'œuvre, les premiers du lyrisme moderne, qui s'épand en toutes formes, et, négligeant les factices distinctions de genres que seules la spécialisation rigoureuse des mètres maintenait chez les anciens, met la même essence, la même source d'émotions et de beauté dans l'ode et dans le sonnet, dans l'hymne et dans l'épigramme : ces chefs-d'œuvre se constituent par l'ample universalité des thèmes, et par l'intime personnalité des sentiments. [...] surtout il faut tenir compte de ce qu'il dégrossissait le premier la poésie moderne : s'il a ébauché la forme que ses successeurs devaient porter à la perfection, on peut lui passer beaucoup de défaillances nécessaires. (p. 219-220)

⁶¹ Luc FRAISSE, « Le prestige secret des écrivains mineurs dans l'histoire littéraire de Lanson », in Luc FRAISSE (éd.), *Pour une esthétique de la littérature mineure*, actes du colloque « Littérature majeure, littérature mineure » tenu à Strasbourg les 16 et 18 janvier 1997, Paris, Champion, 2000, p. 93.

⁶² *Ibid.*, p. 95.

L'analyse apparaît nuancée, et cherche à attribuer une place juste au poète, en regard de ce que son œuvre apporte au développement de l'histoire de la littérature nationale. Pour autant, et malgré la concession qui tend à replacer l'auteur et l'œuvre dans leur époque (« mais surtout il faut tenir compte ... »), le discours ne règle pas l'opposition qui se fait jour entre la désignation des pièces de Ronsard comme premiers « chefs-d'œuvre [...] du lyrisme moderne » et le rappel conclusif de ses « défaillances nécessaires ». De même, ce qui semble conclure et synthétiser l'analyse tient dans l'affirmation du statut de précurseur de Ronsard, qui a su « ébauche[r] la forme que ses successeurs devaient porter à la perfection ». Chef-d'œuvre de la Renaissance, la poésie de Ronsard semble bien, dans le discours lansonien, devoir se contenter d'une place à l'ombre des formes portées à leur perfection par d'autres auteurs, car son œuvre est vouée à être dépassée et que les siècles suivants songèrent « d'autant moins à se retourner vers Ronsard qu'il était inutile : Malherbe, puis Corneille, réalisaient le meilleur des vœux de Ronsard » (p. 223).

Suivant la même perspective, Lanson affirme, à travers une formule qui met en lumière l'impératif d'érudition et d'objectivité de l'analyse qu'il recherche, qu'il convient de nuancer une conception trop rapide qui ferait de Ronsard l'antithèse du classicisme :

On oppose généralement Ronsard aux classiques : il serait plus juste de noter combien déjà le jugement de Ronsard est classique. Ce qui lui échappe, et à tous encore, c'est le trait d'union de l'antiquité et de la vérité, le principe qui concilie, réunit l'imitation et l'originalité : ce sera la grande trouvaille du XVII^e, et de Boileau, de fonder en raison le culte des anciens. (p. 214)

Toute l'ambivalence du jugement se lit dans cette affirmation : Ronsard a beau explicitement être rattaché aux classiques, il n'en demeure pas moins placé en-dessous de celui qui apparaît comme le père de la doctrine classique qui « fond[e] en raison le culte des anciens ». Une telle ambiguïté du discours est décelable tout au long de la présentation de la littérature du XVI^e siècle, et révèle la mise en œuvre d'une logique de minoration de la période, en regard du classicisme. Placé historiquement avant le siècle classique, le XVI^e siècle apparaît dans l'histoire littéraire de Lanson comme une période entièrement marquée par l'émergence d'écrivains-précurseurs, d'auteurs-éclaireurs, mais dont peu auraient réalisé une œuvre novatrice ou parfaite. Ainsi, bien que Marot « inaugure la poésie moderne » (p. 186) en dépassant par une « forme plus parfaite » la production de Marguerite de Navarre, et en étant plus loin supplanté lui-même par Ronsard, la place qui lui est accordée dans l'histoire littéraire dépend entièrement de son statut de précurseur :

Enfin il a fait des *Psaumes*, et l'on notera que dans le classique il n'y a de lyrisme que par les *Psaumes* : Malherbe, Rousseau, Racine, tous traitent les thèmes de la

poésie hébraïque. Nous en verrons la cause ailleurs : il suffit que là encore Marot soit un précurseur. Faut-il ajouter qu'il est tout esprit, et que, sauf de hautes exceptions, ce ne sera pas le sentiment, mais l'intelligence qui créera notre littérature du XVII^e et du XVIII^e siècle ? Ainsi s'explique que l'influence de Marot ait dépassé, si j'ose dire, sa valeur. (p. 186)

L' « influence » de l'auteur de *l'Adolescence clémentine* sur les siècles suivants constitue dans le discours lansonien la raison de sa postérité, qui se révèle selon lui bien supérieure à la valeur véritable de son œuvre. En ce sens, Marot appartient bien au groupe des précurseurs, ces écrivains mineurs par nature qui forment un contraste avec le ou les écrivains majeurs qui incarneront après eux « un point d'aboutissement et couronnement de toute une évolution antérieure »⁶³. Marguerite de Navarre et Montaigne se joignent dans le discours lansonien à cet ensemble, car leurs écrits proposent dès le XVI^e siècle une réflexion qui aboutira selon Lanson à la conception du modèle de sociabilité du XVII^e siècle, celui de l'honnête homme :

[Marguerite de Navarre] a contribué par son idéalisme platonicien à la formation de ce que le XVII^e siècle appellera l'*honnête homme*. (p.182)

Dans la pratique, les idées de Montaigne aboutiront à l'éducation des Jésuites, au développement des qualités sociables et des talents mondains ; ce qu'elles contiennent en substances n'est tout justement que l'*honnête homme* du XVII^e siècle. (p. 250)

Chez l'une comme chez l'autre Lanson identifie des germes (« a contribué », « contiennent en substance ») qui parviendront à maturité dans le siècle suivant, et permettront le déploiement d'un idéal pédagogique et mondain de sociabilité à partir notamment des réflexions de Montaigne sur l'éducation, dont Lanson indiquent qu'elles visent à « rédui[re] l'éducation à la formation de l'honnête homme » (p. 250). Ici comme ailleurs, les auteurs du XVI^e siècle se voient donc attribuer une place aux origines dans le récit mis en place par le discours de l'histoire littéraire. Le statut de précurseur s'avère en réalité ambivalent à plus d'un titre : s'il semble accorder à l'auteur désigné par ce titre un statut originel enviable, il porte en réalité une minoration implicite appuyée par le système général de la perspective classico-centrée. La perspective continuiste à l'œuvre dans le discours scolaire lansonien infléchit dès lors les analyses dans le sens d'un récit des origines qui cherche dans des « courants » souterrains, dans la « source » ou le « germe » contenu chez un auteur, l'origine d'une forme qui trouvera son apogée et sa perfection dans un futur qui est le plus souvent en réalité un centre, celui du classicisme.

⁶³ Luc FRAISSE, « Le prestige secret des écrivains mineurs dans l'histoire littéraire de Lanson », *art. cit.*, p. 96.

Le discours scolaire lansonien attribue ainsi une place aux auteurs du XVI^e siècle dans l'histoire de la littérature nationale au moyen d'un système d'images qui met en regard les productions de la période avec le classicisme, lequel demeure malgré les protestations de Lanson la principale valeur étalon de son *Histoire de la littérature française*. La place originelle occupée dans cette organisation par la littérature du XVI^e siècle contribue à constituer une image de la période qui s'avère dès lors ambivalente, moins *origine* que *brouillon* de la période suivante. Par ailleurs, le processus de minoration de la valeur de la littérature du XVI^e siècle se fait également jour dans l'*Histoire de la littérature à française* au gré de restrictions ou jugements dépréciatifs émis par Lanson à partir d'une série de critères qui viennent constituer un système de hiérarchisation des œuvres et des auteurs, non plus seulement à partir du classicisme mais par le biais d'une vision subjective de la littérature.

2. Chefs-d'œuvre, semi-réussites et échecs de la Renaissance : quels critères pour juger la littérature du XVI^e siècle ?

a. « Nature », « sincérité », « vérité » : principes axiologiques du jugement esthétique (1) – les réussites du XVI^e siècle

Pour saisir au mieux la manière dont les jugements émis par Lanson s'inscrivent dans une tradition séculaire de l'histoire littéraire, il est nécessaire de revenir aux origines de l'enseignement de la littérature, au moment de la publication par l'Abbé Batteux de son *Cours de Belles-Lettres* (1747). Cet ouvrage fondateur fait place pour la première fois à la littérature nationale dans la formation littéraire et Batteux cherche à mettre au point à travers sa présentation de la littérature une méthode qui permette d'évaluer les œuvres en s'appuyant sur des principes clairs. Yves Delègue indique à ce sujet que Batteux s'emploie à créer un système qui soit « une esthétique, c'est-à-dire une science exacte du jugement, du goût »⁶⁴. L'instrument de mesure choisi par Batteux pour évaluer les œuvres va donc être ce qu'il nomme « le goût », sur qui reposent les choix et les classements. Pour lui, la raison reconnaît l'application des règles par le jugement, puis le goût en donne une connaissance intuitive et seconde qui permet de reconnaître l'imitation de la Belle Nature :

Le goût est une connaissance des Règles par le sentiment. Le goût doit être un sentiment qui nous avertit si la belle Nature est bien ou mal imitée.⁶⁵

⁶⁴ Yves DELEGUE, « L'abbé Charles Batteux ou l'invention du "médiocre" », in Luc FRAISSE (éd.), *Pour une esthétique de la littérature mineure, op. cit.*, p. 55.

⁶⁵ Charles BATTEUX, dit l'Abbé BATTEUX, *Cours de Belles Lettres*, II-6, éd. 1746, p. 102.

Le goût constitue dès lors un critère d'analyse des œuvres qui permet de fonder le jugement sur le plaisir esthétique, lequel vient du sentiment éprouvé par le lecteur face à la représentation de la nature, qui peut être « bien ou mal imitée ». Placer au centre du jugement littéraire le principe de *mimesis* de la nature n'est pas une découverte de Batteux, mais bien une reprise des conceptions esthétiques du classicisme. Au début de la querelle des Anciens et des Modernes, Boileau affirme en effet dans son *Art Poétique* (1674) que l'art doit être imitation de la nature humaine, afin de réaliser un idéal de vérité qui ne peut être atteint que par l'imitation raisonnée des Anciens et l'utilisation de la raison. Dans cette logique, le sentiment même de la Nature étant supposé universel et inné chez tous les hommes, le goût apparaît comme un principe éternel et invariable, que l'éducation va servir à former pour reconnaître les formes que prennent les plus parfaites représentations de la nature. À l'ancienne hiérarchie des genres s'adjoint dès lors l'identification dans les textes d'un principe d'imitation qui soit le plus proche possible de la nature : de là un mécanisme de hiérarchisation qui fonde la valeur des œuvres sur des critères de *vérité* et de *sincérité*, considérés comme tout aussi universels et invariables que le goût.

L'héritage le plus clair du système de Batteux dans *l'Histoire de la littérature française* se lit dans la place accordée par Lanson, dans les analyses des œuvres, à la question de la nature et de son imitation. L'historien découvre ainsi dans l'œuvre de Rabelais la mise en pratique de ce critère fondamental, qui prend chez l'auteur de *Pantagruel* la forme d'une connaissance innée de la nature :

Car voilà le trait dominant et comme la source profonde de tout son génie : il a aimé la vie, plus largement, plus souverainement qu'aucun de ses ancêtres ou descendants intellectuels, comme on pouvait l'aimer seulement en ce siècle, et à cette époque du siècle, dans la première et magnifique expansion de l'humanité débridée, qui veut tout à la fois, et tout sans mesure, savoir, sentir et agir. Rabelais aime la vie, non par système et abstraitement, mais d'instinct, par tout ses sens et toute son âme, non une idée de la vie, non certaines formes de la vie, mais la vie concrète et sensible, la vie des vivants, la vie de la chair et la vie de l'esprit, toutes les formes, belles ou laides, tous les actes, nobles ou vulgaires, où s'exprime la vie. (p. 193)

De cette conscience instinctive de « la vie concrète et sensible » découle pour Lanson la vérité de la représentation de la nature dans l'œuvre rabelaisienne et, partant, la vérité de l'œuvre elle-même :

[...] Rabelais a conscience de la force infinie de la nature : telle qu'il la saisit en lui, puissante, active, *voulante*, telle il la sent partout : à quoi bon chiffres et mesures ? il suffit qu'il crée des formes d'intenses *volontés*, qu'on les sente se déployer selon leur loi intime [...]. Ses figures, nettement arrêtées en leurs contours, ont un vigoureux relief : il a une manière de peindre, grasse et comme substantielle. [...] D'un bout à l'autre de ses quatre livres, grouillent des formes

vivantes, agissantes, gesticulantes, parlantes, chacune selon l'impulsion de son appétit intérieur : [...] toutes aussi sérieusement, profondément, objectivement vivantes et individuelles et qui ne sauraient s'effacer ni se confondre. (p. 196-198)

Plus encore qu'une *mimesis* réussie de la nature, l'œuvre de Rabelais paraît une transcription directe du bouillonnement de la vie, une forme organique qui rend compte du déploiement même des forces à l'œuvre dans la nature. Cette « conscience de la force infinie de la nature » forme pour Lanson le critère principal d'appréciation de l'œuvre et en fonde la valeur. Suivant cette perspective, l'œuvre de Rabelais apparaît paradoxalement comme mise en œuvre du principe de connaissance innée de la nature qui fonde le *goût* classique, alors même que toute son œuvre échappe aux règles du classicisme, comme le souligne d'ailleurs Lanson par la récurrence des énumérations qui font entendre comme un écho du style rabelaisien (« des formes vivantes, agissantes, gesticulantes, parlantes », « toutes aussi sérieusement, profondément, objectivement vivantes et individuelles »).

Pourtant, malgré le « grouillement » qui caractérise l'œuvre, Lanson ne manque pas de faire remarquer que Rabelais est d'autant plus un auteur de génie qu'il parvient à associer à sa peinture instinctive de la vie une intention d'artiste qui organise et tient le sujet dans les limites qu'il lui impose :

Rabelais varie ses procédés d'art à l'infini : non pas seulement selon le modèle que lui fournit la nature, mais selon son intention d'artiste, et l'effet à obtenir. Car je veux bien qu'il n'ait pas de goût, du moins il a conscience et réflexion, et son sujet ne l'entraîne pas : il le règle comme il veut. (p. 198)

Si Rabelais ne possède pas encore ce « goût » classique, si essentiel à la reconnaissance de la classicité d'une œuvre dans le discours des histoires littéraires, la valeur esthétique de l'œuvre ne doit pas en être diminuée pour autant, et s'il n'a pas « le sens de l'art, si l'on entend par là l'adoration des formes harmonieuses et fines » (p. 197), c'est parce qu'il s'intéresse moins à « la beauté qu'à l'énergie » (p. 197). Dépassant la question de l'art par celle de la vérité de la peinture, Lanson propose de considérer que la classicité de l'œuvre de Rabelais repose essentiellement sur une juste intuition de la nature et de sa représentation.

En centrant l'analyse de l'œuvre rabelaisienne sur le rapport de l'imitation et de la nature, Lanson écarte également de facto la question de son immoralité. Considérant l'adéquation de l'écriture rabelaisienne avec ce principe fondamental, Lanson peut balayer les reproches souvent adressés à l'auteur de grivoiserie, de bouffonnerie, voire de vulgarité : puisque Rabelais connaît et représente la nature dans toute sa vérité, son œuvre est nécessairement bonne, aussi peu morale en réalité que la nature même. En s'intéressant à la

vie, l'écrivain fait montre d'une « bouffonnerie indulgente à l'égard des actes naturels » (p. 197) qui n'a rien à voir avec l'obscénité qui lui a souvent été reprochée :

Et, d'abord pour n'en plus parler, l'obscénité énorme de son livre. Toute l'animalité s'y peint, dans ses fonctions les plus grossières, comme on y trouve les plus pures opérations de la vie intellectuelle. [...] Toutes les fonctions naturelles participent de la perfection de l'être, et forment une part de son bonheur. [...] On voit que l'ordure de Rabelais est tout juste l'opposé de la gravelure du XVIII^e siècle [...].
(p.194)

Non seulement le critère de la *mimesis* permet de fonder la valeur de l'œuvre rabelaisienne, mais elle offre à Lanson la possibilité de la rédimmer, en offrant une clé de lecture plus accordée en réalité aux principes mêmes de la « science littéraire »⁶⁶ inaugurée par Batteux.

Ce même critère d'adéquation avec la nature est par ailleurs identifié par Lanson dans le déploiement du style montaignien et sert de nouveau à flouter ce que l'écriture des *Essais* pourrait avoir, dans la perspective classico-centrée, de trop éloignée des règles esthétiques du classicisme. Montaigne, comme Rabelais, est caractérisé dans le discours de Lanson par la façon instinctive, non réfléchie, qu'il aurait de s'emparer des thèmes et des idées qui lui viennent :

Il ne s'embarrasse pas de faire un système, ni de savoir si les fondements de ses idées sont solides en bonne logique : il lui suffit que nature les ait mises en lui. (p. 250)

Comme son prédécesseur, l'auteur des *Essais* suit selon Lanson la voix de la nature qui lui indique le plus justement possible les formes que son œuvre doit prendre. En ce sens, l'œuvre montaignienne répond au plus près au critère de la *mimesis*, car en rendant compte des impressions et des idées de son auteur, elle rend compte par là-même des impressions de la nature elle-même. C'est en ce sens que Lanson peut affirmer à plusieurs reprises que Montaigne découvre le principe même de la littérature classique et que « presque toutes les aspirations de l'esprit classique ont trouvé déjà leur formule dans Montaigne » (p. 252). Alors même que Montaigne semble le parfait contre-pied du classicisme en raison de la forme volontairement dérégulée de son œuvre, bien qu'il n'ait pas « d'art, et surtout [qu']il ignore l'art oratoire » (p. 252), c'est précisément son style qui apparaît pour Lanson comme garant de la classicité de l'œuvre. Définie par le caractère personnel de l'expression, qui vient rendre compte de la nature intime de l'auteur, l'écriture montaignienne ne serait ainsi opposée à la doctrine classique qu'en apparence :

⁶⁶ Selon une formule d'Yves DELEGUE, *op. cit.*, p. 58.

Dans ce style si vif, si éclairé, la phrase est volontairement inorganique : si longue, si chargée d'incidents et de parenthèses, d'une construction si peu nette, qu'à vrai dire il n'y manque pas une cadence mais, dans la force du mot, une *forme*. A cet égard on pourrait dire qu'il marque un recul de notre prose, si l'expression, appliquée à Montaigne, ne paraissait paradoxale. Montaigne fait reculer la prose, comme un cavalier son cheval, pour se donner carrière et sauter l'obstacle. Il est retourné à la phrase inorganique pour y chercher le principe d'une organisation aussi personnelle que possible, aussi dégagée que possible des clichés de syntaxe et de tour. Il a trouvé ce principe dans l'observation de sa façon naturelle de discourir. (p. 244)

« Organisation personnelle », « façon naturelle de discourir », la phrase montaignienne, toute surchargée d'incidentes, de retour en arrière, de correction, se hausse au plus haut rang dans le discours lansonien en raison de sa profonde *sincérité*. C'est en quelque sorte le pendant de la manière « grasse et comme substantielle » (p. 196) de peindre qui plus tôt définissait le style rabelaisien et révélait toute la vérité de l'œuvre. De même que le génie artistique de Rabelais tient pour Lanson à sa capacité à régler son sujet, Montaigne est désigné par Lanson comme un véritable « artiste » (p. 244), non pas parce qu'il applique des préceptes mais parce qu'il fait de l'écriture le lieu du dévoilement d'une nature intime. L'œuvre n'est pas alors à proprement parler la *mimesis* de la « belle Nature » que défend Batteux, mais bien plutôt la peinture sincère et juste d'une intériorité qui s'offre au regard du lecteur sans se travestir :

Partout s'échappe sa franche et personnelle sensibilité, d'une façon toute originale et inimitable. C'est le moins styliste, le moins puriste des hommes : non pas qu'il ne fasse pas des corrections de style ; c'est un artiste ; mais il emploie son art à exprimer en perfection sa nonchalance cavalière, à éloigner du lecteur l'idée qu'on ait affaire en lui à un puriste, un styliste ; il n'est pas de ceux qui « pense la bonne rhyme faire le bon poème » [...]. (p. 244)

b. « Nature », « sincérité », « vérité » : principes axiologiques du jugement esthétique (2) – les erreurs de Ronsard

À cette écriture « franche et personnelle » qui fait des *Essais* une œuvre « originale et inimitable », et lui assure une postérité indiscutable dans le canon de la littérature nationale, Lanson oppose le style « trop érudit, obscur et pédant » (p. 233) de Ronsard qui pêche par excès d'artificialité dans sa quête d'une forme esthétique qui, usant de la langue vulgaire, se détache des usages communs :

Son but, c'est, par les rythmes, par le choix et l'ordre des mots, de créer une forme belle. Voilà qui est excellent. Mais, dans sa fuite de la platitude, Ronsard force la construction française : il dira « l'enflure des ballons », à la mode des vers latins,

pour *les ballons enflés* [...]. Une erreur plus grave de Ronsard, c'est d'avoir méconnu la valeur poétique de ce que Taine appelle si bien les mots de tous les jours. Entraîné par son préjugé aristocratique, ce gentilhomme poète trouve plus de beauté, de grandeur dans les termes de guerre, et dans tous ceux qui désignent les occupations de la vie noble. (p. 213)

L'« erreur » de Ronsard selon Lanson, c'est d'avoir voulu *faire beau*, sans se soucier de la justesse de son style. En appréciant mal les qualités propres de la langue française, dont il « force la construction » et « méconn[ait] la valeur poétique des mots de tous les jours », Ronsard condamne à l'oubli ses tentatives et son effort pour faire advenir une langue française poétique égale à celle des anciens :

[...] sa langue est discréditée : où elle est de son invention, elle ne s'est pas imposée ; où elle est de son temps, elle a passé. Rien ne compensa suffisamment en lui la rudesse de sa langue [...]. (p. 223)

Plus encore que le défaut de compréhension de la langue, ce qui constitue selon Lanson une erreur fondamentale et indépassable de Ronsard et de La Pléiade réside dans la dimension volontariste de leur entreprise. Plutôt que de suivre leur talent ou leur inspiration personnelle, les poètes vont chercher à mettre en place un système, un ensemble de règles, qui forme dans le discours lansonien l'exacte antithèse du principe de *mimesis* de la nature :

Nous apercevons déjà un caractère de cette révolution littéraire : la volonté y a autant de part que la spontanéité. Nous avons affaire à des hommes qui de parti pris ne veulent pas faire comme Marot et Saint Gelais, de parti pris veulent faire comme Pindare, Horace ou Sannazar : hommes à principes, qui vont s'appliquer à n'être point vulgaire, à être bien savants. Dès le premier moment donc, quelque chose d'artificiel s'insinue dans l'excellente entreprise des novateurs : un vice primordial, tout au fond de leur esprit, menace la vitalité et, si je puis dire, la santé de leur œuvre. Il leur faudra bien de l'originalité, bien du bon sens, pour ne pas se méprendre et poursuivre, au lieu du beau, le rare ou l'érudit. Il est toujours fâcheux pour des poètes de travailler sur des théories arrêtées à l'avance, et de réduire leur génie à l'application méthodique d'un système : mieux vaut que les œuvres fassent naître les théories. (p. 209)

Plus qu'une erreur, Lanson identifie dans le projet de La Pléiade un « vice primordial » qui tient au caractère « artificiel » du système théorique prôné par ses membres. Cette artificialité, double inversé du principe de nature, souligne que, dans la perspective lansonienne, un tel projet ne peut qu'être voué à l'échec, si les « novateurs » (p. 209) ne sont pas capables de déceler les principes qui doivent structurer leur « révolution littéraire » (p. 209). Or, le principal défaut qu'identifie Lanson dans cette entreprise réside dans une conception erronée du principe de *mimesis* chez Ronsard :

Il demande « une naïve et naturelle poésie ». En bon classique, il préfère la *vraisemblance* à la *vérité*. Mais quand il veut s'expliquer, il ordonne au poète « d'imiter, inventer ou représenter les choses qui sont ou qui peuvent être » : voilà qui va bien, mais il ajoute « ou que les anciens ont estimé comme véritables ». Et cela gêne tout. Car bien qu'il n'ajoute cela que pour justifier l'emploi de la mythologie, je sens là une erreur générale : Ronsard pose les anciens à côté de la nature, non comme offrant déjà la nature, mais comme égaux à la nature dans des choses même où nous n'y trouvons ni raison ni vérité, où leur *nature* enfin n'est pas la nôtre. (p. 214)

L'analyse proposée ici par Lanson déploie une série de jugements qui révèlent pleinement les critères axiologiques à l'œuvre dans le discours. Tout d'abord, Ronsard semble pouvoir être placé du côté des classiques, en raison de la profession de foi d'une poésie qu'il veut « naïve et naturelle », en somme accordé au principe de la *mimesis*. Lanson fait d'ailleurs de l'auteur des *Amours* un « bon classique » qui place avant la recherche de la vérité celle de la vraisemblance, agissant en quelque sorte comme précurseur de la règle de Boileau selon laquelle « Le vrai peut quelquefois n'être pas vraisemblable » (*Art poétique*, chant III). Pourtant, la justesse de l'intention soulignée par la perspective continuitiste ne suffit pas à accorder une réelle légitimité au projet ronsardien.

En effet, dans la présentation qu'en fait Lanson, Ronsard échoue doublement à comprendre selon quels principes doit fonctionner la *mimesis*. D'une part, en cherchant chez les anciens les sources de l'œuvre, il met à égalité l'expérience antique et son expérience personnelle, ce qui l'amène à tordre la réalité et à rendre compte d'une nature que nul ne peut reconnaître, ce qui entrave la possibilité pour les lecteurs d'éprouver un plaisir nécessaire au déploiement du goût et du jugement esthétique. D'autre part, en ayant une conscience trop peu définie de ce qu'est la nature et de la manière dont sa représentation devrait être au centre de son art, Ronsard dévoie également selon Lanson le principe d'imitation de l'antiquité, et tout l'art de La Pléiade aboutit dès lors à une copie stérile et inutile des Anciens :

[...] [de là] cette stupéfiante Préface de la *Franciade*, où, précisant le retentissant appel de Du Bellay, il enseigne à faire le pillage méthodique des trésors de l'antiquité, à mettre les Grecs et les Romains en coupe réglée ; où l'imitation se fait un décalque servile, matériel, irraisonné ; où, sans plus regarder la nature, sans entrer en contact non plus avec l'âme des anciens, on leur arrache ce qu'ils ont d'extérieur, de relatif, de local. La poésie devient comme un magasin de bric-à-brac gréco-romain, où sont entassés pêle-mêle toute sorte d'oripeaux et d'accessoires (p. 214)

Là où Montaigne et Rabelais ont su faire montre selon Lanson d'un talent particulier pour peindre la nature et la vie, Ronsard lui ne cesse de s'en éloigner et de chercher ailleurs les

principes de son art, offrant dès lors aux lecteurs une poésie qui certes inaugure des formes qui seront celles du classicisme, mais qui est condamnée à être dépassée en raison d'une erreur originelle de la part du créateur. Un tel défaut tient à la fois à une mauvaise conception des formes de la *mimesis* et à un manque de discernement quant au moment de production : Ronsard ne représente pas la nature qu'il partage avec ses contemporains, il s'emploie à ne pas parler tout à fait leur langue et au lieu de trouver ce qu'il y a d'universel chez les Anciens il leur emprunte ce qu'ils ont « d'extérieur, de relatif, de local » (p. 214). Lanson exprime à travers une série de formules l'inadéquation profonde entre l'œuvre et son époque, critère qui selon Luc Fraisse permet à l'historien de distinguer les auteurs réellement majeurs des écrivains plus mineurs⁶⁷. Ronsard apparaît ainsi dans l'*Histoire de la littérature française* comme un auteur jamais tout à fait en accord avec le fameux esprit du temps si cher à Lanson, qu'il subisse ce décalage ou qu'il en soit lui-même la cause :

Puis il fut pris entre les deux ennemis qu'il avait combattus. La première fièvre de la Renaissance une fois calmée, Ronsard fut trop érudit, obscur et pédant pour le courtisan. Mais l'érudit n'avait pas encore adopté la langue vulgaire. (p. 223)

[...] il est étrange que Ronsard, qui avait le bon goût d'aimer « la naïve facilité d'Homère », n'ait pas vu que le meilleur moyen de ne pas ressembler à Homère était précisément, pour un homme du XVI^e siècle ... de s'habiller, de parler, de marcher comme le lointain aède des temps héroïques. (p. 214)

Mais, dans sa fuite de la platitude, Ronsard force la construction française : il dira « l'enflure des ballons », à la mode des vers latins, pour *les ballons enflés*. Le tort qu'il a eu, c'est d'essayer cela deux siècles et demi trop tôt [...]. (p. 213)

Non seulement Ronsard n'a pas conscience selon Lanson des réalisations qui seraient le mieux adaptées à l'époque où il les produit, mais encore il échoue à accorder correctement son talent aux formes qu'il choisit, ce qui dans la hiérarchie qui organise l'*Histoire de la littérature française* tend à l'écarter du cercle des plus grands auteurs⁶⁸. En somme, Lanson s'attache à faire remarquer combien le projet de Ronsard aurait pu être brillant si le poète avait mieux compris son sujet ou avait joui d'un autre « tempérament » :

Ronsard n'a pas eu une nette conscience de l'œuvre à laquelle il travaillait. Toutes ses formules sont vagues et fausses. [...] Et du coup la sincérité de la poésie reçoit une grave atteinte. (p. 214)

⁶⁷ Voir l'article déjà cité de Luc FRAISSE, p. 88 et suivantes.

⁶⁸ Luc FRAISSE souligne ainsi que dans le système axiologique mis en place par Lanson, les auteurs indiscutablement majeurs sont ceux qui parviennent à une adéquation parfaite entre leur tempérament et leur sujet, ou encore entre la nature de l'inspiration et le genre choisi par l'auteur. Les autres sont nécessairement considérés comme inférieurs. (*art. cit.*, p. 87).

En un mot, il y avait en Ronsard, pour peu que l'art et le métier s'y joignissent, un tempérament de lyrique élégiaque. Ce qui lui manqua, ce fut une pensée originale, une pensée qui ne fût occupée qu'à faire entrer le monde et la vie dans les formes de tempérament, à projeter le tempérament sur l'univers et sur l'humanité : qui par conséquent permît au tempérament de dégager toute sa puissance, et de réaliser ses propriétés personnelles. (p. 218)

Si Ronsard ne réalise pas ses potentialités de « lyrique élégiaque », ce n'est pas par un défaut de nature mais par une erreur de conception, une fois encore, cette fois-ci sur la forme de poésie qui aurait été la mieux adaptée à ses « propriétés personnelles ». Regrettant les défauts de l'œuvre ronsardienne, Lanson finit d'ailleurs par lire dans les « erreurs » successives du poète le signe d'un talent littéraire insuffisant :

[...] il a péché par érudition, toutes les fois que l'autorité des anciens lui a tenu lieu de raison. Il a péché aussi par impuissance ou insuffisance de génie, par négligence : il a souvent donné l'exemple d'une facture qu'il condamnait. (p. 220)

Que faut-il entendre quand Lanson regrette le manque de « sincérité » (p. 214) de la poésie de Ronsard, l'absence d'une « pensée originale » (p. 218), ou même « l'insuffisance de son génie » (p. 220) ? Non pas uniquement que l'historien fonde son analyse sur le principe de la mimesis et le critère de sincérité qui en résulte, mais qu'il ajoute à ceux-ci un autre critère qui est celui de l'*originalité*, c'est-à-dire de l'œuvre comme reflet d'une pensée et d'une intériorité toute unique et personnelle. C'est d'ailleurs en raison de ce principe qu'il peut affirmer la valeur de l'œuvre montaignienne en mettant en valeur le fait que « partout s'échappe sa franche et personnelle sensibilité, d'une façon toute originale et inimitable » (p. 244). La « sensibilité » qu'il relève comme consubstantielle chez Montaigne au déploiement de l'œuvre n'est qu'une autre désignation du « tempérament »⁶⁹ qui chez Ronsard ne se manifeste pas correctement dans les œuvres. Il importe en effet grandement pour Lanson que l'œuvre présente aux lecteurs un équilibre entre la manifestation du singulier, désigné comme le « tempérament » ou la « nature » des auteurs », et l'élévation vers l'universel, dépendant à la fois de l'adéquation entre le tempérament et la forme et de la réussite du principe de *mimesis*. Si l'auteur parvient à accorder ces trois critères, alors il réalise un chef-d'œuvre dans lequel la manifestation d'une subjectivité permet aux lecteurs à la fois de saisir sa forme intime et de se reconnaître dans son œuvre, tout en y retrouvant la forme de la Nature⁷⁰.

⁶⁹ La mention du « tempérament » (qui constitue d'ailleurs le titre du chapitre consacré à Ronsard) fait écho ici aux théories développées par Taine à la suite de Sainte-Beuve, et dont Lanson hérite lorsqu'il déploie ses analyses de la littérature française.

⁷⁰ Jean-Renaud SEBA démontre ainsi que pour Lanson l'imitation artistique doit avoir comme critère de réussite le fait que « le lecteur se retrouve dans le livre » (*art. cit.*, p. 59).

Jean-Renaud Seba propose à ce sujet d'identifier dans la mise en œuvre de cet autre critère axiologique le déploiement d'un principe de « réalisme classique », à partir duquel Lanson va juger et hiérarchiser les œuvres. Selon Seba, Lanson doublerait la perspective classico-centrée d'une seconde téléologie organisée autour de la notion de réalisme, fondée sur l'imitation de la nature et plus encore sur la notion de vraisemblance, c'est-à-dire le mécanisme grâce auquel le sujet lisant peut s'identifier au sujet écrivant qui est aussi le sujet perçu⁷¹. Grâce à ce principe, Lanson proposerait en réalité une grille de lecture supposant que les œuvres classiques sont celles qui permettent au lecteur une identification au « sujet perçu » qui, s'il dépend de la subjectivité de l'auteur (sujet percevant), doit s'élever au-dessus du particulier pour tendre à une forme d'universel et ainsi parler à tous les lecteurs. Dans le discours scolaire lansonien sur le XVI^e siècle, c'est précisément ce que réussissent Montaigne et Rabelais, par l'épanchement dans l'écriture d'un naturel qui rend compte à la fois de leur singularité et d'une expérience universelle, et c'est ce à quoi échoue Ronsard.

Ainsi, lorsque Lanson affirme que Montaigne est un réel artiste dont la « nonchalance cavalière » assure à son livre une originalité qui « témoigne de la vérité de ces déclarations » (p. 244), il prend soin de rappeler qu'il « n'est pas de ceux qui « pense la bonne rhyme faire le bon poème » (p. 244), dressant ainsi un contraste net avec un théoricien comme Ronsard. Or, si la notion d'originalité, appuyée par l'idée que l'écriture de montaignienne est « inimitable » (p. 244), fonctionne dans le discours lansonien comme preuve de la valeur de l'œuvre de Montaigne, elle ne s'avère pas à propos pour juger des *Essais*. Souvent confondu dans le discours lansonien avec la désignation de « génie », le critère de l'originalité ne constitue pas en réalité une catégorie historiquement adéquate pour apprécier la littérature du XVI^e siècle, et notamment la poésie. Yvonne Bellenger rappelle à ce propos que les reproches adressés aux poètes de La Pléiade de faire preuve d'une imitation servile et non originale constitue un contresens historique quant aux théories mêmes de l'imitation en vigueur à l'époque. En effet l'imitation à laquelle se livrent les poètes n'est pas une imitation du réel mais une forme d'interprétation à la fois de la nature et des grands modèles, selon une perspective qui relève à la fois de la « soumission à une tradition et [de la] volonté de rivaliser avec ce qu'on imite – cela de façon très consciente »⁷². Dès lors l'excellence d'un poète au XVI^e siècle provient non pas de son originalité mais de sa supériorité par rapport à ce qui existe déjà. Si le caractère livresque des imitations peut parfois paraître pesant aux lecteurs, il convient de replacer ces

⁷¹ Jean-Renaud SEBA propose la formule suivante pour définir le principe de vraisemblance dans le réalisme classique : « vraisemblance = [sujet lisant = (sujet percevant = **sujet perçu**)] » (*ibid.*, p. 61).

⁷² Yvonne BELLENGER, *La Pléiade*, « Que sais-je ? » n° 1745, Paris, PUF, 1978, p. 17.

choix d'écriture dans leur contexte historique : pour les poètes de La Pléiade, l'imitation est une méthode de composition lucidement et ouvertement choisie, et l'emploi conjoint des allusions mythologiques renvoie moins à un vain désir d'ornementation qu'à une vision du monde très présente à la Renaissance et à une volonté d'élaboration poétique du langage, ainsi que le souligne l'image du « fabuleux manteau » chère aux poètes. Par ailleurs, les poètes du XVI^e siècle ne se sentent pas tenus de faire allusion à des faits vécus mais ils prétendent représenter pour le lecteur une certaine manière de voir les choses, ce qui les amène à user de *topoi* qui ne sont pas moins sincères, dans les perceptions contemporaines, que la relation d'une expérience intime :

[...] lorsque le poète de la Pléiade utilise des clichés comme le trait de l'œil qui touche l'amant, lorsqu'il évoque le sang et la blessure d'amour, il utilise certes des images stéréotypées – et, si le poète est médiocre, ces images deviennent vite lassantes – mais, ce faisant, il décrit un schéma psychologique et même physiologique qui est, pour ses contemporains, l'image même de la réalité. (p. 36)

Ce que Lanson relève chez Ronsard comme des incohérences dans la pratique de la *mimesis* ou des erreurs dans l'adéquation entre le tempérament et la forme ne le sont donc qu'au regard de critères qui sont ceux de son siècle et ne rendent pas compte de la spécificité de la pratique poétique de la Renaissance. C'est d'ailleurs à travers le prisme de conceptions historiquement situées et au moyen d'une comparaison qui tord la logique même de la progression historique que l'historien condamne la poésie de Ronsard :

Ronsard aurait-il eu assez de spontanéité pour absorber ainsi toutes choses en son moi, et de son moi ainsi manifesté remplir une grande œuvre ? Je ne sais : [...] Lamartine fait le *Lac* ; V. Hugo, la *Tristesse d'Olympio* ; Musset, le *Souvenir* : un seul thème, trois tempéraments de poètes, trois façons de sentir, par suite de concevoir la destinée de l'homme. Ronsard, s'il eût trouvé les trois pièces chez des modèles, n'eût pas cherché à approprier le thème à sa nature, en créant une quatrième œuvre, pareille et différente : il eût successivement fait un *Lac*, une *Tristesse*, un *Souvenir*. (p. 218)

Après avoir été déclarée insuffisamment classique, Ronsard est désormais condamné pour n'être pas un poète romantique, et ce en raison des principes mêmes qui organisaient pour lui la pratique poétique (trouver des modèles et les imiter). Pourtant, rien de plus différent de la confiance lyrique romantique que l'esthétique de La Pléiade, qui ne repose que secondairement sur la transcription d'une expérience vécue et n'a pas pour objectif, même dans les pièces où le poète dit *je*, de rendre compte de sentiments éprouvés par le poète.

Lanson se livre dès lors, à propos notamment de Ronsard, à un exercice qui révèle l'ampleur du gauchissement de la réalité historique de la littérature du XVI^e siècle qu'opère son discours. Placée dans la perspective des présupposés romantiques et post-romantiques,

hérités sans doute en grande partie des analyses de Sainte-Beuve dans son *Tableau de la poésie française du XVI^e siècle*, auxquels s'ajoutent des critères de la « science littéraire » hérités de Batteux, l'*Histoire de la littérature française* organise l'image de la Renaissance autour d'analyses dont les fondements paraissent bien reposer sur des critères de jugement historiquement situés, qui rendent compte de l'inscription du discours scolaire lansonien dans son temps.

c. Réalisme et positivisme : quand le XIX^e siècle juge le XVI^e siècle

Bien que Lanson condamne le manque de naturel et de sincérité de la poésie de Ronsard et de ses confrères, il ne manque cependant pas de remarquer l'existence d'un moment où ces productions s'approchent au plus près des principes axiologiques qui structurent le discours de l'histoire littéraire. C'est ainsi qu'il examine les pièces écrites durant la période des guerres de religion en soulignant que

[...] le défaut de La Pléiade, c'était le pastiche, l'artificiel ; et il ne fut pas mauvais que les poètes fussent rappelés à l'actualité, sollicités de vivre la vie de leur temps, de tirer de leurs âmes les communes émotions de toutes les âmes contemporaines. La grandeur des objets qui mettaient les hommes aux prises faisait que l'actualité échauffait la poésie sans la rapetisser. (p. 231)

A l'artificialité des poèmes précédents Lanson oppose le naturel d'œuvres de circonstances – au sens propre –, qui puisent leur inspiration dans un réel historique garant d'une authenticité de la parole et source du processus d'identification chez les lecteurs. La communion par l'émotion partagée devient alors gage, pour l'historien, de la valeur de poèmes rédigés dans le feu de l'« actualité » et non plus à partir de conceptions trop éloignées du temps présent. L'antithèse *artificiel/naturel* se double ainsi dans les jugements lansonniens d'une opposition *théorie/réel* (ou *abstrait/concret*) où l'application d'une théorie, d'un système, est qualifiée comme erreur, tandis que la prise en compte du réel fonctionne comme garantie de la sincérité de l'œuvre. Ce principe de primauté du réel sur la théorie apparaît comme un avatar du critère de la *mimesis*, qu'il complexifie cependant en y ajoutant la notion de contemporanéité. En ce sens, Lanson double le critère de l'imitation par celui d'une forme de réalisme qui lui permet d'évaluer les œuvres moins sur leur peinture de la *nature* que du *moment*.

C'est ainsi que Ronsard, malgré ses errements manifestes, se voit attribuer le statut de « vrai » poète lorsque Lanson examine les *Discours des misères de ce temps* :

Jamais Ronsard ne fut mieux inspiré, plus simplement grand, éloquent, passionné, tour à tour superbement lyrique ou âprement satirique que dans ses *Discours* : jamais sa langue n'a été plus solide et nettement française, son alexandrin plus ample et mieux sonnante ; jamais il n'a donné de meilleure expression de ses

théories poétiques, auxquelles il ne songeait plus guère alors. [...] quand Ronsard montre l'héritage de tant de générations, de tant de vaillants hommes et de grands rois, follement perdu par les furieuses discordes de ses contemporains, quand il oppose le néant de l'homme à l'énormité prodigieuse des passions, quand il donne aux peuples, aux huguenots, au roi des leçons de bonne vie, quand enfin il dépeint fièrement son humeur, ses goûts, ses actes, alors il est vraiment poète. (p. 232)

Enfin éloigné de ses « théories poétiques », de son « système en vertu duquel il a agi sans et contre la nature » (p. 221), Ronsard donne selon Lanson le meilleur de son talent au moment où ses poèmes naissent d'une expérience personnelle et d'un rapport à son époque. Ici comme plus tôt, ce critère « réaliste » sur lequel Lanson fonde la valeur de l'œuvre s'avère en réalité bien peu adéquat pour juger la production ronsardienne, de même que la condamnation du « système » théorisé par Ronsard. C'est pourtant selon la même logique que Lanson analyse les productions oratoires de la même époque, notamment les œuvres de L'Hôpital. Il loue ainsi l'« éloquence de tous les jours » de cet auteur, mais regrette que ses œuvres soient parfois « encombrées d'érudition » (p. 235), défaut qui fait écho aux réticences exprimées face à l'obscurité des références mythologiques chez les poètes de La Pléiade. L'urgence de l'actualité opère cependant chez L'Hôpital et Du Vair comme chez Ronsard, en débarrassant la production littéraire de sa tension vers l'abstraction pour mieux l'ancrer dans le réel :

[...] les exemples de L'Hôpital et de Du Vair montrent combien l'amas de citations curieuses fut alors funeste au progrès de notre éloquence. Cependant, les mêmes orateurs nous donnent la preuve que, hormis les discours d'apparat, ils savaient se décharger du fardeau de leur érudition. Il suffit qu'ils soient aux prises avec de rudes réalités, secoué de vraies passions, et dès lors ils ne s'amuse plus à faire montre de leur savoir d'humanistes. (p. 235)

« Rudes réalités », « vraies passions » contre « fardeau de leur érudition », « savoir d'humanistes », « discours d'apparat » : l'opposition *concret/abstrait* se dessine de nouveau dans le discours lansonien et révèle que le jugement s'appuie sur une conception singulière du couple *réel/théorie* dans lequel cette dernière est forcément néfaste, stérile, pourvoyeuse d'erreurs. La formule « ils ne s'amuse plus à faire montre de leur savoir d'humanistes », qui redouble la mention de « l'amas de citations curieuses », souligne que l'érudition, caractéristique des auteurs de la Renaissance, est une source d'artificialité de la production dont ne parviennent à s'éloigner que ceux qui, à l'image de Rabelais ou Montaigne, lui adjoignent un sens aigu de la représentation de la nature ou de la vie. C'est encore au moyen de ce critère que Lanson propose une vision contrastée, et *in fine* minorée, de l'œuvre de Ronsard, qui ne parvient pas à faire preuve d'originalité dans l'emploi de ses références :

L'œuvre est inégale et mêlée, parce qu'une contradiction fâcheuse est au fond du génie même qui la crée. [...] Ronsard, malheureusement, ne subordonne pas son

érudition à son tempérament : il la préférerait plutôt : tout au moins, il suit indifféremment l'une et l'autre, comme sources également fécondes et légitimes d'inspiration. En sorte que l'érudition, n'étant pas mise au service du tempérament, le gêne et le restreint. (p. 218)

En somme, après avoir reproché à Ronsard de ne pas être de son temps en imitant (mal) les Anciens, Lanson lui reproche, ainsi qu'aux orateurs du XVI^e siècle, de faire précisément l'inverse, c'est-à-dire de penser et d'écrire comme des hommes de leur époque.

Pour obtenir une place de choix dans le système axiologique mis en place par Lanson, il faut donc parvenir à être à la fois de son temps et intemporel, à tendre vers l'abstrait tout en ancrant son œuvre dans le réel, à imiter tout en faisant montre d'originalité, seule preuve du génie. Or, à l'inverse des poètes de La Pléiade ou des orateurs des guerres de religion, et alors même que son érudition est aussi gigantesque que ses personnages, Rabelais incarne dans le discours de Lanson ce balancement entre les deux pôles antithétiques de l'analyse, cet équilibre entre le concret et l'abstrait :

[...] c'est toujours le même principe qui donne sa forme originale à la curiosité rabelaisienne. Elle a pour caractère de ne point séparer la sensation concrète de la connaissance abstraite : ce n'est point une science de cabinet qui substitue en quelque sorte à l'univers sensible un univers intelligible, aussi rigoureusement équivalent qu'infiniment dissemblable. (p. 195)

L'érudition encombrante des poètes ou des orateurs prend la forme chez Rabelais, dans le discours lansonien, d'une « curiosité » qui constitue l'antithèse d'une « science de cabinet » fondée non sur l'expérience de la vie mais sur l'intellectualisation de ses formes. Rien de tel chez l'auteur de *Pantagruel* et *Gargantua* : pour Lanson, Rabelais « se moque bien de nos systèmes » (p. 196), ce qui fait de lui un peintre fidèle des manifestations de la « vie » dont il rend compte à travers une expérience sensible du monde.

Pour toutes ces raisons, il ne sera pas descriptif, il ne cueillera point dans la nature des impressions, il ne fera point avec les choses des états d'âme. Il n'aura point de subjectivité sentimentale et mélancolique : il sera joyeusement objectif, tout au bonheur de voir devant lui tant d'êtres qui ne sont pas lui, ni en lui, ni pour lui, mais qui, comme lui, veulent vivre, aspirent à compléter, élargir, épanouir leurs intimes puissances. Il les posera nettement, vigoureusement ; il les suivra avec amour, d'un rire éclatant et serein, dans le tumultueux jaillissement de leurs énergies naturelles. (p. 196)

Le discours dessine ici une image de Rabelais en écrivain scientifique, presque biologiste, rendant compte avec objectivité du déploiement du « tumultueux jaillissement des énergies naturelles ». L'observation des êtres humains pour rendre compte de leur intimité et de leurs interactions, la recherche de l'objectivité, le rejet du sentimentalisme, constituent autant de caractéristiques, identifiées par Lanson, qui tendent en réalité à rapprocher l'œuvre de

Rabelais des principes réalistes, voire naturalistes. En appliquant avec succès le principe de *mimesis* classique, l'œuvre rabelaisienne réaliserait ainsi dans toute sa plénitude le projet du réalisme :

Jamais réalisme plus pur, plus puissant, plus triomphant ne s'est vu. Non pas ce méticuleux réalisme, cette petite doctrine d'art qui prend les mesures de toutes choses, et croirait tout perdu si elle avait allongé ou raccourci d'une ligne les dimensions des choses.(p. 196)

Le jugement de Lanson dépasse ici la perspective classico-centrée pour constituer l'œuvre rabelaisienne non pas en origine mais bien en acmé d'un mouvement qui ne verra le jour que trois siècles plus tard : il ne s'agit pas ici d'identifier chez Rabelais les « germes » du réalisme, mais d'affirmer que Rabelais *est* le plus pur représentant du réalisme. Plus loin, Lanson affirme que la pensée mise en œuvre par Rabelais permet de « déblayer le terrain aux sciences positives » (p. 191), de même que le scepticisme de Montaigne « détruit les vaines méthodes avec les sciences chimériques et prépare la voie à la vraie science et la vraie méthode » (p. 243). La vision continuitiste fonctionne de nouveau ici à travers la figure de l'écrivain éclairé (« déblayer le terrain », « prépare[r] la voie »), non plus en prenant comme point d'arrivée l'esthétique du classicisme mais les formes du XIX^e siècle. Dans cette perspective, Rabelais apparaît comme un observateur scientifique et positiviste, tandis que Montaigne prend les traits d'un philosophe rationaliste :

Il croit à la conscience, et à la raison, tellement qu'il s'en sert pour condamner la nature, ou la rectifier. Il n'y a pas de mot qu'il prononce plus souvent que celui de vérité ; il ne connaît pas de plus excellente vertu que celle de savoir céder à la vérité, où qu'elle se présente ; et il connaît deux voies qui y mènent, la raison et l'expérience [...]. L'artifice essentiel de son programme [d'éducation], le *blanc* où il faut viser, c'est de former un bon jugement : c'est-à-dire une raison qui aille à la vérité, une conscience qui aille au bien. (p. 250-251)

La pensée de Montaigne peut dès lors être lue comme mise en œuvre de principes positivistes, où la raison devient garante des progrès de l'esprit. Son scepticisme même est relu par Lanson comme le signe d'un esprit rationaliste, occupé à se débarrasser des superstitions et à chercher dans l'expérience empirique les fondements de la morale et de la vie :

Mais, à la réflexion, on se demande si Montaigne est vraiment un sceptique : si son scepticisme est universel. Je remarque que toutes ces choses dont il doute et nous fait douter sont justement celles pour lesquelles les hommes se cassent la tête, au propre comme au figuré. Je remarque que ce sont celles qui dépassent l'expérience et le raisonnement, sur lesquelles nombre de gens, qui n'étaient pas sceptiques, ont déclaré impossible à l'esprit humain d'acquiescer aucune certitude, et que divers dogmatismes très positifs ont dénommé l'inconnaissable. Et dès lors le scepticisme de Montaigne sur les objets métaphysiques est un scepticisme transcendantal, très limité par conséquent et circonscrit. [...] et je crois bien que

son scepticisme transcendantal a surtout pour but de couper dans la racine les affirmations métaphysiques dont notre vie sociale reçoit sa forme, et pour lesquelles nous nous coupons la gorge. (p. 247)

En ce sens, le discours lansonien fonctionne comme anticipation des catégories modernes de la réception, non plus seulement à partir de critères hérités de la tradition de l'histoire littéraire, mais par rapport à des principes esthétiques ou philosophiques contemporains à l'écriture de l'*Histoire de la littérature française*, le réalisme et le positivisme. Jean-Renaud Seba identifie dans ce mécanisme une « téléologie seconde »⁷³ de l'histoire littéraire lansonienne, qui met en tension les principes esthétiques du classicisme avec ceux du réalisme et du naturalisme. Cette mise en tension est décelable dans un mouvement de va-et-vient entre ces deux pôles de l'analyse qui peut prendre différentes formes : l'application des principes de l'un peut venir amender le défaut de concordance avec les critères de l'autre (ainsi de l'œuvre de Marot) ; les deux peuvent s'additionner pour définir une classicité maximale (ainsi Rabelais et Montaigne) ; l'œuvre n'est en accord ni avec les principes du classicisme, ni avec ceux du réalisme (comme Ronsard).

À travers l'application de ces catégories modernes de la réception, le discours scolaire lansonien révèle les rouages d'un fonctionnement axiologique organisé autour d'une vision qui s'avère historiquement située de la littérature. Ce faisant, Lanson propose une vision non pas linéaire mais bien cyclique de l'histoire littéraire, où les principes qui organisent la lecture des œuvres du passé tendent à « réduire l'Autre au Même »⁷⁴ en dessinant un modèle d'analyse dans lequel règne la répétition de critères esthétiques qui seraient valables de toute éternité pour juger toute la littérature. Martine Jey remarque à ce propos que l'histoire littéraire comme discipline « n'est pas à la recherche d'une évolution mais d'une vérité éternelle »⁷⁵ et qu'en ce sens toutes les histoires littéraires fonctionnent comme négation du processus historique.

Conclusion

Au sein du l'*Histoire de la littérature française*, le tableau de la littérature de la Renaissance proposé par Lanson rend compte tout d'abord d'un souci de périodisation qui permet de découper le siècle et d'en indiquer les moments forts et les jalons, emblématisés par une série d'auteurs désignés comme essentiels. A cette première organisation du siècle, qui détermine les contours d'une image canonique du siècle et correspond au mécanisme de

⁷³ Jean-Rebaud SEBA, *art. cit.*, p. 53.

⁷⁴ *Ibid.*, p. 54.

⁷⁵ Martine JEY, *op. cit.*, p. 64.

sélection, s'adjoint dans le discours un principe d'évaluation qui rend compte du phénomène de hiérarchisation propre à la classicisation d'un siècle littéraire. C'est ainsi qu'au sein du discours scolaire lansonien se fait jour un ensemble de critères qui servent à évaluer et distribuer la valeur des œuvres et des auteurs du XVI^e siècle. Or, ce travail de hiérarchisation s'avère représentatif d'une méthode qui apparaît marquée par un ensemble de représentations héritées et de critères propres à son époque d'énonciation.

Ainsi, la hiérarchie que propose Lanson entre les œuvres de la Renaissance dépend des couples antithétiques (naturel/artificiel, concret/abstrait, objectivité/subjectivité, empirisme/érudition ...) construits à partir de critères qui se révèlent historiquement situés, et ne prennent pas en compte les réalités littéraires du XVI^e siècle. Ajoutant aux principes d'évaluation déterminés par Batteux (sincérité, *mimesis*, originalité ...) une série de critères contemporains, le discours scolaire lansonien dessine ainsi une opposition entre le *naturel* de Montaigne ou Rabelais et l'*artificiel* de Ronsard, selon un principe traditionnel de l'histoire littéraire consistant à mettre en place une méthode comparatiste pour juger les œuvres. Sans reprendre explicitement cet exercice scolaire fort prisé du « parallélisme », inspiré d'ailleurs de la méthode de Plutarque, Lanson joue de la tradition des histoires littéraires pour organiser à travers un jeu d'oppositions une hiérarchie à l'intérieur même de la période. En outre, l'application de ces critères à la lecture des œuvres du XVI^e siècle se double d'une persistance de la perspective classico-centrée, très présente au XIX^e siècle dans les représentations institutionnelles de la littérature. Ce faisant, le XVI^e siècle apparaît largement dans le discours scolaire lansonien comme une sorte de brouillon du classicisme : cette image irrigue en retour le discours tenu sur plusieurs auteurs du siècle, notamment Ronsard, et participe à un processus de dévalorisation de leurs réalisations.

Un double principe hiérarchique, à la fois externe, par rapport au XVII^e siècle, et interne, des auteurs du XVI^e siècle entre eux, sert dès lors à déterminer le degré de classicité du siècle et des auteurs qui le représentent. Ce faisant, la hiérarchisation que propose Lanson, d'une part par le découpage du siècle et d'autre part au moyen du discours axiologique, révèle la structure du corpus canonique de la littérature du XVI^e siècle, ainsi qu'une image institutionnelle pour celle-ci. L'*Histoire de la littérature française* construit bien dès lors une image transmissible de la littérature du XVI^e siècle et que se met en place un consensus sur la place de la littérature du XVI^e siècle dans le canon de la littérature française. C'est pourquoi il importe dorénavant de nous interroger sur la diffusion des analyses proposées par Lanson dans la construction générale de l'image scolaire de la littérature du XVI^e siècle, pour la période qui va de la fin du XIX^e siècle au milieu du XX^e siècle. Les jugements de valeur de Lanson influencent-ils durablement les représentations de la période, au point de devenir des

« certitudes scolaires »⁷⁶ ? À partir de l'analyse d'ouvrages d'histoire littéraire à destination scolaire, publiés sous la III^e République, ainsi que l'examen de l'anthologie de Lagarde et Michard, nous montrerons dans le chapitre suivant comment se stabilise et se diffuse un corpus et une image canoniques pour la littérature du XVI^e siècle.

⁷⁶ Selon une formule d'Yves DELEGUE à propos de la postérité des analyses de Batteux (*art. cit.*, p. 58).

CHAPITRE III. DES CONTEMPORAINS DE LANSON AU *LAGARDE ET MICHARD*, UN CANON STABILISÉ POUR LA LITTÉRATURE DU XVI^E SIÈCLE

Dans ce chapitre, il s'agit de continuer à tracer les contours de l'image scolaire de la littérature du XVI^e siècle en s'intéressant d'abord aux anthologies d'histoire littéraire contemporaines de l'*Histoire de la littérature française* de Lanson, afin de mettre en lumière la manière dont des éléments du discours scolaire lansonien sont présents dans les manuels de la même période. Les phénomènes de sérialité et de répétition des discours de présentation des auteurs et des œuvres, ainsi que des mécanismes de sélection des extraits, visibles dans les ouvrages scolaires de la première partie du XX^e siècle, apparaissent ainsi constitutifs de la formation d'une image institutionnalisée de la période. Représentés dans tous les ouvrages d'histoire littéraire à destination du secondaire, les auteurs du XVI^e siècle et leurs œuvres s'organisent en un ensemble dont la structure varie peu d'un manuel à l'autre : stabilisée par la répétition, la représentation de la période développée par le discours scolaire de Lanson devient à proprement parler un canon, transmis et pérennisé par les manuels. Notre étude s'intéresse ici aux mécanismes de formation et de diffusion d'un discours canonique qui vient progressivement constituer une doxa de la représentation de la littérature du XVI^e siècle dans les ouvrages scolaire. Développé par Lanson, repris par ses contemporains, sous quelle(s) forme(s) chemine le discours doxique de présentation de la période, des auteurs, des œuvres ? Quels mécanismes d'attribution de la valeur sont mis en œuvre dans les manuels postérieurs à l'*Histoire de la littérature française* ? À mesure que le corpus canonique se stabilise, quelles évolutions se font jour ? Pour envisager ces questions, la première partie de ce chapitre sera consacrée à l'analyse d'un échantillon d'anthologies d'histoire littéraire, dont les parutions s'échelonnent de 1902 à 1968, et qui rendent compte des effets de stabilisation et de perpétuation du canon de la littérature du XVI^e siècle pour la période. Afin de rendre compte au plus près des évolutions qui affectent les images de la période dans le corpus scolaire, la deuxième et la troisième parties de ce chapitre sont consacrées à l'étude du manuel phare de la seconde moitié du XX^e siècle, le fameux *Lagarde et Michard*, dont le rôle dans la transmission d'une image scolaire de la littérature du XVI^e siècle doit être examiné plus en détail, au regard de sa fortune éditoriale et de la suprématie qu'il exerce dans les pratiques scolaires de la littérature jusque dans les années 1980. Nous étudions ainsi dans la deuxième partie du chapitre les mécanismes qui président dans cette anthologie à la construction d'une

certaine image du XVI^e siècle, puis dans la troisième partie les modalités discursives grâce auxquelles s'élaborent les différentes figures d'auteurs majeures de la période.

I. Quelles représentations de la littérature du XVI^e siècle dans les anthologies d'histoire littéraire de la première moitié du XX^e siècle ?

1. Quel corpus de manuels d'histoire littéraire pour l'étude ?

Rééditée de 1894 à 1923, l'*Histoire de la littérature française* de Lanson constitue un véritable monument de l'histoire de l'enseignement de la littérature française et signe le triomphe de l'histoire littéraire en tant que méthode d'accès aux textes dans le secondaire. Si grande que soit l'influence de son étude au tournant du XX^e siècle, Lanson est loin d'être le seul à proposer un ouvrage destiné à un public scolaire organisé selon un découpage séculaire couplé à une scansion par époques ou par périodes à l'intérieur des siècles, qui permettent un repérage aisé et organise une lecture chronologique. Les anthologies des dernières décennies du XIX^e siècle et de la première moitié du XX^e siècle s'organisent sur ce modèle, sous le nom de « morceaux choisis », « précis de littérature » ou encore « histoire de la littérature française ». Considérée à part des productions qui lui sont contemporaines, l'*Histoire de la littérature française* ne peut pas être envisagée comme le lieu où s'édicte le canon de la littérature du XVI^e siècle, puisque pour être canonique le discours¹ sur une période doit faire consensus, se diffuser, il doit donc être institutionnalisé au moyen de mécanismes sériels. C'est pourquoi l'étude du corpus canonique de la littérature de la Renaissance au début du XX^e siècle nécessite de s'intéresser aux ouvrages scolaires contemporains des analyses menées par Lanson, afin de déterminer si les jugements et les hiérarchisations opérés dans l'*Histoire de la littérature française* coïncident avec l'image canonique de la littérature de la Renaissance construite par les manuels de la même période. Sans préjuger de l'influence de Lanson sur les auteurs de manuels, mais tout en gardant à l'esprit le poids de son travail dans le mûrissement de l'histoire littéraire, l'analyse des ouvrages contemporains permet de saisir les mécanismes de circulation d'un consensus fait de la répétition d'éléments doxiques de discours, ainsi que de mécanismes de sélection similaires : c'est à proprement parler le canon qui s'installe par la réitération de processus identiques dans toutes les anthologies.

Par souci de temps et pour ne pas étendre un corpus d'étude déjà fourni, notre analyse n'envisage ici qu'une série restreinte de manuels, sélectionnés en raison de la récurrence de

¹ Par *discours* nous entendons ici tout à la fois le discours de présentation et les mécanismes de sélection (d'œuvres, d'extraits) à l'œuvre dans les anthologies.

leurs rééditions durant l'intervalle chronologique déterminé (1890-1930), et dont les parutions peuvent pour certains s'étendre jusqu'en 1960. Les ouvrages scolaires étudiés ci-dessous ne constituent donc pas un panorama exhaustif des productions de l'époque, mais sont plutôt à envisager comme des points d'appui pour appréhender la manière dont se transmet et se perpétue un canon de la littérature du XVI^e siècle dans les ouvrages scolaires tout au long de la première moitié du XX^e siècle. Ils figurent en quelque sorte des éclairages synchroniques nécessaires à la compréhension des mécanismes à l'œuvre entre les deux bornes déterminées pour la diachronie de notre étude, l'*Histoire de la littérature française* de Lanson d'un côté, les manuels du XXI^e siècle de l'autre. En outre, même sans viser à l'exhaustivité de l'enquête, l'étude s'avère nécessairement lacunaire puisqu'en dépit de la sélection d'ouvrages largement réédités, les fonds disponibles se révèlent parfois décevants². L'une de nos premières pistes de recherches avait été de mesurer les écarts éventuels entre les éditions d'un même ouvrage en comparant les tables des matières de la première et de la dernière édition. Or, de nombreux exemplaires correspondant à ce critère se sont révélés incommunicables, ce qui nous a amené à consulter des exemplaires qui ne coïncidaient pas avec les bornes chronologiques des parutions, et ce d'autant plus que certaines éditions non communicables étaient remplacées automatiquement par d'autres, antérieures ou postérieures. L'enquête a tout de même permis de sélectionner quatre manuels très largement réédités durant les premières décennies du XX^e siècle (cf tableau 1) : les *Morceaux choisis des classiques français des XVI^e, XVII^e, XVIII^e et XIX^e siècles* de François-Léopold Marcou, publiés de 1880 à 1920 ; les *Morceaux choisis des auteurs français* d'Albert Cahen, parus de 1889 à 1932 ; les *Morceaux choisis de la littérature française du XI^e au XIX^e siècle (prose et poésie)* de Charles Lebaigue, édités de 1879 à 1907 ; pour finir l'*Histoire de la littérature française* ainsi que le *Précis de littérature française* de Charles-Marc Des Granges, publiés de 1910 à 1960³.

Auteur	Titre	Dates de rééditions
François-Léopold MARCOUX	<i>Morceaux choisis des classiques français des XVI^e, XVII^e, XVIII^e et XIX^e siècles</i>	1880, 1881, 1882, 1883, 1884, 1885, 1886, 1887, 1888, 1889, 1890, 1891, 1892, 1893, 1894, 1895, 1896, 1898, 1900, 1901, 1902, 1903, 1905, 1907, 1909, 1910, 1920
Albert CAHEN	<i>Morceaux choisis des auteurs français</i>	1889, 1890, 1891, 1892, 1893, 1894, 1896, 1897, 1898, 1899, 1900, 1901, 1903, 1904, 1905, 1906, 1907, 1908, 1909, 1910, 1911, 1912, 1913, 1914, 1919, 1925, 1932

² Les manuels étudiés dans cette partie ont tous été consultés à la Bibliothèque Nationale de France.

³ Pour les références de ces ouvrages, voir la section I partie II de la bibliographie générale.

Charles LÉBAIGUE	<i>Morceaux choisis de la littérature française du XI^e au XIX^e siècle (prose et poésie)</i>	1880, 1882, 1883, 1884, 1885, 1886, 1887, 1888, 1890, 1891, 1892, 1893, 1897, 1901, 1903, 1907
Charles-Marc DES GRANGES	<i>Histoire de la littérature française</i>	1910, 1913, 1914, 1917, 1920, 1921, 1922, 1923, 1926, 1927, 1928, 1930, 1933, 1934, 1936, 1938, 1946, 1947, 1948, 1949, 1950, 1951, 1952, 1954, 1955, 1956, 1957, 1958, 1959, 1960

Tableau 1. Liste des rééditions des ouvrages scolaires étudiés – 1880-1960

2. Les mécanismes de stabilisation du corpus canonique : la sélection des auteurs

Les tables des matières des manuels retenus offrent un premier aperçu des auteurs sélectionnés pour intégrer le corpus scolaire de la littérature du XVI^e siècle. En 1880, François-Léopold Marcou publie deux volumes de ses *Morceaux choisis*, l'un pour la prose et l'autre pour la poésie, et propose pour le XVI^e siècle la liste d'auteurs suivants (les sous-titres en italiques sont ceux indiqués dans la table des matières) :

Prose	Poésie
Rabelais Calvin Montaigne La Boétie Charron Michel de l'Hospital Du Bellay Amyot Monluc Palissy Brantome Marguerite de Valois La Satire Ménippée Henri IV Cardinal d'Ossat D'Aubigné Saint François de Sales Pierre Larivey	<i>La poésie du XVI^e siècle</i> : Marot ; Mellin de Saint-Gelais ; Théodore de Bèze ; Du Bellay ; Ronsard ; Belleau ; Du Baïf ; Jodelle ; Grévin ; Garnier ; Montchrestien ; Du Bartas ; Vauquelin de la Fresnaye ; D'Aubigné ; Passerat ; Desportes ; Bertaut ; Mathurin Régnier <i>Poésie variorum</i> : Bonaventure des Périers ; Olivier de Magny ; Guérout ; Amadis Jamyn ; Jean de la Taille ; Scévole de Sainte-Marthe ; Pibrac ; Nicolas Rapin <i>Rois et Reines</i> : François I ^{er} , Marguerite d'Angoulême, Marie Stuart, Charles IX

Tableau 2. Table des matières Marcou – 1880

L'édition de 1909 du même ouvrage, soit la plus éloignée consultable, propose la même liste d'auteurs pour les poètes ; le volume sur les prosateurs n'est pas consultable. Albert Cahen publie en 1889 une anthologie de *Morceaux choisis des auteurs français*. Le volume sur les prosateurs, seul consultable pour cette date, offre aux lecteurs des extraits des œuvres de Rabelais, Calvin, Amyot, Du Bellay, La Boétie, Montaigne, la Satire Ménippée, Pierre Larivey,

Marguerite de Navarre et Saint François de Sales. En 1909, la « nouvelle édition entièrement refondue » propose en un seul volume la prose et la poésie et donne la liste suivante :

Prose	Poésie
Rabelais	Marguerite de Navarre
Monluc	Marot
De l'Hospital	Louise Labé
Calvin	Théodore de Bèze
Amyot	Du Bellay
Du Bellay	Ronsard
Pasquier	Jodelle
La Boétie	Baïf
Montaigne	Garnier
La Satire Ménippée	Du Bartas
Larivey	Desportes
	Bertaut
	D'Aubigné
	Montchrestien

Tableau 3. Table des matières Cahen – 1909

En 1907, l'ouvrage de Charles Lebaigue, *Morceaux choisis de la littérature française du XI^e au XIX^e siècle (prose et poésie)*, propose lui aussi une partition entre poètes et prosateurs avec la distribution suivante :

Prose	Poésie
Rabelais	Marot
Monluc	Ronsard
L'Hospital	Du Bellay
Amyot	Du Bartas
Montaigne	D'Aubigné
D'Aubigné	Régnier

Tableau 4. Table des matières Lebaigue – 1907

En 1910, Charles-Marc Des Granges fait paraître son *Histoire de la littérature française* qui remporte un large succès éditorial et devient rapidement l'une des anthologies les plus utilisées dans les classes. Contrairement à ses contemporains, encore héritiers des modèles de la fin du XIX^e siècle et des listes d'auteurs, Des Granges choisit une organisation non pas par succession d'auteurs mais par chapitres. La table des matières pour la partie sur le XVI^e siècle est ainsi découpée en neuf chapitres, prenant pour titre soit un auteur, soit un mouvement, soit un genre. Le premier chapitre constitue un « tableau général de la littérature au XVI^e siècle » et propose une mise en contexte socio-historique et politique (émergence de l'humanisme, guerres d'Italie, révolutions scientifiques, etc. ...). Dans chacun des chapitres est ensuite évoquée une série d'auteurs en relation avec la catégorie générale. Cette catégorisation se distribue de la manière suivante :

Titre de chapitre	Auteurs présentés dans le chapitre
Chapitre II : Marot	Chastelain, Molinet, Meschinot, Guillaume Crétin, Jean Le Maire de Belges, Marot, Marguerite de Navarre, Mellin de Saint-Gelais, Héroët, Scève, Louise Labé
Chapitre III : la Pléiade	Ronsard, Du Bellay, Belleau, Baïf, Pontus de Tyard, Du Bartas, D'Aubigné, Amadis Jamyn
Chapitre IV : Rabelais et les conteurs	Rabelais, Bonaventure des Périers, Marguerite de Navarre
Chapitre V : Traducteurs et érudits	Amyot, Henri Estienne, Étienne Pasquier, Claude Fauchet, Bernard Palissy, Ambroise Paré, Olivier de Serres
Chapitre VI : Montaigne et les moralistes	Montaigne, Pierre Charron, Guillaume du Vair
Chapitre VII : le théâtre au XVI ^e siècle	Jodelle, Scaliger, Garnier, Montchrestien, Belleau, Grévin, Larivey
Chapitre VIII : Théologiens, historiens, politiques	Calvin, Théodore de Bèze, Duplessis-Mornay, Saint François de Sales, François de la Noue, Montluc, D'Aubigné, La Boétie, Michel de l'Hospital, Jean Bodin, la Satire Ménippée

Tableau 5. Table des matières Des Granges – 1910

La même organisation préside à l'édition de 1922, à la seule différence que le chapitre II s'intitule désormais « Clément Marot et les rhétoriciens » et le chapitre III « Ronsard et la Pléiade », ce qui entérine le découpage de ce chapitre organisé dès 1910 en trois parties faisant clairement apparaître la centralité du poète des *Amours* : « Ronsard / les disciples de Ronsard / autour de Ronsard ». Le seul ajout concerne au chapitre II Thomas Sébillet, et au chapitre III une formule précise que Vauquelin de la Fresnaye, Desportes et Bertaut seront étudiés dans la partie consacrée au XVII^e siècle « comme des prédécesseurs immédiats de Malherbe »⁴. Au chapitre VIII, Jean Bodin disparaît pour laisser la place à Guillaume Farel et au Cardinal du Perron. Le reste du corpus demeure stable, et se maintient à l'identique dans les éditions de 1922, 1947 et 1960. En regard, l'édition de 1923 de l'*Histoire de la littérature française* de Lanson distingue pour la partie sur le XVI^e siècle cinq livres, découpés en chapitres, et présentant les auteurs suivants :

Livre	Chapitre	Auteurs présentés dans le chapitre
Livre I – Renaissance et réforme avant 1535	Chapitre I – Vue générale du XVI ^e siècle	

⁴ Charles-Marc DES GRANGES, *op. cit.*, p. 112.

	Chapitre II – Clément Marot	Marguerite de Navarre, Marot, Mellin de Saint-Gelais
Livre II – Distinction des principaux courants (1535-1550)	Chapitre I – François Rabelais	Rabelais
	Chapitre II – Calvin	Calvin
	Chapitre III – Les traducteurs	La Boétie, Amyot
Livre III – Poésie érudite et artistique (depuis 1550)	Chapitre I – Les théories de La Pléiade	Scève, Louise Labé, Ronsard, Du Bellay, Baïf
	Chapitre II – Les tempéraments	Du Bellay, Ronsard, Desportes
Livre IV – Guerres civiles : conflits d'idées et de passions	Chapitre I – Les mémoires	Ramus, Estienne, Pasquier, Paré, Palissy, Monluc, Brantôme
	Chapitre II – La littérature militante	Ronsard, d'Aubigné, Du Bartas, L'Hospital, Du Vair, la Satire Ménippée
	Chapitre III – Montaigne	Montaigne
Livre V – Transition vers la littérature classique	Chapitre I – La littérature sous Henri IV	De Serres, Montchrestien, Charron, Du Vair, François de Sales, Bertaut, Vauquelin de la Fresnaye, Régnier

Tableau 6. Table des matières Lanson – 1923

Un chapitre « excentré » traite du théâtre du XVI^e siècle dans le livre II (« La première génération des grands classiques ») de la partie sur le XVII^e siècle : il s'agit du chapitre I intitulé « La tragédie de Jodelle et Corneille » qui présente comme auteurs dramatiques Jodelle, Garnier, Montchrestien et Baïf.

La comparaison de ces différentes tables des matières fait apparaître un corpus relativement stable, au sein duquel la sélection des auteurs s'avère étendue et où les différents genres sont bien représentés, avec notamment une attention particulière dans les histoires littéraires de Des Granges et Lanson à la place des écrivains désignés sous le terme « érudits » ou « traducteurs ». La diversité formelle et générique de littérature française du XVI^e siècle s'avère donc plutôt bien mise en lumière dans les manuels de la première moitié du XX^e siècle, sous la forme d'un corpus canonique dont l'extension varie entre douze auteurs cités (chez Lebaigue) et cinquante (chez Des Granges) ; Albert Cahen en sélectionne vingt-cinq, François-Léopold Marcou quarante-huit et Lanson quarante-et-un. La méthode de l'histoire littéraire permet ici de proposer un tableau à la fois synthétique et détaillé de la période, en ne laissant pas de réelles zones d'ombre, si ce n'est dans le manuel de Charles Lebaigue qui passe sous silence la production dramatique du XVI^e siècle. Par ailleurs, là où les manuels

organisés selon des listes d’auteurs ne permettent pas réellement de faire émerger un ou plusieurs noms phares de la période, le découpage par chapitres adopté par Lanson et repris par Des Granges tend à souligner la place majeure de certains auteurs dans le siècle. Dans l’*Histoire de la littérature française* de Des Granges, quatre noms servent ainsi de titre à un chapitre, accompagné chacun d’une extension qui laisse entendre la relation de l’auteur par rapport au groupe indéfini auquel il est rattaché, qu’il s’agisse de successeurs ou de prédécesseurs : « Clément Marot et les rhétoriciens », « Ronsard et la Pléiade », « Rabelais et les conteurs », « Montaigne et les moralistes ». Ces quatre auteurs s’apparentent de fait, en raison des titres choisis, à des chefs de file, quand bien même ils ne sont en réalité en lien avec aucune école ou aucun mouvement, à l’image de Rabelais et surtout de Montaigne.

Lanson utilise également des noms d’auteurs comme titre de chapitres, et distingue à ce titre Marot, Rabelais, Calvin et Montaigne. En outre, bien que les anthologies de Marcou, Lebaigue ou Cahen ne fassent pas ressortir a priori de noms d’auteurs par rapport aux autres, l’examen de la table des matières permet de relever l’importance quantitative de certains écrivains dont les œuvres sont plus abondamment citées. La répartition des extraits par auteurs et par manuels s’organise comme suit :

Auteurs	Extraits cités – MARCOU (1880)	Extraits cités – CAHEN (1909)	Extraits cités – LEBAIGUE (1907)
D’Aubigné	8	2	5
Amyot		1	
Baïf	4	2	
Belleau	3		
Bertaut	3	1	1
Brantôme	2		
Calvin	3	2	
Cardinal d’Ossat	1		
Charron	2		
De Bèze	2	1	
Desportes	7	1	
Du Bartas	3	1	2
Du Bellay	12	4	2
François de Sales	4		
Garnier	6	2	
Grévin	3		
Henri IV	10		
Jodelle	2	1	
L’Hospital	3	2	2
La Boétie	1	1	
La Satire Ménippée	1	1	
Larivey	1	1	
Louise Labé		1	
Marguerite de Navarre	2	1	
Marot	13	5	3
Mellin de Saint-Gelais	6		
Monluc	2	1	1
Montaigne	7	5	5

Montchrestien	2	1	
Palissy	1		
Pasquier		1	
Passerat	6		
Rabelais	3	4	5
Régnier	3		
Ronsard	10	5	4
Vauquelin de la Fresnaye	6		

Tableau 7. Nombre d'extraits cités par auteur chez Marcou, Cahen, Lebaigue

Exceptées quelques sélections inhabituelles dans le manuel de François-Léopold Marcou, notamment les nombreuses lettres de Henri IV ou les sept pièces de Desportes, la comparaison révèle que les auteurs les plus régulièrement et abondamment cités dans les trois manuels sont également ceux qui occupent chez Des Granges et Lanson des chapitres à part ; le tableau souligne également l'absence de Scève du palmarès des auteurs du XVI^e siècle sélectionnés dans les anthologies du début du XX^e siècle, alors même que Lanson et Des Granges lui font une place dans leurs ouvrages. Cette concentration autour de quelques noms révèle que les ouvrages scolaires de la période organisent l'image de la littérature du XVI^e siècle à travers un mécanisme de sélection qui fait émerger ceux qu'Alain Viala nomme les « classiques maximaux »⁵. Résultat de phénomènes de sélection successifs (des auteurs, puis des œuvres, puis des extraits), le corpus canonique est aussi le lieu d'une hiérarchisation qui place certains auteurs au centre des représentations de la période. Si l'image du XVI^e siècle est construite de manière relativement complète dans les ouvrages consultés, son épiscentre se trouve dans la poésie de Marot puis de la Pléiade, restreinte à Ronsard et Du Bellay, dans les romans de Rabelais et l'œuvre de Montaigne, dans l'engagement de d'Aubigné. Plus souvent et plus largement représentés dans les ouvrages scolaires que leurs contemporains, Marot, Ronsard, Du Bellay, Rabelais, Montaigne et d'Aubigné incarnent le premier cercle de la littérature de la Renaissance transmise par l'institution, autour duquel gravitent en cercles concentriques une kyrielle d'autres écrivains plus ou moins éloignés de ce centre, et dont l'éloignement se mesure par la récurrence et la quantité d'extraits de leurs œuvres cités.

La prééminence des auteurs « maximaux » dans le corpus canonique apparaît d'autant plus grande qu'elle sert à scander le siècle littéraire en plusieurs périodes, selon le principe cher à Lanson et ses confrères de la « génération ». Chez Des Granges comme chez Lanson, les quatre classiques maximaux Marot/Rabelais/Ronsard/Montaigne permettent de découper le XVI^e siècle en quatre étapes reconnaissables et d'ampleur quasi similaire. Marot marque le début du XVI^e siècle et le passage du Moyen-Âge à l'humanisme, Rabelais incarne le triomphe de l'humanisme, Ronsard et son ami Du Bellay fondent un nouvel âge poétique, Montaigne clôt le siècle et rend compte tout comme d'Aubigné des horreurs de la guerre

⁵ Voir notre chapitre I pour la définition de ce concept.

civile. Le corpus canonique de la littérature de la Renaissance se trouve donc unifié par la répétition d'une image stabilisée de la période, organisée autour de « grands » noms représentant métonymiquement autant de scansions.

3. Les mécanismes de stabilisation du corpus canonique : la circulation d'éléments doxiques de discours

Définissant le statut d'écrivain classique, Marie-Odile André fait remarquer que l'obtention de ce qualificatif peut être analysé comme le résultat d'un processus qui fait passer un auteur du « statut d'écrivain dont on parle à celui d'écrivain dont on parle d'une manière obligée »⁶ à travers l'élaboration d'un régime discursif particulier « destinée à fournir des éléments de discours reproductibles et réitérables autour desquels se construisent un consensus sur l'auteur et une valeur consentie à réception sur le tout ou une partie de l'œuvre »⁷. La circulation d'éléments de discours d'un manuel à l'autre constitue ainsi progressivement une *doxa* qui fonde à proprement parler l'image classique d'un auteur, et définit par extension le canon dans sa dimension discursive. Selon la rhétorique aristotélicienne, la *doxa* représente l'espace consensuel préalable nécessaire à toute argumentation et fournit aux interlocuteurs des points d'accord sur un sujet donné. Plus largement considérée, la notion de *doxa* renvoie à l'ensemble des opinions couramment admises, des croyances largement partagées, des savoirs informels diffusés au sein d'une communauté socio-historique et culturelle donnée ; considérée pour sa large surface de diffusion dans l'espace public, elle s'assimile souvent à la pensée dominante contre laquelle peuvent émerger des discours ou des figures minoritaires. Ruth Amossy dans son ouvrage *L'Argumentation dans le discours* propose de distinguer deux pans constitutifs du phénomène doxique :

On rattachera [...] la notion de *doxa* ou opinion commune d'une part à celles des ensembles discursifs – discours social ou interdiscours – qui la portent, d'autre part aux formes (logico-)discursives particulières – *topoi* de tous types, idées reçues, stéréotypes, etc. – où elle émerge de façon concrète.⁸

La notion d'« interdiscours », utilisée par Amossy pour renvoyer aux phénomènes de « dissémination et de circulation d'éléments doxiques »⁹ dans des discours, semble pouvoir caractériser avec profit les mécanismes de reproduction et de réitération d'éléments de discours définis par André comme spécifiques à la classicité d'un auteur : il s'agit alors moins

⁶ Marie-Odile ANDRÉ, *op. cit.*, p. 126.

⁷ *Ibid.*

⁸ Ruth AMOSSY, *L'Argumentation dans le discours*, Paris, Armand Colin, 2006, p. 99-100.

⁹ *Ibid.*

d'une *doxa* uniforme que d' « éléments doxiques »¹⁰ de discours mis en circulation dans l'ensemble discursif particulier que constitue un groupe de manuels scolaires contemporains.

Ces éléments sont le plus souvent constitués de jugements portés sur l'œuvre, ou bien d'indications biographiques mêlées à la caractérisation de l'œuvre : Marie-Odile André propose de les considérer comme des biographèmes, c'est-à-dire des « motifs obligés reconnaissables parce que récurrents [...] dont la combinaison est propre à composer un récit biographique »¹¹. Construit grâce à la reprise de ces biographèmes, le discours des notices de manuels peut dès lors être caractérisé comme discours épibiographique, c'est-à-dire le récit d'une vie organisé pour servir un autre discours¹². Pris dans un mécanisme général d'*interdiscours*, considéré à l'échelle d'un groupe de manuels pour une période déterminée, les discours épibiographiques mis en œuvre par les notices de présentation déterminent dès lors une image particulière d'un écrivain à travers la mise en scène de sa vie et de son œuvre. Cette image scolaire, appuyée par des phénomènes de répétition, vient ainsi constituer la figure canonique d'un auteur qui prend place dans les représentations du corpus classique de la littérature nationale, ainsi que dans les représentations du siècle auquel il appartient. C'est pourquoi, pour compléter l'étude menée plus haut, l'analyse s'attardera ici sur les discours de présentation des auteurs définis comme maximaux pour la littérature de la Renaissance, afin de faire apparaître les différentes séries d'éléments doxiques déterminant les figures scolaires des auteurs de la période, et irriguant en parallèle les représentations du siècle¹³.

a. Marot

Premier à être présenté dans la partie sur le XVI^e siècle, Clément Marot est celui qui emblématise dans les ouvrages scolaires l'ouverture du siècle et le dépassement encore en cours du Moyen-Âge. Les auteurs d'anthologies insistent en effet sur le tiraillement qui habite le poète et son œuvre entre l'héritage de la tradition médiévale et le déploiement contemporain d'une nouvelle culture pétrée d'italianité :

¹⁰ Selon la caractérisation proposée par Amossy (*ibid.*).

¹¹ ANDRÉ Marie-Odile, *op. cit.*, p. 57.

¹² Selon la définition proposée par Alain VIALA dans l'article « Biographie » de l'Encyclopédia Universalis : « Une *épibiographie* est un récit de vie convoqué à l'appui d'un autre discours (par exemple, les notices qui, dans les manuels littéraires, accompagnent un extrait des œuvres d'un écrivain), ou un récit d'un aspect d'une vie, qui contribue à en édifier le monument et conforte le préjugement ».

¹³ Nous ne proposons pas ici d'étudier en détail les discours de présentation des différents auteurs, ce qui constituera l'objet des chapitres V, VI et VII de notre travail, mais de faire ressortir des traits saillants pouvant être interprétés comme éléments doxiques constitutifs du canon dans sa dimension discursive. Aux quatre manuels sélectionnés pour l'étude quantitative précédente nous avons ajouté une anthologie de Georges Pellissier afin d'enrichir l'analyse et rendre compte des phénomènes de circulation des éléments de discours (*Précis de l'histoire de la littérature française – illustré de 84 portraits*, Sixième édition, Paris, Delagrave, 1902).

Marot, par toutes ses origines tient au Moyen-Âge : il en est. Son érudition est du Moyen-Âge. [...] Ses maîtres immédiats, c'est Jean Marot, son père, Jean Le Maire de Belges, c'est Molinet aux vers fleuris, c'est le souverain poète français Crétin « qui tant savait », en un mot les grands rhétoriciens ; l'*Adolescence Clémentine* est l'œuvre surtout d'un grand rhétoricien, qui ne se corrigera jamais complètement. [...] Mais il s'imprégna aussi d'une culture nouvelle et plus fine. Il y avait parmi les livres qu'on saisit en 1534 un Boccace, la *Célestine*, les *Églogues* de Virgile. A Boccace il faut joindre Pétrarque, à Virgile, Ovide, Catulle, dont il fit quelques « translations ». (Lanson, 1923, p. 184)

Marot se rattache presque entièrement à l'âge qui vient de s'écouler [...] ; toutefois, il n'est pas resté étranger à la culture délicate des écrivains du groupe de Marguerite, et, tout ensemble, il se distingue de ses prédécesseurs, les grands *rhétoriciens*, compliqués et prosaïques, par la grâce aisée et naturelle qui fait le charme des meilleures de ses poésies, épîtres, élégies, ballades, épigrammes. (Cahen, 1920, p. 701)

Plusieurs genres renouvelés des anciens s'introduisent, grâce à lui, dans notre poésie, non seulement l'épître et l'épigramme, mais encore l'élégie et l'idylle, et à l'Italie moderne il emprunte le sonnet. (Pellissier, 1902, p. 92)

Le portrait de l'auteur qui se dessine à travers ces présentations est celui d'un homme placé à la confluence de deux époques, et il peut être selon les auteurs de manuels loué pour son attachement à la période écoulée, comme le fait Marcou en soulignant que Marot est « avant tout le représentant de ce qu'il y avait de meilleur dans la tradition littéraire du passé » (1880, p. 4), ou bien distingué comme le premier réel poète du XVI^e siècle, ainsi que le laisse entendre Des Granges : « Entre Villon et le manifeste de la Pléiade s'écoule, pour la poésie française, une période de transition. Le seul nom resté illustre entre ces deux dates est celui de Clément Marot » (p. 95). Même lorsqu'il n'est pas explicitement rattaché au Moyen-Âge, Marot est régulièrement peint comme un auteur profondément français car marqué par un « esprit gaulois », qui signe pour les auteurs de manuels le lien consubstantiel entre le poète et la littérature nationale :

Ce qui fait son originalité et sa gloire, c'est d'avoir gardé, cultivé et développé dans sa grâce et sa fleur le seul germe vivace qui restait du Moyen-Âge, ce vif esprit qui avait produit les Fabliaux, qu'il transmet des trouvères de l'Île-de-France à Rognier, à La Fontaine et à Voltaire, et qui se conserva dans ses poésies comme le sel toujours piquant de la vieille Gaule, sans se perdre sous la floraison étouffante et désordonnée de Ronsard, sans se dessécher sous la rude main de Malherbe ou de Boileau. [...] Il a tout le sel et toute la grâce de l'esprit gaulois ... (Marcou, p.4)

Mais ce qu'il y a de plus original ou de plus excellent dans Marot, c'est la saine robustesse de cet esprit si fin : nulle mièvrerie italienne, nulle aristocratique

préciosité n'ont altéré chez lui le fonds d'esprit français dont il avait hérité. Il a gardé toute la verdure, la nette vivacité, le bon sens aigu de la poésie parisienne ou champenoise. Il est bien français encore en ce que l'idée chez lui, si peu de choses qu'elle soit, est la substance même et le tout de sa poésie. (Lanson, p.186)

Marot est le dernier représentant de la poésie gauloise ; mais, s'il continue Charles d'Orléans, Villon, de Meung, c'est en épurant leur génie et leur langue. (Lebaigue, 1904, p. LVIII)

Marot n'avait pas le tempérament élégiaque. Ce Gaulois moqueur et léger ne pouvait guère réussir dans un genre tout de sentiment. [...] Dans l'épigramme il allie souvent toutes les qualités gauloises avec une délicatesse que le génie gaulois n'avait pas connue avant lui. (Pellissier, p. 93)

Il doit ce succès non moins à son style et à sa langue qu'à son esprit. En effet, dans cette première partie du XVI^e siècle, la langue n'est pas encore rentrée dans la crise salutaire mais violente qu'elle va subir avec Ronsard et ses imitateurs. Elle est française de vocabulaire et syntaxe. Elle est claire et vive ; elle suffit à l'expression délicate de tous les sentiments moyens. (Des Granges, p. 99)

L'inclusion de Marot dans le corpus canonique de la littérature nationale passe donc par la répétition à l'envie de sa « francité » et du lien que sa poésie maintient avec une tradition forte qu'elle fait accéder à un plus haut degré de réalisation. Dans les contextes historiques qui marquent la parution des manuels (défaite de 1870 puis Première Guerre Mondiale), l'insistance sur les racines gauloises de la poésie de Marot n'est pas sans lien avec la dimension patriotique de l'enseignement de la littérature ; elle révèle aussi la volonté d'inscrire l'auteur dans une continuité de formes et d'inspiration, qui ressortit aux méthodes de l'histoire littéraire et à la nécessité d'identifier des prédécesseurs et des continuateurs dans le déroulement des siècles littéraires. À cheval entre Moyen-Âge et Renaissance, bien français dans ses réalisations qui empruntent au passé et s'avancent vers l'avenir, Marot est surtout présenté dans les manuels comme un poète vif et agile, à l'aise dans des genres légers, un « spirituel rimeur » ayant laissé « maints chefs-d'œuvre de grâce et de finesse » (Pellissier, p. 92) :

Il n'a pas été surpassé dans les genres où il a pleinement réussi, l'épigramme, le rondeau, le madrigal et l'épître badine. [...] Ce n'est pas que ce génie vif, alerte et délicat ait manqué de feu et d'énergie ; il avait tout de l'abeille : le miel, l'aiguillon et même les ailes. (Marcou, p. 5)

Quelques-unes [de ses épîtres] sont des chefs-d'œuvre que ni La Fontaine ni Voltaire n'ont fait oublier, des modèles inimitables dans l'art de causer avec esprit et de conter avec agrément. Marot a porté l'épître et l'épigramme à la perfection. (Pellissier, p. 94)

Mais jusque dans ses plaintes et ses réquisitoires, Marot reste Marot. Ce sont des impressions vives et rapides. [...] Bref, il est le *gentil* Marot ; il n'est ni Villon, ni Musset. Boileau a dit très justement « Imiter de Marot l'élégant badinage ». Marot badine. Il ne traite sérieusement et à fond aucun sujet, même les plus graves, les plus personnels. Il a toujours de l'esprit ; et jamais il n'en a plus que lorsqu'il cherche à voiler la tristesse du sentiment sous la grâce de la forme. (Des Granges, p. 98)

Cette âme légère a fait sa poésie avec ses idées et ses impressions, légères comme elle. Tourner un compliment ou une épigramme, quémander ou remercier, causer ou conter, voilà sa sphère : et dans tout cela il n'a pas son pareil. Deux épîtres au Roi, une épître au Dauphin, une autre à Lyon Jamet, la ballade du *frère Lubin*, le rondeau à un créancier, nombre d'épigrammes sont de biens petits, mais d'absolus chefs-d'œuvre. Cela est fait de rien. Tout le monde connaît cette grâce malicieuse, cette très peu candide et très naturelle simplicité. (Lanson, p. 186)

L'évocation de la « badinerie » à laquelle se livrerait Marot permet par ailleurs de justifier dans les manuels le goût des écrivains des XVII^e et XVIII^e siècles pour cette poésie simple et souvent légère. Des Granges évoque le goût des auteurs des siècles suivants pour l'auteur de *l'Adolescence clémentine* en soulignant que Marot doit son succès « non moins à son style et à sa langue qu'à son esprit »¹⁴. Pour Pellissier, le succès de Marot au XVII^e siècle s'expliquerait également par le tour de son esprit et de sa poésie, propres à séduire les auteurs classiques :

La prédilection de nos classiques (Fénelon, Boileau, Voltaire...) pour ce charmant poète s'explique sans peine. En un certain sens, Marot est plus classique que Ronsard : il l'est par sa netteté, sa correction, par le tour éminemment « raisonnable » de son esprit. Chez lui, rien de forcé, de heurté, de rocailleux, rien d'ardu ou d'effervescent. (p. 94)

Au nombre des éléments en circulation dans la construction de l'image scolaire de Marot, les notions de « grâce », de « simplicité » et d'« esprit » s'avèrent essentielles, moins dans ce qu'elles dessinent de l'auteur que dans ce qu'elles évoquent en creux de la figure d'un autre poète, point de comparaison sans cesse convié dans le portrait de Marot : Ronsard. Les deux poètes apparaissent ainsi dans les ouvrages scolaires de cette première moitié du XX^e siècle comme deux figures complémentaires, parfois antithétiques, qui dessinent une continuité entre deux époques du siècle. Ainsi, après avoir rappelé que Marot appartient à la période médiévale tout en goûtant aux nouveautés poétiques introduites à la Cour, Cahen souligne que

¹⁴ « De là, le grand et persistant succès de Marot au XVII^e siècle. Ce n'est pas seulement Boileau qui l'admire. La Fontaine en est amoureux ; Bussy-Rabutin, Fénelon, La Bruyère, le Père Bouhours, poètes et critiques, c'est à qui le louera. Au XVIII^e siècle, Voltaire et Rousseau sont d'accord pour le goûter. » (Des Granges, 1922, p. 99).

[...] l'on ne doit s'attendre à trouver chez lui ni cette richesse du vocabulaire, ni cette ampleur des périodes, ni cet éclat des images que Ronsard et ses amis vont bientôt, après tant de siècles, ramener dans la poésie [...]. (Cahen, p. 701)

En ce sens, Marot est moins considéré comme un prédécesseur de Ronsard que comme le dernier représentant d'une poésie qui trouve avec lui une belle et parfaite expression, mais qui ne survivra pas à l'entreprise de refondation poétique menée par la Pléiade dès 1549. Charles Lebaigue l'affirme avec fermeté lorsqu'il indique que « Marot n'a rien inventé, ni le rondeau ni la ballade. Ce qui est vrai, c'est qu'il a fait le plus heureux emploi du vers de dix syllabes » (Lebaigue, p. LVIII). Soulignant la « grâce » et la « délicatesse » de la poésie de Marot, Pellissier constate cependant que le poète ne peut pas être considéré comme l'égal de Ronsard, par manque de réelle *vision* poétique :

[...] s'il a laissé maint chef-d'œuvre de grâce et de finesse, l'élévation lui manque, la gravité, l'ampleur, l'éclat poétique. [...] Pour fonder l'école classique, d'autres qualités étaient nécessaires, plus hautes et plus fortes [...] que Ronsard, à vrai dire, ne réalisa pas complètement, mais que son audacieuse tentative permit de réaliser après lui. (Pellissier, p. 92-95)

L'évocation de Ronsard semble dès lors faire partie intégrante des éléments doxiques à disposition des auteurs de manuels pour dresser le portrait de Marot et souligner les incomplétudes de son œuvre poétique. La comparaison avec le poète des *Amours* s'inscrit en outre dans le mécanisme traditionnel de la mise en série des portraits d'écrivains, hérité du modèle des *Vies illustres*, qui permet d'établir les qualités et les défauts de chacun dans un jeu de va-et-vient. Si certains rappellent que les écrivains classiques goûteront plus la simplicité de Marot que l'emphase parfois obscure de Ronsard, la comparaison tourne tout de même le plus souvent à l'avantage du poète vendômois, au point que Pellissier affirme qu'il n'y a « rien de commun entre ce spirituel rimeur [Marot] et un poète comme Ronsard » (p. 92). Ce faisant, les différents éléments doxiques des discours de présentation de Marot tendent non seulement à construire deux images d'auteurs concurrentes, Marot le « gentil » poète et Ronsard le « grand » poète, mais plus encore concourent à structurer l'espace discursif du canon en opérant des hiérarchisations que l'étude quantitative seule ne permettait pas de distinguer. Pris dans ce système de comparaisons qui valorise l'innovation poétique, Marot se trouve placé dans les ouvrages scolaires en-dessous de Ronsard, à la fois explicitement par certains auteurs qui soulignent son manque de « grandeur », et implicitement lorsqu'est mise en avant son ancrage médiéval, et ce malgré les qualités qui lui sont par ailleurs reconnues et la place charnière qu'il occupe dans le siècle¹⁵.

¹⁵ Nous étudierons en détails la place de Marot, ainsi que de d'Aubigné, dans les représentations du corpus canonique de la littérature de la Renaissance dans le chapitre VI de notre étude.

b. Du Bellay

De manière plus attendue, un autre poète du XVI^e siècle se trouve mis en parallèle avec l'œuvre et la vie de Ronsard. Marcou débute la présentation du poète des *Regrets* par cette formule frappante : « Il est mort à trente-cinq ans, sans avoir eu le temps d'être que le second de celui dont il fût peut-être devenu l'égal » (p. 36). La représentation selon laquelle Du Bellay demeurerait l'éternel lieutenant de Ronsard traverse les discours des manuels : Lanson affirme qu'à l'inverse de Ronsard Du Bellay « ne pouvait que jeter quelques charmantes œuvres dans le cours de la poésie française, non pas le détourner ou le rectifier » (p. 215) ; Des Granges indique que « Du Bellay n'a ni la variété, ni la puissance de Ronsard » (p. 109) ; Lebaigue enfin déplore que « les poésies de Du Bellay n'[aie]nt pas la hardiesse et l'élévation que promettaient les doctrines de son manifeste » (p. LXIX). Pour autant, cet élément doxique de discours ne résulte pas aussi évidemment que pour Marot en une hiérarchisation défavorable à Du Bellay. Les auteurs d'ouvrages scolaires se plaisent ainsi à rappeler qu'à l'inverse de Ronsard, Du Bellay se garde finalement d'aller trop loin dans l'application des préceptes de son propre manifeste, et que par là il atteint à une forme poétique plus simple et immédiatement accessible que celles tentées par Ronsard :

Son imagination est calme et réglée ; ses chants sont inspirés par un sentiment doux et mélancolique qui le rapprochent des élégiaques latins. Quant à sa langue elle-même, elle se garde des témérités qui compromettent l'œuvre de Ronsard : elle plaît par le naturel, la clarté, l'harmonie. (Lebaigue, p. LXIX)

Ni la vigueur ni l'élévation ne manquent à Du Bellay. Pourtant, ce qui fait son originalité particulière, c'est un naturel aisé, une sensibilité fine, un charme doux et intime. Entre tous les poètes contemporains, il est le plus aimable, le plus voisin de nous, le seul peut-être que nous goûtions sans effort, parce que lui-même ne se força pas. (Pellissier, p. 125)

Du Bellay n'a ni la variété, ni la puissance de Ronsard. Mais il paraît souvent plus sincère dans l'expression de ses sentiments ; il est moins pédantesque dans son imitation, et sa langue est moins inégale. (Des Granges, p. 109)

La confrontation avec l'œuvre de Ronsard, loin de desservir Du Bellay, lui ouvre en réalité à travers le discours doxique un espace à part dans le corpus canonique. Les éléments de présentation tendent à faire de lui un portrait singulier, à la fois détaché de la tradition incarnée par Marot et conscient des excès vers lesquels pourrait l'entraîner la doctrine qu'il a contribué à fonder. La place de Du Bellay paraît alors moins en dessous de Ronsard qu'à côté, dans une poésie qui n'a pas à rougir de celle du maître, voire qui la dépasse sur certains aspects, au point que Marcou affirme que les *Antiquités* et les *Regrets* offrent à la littérature française « les plus parfaits sonnets que le siècle ait produits » (p. 36). Le poète exilé à Rome

prend ainsi dans les ouvrages scolaires les traits d'un auteur mélancolique, doux, dont les sentiments s'expriment sans filtres dans les sonnets, en un mot un lyrique qui ouvre la voie, par-delà les siècles, à la future école romantique :

Son imagination est calme et réglée ; ses chants sont inspirés par un sentiment doux et mélancolique qui le rapprochent des élégiaques latins. (Lebaigue, p. LXIX)

C'est un doux et fin poète, fluide et facile, d'une grâce sérieuse et souvent mélancolique : aussi dissemblable que possible de Marot, et d'une inspiration toute lyrique et personnelle. [...] Toutes ses impressions se fixaient dans de pénétrants sonnets : sonnets satiriques, plus larges que des épigrammes, plus condensés que des satires [...]; sonnets pittoresques, où la mélancolique beauté des ruines est pour la première fois notée, en face des débris de Rome païenne ; sonnets élégiaques enfin, où s'échappent les plus profonds soupirs de cette âme de poète, effusions douces et tristes, point *lamartiniennes* pourtant [...]. (Lanson, p. 215-126)

Du Bellay publie *Les Regrets*, sonnets écrits à Rome, et dans lesquels dominent la mélancolie, l'ironie et la satire : le poète est partagé entre la nostalgie du pays natal, et les colères que soulèvent, dans son cœur généreux, les allures et les mœurs de la cour romaine ; *Les Antiquités de Rome*, autre recueil de sonnets, où l'on retrouve les sentiments précédents, mais aussi une gravité, une élévation de ton, qui rapprochent Du Bellay de nos plus grands romantiques. (Des Granges, p. 109)

Des Granges affirme plus explicitement encore, en conclusion de sa présentation de Du Bellay : « Il est bien, celui-là, l'ancêtre des romantiques, par son pessimisme, sa mélancolie, sa poésie toute personnelle » (p. 109). Contrairement à Marot, Du Bellay obtient dans l'espace discursif du canon une place à part, celle de poète singulier et de prédécesseur, qui lui assure une classicité réellement maximale¹⁶, alors même que leurs présences quantitatives s'avéraient équivalentes dans la recension des extraits présents dans les manuels.

c. Ronsard

Dessinée en creux dans les portraits de Marot et Du Bellay, la figure de Ronsard est quant à elle construite dans les ouvrages scolaires au travers d'une série d'éléments de discours qui entérine son statut de classique maximal de la période. Marcou affirme ainsi que « l'étoile la plus éclatante de la constellation poétique [de la Pléiade] est Ronsard » et que « toute la littérature relevait plus ou moins de lui, [...] il restait la grande renommée du siècle » (p. 8). Lanson le rejoint en indiquant dès la première ligne de sa présentation que

¹⁶ Nous reviendrons dans le chapitre V sur l'image de Du Bellay comme ancêtre ou prédécesseur de l'école romantique.

« par la force du talent, par la grandeur de l'effort, par l'éclat de succès, Ronsard est le maître de la poésie du XVI^e siècle » (p. 216), tandis que Des Granges rappelle que « de son vivant, Ronsard jouit d'une renommée universelle » (p. 108). Malgré l'affirmation de cette gloire poétique, les auteurs de manuels scolaires s'attachent également à rappeler l'oubli presque total de l'œuvre ronsardienne aux XVII^e et XVIII^e siècles, en énumérant les condamnations sévères des auteurs classiques à l'encontre du poète des *Amours* et des *Odes* :

L'art savant de Ronsard ne trouva pas grâce auprès de Malherbe, soucieux avant tout de naturel, de simplicité, de correction, et, sur la foi de ce poète, le XVII^e siècle tout entier dédaigna Ronsard ; le XVIII^e siècle l'ignora. (Cahen, p. 725)

Malherbe, devant ses disciples, biffait du premier au dernier vers un exemplaire de Ronsard et quand Boileau juge si sévèrement l'auteur des odes pindariques et de la *Franziade*, Ronsard est presque oublié. (Des Granges, p. 108)

Chapelain, caractérise excellemment son imitation des anciens de « servile et désagréable », Boileau qualifie durement son « faste pédantesque » [...], Fénelon a dit de lui « Son langage est cru et informe », et comme Boileau « il parlait grec en français » (Marcou, p. 9)

On songea enfin d'autant moins à se retourner vers Ronsard qu'il était inutile : Malherbe, puis Corneille, réalisaient le meilleur des vœux de Ronsard, et du jour où ce qu'il avait de bon fut acquis et dépassé, les excès seuls et les défauts de son œuvre comptaient pour le public. De là l'oubli profond, l'étrange mépris où tomba Ronsard, dont le nom devint représentatif de tout ce que le XVII^e siècle ne pouvait accepter, ni goûter, ni comprendre dans l'héritage du XVI^e siècle. (Lanson, p. 223)

À travers la voix des écrivains phares du classicisme, les auteurs d'anthologies font entendre une *doxa* elle-même classique sur l'œuvre ronsardienne, qui a largement innervé les représentations de cette poésie au point que les discours de présentation reprennent certaines des critiques adressées par Malherbe ou Boileau aux pièces de Ronsard. L'enrichissement de la langue française prônée par Ronsard à la suite de Du Bellay apparaît dans les manuels scolaires moins comme une innovation linguistique et poétique majeure que comme un défaut de style rendant la lecture difficile, voire désagréable. Marcou reproduit ainsi par deux fois le jugement des auteurs classiques dans sa présentation de l'œuvre ronsardienne en considérant le style du poète comme un foisonnement non réglé et indélicat :

Toutes ces innovations indiscrètement pratiquées dans des compositions multiples qui ne savaient s'arrêter que quand, par bonheur, le moule métrique lui en imposait la loi, avaient fait de son style une bigarrure étrange d'érudition, d'emphase, de trivialité, de prolixité : et sous une végétation parasite et emmêlée de langage, restaient trop souvent étouffées la délicatesse du sentiment, la grâce

de l'imagination, la richesse de l'invention poétique, la force de la pensée [...]. (p. 7)

Ronsard a porté la peine d'un double tort : son impatient et intempérant génie a brusqué la langue et ne s'est pas réglé. Il a voulu faire improviser à la langue française ce qu'elle devait attendre de « longueur de temps » et il a mis la bride sur le cou de sa muse, qui ne s'arrêta jamais. (p. 46)

La même analyse se lit dans les ouvrages scolaires contemporains : Pellissier met en lumière les « défauts les plus rebutants [de Ronsard], l'obscurité, l'emphase, le pédantisme » (p. 123), Lebaigue souligne que ses recherches lexicales aboutissent souvent à « embarrasser [sa langue] de mots bizarres, d'épithètes enflées et redondantes » (p. LXIV) ; Lanson lui reproche de ne pas avoir eu le sens de la langue française en cherchant à y faire entrer des constructions qui ne lui étaient pas propres « dans sa fuite de la platitude, Ronsard force la construction française : il dira « l'enflure des ballons », à la mode des vers latins, pour *les ballons enflés* » (p. 213). Des Granges attribue quant à lui les difficultés de lecture de l'œuvre ronsardienne non pas à la langue du poète (« Pour le XVII^e siècle et le XVIII^e siècle, Villon devait être plus difficile à lire ; et on n'a pas cessé de lire Villon » p. 106), mais bien plus à l'obscurité d'une poésie destinée à un public érudit et difficilement compréhensible pour les siècles suivants :

Ronsard est pédant, en ce sens qu'il étale à tout propos, et de façon la plus imprévue, et la plus fâcheuse, une implacable érudition. [...] Ronsard écrivait pour une élite humaniste ; il était lui-même saturé d'antiquité et de mythologie ; préparons-nous toujours, quand nous le lisons, à ses accès de pédantisme. [...]. Chez Ronsard il faut sans cesse transposer ; il faut deviner l'allusion ou traduire le symbole, exercice bien pénible pour les contemporains de Malherbe, Boileau ou Voltaire. (p. 106)

Pédant, obscur, surchargé, Ronsard apparaît dans les ouvrages scolaires comme un poète dont l'accès demeure compliqué pour des lecteurs du XX^e siècle : le rappel de ses « défauts » dans les manuels constitue à lui seul l'un des éléments doxiques de son portrait, et s'inscrit dans une logique qui semble composer ici aussi avec les mécanismes du classico-centrisme étudiés dans le discours scolaire lansonien (*cf chapitre II*).

Pourtant, la référence aux jugements des écrivains du XVII^e siècle ne constitue pas l'image finale de l'œuvre ronsardienne proposée dans les anthologies d'histoire littéraire de la première moitié du XX^e siècle. Si les auteurs inscrivent en partie leurs discours dans une tradition qui tend à minorer la place de Ronsard dans l'histoire de la poésie française, ils s'accordent également à reconnaître les qualités indéniables de son œuvre. Lebaigue nuance ainsi sa condamnation du « faste pédantesque » de Ronsard en soulignant qu'il « faut lui reconnaître beaucoup d'imagination, de verve, de grâce, le don de peindre, et surtout dans ses petites pièces un charme pénétrant et une délicatesse exquise de sentiment et d'expression » (p. LXIV) ; quant à Pellissier, s'il regrette les « défauts rebutants » de Ronsard, il accorde

volontiers que ceux-ci « ne l'empêchent pas d'avoir porté dans les genres supérieurs un enthousiasme sincère, un génie hardi et puissant, un sentiment généreux de la haute poésie » (p. 123). Les auteurs d'ouvrages scolaires équilibrent surtout la tendance aux jugements dépréciatifs issus de la tradition classique en allant puiser à la source de nouvelles visions sur l'œuvre, notamment à travers le regard du XIX^e siècle romantique.

Cahen emblématise ce travail de rééquilibrage en opérant, après avoir mentionné le jugement de Malherbe, une mise en perspective historique installant Ronsard à une place plus juste :

Au XIX^e, l'école romantique, toute éprise qu'elle était du moyen âge, et quelques différences qui la séparaient elle-même des poètes de la Pléiade, disciples de l'antiquité, voulut réhabiliter dans Ronsard une victime de Malherbe et Boileau, et n'eut pas de peine à faire sentir du reste le charme d'un grand nombre de ses petites pièces, et la richesse de tant de rythmes libres et variés que la sévérité de Malherbe avait un peu trop fait oublier. Depuis, la gloire de Ronsard semble s'être encore accrue, il ne s'en faut guère que l'estime de nos contemporains ne l'ait replacé au rang élevé que les siens avaient cru pouvoir lui assigner. (p. 725)

Des Granges reprend la même idée en affirmant que, passés deux siècles de désuétude, « au XIX^e siècle la réhabilitation commence. En 1827, Sainte-Beuve cherche à le représenter comme un ancêtre de la jeune école romantique ; aujourd'hui Ronsard a repris son rang parmi les plus grands poètes français » (p. 108). En contre-point des écrivains classiques, les romantiques et Sainte-Beuve fournissent aux auteurs d'anthologies des arguments d'autorité qui nuancent le jugement et réévaluent l'œuvre ronsardienne ; l'évocation de ces points de vue positifs sur Ronsard s'articule en outre au projet de l'histoire littéraire, qui cherche à déterminer précisément les places occupées par les auteurs au cours de l'histoire de la littérature française. Passé au travers d'un mécanisme de réhabilitation, Ronsard apparaît en partie « lavé » des condamnations classico-centrées et peut ainsi, par le jeu de la référence romantique et de la méthode de l'histoire littéraire, s'installer à une place qui soit la plus juste possible dans l'esprit des auteurs d'ouvrages scolaires. Marcou conclut d'ailleurs sa présentation du poète en soulignant qu'il siège désormais au rang des auteurs les plus classiques de notre littérature, au regard de l'influence de son œuvre sur les développements ultérieurs de la poésie française :

Il reste définitivement acquis aujourd'hui qu'il a eu le mérite, méconnu au XVII^e siècle, d'ouvrir à la poésie française les genres littéraires cultivés et consacrés par les anciens, de créer des rythmes lyriques qui ont profité à Malherbe et aux poètes de nos jours, de réhabiliter l'alexandrin que, par une étrange fantaisie, il a d'ailleurs exclu de l'épopée, son domaine naturel ; enfin, et c'est Malherbe qui l'a dit, « d'avoir eu dans ses fictions de la grandeur ». C'est moins qu'il n'ambitionnait, mais c'est assez pour lui assurer une belle place dans les gloires poétiques de la France. (p. 46)

C'est la même perspective qui anime Lanson au terme du portrait contrasté qu'il dresse de Ronsard, lorsqu'il rédime en quelque sorte le poète de ses torts en mettant en lumière le poids de ses innovations et de ses recherches dans le cours de la poésie nationale :

Il a essayé d'attraper cette forme-là, belle et parfaite. Il est loin d'y avoir réussi, et il nous est aisé d'être choqués de ses défaillances. Ici encore il a péché par érudition, toutes les fois que l'autorité des anciens lui a tenu lieu de raison. Il a péché aussi par impuissance ou insuffisance de génie, par négligence : il a souvent donné l'exemple d'une facture qu'il condamnait. Mais surtout il faut tenir compte de ce qu'il dégrossissait le premier la poésie moderne : s'il a ébauché la forme que ses successeurs devaient porter à la perfection, on peut lui passer beaucoup de défaillances nécessaires. (p. 220)

Malgré la circulation d'éléments de discours marqués par la persistance de jugements négatifs sur l'œuvre ronsardienne, le portrait qui se dégage des ouvrages scolaires demeure celui d'un grand poète, à la gloire et à l'influence indiscutables dans l'histoire de la littérature française. Tout comme son compagnon d'armes Du Bellay, Ronsard s'inscrit dans le corpus canonique de la littérature du XVI^e siècle comme un classique maximal à travers le discours doxique.

d. Rabelais

Placé à la suite de Marot dans les anthologies d'histoire littéraire, Rabelais occupe avec ce dernier le rôle d'auteur charnière, à la fois héritier de formes médiévales et symbole du nouveau souffle de la Renaissance. Son œuvre est présentée par les auteurs d'ouvrages scolaires comme la synthèse inouïe des tendances qui traversaient le début du XVI^e siècle, et dans cette perspective le discours doxique se fait laudatif et vient en quelque sorte mimer l'étonnement des lecteurs du XX^e siècle face à l'étrangeté irréductible des romans rabelaisiens :

Rabelais meurt en 1553 en n'étant plus moine, ni médecin, mais l'auteur du plus extraordinaire monument de la littérature du XVI^e siècle. Le XVI^e siècle tout entier – passion de l'antiquité et de ses langues, du grec surtout, la langue défendue ; science de l'antiquité sous toutes ses formes et dans tous ses objets, philosophie, morale, législation, histoire, médecine, astronomie, marine, guerre, jeux, gymnastique, curiosités bibliographiques, ; esprit d'examen, de critique, d'émancipation intellectuelle ; guerre à l'intolérance, au fanatisme, à la scolastique et à la pédanterie ; satire politique, judiciaire, ecclésiastique – se trouve sous l'allégorie continue de l'épopée bouffonne de Rabelais, débauche de gaieté, de verve, de raillerie, de facétie, de bon sens et de folie, de saine indépendance et de licence éhontée. (Marcou, p. 13)

Mêlant au merveilleux du haut Moyen Age, aux libres saillies de l'esprit gaulois, aux parodies érudites qui délectaient les savants, sa gravité de philosophe, sa sagesse de moraliste et sa fantaisie de poète, il composa l'œuvre la plus riche, la

plus féconde, la plus étrange aussi que nous offre le XVI^e siècle. (Pellissier, p. 82)

Si elle déconcerte, cette œuvre « féconde » et « étrange » (Pellissier, p. 82) est indiscutablement placée au rang des grandes réalisations de la période, dont elle emblématise le foisonnement et la diversité, ainsi que le souligne Marcou en indiquant que « le XVI^e siècle [s'y] trouve tout entier » (p. 13). Plus que Marot, Rabelais incarne dans le discours scolaire la conjonction du passé (« merveilleux du Moyen-Âge », « libres saillies de l'esprit gaulois ») et des directions nouvelles de la littérature (« parodies érudites »), en mêlant dans un même creuset les formes médiévales bouffonnes et des connaissances personnelles nées de sa pratique de la médecine et de ses études continues. Tandis que Pellissier affirme que « l'esprit de la Renaissance a dans Rabelais son représentant le plus illustre et son plus grand interprète » (p. 86), Lanson insiste sur le travail de synthèse qu'il réalise en « ajout[ant] à ses travaux d'humaniste, à sa médecine, à ses almanachs une bouffonne imitation des vieux romans » (p. 188). Des Granges nuance ce point en soulignant que la dimension satirique de l'œuvre de Rabelais s'avère en grande partie composée de *topoi* hérités de l'univers médiéval ; pour autant, il reconnaît à l'auteur de *Pantagruel* la mise en système de ces critiques selon un but qui en dépasse les portées traditionnelles :

Il est certain que Rabelais proteste contre les abus de son temps. [...] Mais la plupart de ces plaisanteries étaient traditionnelles ; on pouvait déjà les lire dans Renart, dans les fabliaux, dans les farces. Il faut en conclure que, dans une large mesure, Rabelais hérite du passé plutôt qu'il n'ouvre l'avenir. Il est vrai, d'autre part, que ces satires grossières ou piquantes prennent souvent chez lui un tour vif, et constituent, on n'en saurait douter, un système lié. Rabelais attaque tous ceux qui « déforment la Nature sous prétexte de la redresser ». Et cette idée générale fait la profondeur relative de son œuvre bouffonne. (Des Granges, p. 117)

Le portrait qui se dessine à travers ses éléments de discours est celui d'un écrivain savant et humaniste, loin de l'image longtemps véhiculée par les ouvrages scolaires d'un buveur obscène et débridé, conforme à une tradition qui cherchaient à combler les lacunes biographiques par des reconstructions à partir des sens supposés de l'œuvre rabelaisienne (*cf* *chapitre I*). Pellissier met ainsi en garde ses lecteurs contre la tentation d'une légende biographique inepte qui dégraderait l'image de l'auteur et entraverait l'intelligibilité de son œuvre :

La vie de Rabelais, assez mal connue, aventureuse d'ailleurs et vagabonde, a prêté de tout temps à une foule d'anecdotes qui s'accordent mieux avec le ton de son ouvrage qu'avec ce que nous pouvons savoir de son caractère véritable. Ne nous le représentons pas comme une espèce de bouffon ivrogne, paillard et cynique. Rabelais compte parmi les hommes les plus savants de son siècle [...]. S'il n'était

point le personnage austère que nous ont présenté certains critiques, gardons-nous de le croire aussi « rabelaisien » que d'autres le veulent. (p. 82)

Bien loin des connotations négatives longtemps associées à l'adjectif *rabelaisien*, la présentation de Rabelais s'organise dans les manuels du début du XX^e siècle autour de la valorisation du caractère « savant » de l'auteur et de son œuvre, de la dimension érudite de son travail. C'est la même perspective qui conduit Lanson à présenter Rabelais comme l'un des auteurs phares des premières décennies du XVI^e siècle, incarnant les aspirations au savoir et à la liberté caractéristiques des humanistes :

Ces deux livres [*Pantagruel* et *Gargantua*] expriment l'idéal d'un homme né dans le peuple, échappé du cloître, enivré de liberté et de science. Ils sont imprégnés à la fois d'antiquité et de christianisme [...] Voilà donc le premier Rabelais, l'ami de Budé, le contemporain intellectuel de Marguerite et de Marot, et qui achève avec eux d'éclairer la première période du XVI^e siècle français. (p. 188)

Mentionnant le programme pédagogique de Rabelais, Lanson y reconnaît ainsi toutes les aspirations de l'époque et tout l'optimisme de ces premiers temps de l'humanisme :

[...] par là s'explique qu'il ait si vigoureusement exprimé dans ses programmes encyclopédiques les plus profonds désirs et les plus effrénées espérances de son temps. [...] Voyez la joie dont Gargantua salue l'imprimerie inventée, l'antiquité restaurée, « toutes disciplines restituées », et cette « manne céleste de bonne doctrine », par laquelle pourra Pantagruel largement *profiter*. Voyez de quel enthousiaste appel le bonhomme lance son fils à la recherche de la science universelle. (Lanson, p. 194)

Plus loin, Lanson fait pièce à la légende rabelaisienne en reconstruisant avec netteté une image beaucoup moins polémique et beaucoup plus rigoureuse de l'auteur : « celui qu'on a souvent dépeint comme un emporté railleur, fut un homme avisé, réfléchi, sûr de lui, jouant avec un merveilleux sang-froid son double personnage de sage et de fol » (p. 191). Écrivain emblématique du « premier » XVI^e siècle, celui de l'humanisme triomphant de la cour de François I^{er} et de sa sœur Marguerite, Rabelais est ultimement considéré par Marcou comme « l'un des trois grands écrivains de ce siècle, entre le sombre Calvin et le sceptique Montaigne » (p. 5).

L'admiration que suscite Rabelais ne se fait cependant pas sans précautions dans le discours des manuels, et tous les auteurs rappellent, avec plus ou moins de réserves, les dimensions choquantes de l'œuvre. Bien que Pellissier souligne qu'il ne faut pas porter foi à la légende entourant l'auteur et son œuvre, il rappelle à plusieurs reprises que *Pantagruel* est le lieu d'une « débauche de verve bouffonne et de fantaisie extravagante » (p. 83), qu'il s'agit d'un « roman drolatique et souvent ignoble » (p. 85) et qu'il faut pour apprécier la pensée de Rabelais « débarrasser son roman des facéties saugrenues et des obscénités qui font, disait la

Bruyère, «le charme de la canaille» » (p. 85). Des Granges quant à lui regrette que le style de Rabelais aille « de la grande éloquence à la bouffonnerie et, malheureusement, à la trivialité la plus grossière » (p. 119), et que son œuvre manque d'un plan clair et d'une composition suivie :

Illiade grotesque suivie d'une *Odyssée* satirique, l'œuvre de Rabelais est plutôt successive que composée. Le *Gargantua* est la seule partie qui offre un commencement, un milieu et une fin ; toute l'histoire de *Pantagruel* s'en va à la dérive, sans aucun lien nécessaire entre les épisodes, et rien n'empêchait l'auteur de retarder jusqu'à un livre VI^e ou X^e la réponse de la dive bouteille, but de ce voyage incohérent. (Des Granges, p. 115)

Pourtant, ces réserves émises, les auteurs d'ouvrages scolaires n'insistent pas outre mesure sur les dimensions bouffonnes, obscènes ou triviales de l'œuvre. Lanson fait d'ailleurs un sort définitif à cette question en affirmant que « l'ordure de Rabelais est tout juste l'opposé de la gravelure du XVIII^e siècle, qui a sa raison au contraire dans la notion d'une indécence positive des choses désignées » (p. 194), là où l'obscénité supposée de Rabelais serait en réalité la marque de son attachement à représenter toutes les formes de la vie (*cf chapitre II*). La résurgence de ces éléments de discours semble dès lors constituer une sorte de passage obligé, un avertissement dont ne peuvent faire l'économie les anthologies, et qui semble avoir partie liée avec les impératifs éthiques dévolus à l'enseignement de la littérature au début du XX^e siècle, de même qu'au modèle transmissif fondé sur le principe d'auteurs à admirer et imiter.

Dans cette perspective, l'œuvre rabelaisienne constitue en effet une gageure pour l'enseignement, tant sa forme et son style se révèlent peu adaptés au système pédagogique imitatif : dans une pédagogie où l'auteur doit être un modèle à la fois moral et stylistique, permettant l'apprentissage du bien dire et de valeurs morales, il semble nécessaire de mentionner dans la présentation de l'œuvre rabelaisienne les décalages entre le modèle idéal et la réalité de l'œuvre. La prégnance des finalités de l'enseignement de la littérature dans le discours doxique se lit par ailleurs dans les stratégies discursives développées par les auteurs de manuels pour circonscrire les aspects non conventionnels de l'œuvre de Rabelais et les rapporter à des dimensions morales intégrables dans le corpus canonique. C'est ainsi que Rabelais est non seulement présenté comme un savant érudit et humaniste, figure tout à fait acceptable pour l'institution, mais plus encore comme un sage, modèle singulièrement adapté aux enjeux éthiques de la transmission de la littérature nationale. Pellissier met tout particulièrement l'accent sur cette dimension en indiquant à propos de *Pantagruel* que

[...] ce roman drôlatique et souvent ignoble dénote chez son auteur une philosophie sage, élevée, généreuse, qu'inspirent l'amour de l'humanité, la foi dans la science et dans la nature, l'aversion de tout excès, de tout fanatisme comme de tout pédantisme. Rabelais enseigne la modération et la tolérance ; voilà ce qui fait la portée de son livre, ce qui en rachète les ordures. (Pellissier, p. 85)

« Philosophie sage, élevée, généreuse », la pensée de Rabelais est également qualifiée par cet anthologiste de « morale exclusivement naturelle et humaine » (p. 86), ce qui rejoint l'analyse de Lanson affirmant que

Sa morale se résume tout entière dans le précepte de Thélème : *fais ce que voudras*. Car la nature est bonne, et veut ce qu'il faut, quand elle n'est ni déviée ni comprimée [...]. Au fond, en effet, Rabelais ne philosophe que pour légitimer la souveraine exigence de son tempérament et de son intelligence : cet optimisme rationaliste, naturaliste, ou de quelque nom qu'on veuille appeler cette assez simple doctrine, lui sert surtout à fonder en raison son amour immense et irrésistible de la vie. [...] Comme penseur, [Rabelais] fonde ce qui avait déjà paru avec Jean de Meung, et qui ne pouvait recevoir toute sa force et tout son sens que de l'humanisme seul : il fonde le culte antichrétien de la nature, de l'humanité raisonnable et non corrompue. (Lanson, p. 193 et 198)

Modèle de philosophe sage, quasiment moraliste, Rabelais prend place parmi la longue liste des auteurs français classiques permettant de découvrir des maximes de vie et de régler la conduite des sujets, non pas de manière édifiante mais par le rire et l'exemple parfois absurde, ce qui le place selon Lanson au même rang que « Molière ou Voltaire » (p. 193).

Modèle moral malgré ses aspérités, Rabelais est également présenté dans les discours des manuels de ce début de XX^e siècle comme un écrivain dont l'œuvre s'inscrit dans l'histoire de la littérature nationale grâce à la survivance des personnages qu'il crée et qui deviennent des types :

Il crée, dans *Pantagruel*, Pichrocole, frère Jean des Entommeures, Panurge, des types qui nous sont devenus aussi familiers que ceux des chefs-d'œuvre du théâtre. (Marcou, p. 13)

Rabelais peint des types assez généraux pour rester toujours vrais. Beaucoup sont encore populaires (Bridioie, Janotus, frère Jean). Mais c'est surtout Panurge, la plus originale figure et la plus complexe qu'il ait créée, Panurge, à la fois subtil et grossier, naïf et retors, pusillanime et aventureux, qui résume en sa personne les Renart, les Pathelin, les Sganarelle, les Gil Blas, les Pangloss et les Figaro. (Pellissier, p. 84)

Toujours tributaire des mécanismes de l'histoire littéraire, le discours doxique se constitue à travers l'affirmation d'une lignée d'auteurs classiques dans laquelle doit être placé l'écrivain dont il est question : tout comme Du Bellay et Ronsard sont présentés comme des prédécesseurs du romantisme, et dans une certaine mesure du classicisme, Rabelais est intégré à l'histoire de la littérature nationale comme initiateur d'une tradition de types de personnages de comédie.

Rabelais est enfin loué dans les manuels pour l'étonnante ingéniosité de son style et pour son incroyable adresse linguistique. Marcou souligne ainsi au terme de la présentation de

Rabelais que « son génie se fait une langue merveilleusement souple, riche, inépuisable, pittoresque, éclatante, tour à tour populaire, voire populacière, et élevée, magistrale, à l'occasion éloquente » (p. 13). Plus substantiellement, l'affirmation de la classicité de l'œuvre rabelaisienne passe par la mention de sa dimension profondément nationale, emblématisée par sa langue :

Rabelais est un grand écrivain, et un écrivain bien français. Pour se faire une juste idée de sa langue, il faut écarter la surcharge d'épithètes multipliées, de synonymes sans fin, de vocables burlesquement empruntés au latin et au grec [...]. Ainsi débarrassée d'un attirail qui ne fait point corps avec elle, la langue de Rabelais est une langue toute française en ses éléments et en son génie, saine, robuste, plantureuse, assez souple pour passer avec aisance du ton le plus familier au plus grave, assez riche pour suffire au libre déploiement d'une verve intarissable. (Pellissier, p. 84)

Il faut admirer chez Rabelais la verve et la force du style, la variété d'un ton qui va de la grande éloquence à la bouffonnerie et, malheureusement, à la trivialité la plus grossière. Son vocabulaire est d'une prodigieuse abondance. Ce style a moins vieilli que celui de la plupart de ses contemporains : ses qualités sont toutes françaises : il est large, copieux, et clair quoique surchargé. (Des Granges, p. 119)

« Qualités toutes françaises », « langue toute française », « écrivain bien français » : le lexique employé ne laisse pas de doute sur la volonté d'inscrire fortement l'œuvre rabelaisienne dans l'histoire de la littérature nationale, et de légitimer sa place dans le corpus canonique de la littérature du XVI^e siècle à travers l'affirmation de cette dimension nationale. Déjà découvert dans les présentations des poètes de la période, ce point de discours semble constituer un élément définitoire de l'image générale de la littérature du XVI^e siècle dans les manuels du début du XX^e siècle, et répond à la fois à des impératifs pédagogiques (l'enseignement de la littérature doit permettre de former des citoyens conscients de la grandeur de leur patrie), à un mécanisme de l'histoire littéraire (rechercher les manifestations de la grandeur de la littérature nationale), et à un effet du discours doxique qui tend à constituer la littérature de la Renaissance comme le moment d'une origine nationale légitime du fait littéraire. Bien que les auteurs de manuels reconnaissent l'existence d'une littérature avant le XVI^e siècle, force est de constater que les éléments doxiques en circulation dans les discours de présentation des auteurs de la période convergent vers l'idée d'une aurore d'une littérature qui se déprend des traditions médiévales : l'image qui se dessine à travers les discours de présentation est à proprement parler celle d'une Renaissance, image qui s'exprime dans tous les portraits d'auteurs tracés dans les manuels. Cette représentation, qui n'est pas sans lien avec celle construite par Michelet, participe ainsi à la diffusion et à la pérennisation du consensus autour de la classicité des œuvres du XVI^e siècle, ce qui dans le cas de Rabelais s'avère un mécanisme essentiel à son intégration dans le corpus canonique. Ce faisant, le

mécanisme de modélisation à l'œuvre dans les anthologies de 1880 à 1940 détermine en grande partie la place de classique maximal de l'auteur de *Gargantua et Pantagruel*, à la fois modèle éthique et esthétique, et ce malgré les dimensions plus que paradoxales de son œuvre.

e. Montaigne

Présentée à la limite du XVI^e siècle, l'image de Montaigne dans les manuels du début du XX^e siècle se dessine régulièrement comme un pendant au portrait de Rabelais, à la fois dans les similitudes et les différences qui caractérisent les œuvres. Tout comme *Pantagruel* et *Gargantua*, les *Essais* sont présentés dans les ouvrages scolaires comme une œuvre inouïe, sans exemples et sans continuateurs, emblématique de ce XVI^e siècle où toutes les formes et tous les styles sont possibles et où un livre peut résulter directement de la personnalité de son auteur :

Aucun écrivain ne représente mieux que Montaigne le XVI^e siècle par l'indépendance de sa pensée et la vive et libre allure de son style. (Marcou, p. 31)

À la différence de Rabelais cependant, Montaigne s'écarte des formes ou des genres hérités pour créer de toutes pièces une œuvre qui lui ressemble, qui lui permette d'accéder à une connaissance de soi et par là même de l'humanité, qui soit réellement son portrait en mouvement. Plus qu'un traité suivi, les *Essais* trouvent leur unité dans la subjectivité de Montaigne, et cette caractéristique est rappelée à la fois par Pellissier qui indique que « la personne de Montaigne fait l'unité de son livre », par Marcou qui s'applique à présenter avec justesse le projet montaignien :

Il n'a pas médité, condensé, et ordonné un traité pour le public : il cause avec lui-même, au hasard des réflexions que souvent le hasard d'un souvenir, d'un mot, d'une lecture lui suggère [...]. Il prend sa pensée comme elle vient, l'écrit comme il le pense ; le lecteur doit la prendre comme il l'écrit. [...] Si nul livre n'est plus décousu, sans incohérence, nulle trame de style n'est plus serrée, sans roideur ; bonne et forte étoffe, qui plie sans se casser, et peinte à souhait. (Marcou, p. 31)

Des Granges lui aussi reprend cet élément de présentation en soulignant que « ce n'est pas d'une manière suivie que Montaigne a écrit ses *Essais* » (p. 128), et que l'absence de composition de l'œuvre n'est pas à blâmer tant elle est en constitue, avec l'examen du « moi » la substance :

Le titre même du livre le prouve : *essais*, qu'est-ce à dire, sinon tâtonnements, va-et-vient, retouches, absence de dessein et de but, impossibilité de classer, d'intituler. Dans la courte introduction qu'il adresse « Au lecteur », Montaigne nous dit « je suis moi-même la matière de mon livre » [...]. De lui, il ne parle, nous l'avons dit, que pour contrôler par son bon sens et par son expérience ce que les écrivains modernes et anciens lui apprennent d'autrui. Qu'il ait donc commencé par étudier l'homme en général et qu'il soit arrivé chercher des

témoignages en lui-même, ou qu'il ait voulu d'abord se peindre et qu'il ait été conduit à généraliser ses découvertes, l'unité du livre de Montaigne est dans cet aimable *moi* qui n'a rien, certes, de haïssable, auquel nous sommes toujours ramenés, et qui semble être le centre de tant de lignes venues de tous les points de l'horizon humain. (Des Granges, p. 129)

Cette attention à l'expérience personnelle, ramenée à l'expérience humaine par la fréquentation des auteurs antiques, ce souci de ne procéder que par tâtonnements, caractérisent l'œuvre montaignienne et se trouvent largement mise en scène dans les anthologies scolaires. Pour Lanson, le refus de la composition est chez Montaigne un choix très délibéré, le seul permettant de faire état des contradictions qui traversent sa pensée et sa personnalité, et qui lui offre la possibilité de laisser aller le cours de sa pensée de sorte à ce que son livre « enregistre ses idées à mesure qu'elles naissent ; elles ont dans son livre la suite qu'elles ont eue dans son esprit » (p. 242). Cherchant à rendre compte de la spécificité de l'œuvre, les auteurs de manuels en viennent même à utiliser les termes de Montaigne pour caractériser l'originalité de son projet :

Que signifie ce titre d'*Essais* ? Montaigne l'emploie au sens d'efforts, de tentatives ; et ces tentatives, ces efforts, sont ceux qu'il fait pour se connaître. À proprement parler, les *Essais* ne sont qu'un portrait de Montaigne peint par lui-même, avec toutes les contrariétés de sa nature, infiniment ondoyante et diverse. Il s'observe sans cesse ; c'est là sa principale occupation et son plus vif plaisir. (Pellissier, p. 108)

Cette nature « infiniment ondoyante et diverse » qu'observe Montaigne selon Pellissier, c'est précisément ce que l'auteur définit au chapitre 1 du livre I comme l'objet de son livre, à savoir l'observation de la nature humaine : « un sujet merveilleusement vain, divers et ondoyant que l'homme, [auquel] il est malaisé [de] fonder jugement constant et uniforme ». Là où le défaut d'organisation pourrait constituer un défaut dans la perspective pédagogique de l'enseignement de la littérature, puisque l'œuvre de Montaigne se convertit difficilement en un modèle d'éloquence ou de rhétorique à suivre, les auteurs de manuels s'accordent unanimement à saluer la prouesse que constitue la forme si particulière des *Essais* : c'est même cette forme qui organise le plus saillant des éléments doxiques de présentation de l'auteur et de son œuvre.

Bien que les *Essais* puissent difficilement servir de modèle à imiter sur le plan rhétorique, les auteurs d'ouvrages scolaires n'ont de cesse de mettre en avant les qualités proprement stylistiques de l'œuvre. L'apparente décontraction du style de Montaigne ne lui interdit pas d'user d'une langue profondément littéraire, et même poétique, dans la présentation qui en est faite à travers les manuels :

Si, comme philosophe et moraliste, Montaigne laisse prise à bien des discussions, l'écrivain, chez lui, n'eut de tout temps que des admirateurs. Aucun autre n'a mis dans sa manière d'écrire plus d'invention, et, en certain sens, plus de poésie. [...] C'est comme artiste surtout que l'auteur des *Essais* est original ; c'est grâce à son style qu'il a renouvelé tant de sujets déjà plus ou moins rebattus avant lui par les anciens et les modernes. (Pellissier, p. 111)

On peut dire de Montaigne : il pense, il voit, et la parole suit ; et cette parole, le lecteur à son tour la voit autant qu'il la comprend. C'est une fête continue des yeux et des oreilles que ce défilé d'images, toutes de franche venu, et cette bonne sonorité de mots bien trébuchants, relevés au besoin d'un accent gascon. (Marcou, p. 31)

Deux qualités essentielles dans ce style : il est primesautier ; il est imagé. Montaigne est l'un des écrivains les plus spontanés de notre littérature, et il l'est toujours avec bonheur. L'allure de sa phrase est vive, capricieuse, imprévue. De plus ce style est imagé comme celui d'un poète, d'un vrai poète, qui ne plaque pas des images sur des abstractions mais qui pense par images, et qui voit tout ce qu'il imagine. (Des Granges, p. 132)

Cette image de Montaigne poète traverse les discours de présentation, et se lit également chez Lanson qui considère que Montaigne est « le moins styliste, le moins puriste des hommes » (p. 244) et que, contrairement à Ronsard et ses compagnons, il « n'est pas de ceux qui pense "la bonne rhyme faire le bon poème" et il n'a cure d'où viennent les mots qui rendent sa pensée » (p. 244). En ce sens, Montaigne apparaît dans les manuels scolaires comme le type de l'écrivain accompli, profondément et parfaitement « artiste » (pour reprendre le qualificatif employé par Lanson), dont le style s'il n'est pas facilement imitable est sans conteste admirable.

Par ailleurs, la dimension morale de l'œuvre montaignienne est très largement soulignée par les auteurs d'ouvrages scolaires, et ce dans une perspective qui cherche à déterminer l'étendue et surtout la portée du scepticisme de l'écrivain. Pour comprendre ce scepticisme constitutif de l'œuvre, Lanson propose de considérer qu'il s'agit d'un aspect matriciel qui s'exprime par le style même :

[Montaigne] conserve donc l'enchaînement naturel de ses idées comme le seul qui ne risque pas d'y introduire du factice et du faux. Il rejette l'ordre artificiel comme il rejette les systèmes arbitraires et les affirmations sans preuve. Son désordre est une partie son scepticisme qui détruit les vaines méthodes [...]. (Lanson, p. 244)

Pour Des Granges, le scepticisme de Montaigne résulte directement de son projet d'observer la nature humaine et d'en rendre compte de la manière la plus simple possible. Ce faisant, la

portée de son œuvre n'est jamais réellement polémique, et Montaigne serait bien plutôt à ranger du côté des modérés que des auteurs qui contestent l'ordre établi :

Son scepticisme est essentiellement basé sur cette constatation que l'homme est un être mobile, « ondoyant et divers », incapable d'atteindre la vérité. [...] L'impression générale que donne Montaigne à qui l'a lu et relu, c'est d'ailleurs moins celle d'un véritable sceptique, qui prend plaisir à ruiner la certitude et qui s'amuse malignement de la sottise ou de l'impuissance humaine, comme Voltaire, que celle d'un modéré très intelligent [...]. Il nous invite surtout à suspendre notre jugement. Et la *balance* qu'il fait graver au frontispice des *Essais* est moins encore l'emblème du doute que le symbole de l'équité. (Des Granges, p. 131)

Pellissier lui aussi s'attache à présenter le scepticisme de Montaigne comme une philosophie très en accord avec le respect des lois sociales et des coutumes, voire à faire de l'auteur des *Essais* un conservateur peu enclin au changement :

Comme son dédain supérieur de toutes les lois sociales ne l'empêche pas de rester un sujet très soumis, son incrédulité foncière fait très bon ménage avec sa pratique extérieure du culte. Montaigne est un sceptique conservateur – variété bien connue. A vrai dire, il ne nie pas. Mais il n'affirme pas davantage. Et voilà tout juste ce qu'il appelle son scepticisme. (Pellissier, p. 112)

Lanson va même jusqu'à se demander si « si Montaigne est vraiment un sceptique : si son scepticisme est universel » (p. 247).

S'il est vrai que Montaigne conteste peu l'ordre social et que son scepticisme n'est jamais le ferment d'une condamnation directe des institutions politiques ou religieuses, l'insistance sur ce point dans les manuels s'articule également à une finalité extérieure à la simple méthode de l'histoire littéraire cherchant à présenter avec exactitude les portées de l'œuvre. Il s'agit en effet pour les auteurs d'anthologies scolaires de répondre aux exigences des programmes auxquels leurs volumes sont soumis dans la perspective de leur utilisation dans les classes. Pour la période qui couvre la fin du XIX^e siècle et le début du XX^e siècle, les Instructions Officielles de 1890 enjoignent ainsi explicitement aux professeurs de ne pas présenter aux élèves de textes qui pourraient les incliner au « scepticisme » ou à « l'inaction », ou les détourner de l'obéissance aux lois de la nation :

Les maîtres, en effet, non seulement devront s'inspirer, dans leur choix, des règles éternelles du bon sens et du bon goût, mais dans l'enseignement littéraire comme dans l'enseignement historique, ils voudront orienter leurs élèves vers le monde moderne et tenir compte des nécessités du temps présent. Or jamais il ne fut plus urgent de former des générations saines, vigoureuses, toujours prêtes à l'action et même au sacrifice. [...] Ils proscrireont surtout, quel que soit le nom de leurs auteurs, les livres capables d'incliner les jeunes gens vers l'ironie et le scepticisme. [...] Le maître qui, par légèreté ou dilettantisme plus que ridicule, conseillerait à ses élèves la lecture d'une seule page capable d'affaiblir leur

vigueur morale et de les détourner de l'action, trahirait son devoir et son devoir le plus impérieux.¹⁷

Il apparaît dès lors essentiel, dans la présentation qui est faite des *Essais*, de limiter le scepticisme de l'auteur à une forme de suspension du jugement, d'exercice de la réflexion critique non polémique. C'est le « *Que sais-je ?* », symbole d'humilité de l'intelligence humaine devant les profondeurs de l'expérience, que les auteurs d'anthologies scolaires décident de mettre en avant dans la construction de l'image d'un Montaigne philosophe qui puisse servir de modèle éthique. Ainsi Pellissier affirme que le scepticisme de Montaigne est la forme que prend chez lui une sagesse de la voie moyenne dont il convient de s'inspirer :

Les vertus mêmes de Montaigne, celles que la lecture des *Essais* peut inspirer, procèdent de son scepticisme. Montaigne ne pense pas que l'homme soit capable de saisir aucune certitude. Il ne se décide jamais pour ou contre ; il reste à égale distance des solutions contraires, sûr ainsi de ne point errer complètement, et persuadé d'ailleurs que la vérité, comme la vertu, répugne aux extrêmes. Montaigne ne se croit autorisé à rien affirmer. Sa formule favorite est *Que sais-je ?* ; autant dire un point d'interrogation. Ce point d'interrogation pourrait servir d'épigraphe aux *Essais*. (Pellissier, p. 110)

De même, Lanson analyse le scepticisme montaignien comme l'expression d'une pensée très sûre dans sa modération et apte avant tout à offrir à l'individu les conditions d'une vie « à l'aise » :

Qu'est-ce à dire, sinon que Montaigne donne le scepticisme pour remède au fanatisme ? pas moins, pas plus. [...] Prêcher la tolérance, c'est fort bien ; insinuer le *Que sais-je ?* est plus sûr. Qui supprime la cause, supprime l'effet. Son scepticisme, c'est le secret de vivre à l'aise au milieu des guerres civiles, et le secret d'éteindre les guerres civiles, qui empêchent de vivre à l'aise. (Lanson, p. 247)

C'est d'ailleurs dans une perspective similaire que les auteurs de manuels s'accordent à présenter Montaigne non seulement comme un philosophe mais surtout comme un sage, prônant une morale humble et lucide :

Si les *Essais* se dérobent à toute analyse suivie, la philosophie générale en est pourtant assez claire. Il se dégage de l'œuvre entière un esprit de sagesse moyenne et pratique, que Montaigne doit en partie aux anciens, mais surtout à ses réflexions et à ses observations personnelles [...]. Cette sagesse prise avant tout la tranquillité de l'âme, la douceur des mœurs, la modération ; elle affranchit l'esprit de tout préjugé, de tout fanatisme, en lui faisant regarder les choses humaines avec impartialité et détachement. (Pellissier, p. 109)

¹⁷ Instructions Officielles de 1890, citées par Martine JEY, *La littérature au lycée, op. cit.*, p. 30.

Cette sagesse « moyenne et pratique » que pratique Montaigne selon Pellissier constitue l'un des traits récurrents du portrait de l'écrivain, et se décline selon les auteurs de manuels d'un scepticisme modéré vers un autre modèle de philosophie et de sagesse : l'épicurisme, entendu comme le goût pour les plaisirs simples et tranquilles de l'existence. Lanson comme Des Granges proposent de considérer Montaigne comme un « épicurien », et d'envisager son œuvre comme une sorte de bréviaire pour couler une vie apaisée :

Cet optimisme épicurien, très décidé et très affirmatif, n'est pas moins le fond et l'âme des *Essais* que le scepticisme. Avec une absolue conviction, Montaigne s'applique à *jouir loyalement de son être*, et son livre n'est que la loyale recherche des moyens d'assurer cette loyale jouissance. (Lanson p. 248)

D'autre part Montaigne est un épicurien ; il a, comme Rabelais, pris parti pour la nature contre toutes les disciplines. [...] Montaigne a ainsi été suspect à Pascal, à Bossuet, à Mallebranche, à tous ceux qui, reconnaissant que l'homme est faible et vicieux, cherchent à le corriger et à le discipliner. (Des Granges, p. 130)

Rapportée à la figure de Rabelais, l'image d'un Montaigne philosophe et sage épicurien en constitue à nouveau le pendant, mais également le complément et pour ainsi dire la liquidation. Si les auteurs d'anthologies rappellent en effet à l'envie les comparaisons qui s'établissent entre les deux auteurs et leurs œuvres, c'est le plus souvent pour démarquer Montaigne de son prédécesseur et souligner ainsi la manière dont l'auteur des *Essais* clôt l'exubérance du XVI^e siècle ouverte par le père de Gargantua et Pantagruel. L'exemple le plus frappant de cette mise en regard des deux figures d'auteurs se trouve chez Lanson, qui place explicitement Montaigne en grand ordonnateur des courants du XVI^e siècle dont il signerait la fin en réalisant la synthèse :

Tandis que Rabelais nous représente le départ enthousiaste de la Renaissance française, ses espoirs illimités et ses ambitions chimériques, Montaigne nous en montre je ne dis pas l'arrêt, mais l'apaisement désillusionné et assagi, l'abandon des poursuites magnifiques de l'impossible, l'activité qui se restreint aux efforts capables de donner un résultat, modeste si l'on veut, mais positif. Il fait, peut-on dire, la liquidation de l'entreprise de la Renaissance ; il réalise tout ce qui peut être réalisé. Montaigne termine le XVI^e siècle dont il recueille et filtre tous les courants [...]. (Lanson, p. 252)

Pellissier suit cette perspective en rappelant que si l'« on compare souvent Montaigne à Rabelais, il y a chez celui-ci une ardeur, un enthousiasme, une foi que ne connaît pas l'autre » (p. 110). Le dernier élément doxique prégnant dans le discours de présentation de l'œuvre montaignienne se révèle ainsi dans la tendance des auteurs scolaires à faire de Montaigne le dernier des auteurs du XVI^e siècle, et peut-être plus profondément, et plus paradoxalement, le premier des auteurs de l'âge classique. Pour Lanson, Montaigne « prépare le XVII^e siècle

classique » (p. 252) et selon lui « et les *Essais* sont comme le grand réservoir dont va couler l'esprit classique ». De manière similaire, tous les auteurs d'anthologies scolaires affirment que ce que réalise Montaigne dans sa recherche d'une voie sage et modérée, d'une pédagogie adaptée aux besoins d'un élève gentilhomme, d'une observation sincère et lucide de la nature humaine, c'est le type de ce que le XVII^e siècle appellera l'honnête homme et que l'auteur des *Essais* incarne déjà :

Montaigne est déjà le type de ce que le XVII^e siècle, non seulement préparé mais, en un certain sens, inauguré par son livre, appellera l'honnête homme. (Pellissier, p. 110)

L'avantage d'une pareille méthode [pédagogique] est de former un homme à l'esprit ouvert, au jugement équitable, à la conversation aisée, à la tenue distinguée, au tempérament robuste sous l'élégance des manières ; bref c'est « l'honnête homme » du XVII^e siècle, défini par La Rochefoucauld. (Des Granges, p. 131)

Voilà la morale de Montaigne, un art de vivre aisément, délicieusement, un épicurisme pratique qui applique où il faut certaines parties de fermeté et d'endurance, de devoir et d'honneur, un égoïsme délicat, qui n'exclut aucune affection, et ne s'oublie pour aucune. Cette morale est l'antithèse de la morale chrétienne : elle exclut l'abnégation totale, les grands sacrifices, les miracles de la charité. C'est, strictement, la morale d'un honnête homme. (Lanson, p. 249)

En ce sens, Montaigne incarne dans les manuels scolaires du début du XX^e siècle la figure de l'écrivain « synthèse », qui tout à la fois emblématise la diversité inouïe des formes et des expérimentations littéraires de la Renaissance et en figure la progressive tempérance qui mènera aux réalisations plus équilibrées de l'âge classique. Ce faisant, sa figure offre un pendant essentiel aux images construites dans le discours scolaire des œuvres de Marot, auteur charnière, de Du Bellay, poète novateur, de Ronsard, poète fondateur, de Rabelais enfin, écrivain emblématique des premiers temps de la Renaissance : placées comme autant de scansions du siècle littéraire, ces cinq figures organisent dans les manuels l'image de la période en autant de moments de découvertes et d'innovations, de styles et de formes inédites qui constituent les origines de la littérature nationale et offrent un socle au déploiement des courants qui viendront par la suite.

Construite à la fois par les mécanismes de sélection des auteurs et des œuvres transmises, qui déterminent la place des classiques maximaux dans le corpus, et par un phénomène d'interdiscours constitutif d'un espace canonique discursif, l'image de la littérature de la Renaissance dans les anthologies scolaires du début du XX^e siècle s'organise autour de la répétition d'éléments doxiques présents dans les discours de présentation des

auteurs. Les images d'auteurs dessinées dans les manuels construisent en retour une image générale de la période, et servent à rythmer le récit de son déroulé historique. Si elles obéissent en très grande partie aux règles et méthodes de l'histoire littéraire, ces représentations transmises d'ouvrages scolaires en ouvrages scolaires sont également tributaires d'impératifs de transmission propres aux finalités de l'institution scolaire. En ce sens, il convient de considérer qu'il s'agit d'images historiquement situées, qui représentent tout autant leur époque d'énonciation que leur objet (les auteurs du XVI^e siècle). La circulation d'éléments doxiques dans l'espace d'interdiscours que constituent les manuels scolaires d'une même période se révèle donc susceptible de modifications en fonction des transformations des impératifs pédagogiques, des programmes ou des finalités politiques dévolus à l'enseignement de la littérature. Afin de mesurer les évolutions qui affectent l'image et le corpus canoniques de la littérature de la Renaissance dans la seconde moitié du XX^e siècle, nous proposons de poursuivre l'analyse en nous intéressant au manuel phare de la période de l'après-guerre : le Lagarde et Michard.

II. Le XVI^e siècle de la littérature française (re)présenté dans le *Lagarde et Michard*

1. Évolutions de l'histoire littéraire dans la seconde moitié du XX^e siècle : entre tendance historique et déshistoricisation des approches

Tandis que la fin du XIX^e siècle et les premières décennies du XX^e siècle sont caractérisées par l'essor d'une nouvelle conception de l'histoire littéraire emblématisée par les travaux de Lanson et ses continuateurs, laquelle se diffuse dans les anthologies contemporaines sous la forme d'un interdiscours composé d'éléments doxiques, la période qui débute au sortir de la Seconde Guerre Mondiale est caractérisée par une scission plus marquée entre d'une part les avancées et les débats universitaires et d'autre part leur traduction dans les manuels scolaires de la même époque. Ainsi, bien que Lanson jette les bases d'une sociologie de la littérature et d'une histoire des mentalités à travers le programme de son histoire littéraire érudite et historicisante, ce projet ambitieux ne sera ni complètement réalisé par le maître ni réellement poursuivi par ses disciples qui réduisent souvent la méthode lansonienne à une succession de fiches. Françoise Dosse montre ainsi dans un article de 1985 paru dans la revue *Le français aujourd'hui*¹⁸, consacrée aux évolutions de l'histoire littéraire tout au long du XX^e siècle, que le programme de Lanson ne sera pas revendiqué à sa suite par les

¹⁸ Françoise DOSSE, « L'histoire littéraire, fille de Cléo », *Le français aujourd'hui – Histoire littéraire 1*, n°72 – décembre 1985, p. 31-40.

littéraires, mais réalisé par l'école des Annales, courant historique fondé par Lucien Febvre et Marc Bloch à la fin des années vingt. Cette école, qui succède à l'« École méthodique de la Revue historique » fondée en 1876 par Gabriel Monod, met en avant une histoire globale, holiste, à la fois dans le temps (longue durée) et dans l'espace (prise en compte des faits de société dans leur ensemble). Caractérisées dès leurs débuts par une volonté de transdisciplinarité au sein des sciences sociales, les Annales renouvellent en profondeur l'historiographie française du XX^e siècle, et vont rapidement s'annexer le domaine de l'histoire des idées et de la sociologie de la consommation littéraire. L'école des Annales reprend ainsi terme à terme les perspectives de recherche de Lanson dans ses conceptions de l'histoire de la littérature. Ce tribut payé à la méthode lansonienne se lit par ailleurs dans les propositions formulées en 1960 par Roland Barthes dans son article « Histoire et littérature : à propos de Racine », publié dans la revue *Annales, économies, sociétés, civilisations*¹⁹, où le critique reprend en large partie le programme de Febvre, dont Lanson lui-même s'était inspiré pour sa méthode d'histoire littéraire. Dans cet article, Barthes affirme la nécessité de s'opposer au discours historien traditionnel pour construire une nouvelle perspective sur la littérature et son histoire, de sorte à ce que l'histoire littéraire se réalise uniquement « si elle se fait sociologique »²⁰.

Cette perspective, qui rejoint et complète celle initiée par Lanson au début du siècle, n'est pourtant pas celle qui s'impose à partir des années soixante. La révolution de la nouvelle critique, qui débute à l'orée de cette décennie et se poursuit dans les années soixante-dix, va en effet complètement abandonner le territoire de l'histoire et la sociologie pour se tourner résolument vers l'étude des formes, des codes rhétoriques, des techniques narratives, des structures poétiques, des systèmes de signes. Le structuralisme se coupe résolument de l'histoire et des projets sociologiques définis par Febvre, Lanson puis l'École des Annales, et qui visaient à intégrer l'histoire de la littérature à une conception plus générale de l'histoire des idées et des mentalités. Gérard Genette affirme ainsi dans son essai *Figures III* qu'« il n'y a de véritable histoire que structurale »²¹ : il reproche au programme de sociologie littéraire de Lanson tout autant qu'à celui d'une histoire des idées et des sensibilités de rester extérieurs à la littérature elle-même, en proposant des raisonnements analogiques faussement explicatifs. Genette propose à l'inverse le repli de la littérature sur elle-même, afin que l'histoire de la littérature soit « prise en elle-même (et non dans ses circonstances extérieures) et pour elle-même (et non comme document historique) »²². Parallèlement à ce revirement de perspective

¹⁹ Roland BARTHES, « Histoire et littérature : à propos de Racine », *Annales, économies, sociétés, civilisations*, mai-juin 1960, p. 524-537.

²⁰ Roland BARTHES, *ibid.*, cité par Françoise DOSSE (*op. cit.*, p. 32).

²¹ Gérard GENETTE, « Poétique et histoire », *Figures III*, Paris, Seuil, 1972, p. 20.

²² Gérard GENETTE, « Poétique et histoire », *op. cit.*, p. 17.

chez les littéraires, le discours des historiens héritiers de l'école des *Annales* évolue dans une perspective similaire, en abandonnant l'idée de faire l'histoire de la totalité du réel, par l'absorption de toutes les sciences sociales et humaines, pour se pencher sur l'histoire de tel ou tel fragment du réel, à travers l'étude de séries de faits ou d'actes de langage. Ainsi, en 1973, le discours inaugural au collège de France d'Emmanuel Leroy-Ladurie porte le titre évocateur de « L'Histoire immobile », comme une négation de la définition proposée par Bloch de l'histoire comme « science du changement »²³. Ce faisant, l'École des Annales abandonne la perspective d'une histoire totalisante, attentive aux points de bascule dessinant malgré les ruptures une continuité indissoluble entre passé et présent, pour réintroduire l'idée d'une coupure très nette entre passé et présent. Selon Françoise Dosse, « la grande vague structurale a donc emporté tant les littéraires que les historiens sur les rivages qui les ont éloignés de l'historicité »²⁴, sans qu'aient par ailleurs été évités les deux écueils de l'histoire littéraire : la négation de l'historicité d'une part, la négation de la singularité du texte littéraire d'autre part.

Alors que ces débats et mutations épistémologiques agitent le monde universitaire dès les années soixante, l'univers des manuels scolaires demeure pour sa part d'une très grande constance et ne semble pas intégrer les réflexions interrogeant une possible redéfinition de l'histoire littéraire. L'immuabilité du secteur se révèle ainsi tout particulièrement à l'examen de la fortune éditoriale de certaines collections dans l'immédiat après-guerre, notamment celle de l'anthologie d'André Lagarde et Laurent Michard, publiée chez Bordas, découpée en volumes par siècles, dont la parution s'échelonne de 1948, avec un premier tome portant sur le Moyen-Âge, à 1962 avec le dernier volume sur la littérature du XX^e siècle. Le manuel connaît un succès immédiat et le tirage de l'ensemble des volumes de l'anthologie, que l'on nomme maintenant familièrement le *Lagarde et Michard*, constitue l'un des records de l'édition pédagogique française. Des rééditions se succèdent tout au long des décennies suivantes, tant et si bien que les éditions Bordas annoncent dans les années quatre-vingt que le cap des vingt millions d'exemplaires vendus est franchi. Jusqu'en 1992, le manuel demeure largement prescrit en milieu scolaire, à la fois dans les discours officiels de l'institution et par les professeurs qui l'utilisent en classe²⁵. Ainsi, tandis que les tenants du structuralisme combattent l'histoire littéraire héritée de Lanson en la jugeant trop peu littéraire, et que les professeurs de lettres eux-mêmes commencent à regimber devant une conception de plus en

²³ Cité par Françoise DOSSE, *op. cit.*, p. 37.

²⁴ Françoise DOSSE, *op. cit.*, p. 38.

²⁵ A partir des nouveaux programmes de lycée de 1992 (cf partie III de ce chapitre), le *Lagarde et Michard* n'est plus prescrit dans les classes mais demeure un usuel de référence largement fréquenté, notamment par les étudiants en licence ou master de Lettres Modernes, ou par ceux qui préparent les concours de l'enseignement secondaire. Depuis 2003, la collection est publiée sous la forme d'un coffret en quatre volumes, accompagnée d'un CD-Rom, et fait l'objet de retirages réguliers. L'édition la plus récente que nous avons pu consulter, dans la collection en magasin de la BnF, date de 2008.

plus souvent jugée passéiste de l'enseignement de la littérature²⁶, la fortune éditoriale du *Lagarde et Michard* durant près de quarante années semble affirmer à l'inverse la suprématie immuable d'une perspective de transmission de la littérature qui s'ordonne par siècles, privilégie la présentation chronologique des auteurs et organise l'image des différentes périodes autour de noms d'auteurs mis en exergue dans des chapitres qui leur sont consacrés. À ce titre, l'anthologie de Lagarde et Michard s'inscrit dans la droite ligne des histoires littéraires qui structuraient l'espace discursif du corpus canonique de la littérature nationale durant la première moitié du XX^e siècle. C'est pourquoi, au regard de l'immense succès de ce titre et de son quasi-monopole dans le champ des manuels d'après-guerre, il est nécessaire pour notre étude d'examiner l'image de la littérature du XVI^e siècle qui est construite dans ses pages, afin de déterminer quelles représentations de la période sont transmises à travers le discours scolaire des années cinquante jusque dans les années quatre-vingts.

2. Le XVI^e siècle de la littérature française dans le *Lagarde et Michard* : l'héritage de l'histoire littéraire pour un corpus canonique réduit

a. La présentation du siècle

Considéré comme le « classique » des anthologies de littérature française jusque dans les années quatre-vingt-dix, le *Lagarde et Michard* reprend l'organisation séculaire mise en place dès les dernières décennies du XIX^e siècle dans le modèle des histoires littéraires en séquençant l'histoire de la littérature en tomes dédiés chacun à un siècle particulier. Nous avons choisi d'étudier ici une édition parue en 1968 du tome consacré à la littérature du XVI^e siècle, soit à peu près à la moitié de la période de diffusion maximale de l'anthologie²⁷. L'examen de la table des matières du manuel révèle une organisation similaire à celle observée dans les anthologies du début du siècle : une introduction générale (p. 7-13) sert dans un premier temps à broser un tableau historique, culturel et social de la période (« Histoire et civilisation », p. 7-11), en divisant le siècle en deux temps forts, « la Renaissance des lettres et des arts » (p. 7-10) d'une part, « la Réforme et les guerres de religion » (p. 10-11) d'autre part ; une deuxième partie de l'introduction, intitulée « La

²⁶ Nous montrerons en détail dans la partie suivante de ce chapitre en quelles mesures les mutations institutionnelles et sociales qui affectent l'enseignement secondaire dès les années soixante-dix aboutiront à une profonde refonte des perspectives et des finalités de la transmission de la littérature.

²⁷ Ce choix a été déterminé par une réalité matérielle simple, car nous avons à disposition cette édition, obtenue par legs familial ; l'année d'édition importe en réalité peu pour l'étude de ce manuel, car de 1947 à 1985 aucune modification n'a été apportée dans les biographies et les notices présentées et, comme le note Alain Boissinot et Michel Mougenot, « pendant trente-sept ans ces notices ont été « scrupuleusement reproduites semblables à elles-mêmes » (Alain BOISSINOT et Michel MOUGENOT, « L'histoire littéraire n'est plus ce qu'elle était », *Le français aujourd'hui – Histoire littéraire 1*, n°72 – décembre 1985, p. 6).

littérature du XVI^e siècle » (p. 11-13), rend compte des diverses tendances des productions littéraires du siècle et fait l'histoire des « étapes de la Renaissance des lettres » (p. 12). Dès les premières lignes de cette introduction, l'idée selon laquelle la littérature du XVI^e siècle constitue un moment charnière dans l'histoire de la littérature française est reprise par Lagarde et Michard, qui s'inscrivent ainsi en droite ligne dans les perspectives développées par Lanson (*cf chapitre II*) et largement reformulées à sa suite par ses contemporains :

Le XVI^e siècle français est le siècle de la Renaissance, de la Réforme, et des guerres de religion, période de vie débordante, d'activité intense dans les domaines de la pensée et de l'action, qui conduit notre art, notre littérature et notre langue du Moyen-Âge au Classicisme. (p. 7)

A la différence cependant des analyses dominantes de la fin du XIX^e siècle, Lagarde et Michard soulignent que le passage du Moyen-Âge au Classicisme ne se fait pas de manière brusque, comme si le XVI^e siècle faisait soudainement table rase d'un héritage médiéval réduit à une « inerte masse de débris du passé » où ne se serait développée qu'une « littérature pauvre d'idées [...], vide, de forme compliquée » (Lanson, p. 168). Les anthologistes s'attachent à rappeler que la Renaissance est préparée et annoncée par des mouvements repérables tout au long du Moyen-Âge, et qu'en ce sens le XVI^e siècle est à proprement parler une époque de transformations essentielles dans le cours de la littérature française :

Du Moyen-Âge à la Renaissance, le passage ne s'est pas fait brusquement. On se plaît aujourd'hui à reconnaître, tout au long du Moyen-Âge, des renaissances successives, après des périodes de décadence et d'assoupissement : ces mouvements annoncent et préparent la Renaissance proprement dite. Le XVI^e siècle apparaît à bien des égards comme une époque de transition. (p. 7)

Une telle précision, qui tend à réinscrire le XVI^e siècle dans une continuité historique plus large, ne constitue pas pour autant une originalité du *Lagarde et Michard* dans la présentation de la période, puisque certaines histoires littéraires du début du XX^e siècle faisaient déjà mention des liens étroits entre littérature du XVI^e siècle et littérature médiévale. Ainsi Charles-Marc Des Granges indique dès le début de sa présentation de la période que si le mot de Renaissance exprime le « renouveau des arts et des lettres au début du XVI^e siècle [...], déjà le neuvième siècle (Charlemagne) et le treizième siècle (saint Louis) avaient été des renaissances » (Des Granges, 1910, p. 161).

La filiation du manuel avec les anthologies qui l'ont précédé se fait clairement jour dans la suite de l'introduction, où sont abordés successivement les différentes réalités socio-historiques de la Renaissance : les découvertes techniques et les voyages (sous le titre « les découvertes » p.7), l'influence du modèle italien (« l'exemple italien » p. 8), la substitution des humanités à l'enseignement universitaire (« l'humanisme » p. 8), la redécouverte de l'antiquité (« les érudits » p. 8), l'influence du roi (« le rôle de François I^{er} » p. 9), la floraison

des arts picturaux puis littéraires sous l'influence d'artistes résidants à la cour du roi (« les arts » p. 9). Le tableau de la période correspond ici parfaitement à la tradition et à la méthode de l'histoire littéraire depuis Lanson, par un travail de mise en contexte historique, politique, culturel, qui permet d'envisager les enjeux de la littérature ressaisie dans son époque. La même perspective est adoptée dans le deuxième temps de cette première partie de l'introduction qui porte sur la Réforme et les guerres de religion. Afin de permettre aux lecteurs de saisir les enjeux historiques et politiques des questions religieuses au XVI^e siècle, Lagarde et Michard marquent l'origine commune de l'humanisme et de la Réforme qui ont pour fondement une volonté de « retour aux textes et [de] réflexion critique » (p. 10). Ils présentent ensuite le rôle de Luther et de Calvin (p. 10), expliquent le développement du mouvement évangélique (« L'évangélisme » p. 10), puis en viennent aux guerres de religion (p. 11) et à leurs « répercussions littéraires » (p. 11).

Tout comme Lanson et les manuelistes du début du XX^e siècle, Lagarde et Michard ont à cœur de proposer une vue d'ensemble du siècle avant d'en venir à l'examen particulier des auteurs et de leurs œuvres. La mise en contexte sociale, politique, historique, est suivie dans le manuel d'une rapide présentation plus proprement littéraire, dans une seconde partie de l'introduction intitulée « La littérature du XVI^e siècle ». Présentant la littérature du XVI^e siècle comme le moment « d'un prodigieux foisonnement, d'une richesse et d'une variété étonnantes : la richesse et la variété de la vie qui n'est jamais identique à elle-même » (p. 11), Lagarde et Michard reprennent presque terme à terme les analyses développés dans le discours scolaire lansonien, et reconduisent une représentation de la période comme un siècle qui, s'il annonce le classicisme, n'en a pas encore la perfection :

Ce torrent a tant de force que son cours n'est pas toujours limpide : les qualités grecques de mesure et d'harmonie font parfois défaut aux œuvres les plus représentatives. Écrivains et poètes sont en général des tempéraments puissants qui se livrent à leur verve, et Ronsard divinise l'inspiration. Le XVI^e siècle ressemble un peu à une forêt vierge, si on le compare au jardin à la française qu'est le XVII^e siècle. (p. 11)

La métaphore du « torrent », d'autant plus frappante qu'elle amplifie celle de la « sève débordante » (p. 11) présente dans les lignes précédentes, fait signe vers les métaphores germinatives qui traversent le discours scolaire lansonien (*cf chapitre II*), ainsi que la grande majorité des discours des manuels du début du XX^e siècle. L'image de la « forêt vierge » opposée au « jardin à la française » siècle rejoue par ailleurs la perspective classico-centrée traditionnelle, qui tend à faire de la littérature du XVI^e siècle une littérature moins *classique* que celle du XVII^e siècle en raison d'un manque de contrôle (« des tempéraments puissants qui se livrent à leur verve ») et de défauts de « mesure et d'harmonie », qualités toutes classiques. Pour autant, comme chez Lanson et ses contemporains, la littérature du XVI^e

siècle occupe chez Lagarde et Michard une place essentielle dans l'histoire de la littérature française parce qu'elle permet le renouvellement des genres et l'émergence des formes qui vont par la suite constituer l'essence même de la littérature nationale :

La Renaissance marque définitivement notre littérature en l'orientant dans le sens des humanités gréco-latines : le romantisme lui-même sera soumis à l'influence de Virgile et d'Homère. Presque tous les genres qui ont caractérisé jusqu'à nos jours les lettres françaises sont instaurés au XVI^e siècle. Et ce choix n'est pas arbitraire, c'est plutôt une vocation correspondant à l'origine historique de notre langue. (p. 11)

Période charnière, le XVI^e siècle est donc bien encore dans le *Lagarde et Michard* présenté comme un siècle *originel* à partir duquel s'organise le reste de la littérature nationale, selon une perspective qui reprend largement la conception téléologique traditionnelle de l'histoire littéraire. De même que les métaphores du « torrent », de la « forêt vierge », du « chaos » (p. 12), la représentation faisant de la littérature du XVI^e siècle le moment de la fondation de la littérature nationale apparaissent comme des éléments doxiques repris au sein de l'espace discursif des manuels de décennies en décennies, et constituent en ce sens de véritables *topoi* de l'image de la période²⁸.

Concluant la présentation en brossant à grands traits les « étapes de la Renaissance des lettres » (p. 12), la seconde partie de l'introduction du *Lagarde et Michard* sert visiblement à poser des jalons de la période afin de faciliter le travail d'apprentissage des lecteurs-élèves : elle reprend assez fidèlement le découpage par « générations » discernable dans le discours scolaire lansonien, et propose de distinguer une première Renaissance marquée par « l'enthousiasme débordant » de Marot et Rabelais (p. 12), puis une deuxième caractérisée par le retour à l'antiquité et placée « sous le signe de l'art » (p. 12) par la Pléiade, et enfin une dernière période, « la plus complexe » (p.12), où l'optimisme du début du siècle et les renouvellements poétiques proposés par Ronsard et ses disciples laissent place à des « courants parfois contradictoires » (p. 12), incarnés par la poésie de d'Aubigné d'une part et les *Essais* d'autre part. Une fois ce premier découpage posé, le manuel peut ensuite organiser la matière du siècle en chapitres consacrés aux auteurs et/ou aux mouvements déterminés pour chacune des trois périodes.

b. Le découpage du siècle par auteurs et par catégories génériques : stabilité et réduction du corpus canonique

À l'image des histoires de la littérature française de Lanson et de Des Granges, le *Lagarde et Michard* se déploie selon une succession de chapitres utilisant des noms d'auteurs

²⁸ Nous étudierons les enjeux de cette représentation de la littérature du XVI^e siècle comme matricielle dans l'histoire de la littérature nationale dans la partie III de notre travail.

comme grands jalons du siècle, tandis que d'autres se structurent en fonction d'une catégorisation générique et présentent une série d'auteurs représentatifs du genre mis en exergue par le titre. La table des matières offre le découpage suivant :

Titre de chapitre	Auteurs présentés dans le chapitre ²⁹
Clément Marot	
La poésie de Marot à Ronsard	Mellin de Saint-Gelais, Héroët, Scève, Louise Labé
Calvin	
Rabelais	
La Pléiade	Ronsard, Du Bellay, Baïf
Du Bellay	
Ronsard	
Le théâtre	Jodelle, Garnier, Montchrestien, Larivey
La littérature engagée	D'Aubigné, Monluc, la Satire Ménippée
Montaigne	

Tableau 8. Table des matières Lagarde et Michard - 1968

La comparaison de cette table des matières avec celle des manuels de Des Granges (*cf supra tableau 5*) et de Lanson (*cf supra tableau 6*)³⁰ fait apparaître une forte stabilité du corpus canonique, au sein duquel les classiques maximaux Marot, Rabelais, Du Bellay, Ronsard, Montaigne occupent une place à part signifiée par leur inscription en tête de chapitre. Le cas de Calvin semble devoir être traité à part, car bien que l'auteur de *L'institution chrétienne* se voie lui aussi accorder un chapitre à part entière chez Lanson et dans le *Lagarde et Michard*, il s'agit dans ces deux ouvrages de chapitres beaucoup plus réduits que pour les cinq auteurs cités précédemment³¹ ; Des Granges quant à lui ne mentionne Calvin que dans son chapitre VIII consacré aux « théologiens, historiens, politiques ». Les chapitres « Théâtre » et « Littérature engagée » reprennent également des scansionnements proposés par les deux historiens de la littérature dans leurs ouvrages scolaires, et permettent d'organiser la présentation d'auteurs dont l'importance dans le siècle paraît moins grande que celle des jalons proposés en tête de chapitre. De même que Lanson, Lagarde et Michard distinguent la présentation de la Pléiade des réalisations de ses deux plus illustres représentants, Du Bellay et Ronsard, en insistant dans le chapitre consacré au mouvement sur sa doctrine, illustrée par *La Défense et Illustration de la langue française*, ainsi sur les conceptions du « métier poétique » (p. 94)

²⁹ Lorsque le titre du chapitre est un titre générique et non un nom d'auteur.

³⁰ Nous proposons de mettre en perspective les choix éditoriaux de Lagarde et Michard avec ceux de ces deux auteurs d'histoires littéraires en raison de la cohérence formelle des trois anthologies : contrairement aux manuels organisés par listes d'auteurs, ces ouvrages offrent à l'étude un découpage du siècle qui permet de cerner les mécanismes de sélection et de modélisation à l'œuvre dans le processus de diffusion du corpus canonique. Nous renvoyons pour la comparaison aux tableaux 5 et 6 présentés dans la deuxième sous-partie de la première partie de ce chapitre (p. 7 et 8).

³¹ Le chapitre consacré à Calvin s'étend des pages 199 à 203 dans *l'Histoire de la littérature française* de Lanson (*op. cit.*), des pages 33 à 35 dans le tome « XVI^e siècle » du Lagarde et Michard (*op. cit.*).

défendues par Ronsard et les innovations formelles et rimiques apportées par le travail des poètes à partir des genres et des vers antiques.

La réelle nouveauté proposée par cette organisation se trouve dans la présentation de la période qui s'étend de « Marot à Ronsard » et qui était traitée chez Lanson comme chez Des Granges de manière un peu confuse. Lanson présentait en effet la poésie de Mellin de Saint-Gelais et de Marguerite de Navarre dans le chapitre consacré à Marot (Livre I – Chapitre II), et les réalisations de l'école lyonnaise dans le chapitre dédié aux « théories de la Pléiade » (Livre III – chapitre I). Des Granges quant à lui faisait entrer la présentation des contemporains de Marot ainsi que des poètes de l'école lyonnaise dans son chapitre sur Marot (chapitre II). Lagarde et Michard décident d'une nouvelle scansion permettant de distinguer clairement entre la poésie de Marot et celle de la Pléiade, et proposant ainsi trois temps dans l'évolution de la poésie au XVI^e siècle : Marot, puis Mellin de Saint-Gelais à qui succèdent Scève et Héroët (et Louise Labé, citée en passant³²), et finalement la Pléiade.

Si l'organisation générale de l'anthologie reprend largement le modèle des histoires littéraires du début du XX^e siècle et témoigne du mécanisme général de stabilisation et de pérennisation du corpus canonique de la littérature du XVI^e siècle, l'examen des chapitres fait cependant apparaître un phénomène notable de resserrement de ce canon. Le maintien des auteurs maximaux de la période ne doit pas occulter le fait qu'au sein des chapitres « génériques » le nombre d'auteurs présentés diminue par rapport aux ouvrages du début du siècle. L'examen des chapitres « Théâtre » et « Littérature engagée » fait ainsi apparaître une réduction du nombre d'auteurs proposés à la lecture : quatre auteurs pour le théâtre, contre sept chez Des Granges et cinq chez Lanson ; trois écrivains sont cités comme représentants de la « littérature engagée », contre six chez Lanson et cinq chez Des Granges. Dans le chapitre consacré à la Pléiade, les autres membres du groupe sont très rapidement évoqués, et sont uniquement désignés par la formule générique de « jeunes poètes du Collège de Coqueret » (p. 91) ; le seul à être nommé est Baïf (« [...] groupés autour de Ronsard, Du Bellay et Baïf » p. 91) mais pour autant il ne bénéficie pas d'une présentation détaillée. Quant au chapitre dédié à la « poésie de Marot à Ronsard », il élude largement les poètes contemporains de Marot que présentait Des Granges, et qu'évoquait rapidement Lanson. Ces quatre chapitres présentent donc une sélection plus drastique que celles proposées par les prédécesseurs de Lagarde et Michard.

Plus encore, la table des matières de ce manuel révèle que des coupes majeures sont opérées dans le corpus canonique de la littérature du XVI^e siècle par rapport à celui qui est diffusé au début du siècle dans les anthologies. La comparaison avec les ouvrages de Lanson

³² « Outre Pernette du Guillet, il faut citer dans le groupe lyonnais une autre poétesse, Louise Labé, la « belle cordière » (son mari était cordier), dont les sonnets sont remarquables par la sincérité des sentiments » (p. 32).

et Des Granges révèle que disparaissent du corpus canonique de la période dans le *Lagarde et Michard* la quasi-totalité des poètes contemporains de Marot (Chastelain, Molinet, Meschinot, Guillaume Crétin, Jean Le Maire de Belges, Marguerite de Navarre), toute la prose narrative en dehors de Rabelais (Bonaventure des Périers, Marguerite de Navarre), ainsi que le groupe des « traducteurs » distingué par Lanson (Livre II – chapitre III : La Boétie, Amyot) et dédoublé chez Des Granges en « Traducteurs et érudits » (chapitre V : Amyot, Henri Estienne, Étienne Pasquier, Claude Fauchet, Bernard Palissy, Ambroise Paré, Olivier de Serres). Une autre catégorie générique à disparaître dans l'organisation proposée par Lagarde et Michard est celle des écrivains que Des Granges regroupait sous le titre de « Théologiens, historiens, politiques » (chapitre VIII) et dont Lanson traitait dans les chapitres « Les mémoires » (Livre IV – chapitre I), « La littérature militante (Livre IV – chapitre II) et « La littérature sous Henri IV » (Livre V – chapitre I), au nombre desquels figuraient dans les deux ouvrages : Théodore de Bèze, Duplessis-Mornay, Saint François de Sales, François de la Noue, La Boétie, Michel de l'Hospital, Jean Bodin, De Serres, Du Vair, Bertaut, Vauquelin de la Fresnaye, Régnier, Ramus, Estienne, Pasquier, Paré, Palissy, Brantôme. La catégorie des historiens et des mémorialistes est remplacée par celle plus générale de la « Littérature militante », qui réduit considérablement le nombre d'auteurs présentés et met surtout en avant les dimensions polémiques ou satiriques des œuvres proposées à la lecture. D'Aubigné est ainsi loué pour sa « verve satirique » (p. 175) et la Satire Ménippée, présenté comme un auteur, pour son « ironie pleine de bonne humeur » (p. 189) ; une résurgence de la présentation traditionnelle d'auteurs classés comme historiens se lit dans la notice consacrée à Monluc, dont Lagarde et Michard indiquent que les *Commentaires* sont « un document précieux pour les historiens » (p. 188), mais seule une page est consacrée à cet auteur.

Le corpus canonique de la littérature du XVI^e siècle s'avère donc à la fois stabilisé et pérennisé dans le *Lagarde et Michard* au regard des anthologies de littérature française du début du XX^e siècle, et se structure selon des jalons déjà déterminés par la tradition de l'histoire littéraire. Pour autant, ce corpus apparaît moins étendu et tend à occulter toute une constellation d'auteurs que les ouvrages scolaires du début du siècle s'attachaient à présenter, même rapidement, ainsi que des genres propres à la production du XVI^e siècle comme les mémoires à dimension historique ou les ouvrages d'érudits. A l'inverse, les deux auteurs du manuel le plus diffusé dans la seconde moitié du XX^e siècle proposent une sélection d'extraits d'œuvres et d'extraits bien plus importante que les anthologies dont ils sont les continuateurs : le corpus canonique de la littérature de la Renaissance se dessine ainsi largement dans le *Lagarde et Michard* à travers les textes sélectionnés et les discours de présentation qui les accompagnent.

III. Le XVI^e siècle de la littérature française (re)présenté dans le *Lagarde et Michard* : morceaux choisis et images d'auteurs

Ainsi que le dévoile la table des matières, le *Lagarde et Michard* organise la représentation de la littérature du XVI^e siècle principalement autour de cinq noms d'auteurs, pour qui sont présentés une série de textes, parfois intégraux, parfois par extraits, permettant aux lecteurs-élèves d'appréhender la production de chacun d'entre eux. À travers ces choix d'extraits se fait jour un nouvel aspect du mécanisme de sélection à l'œuvre tout au long du processus de classicisation, car il s'agit de découper à l'intérieur du corpus déterminé de l'œuvre d'un écrivain des « morceaux » qui doivent servir à résumer et emblématiser l'ensemble de sa production³³. Les extraits sélectionnés et présentés dans le manuel fonctionnent donc selon un principe métonymique qui les transforme en unités de sens au périmètre clos, chargées de rendre compte de la pensée d'un auteur, de sa recherche formelle, de l'évolution de son art. Ce découpage en extraits de taille variable, mais dépassant rarement les deux pages, trouve son origine dans l'évolution des pratiques pédagogiques tout au long du siècle : à partir du début du XX^e siècle, l'explication de textes et les sujets littéraires de dissertation s'imposent majoritairement dans les classes, réalisant ainsi le programme de l'histoire littéraire porté au début du siècle par Lanson. L'usage scolaire amène ainsi à l'isolement de fragments d'œuvres, désignés comme des *textes*, constitués par le « découpage d'un ensemble graphique ou sémantique »³⁴ à l'intérieur de l'unité organique de l'œuvre. Le découpage de ces ensembles ne se fait pas de manière aléatoire, mais obéit à des principes rhétoriques, puis esthétiques, voire éthiques. La tradition des morceaux choisis, déjà largement en vogue au XIX^e siècle dans les manuels du même nom, ressortit en effet à la conception patrimoniale de l'enseignement de la littérature, transmise à travers l'étude des « grands textes », censés incarner tout à la fois l'œuvre d'un auteur et les valeurs (esthétiques, morales et politiques) dévolues à l'enseignement de la littérature dans l'École de la République. La conception d'une littérature nationale organisée autour d'un ensemble de « grands textes », dont la diffusion à travers le corpus canonique scolaire assure la pérennisation et la sérialité, est soutenue à la fin des années cinquante par des inspecteurs généraux comme Pierre Clarac³⁵. Dans cette perspective, l'étude des extraits sélectionnés

³³ Pour rappel, les anthologies du début du XX^e siècle proposent peu d'extraits de textes, à moins qu'il s'agisse explicitement d'anthologies organisées sur le modèle des morceaux choisis.

³⁴ Patrick DEMOUGIN, « Texte / littéraire : chronique d'un divorce annoncé », in Marie-José FORTANIER et Gérard LANGLADE (coord.), *Savoir et Faire en Français – Enseigner la littérature*, Actes du Colloque « Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français », IUFM Midi Pyrénées, Paris, Delagrave, 2000, p. 216.

³⁵ Inspecteur de l'académie de Paris en 1940, Pierre CLARAC est nommé inspecteur général de l'Instruction publique en 1942 et, à partir de 1956, doyen de l'inspection général des lettres. Il est dès 1952 membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique. Il publie des ouvrages à vocation pédagogique (*L'explication*

dans le *Lagarde et Michard*, des discours de présentation qui leur servent d'introduction, ainsi que des notices dédiés aux auteurs permet de rendre compte de l'organisation du corpus canonique de la littérature du XVI^e siècle dans l'anthologie, et de cerner les représentations de la période qui s'y dessinent.

1. La hiérarchisation du corpus canonique : auteurs maximaux, auteurs périphériques

Au sein du *Lagarde et Michard*, un premier effet de ce mécanisme de sélection tendant à privilégier les « grands textes » se lit dans la distribution des extraits proposés à la lecture au cours des chapitres. À l'échelle de l'anthologie, le nombre d'extraits présentés par auteur est le suivant :

Auteur	Nombre d'extraits
Ronsard	39
Montaigne	30
Rabelais	21
Du Bellay	20
Marot	14
D'Aubigné	8
Scève	4
La Satire Ménippée	3
Garnier	2

Tableau 9. Nombre d'extraits par auteurs – *Lagarde et Michard*

La hiérarchisation opérée entre auteurs maximaux et auteurs périphériques³⁶ est remarquable dans ce décompte qui, en termes purement quantitatifs, ordonne le corpus canonique de la période en plaçant au premier rang Ronsard et Montaigne, dont trente à quarante extraits sont proposés, puis Du Bellay et Rabelais pour qui une vingtaine de textes sont sélectionnés, suivis de Marot dont l'œuvre est citée moitié moins que celles de Ronsard et Montaigne (moins de quinze fois). L'œuvre de d'Aubigné n'est quant à elle représentée que par huit extraits (presque moitié moins que Marot), tandis que sont sélectionnés par ailleurs quatre dizains

française, Paris, Sudel, 1955 ; *L'enseignement du français*, Paris, Presses universitaires de France, 1963) dans lesquels il justifie sa théorie des « grands textes » en affirmant la nécessité de faire étudier aux élèves des « pages immortelles » qui constitueront le socle commun de connaissances de toute la nation.

³⁶ Nous empruntons la notion de périphérie aux théories des formalistes russes, notamment à la théorie du polysystème développée dans les années quatre-vingt-dix par Itamar Even-Zohar, dans la continuité des travaux de Tzvetan Todorov. Pour Even-Zohar, le système de la littérature est défini comme un réseau de relation dont découlent les activités désignées comme littéraires. Dans ce système, tout changement tient à l'évolution du rapport centre/périphérie et aussi aux transformations des principes de hiérarchisation, au moyen du processus de canonisation : pour Even-Zohar, la canonisation déplace certains éléments de la périphérie vers le centre, ou inversement. Par extension, à l'intérieur même du processus de canonisation, les éléments s'organisent selon une logique du rapport entre centre et périphérie, rapport qui est dynamique et peut évoluer en fonction des époques et des besoins des sociétés construisant leur canon. Voir l'article de Itamar EVEN-ZOHAR, « Polysystem studies », *Poetics today*, vol. 11, n°1.

tirés de *La Délie* de Scève, trois extraits de *La Satire Ménippée*³⁷ et deux des *Juives* de Garnier. Ce décompte souligne que sont privilégiés les auteurs et les œuvres qui constituaient déjà dans les anthologies d'histoire littéraire du début du siècle les « grands noms » de la période, et indique un phénomène corollaire à la partition du *Lagarde et Michard* entre chapitres à titres patronymiques et chapitres à titres génériques.

En effet, si les œuvres des auteurs « têtes de chapitres » (Marot, Rabelais, Ronsard, Du Bellay, Montaigne) sont quantitativement bien représentées, seuls quatre autres auteurs de la période bénéficient d'une représentation textuelle, laquelle s'avère par ailleurs très schématique (moins de cinq extraits par auteur). L'œuvre de Scève, réduite aux dizains 221, 396, 141 et 309 (p. 32), sert ainsi à emblématiser la « poésie de Marot à Ronsard », tandis qu'un extrait de l'acte V des *Juives* (p. 169) et d'un des chœurs (p. 171) représentent l'intégralité du théâtre du XVI^e siècle. D'Aubigné s'en tire à meilleur compte avec huit extraits des *Tragiques* (p. 176-187) proposés à la lecture par Lagarde et Michard ; complétés par trois textes tirés de *La Satire Ménippée* (p. 190-192), ces extraits constituent l'image de la « littérature engagée » au sein du corpus canonique de la Renaissance déterminé dans l'espace de l'anthologie. Les découpages opérés dans les œuvres sélectionnées, à l'exception des dizains de Scève reproduits en intégralité, sont les suivantes :

<i>Les Juives</i>	Acte IV « Le Dieu que nous servons est le seul Dieu ... et de regarder »
	Chœur « Pauvres filles de Sion ... Nous finirons notre vie »
<i>Les Tragiques</i>	Livre I, <i>Misères</i> « Je veux peindre la France ... pour votre nourriture »
	Livre I, <i>Misères</i> « Ce ne sont pas les grands, mais les simples paysans ... de leurs tables »
	Livre II, <i>Princes</i> « Un père deux fois père ... mignons du roi »
	Livre II, <i>Princes</i> « Que je vous plains ... avoir part au danger »
	Livre VI, <i>Vengeance</i> « Ainsi Abel offrait en pure conscience ... en le tuant »
	Livre VII, <i>Jugement</i> , « Mais quoi ! c'est trop chanté ... d'une agréable audace »
	Livre VII, <i>Jugement</i> , « Les criminels adonc ... épouvantement »
	Livre VII, <i>Jugement</i> , « Ô enfants du siècle ... au giron de son Dieu »
<i>La Satire Ménippée</i>	« Des tapisseries parlantes » : « En la cinquième se voyait ... et Saint-Germain »
	« Ô Paris, qui n'es plus Paris ... déjà expérimenté »

³⁷ Ce texte occupe une place particulière dans les anthologies, depuis Lanson jusqu'au *Lagarde et Michard* : bien qu'il s'agisse d'une œuvre et non d'un auteur, la dimension anonyme et collective de la réalisation semble inciter les manuelistes à considérer que le titre de l'œuvre peut se substituer à un nom d'auteur et ainsi occuper le même statut qu'un auteur de la période. Par souci de cohérence, nous suivons cette logique.

	« Nous aurons un Roi qui donnera ordre à tout ... et nous donner la paix »
--	--

Tableau 10. Extraits des œuvres de Garnier, d'Aubigné, *La Satire Ménippée* – Lagarde et Michard

Dans le groupe de ces auteurs périphériques cités dans les chapitres génériques, d'Aubigné apparaît comme la figure la plus remarquable, à la fois par le nombre d'extraits cités mais également par la longueur de ces extraits. Les huit textes sélectionnés occupent en effet onze pages dans l'anthologie, et sont peu découpés. Cette place à part dans le corpus canonique, largement en-dessous des auteurs maximaux (la présence de son œuvre dans le manuel est bien inférieure à celle de Ronsard qui cumule presque quarante extraits), mais pour autant détachée des auteurs périphériques par un nombre d'extraits cités plus de deux fois supérieur, se lit également dans les discours de présentation de l'auteur et des extraits. Ainsi, bien que placées dans la section « littérature engagée », *Les Tragiques* ne sont pas réduites par Lagarde et Michard à une simple « satire ou un pamphlet » (p. 175) mais sont présentées comme « une véritable épopée, digne parfois de rivaliser avec la *Divine comédie* de Dante ou *Le paradis perdu* de Milton » (p. 175). À propos de l'extrait du livre VIII débutant par le vers « Mais quoi ! c'est trop chanté ... », les manuelistes indiquent qu'il s'agit de « l'un des plus beaux passages, l'un des plus saisissants de notre littérature » (p. 185) et que, suivant le texte de la *Genèse*, d'Aubigné « l'amplifie et le transfigure par la création d'un véritable mythe » (p. 183). Placé entre les classiques maximaux de la période et les auteurs de rang inférieur, d'Aubigné occupe dans le *Lagarde et Michard* une place à part, celle d'un « satellite », qui correspond en réalité à la forme du corpus canonique de la littérature de la Renaissance héritée des manuels d'histoire littéraire du début du siècle, où les *Tragiques* apparaissaient représentées dans des proportions équivalentes (cf tableau 7).

A l'inverse d'une telle position excentrée dans le corpus canonique, les auteurs maximaux apparaissent au cœur des représentations de la période : les discours de présentation qui accompagnent les morceaux choisis de leurs œuvres s'avèrent ainsi marqués par un ensemble d'éléments doxiques qui viennent dessiner des images singulières et clairement identifiables.

2. Marot, le charmant poète badin

Premier auteur à être présenté dans l'anthologie, Marot voit quatorze extraits de son œuvre sélectionnés dans le *Lagarde et Michard* (p. 15-30). Les textes proposés à la lecture sont les suivants :

Œuvre	Extrait
<i>Épîtres</i>	« Petite épître au roi »
<i>Ballades</i>	« À Madame d'Alençon »

	« Chant de Mai et de Vertu »
<i>Rondeaux et épigrammes</i>	« Rondeau du Bon vieux Temps »
	« Sur Samblançay »
	« Dedans Paris » « Le dizain de neige » « Du partement d'Anne »
<i>Épître à Lion Jamet</i>	« Je te veux dire une belle fable ... Qu'au grand lion, ce qu'il ne veuille faire »
<i>Épître au Roi, pour le délivrer de prison</i>	« Roi des Français, plein de toutes bontés ... M'y reverront, si on ne m'y ramène »
<i>Épître au Roi, pour avoir été dérobé</i>	« J'avais un jour valet de Gascogne ... Quand votre los et renom cessera. »
<i>Épître au Roi, du temps de son exil à Ferrare</i>	« Eux et leur cour, en absence et en face ... Pardonne-moi, car ailleurs je pensois »
<i>Églogue au Roi sous les noms de Pan et Robin</i>	« Sur le printemps de ma jeunesse folle ... Plus haut et clair que ne fis onc l'été »
<i>Psaumes</i>	Psaume XXXIII « Réveillez-vous, chacun fidèle ... A fiance est fait »

Tableau 11. Extraits de l'œuvre de Marot – Lagarde et Michard

Cinq extraits d'épîtres complètent six pièces tirées des *Ballades* et des *Rondeaux et épigrammes*, et un extrait du livre des *Psaumes* vient compléter l'image de la production de l'auteur. La sélection opérée par Lagarde et Michard offre ainsi une vision de l'œuvre de Marot organisée entre les pièces de tradition médiévale que sont les rondeaux et les ballades, le genre antique de l'épigramme remis au goût du jour au XVI^e siècle, ainsi que celui de l'églogue, et enfin les nombreuses épîtres dont Marot « se montre déjà le maître incontesté » (p. 19). Dans ce corpus canonique manquent cependant les *Chansons*, très présentes dans l'œuvre de Marot, et absentes des extraits proposés dans l'anthologie. Ces choix indiquent la volonté de présenter à la fois les formes par lesquelles l'œuvre de Marot se rattache aux réalisations des grands rhétoriciens dont il est l'héritier³⁸, tout en mettant en exergue les pièces dans lesquelles s'exprime son « vrai génie » (p. 15).

Le premier texte sélectionné, la « Petite épître au roi », permet ainsi à Lagarde et Michard de présenter l'originalité de l'œuvre de Marot, en la distinguant de ses prédécesseurs et en indiquant en quoi elle appartient en plein aux grands textes de la littérature nationale, ces pages immortelles que les élèves doivent connaître³⁹ :

Dans cette *Épître* qui attira sur lui l'attention de François I^{er}, le jeune Marot n'est pas qu'un disciple adroit des « grands rhétoriciens ». [...] L'éternel Marot se révèle déjà dans cet art de quémander avec grâce, d'évoquer sa pauvreté avec bonne humeur et de flatter le roi dans son faible pour la poésie. (p. 15)

³⁸ « À l'exemple de son père, Clément Marot a d'abord cultivé cette poésie « savante » et artificielle, l'allégorie, les petits genres traditionnels : ballades, rondeaux, épigrammes et chansons. » (p. 15).

³⁹ A l'époque de Lagarde et Michard, les formules des Instructions Officielles de 1890 demeurent encore largement applicables, et la conception de l'enseignement de la littérature ne s'est pas réellement éloignée de l'idée selon laquelle il faut faire lire les « grands auteurs » dans une perspective d'unité nationale (*cf* chapitre I).

L'ensemble des discours de présentation de l'auteur et de son œuvre s'inscrit dans une perspective similaire, qui tend à détacher fortement Marot de l'époque médiévale pour mieux insister sur les caractéristiques propres de son œuvre. Ainsi, à propos de la ballade « Chant de Mai et de Vertu », Lagarde et Michard rappellent tout d'abord que la forme de la ballade est un « écho attardé du lyrisme médiéval, [une] poésie artificielle de la nature » où est exprimé la « banalité des thèmes moraux (fragilité du corps, éternité de la vertu) » (p. 16). Pourtant, la pièce présentée aux lecteurs n'est pas rangée dans cette catégorie, puisque les manuelistes insistent sur « l'originalité » de Marot, qui « égare le lecteur, en usant habilement du refrain et surtout de l'envoi » (p. 16). Tout comme Marot se « révèle » dans son épître au Roi, sa ballade est valorisée dans le *Lagarde et Michard* par sa dimension originale, par la « sincérité » (p. 14) qui se dégage de la forme et permet de révéler les traits personnels de l'œuvre et de l'auteur. Contre l'héritage pesant de formes médiévales dépassées, Lagarde et Michard affirment la supériorité d'un poète qui sait reprendre des genres anciens pour les tourner selon son humeur et ainsi donner une image juste de lui-même. Ce faisant, le poète apparaît tout à fait distincts de ses prédécesseurs, et peut être présenté comme un grand nom du genre qui vient emblématiser son œuvre :

Nous voilà bien loin des laborieux calembours des rhétoriciens : par sa verve pittoresque, par sa grâce, par sa bonne humeur, Marot se montre déjà le maître incontesté de l'Épître. (p. 19)

Une fois posée la maîtrise du poète dans le genre de l'épître, le choix de présenter plusieurs extraits tirés de ce genre fait sens : à travers ces lettres en vers adressées au Roi ou à son ami Jamet, Marot propose selon Lagarde et Michard une poésie familière, où s'expriment sous une forme légère des sentiments qui ressortissent à une expérience intime. La « bonne humeur » de Marot, amplifiée par la mention de son « apparente bonhommie » (p. 23), de sa « verve irrésistible » (p. 23) et de son « humour » (p. 21), apparaît comme un trait caractéristique du caractère du poète que reflète l'œuvre, tout particulièrement dans les épîtres où se déploie selon le mot de Boileau un « élégant badinage » (p. 21). Ce badinage vient progressivement constituer l'essence même des pièces en devenant au fil des présentations le « badinage marotique » (p. 23), décliné en « badinage précieux » (p. 18) lorsqu'il est question des poèmes à thème amoureux comme le « Dizain de neige » et « Le partement d'Anne ». La reprise de cette notion éclaire en réalité les critères de valorisation à l'œuvre dans l'anthologie, car en faisant la part belle aux pièces qui permettent de saisir au plus près le caractère de l'auteur, Lagarde et Michard construisent une image du poète où s'établit un double rapport d'immédiateté, le texte devenant le miroir de l'auteur dont le lecteur peut saisir la personnalité. Ce mécanisme de sélection rejoint en partie le critère du *naturel* qui présidait chez Lanson à la légitimation des auteurs et de leurs œuvres, car l'œuvre est valorisée pour sa

sincérité, le rejet du formalisme ou encore sa simplicité. En outre, ces discours de présentation s'inscrivent également dans une logique qui fait la part belle à la notion d'*originalité*, reprenant par là les critères traditionnels de l'histoire littéraire qui cherche à déterminer les évolutions et les ruptures dans l'histoire des formes et des mouvements, et distingue les prédécesseurs, les continuateurs et les innovateurs.

Dans le cas de Marot, l'image qui est construite dans le *Lagarde et Michard* révèle une évolution de la figure du poète, qui n'est plus présenté comme un poète de transition entre le Moyen-Âge et le renouvellement poétique proposé par la Pléiade. Considéré comme un poète ayant su gagner les faveurs de la Cour⁴⁰, Marot occupe dans l'espace discursif du canon construit par Lagarde et Michard la place de premier poète du XVI^e siècle, maître de l'épître et du badinage.

3. Rabelais, l'incarnation de l'idéal humaniste

À la suite de Marot, Rabelais apparaît dans le *Lagarde et Michard* comme le premier représentant de l'esprit humaniste caractéristique de la Renaissance. En effet, bien que les manuelistes rappellent l'origine médiévale de l'œuvre rabelaisienne, les *Grandes et inestimables chroniques du grand et énorme géant Gargantua*, ils soulignent dès les premières lignes de la notice concernant Rabelais que celui-ci fait preuve dans son *Pantagruel* d'une « supériorité éclatante » (p. 37) qui place le roman « nettement au-dessus de l'esprit populaire » et « exprim[e] l'idéal humaniste » (p. 37). Quant à *Gargantua*, s'il y reprend le sujet des *Chroniques*, Rabelais le fait avec une « maîtrise qui [fait] de son livre une œuvre originale » (p. 37) : comme pour Marot, Lagarde et Michard insistent sur les caractéristiques qui distinguent l'œuvre de ses modèles médiévaux, ce qui contribue à détacher fortement Rabelais de ses prédécesseurs et à faire de lui le premier grand auteur en prose du XVI^e siècle. Ce faisant, les manuelistes proposent un discours qui s'éloigne des éléments doxiques présents dans les anthologies du début du siècle, en plaçant explicitement Rabelais dans l'espace de la Renaissance et non plus comme un auteur charnière en qui se lisaient les influences conjointes du Moyen-Âge et des découvertes des humanistes. La sélection des extraits tirés des romans rabelaisiens dessine alors une image cohérente de l'œuvre, qui emblématise dans l'anthologie les enjeux du mouvement humaniste à travers la figure de cet écrivain « interprète de l'esprit de la Renaissance » (p. 78). La composition du corpus rabelaisien répond en effet dans le *Lagarde et Michard* à la distribution suivante :

⁴⁰ « Pendant quelques années, Marot, gentil poète et galant cavalier, accompagne ses protecteurs, écrit des pièces de circonstances, chante ses amours et celles des autres. » (p. 13) ; « L'*Épître au Roi* n'était qu'une apologie de Marot pour préparer son retour. Le mois suivant, l'habile courtisan adresse une *Épître au Dauphin* [...] » (p. 27)

<i>Gargantua</i>	Prologue « Buveurs très illustres ... l'état politique et vie économique. »
	Chapitre XXI « Ponocrates, pour le commencement ... enflait en hault d'un demy pied. »
	Chapitre XXIII « Après, en tel train d'étude le mit ... de la viole et de la sacquebutte. »
	Chapitre XXIII « Cette heure ainsi employée ... de pied en cap »
	Chapitre XIV « Le temps ainsi employé ... des prêcheurs évangéliques »
	Chapitre XXV « En cestui temps ... si bien qu'il fut tantôt guéri. »
	Chapitre XXVI « Les fouaciers retournés à Lerné ... manger de la fouace. »
	Chapitre XXVII « Tant firent et tracassèrent ... avec le bâton de la croix. »
	Chapitre XXVIII « Cependant que le moine ... et commanda qu'ainsi fût fait. »
	Chapitre XXXIII « Les fouaces détrossées ... et qui m'aime si me suive. »
	Chapitre XLVI « Touquedillon fut présenté à Grandgousier ... qui m'auront bien servi. »
	Chapitre LVII « Gargantua, rapidement les remerciant ... sus les murailles de la vallée. »
	Chapitre LVIII « toute leur vie était employée ... comme le premier de leurs noces. »
<i>Pantagruel</i>	Chapitre VIII « Encore que feu mon père ... » (jusqu'à la fin de la lettre)
	Chapitre III « Quand Pantagruel fut né ... d'en trouver une autre. »
	Chapitre XVI « Panurge était de stature moyenne ... n'en eût senti que le vent. »
<i>Tiers-Livre</i>	Extraits combinés des chapitres XXXIX et XLII
	Chapitre LI « Je laisse à vous dire comment ... et au conseil. »
<i>Quart-Livre</i>	Chapitre VI « Panurge dit secrètement ... nouveaux Henricus. »
	Chapitre VII et VIII « Mon ami, répondit le marchand ... à l'exemple de Jonas »
<i>Cinquième Livre</i>	Extraits combinés des chapitres II, V, VI et VIII

Tableau 12. Extraits de l'œuvre de Rabelais – Lagarde et Michard

Au sein de cette sélection, les extraits apparaissent principalement tirés de *Gargantua* avec treize textes sur un total de vingt-et-un. *Pantagruel* n'est représenté que par trois extraits, le *Tiers-Livre* et le *Quart-Livre* par deux extraits chacun, et le Cinquième Livre (dont l'authenticité est largement discutée par les manuelistes) n'est cité qu'au moyen de la combinaison de trois chapitres découpés et juxtaposés. Cette répartition laisse entendre que le deuxième des romans rabelaisiens est aussi celui qui représente le mieux les idées de son créateur. Lagarde et Michard affirment ainsi que *Gargantua* permet à Rabelais de proposer une satire allègre des dérives de l'éducation scolastique et de promouvoir un idéal humaniste de formation hérité des modèles antiques. L'introduction à l'extrait du chapitre XXI de *Gargantua* souligne que

Rabelais saisit l'occasion de railler les méthodes d'éducation du Moyen-Âge auxquelles l'humanisme est en train de porter un coup fatal. [...] L'idéal de Rabelais [...] s'oppose en tous points aux conceptions médiévales : c'est en somme l'idéal antique d'une formation harmonieuse de l'esprit et du corps. (p. 43 et 45)

Dans leur introduction à la lettre de Gargantua à Pantagruel (*Pantagruel*, chapitre VIII), la même idée est reprise par les manuelistes qui soulignent la continuité entre les deux romans et l'importance du thème pédagogique et humaniste dans l'œuvre de Rabelais, ainsi que son affinité avec la pensée évangéliste :

Publiée dans *Pantagruel*, cette admirable lettre est antérieure aux textes qui précèdent mais animée du même esprit. Elle traduit d'abord, avec lyrisme, l'enthousiasme des humanistes pour la culture et la sagesse antique. Au point de vue pédagogique, on y trouve déjà le rêve d'une connaissance universelle et totale ; l'accent est mis sur un aspect de l'éducation un peu oublié dans *Gargantua*, la formation morale, que Rabelais fait reposer sur la foi religieuse. On remarquera enfin le ton évangélique et l'émouvante ferveur du dernier paragraphe. (p. 49)

Emblèmes de la pensée humaniste, les géants Gargantua et Pantagruel sont également présentés comme des miroirs fidèles des aspirations intimes de leur créateur, « travailleur infatigable, d'une curiosité universelle » (p. 38), qui entend faire de ses personnages « un « abîme de sciences », [car] il le[s] veut à son image » (p. 38).

Reprenant les analyses développées par Lanson sur la place de la nature et du corps dans l'œuvre de Rabelais (*cf chapitre II*), Lagarde et Michard soulignent par ailleurs que l'intérêt de l'auteur pour les fonctions naturelles et corporelles n'est pas le signe d'une bassesse de son œuvre, mais plutôt d'un amour très sincère pour la vie, à travers son intérêt pour le naturalisme antique qui s'exprime dans son programme éducatif et dans son idéal de vie :

Au naturalisme antique il emprunte l'idéal de l'épanouissement physique et moral de l'être humain. Il réhabilite le corps, injustement méprisé par le Moyen-Âge : la vie physique, la nourriture, les fonctions naturelles occupent une part importante de son œuvre. Il admire le mécanisme du corps humain comme il admire le mécanisme de l'univers [...]. Ce culte de la nature s'étend même à la vie morale : Rabelais considère que la nature humaine est bonne. [...] L'idéal de Rabelais, incarné dans son héros Pantagruel, est donc fait de science et de cette sagesse qui consiste à savoir mener une vie saine selon la nature. (p. 38)

En insistant sur ce que l'œuvre de Rabelais a de moral et de profondément sain, Lagarde et Michard viennent en réalité invalider les précautions prises au début du siècle par les auteurs d'anthologie, dont les discours portaient encore les traces d'une réticence face aux « obscénités » ou au caractère « ignoble » des romans. Ce faisant, les éléments discursifs, en

se démarquant des discours antérieurs, indiquent une évolution du regard porté sur l'œuvre ainsi qu'une recomposition de la figure de l'auteur, qui s'avère désormais entièrement positive et incarnant la sagesse humaniste. La sélection des extraits au sein de l'anthologie redouble donc logiquement la perspective du discours de présentation, qui construit l'image de Rabelais comme auteur incarnant un idéal humaniste lisible dans les visées élevées de ses romans. Les textes choisis s'organisent ainsi autour de thématiques développées dans la notice de présentation de Rabelais et présentées comme ses thèmes de prédilection : la critique des méthodes médiévales de formation, la présentation d'un idéal éducatif, la dénonciation des guerres iniques, l'appétence pour les idéaux évangélistes de foi chrétienne conciliée aux enseignements des textes antiques, la confiance et l'optimisme dans une nature humaine perfectible par la culture.

L'importance quantitative des extraits tirés de *Gargantua* dans l'organisation du corpus canonique de l'œuvre rabelaisienne va également de pair avec un discours mélioratif qui non seulement détache le roman de son inspiration médiévale mais contredit également le discours traditionnel de l'histoire littéraire qui tendait à présenter l'œuvre comme une fantaisie dérégulée, à l'organisation chaotique⁴¹. Reprenant et inversant une série d'éléments qui traversaient les anthologies du début du XX^e siècle, Lagarde et Michard affirment dès les premières lignes que « le plan de *Gargantua* est parfaitement net » (p. 37), et que loin d'être une « épopée bouffonne », ainsi que l'indiquait Marcou dans son anthologie en 1880⁴², l'œuvre rabelaisienne est remarquable par l'équilibre qu'elle parvient à trouver entre le « merveilleux gigantesque » et « le réalisme des mœurs » (Lagarde et Michard, p. 37). *Gargantua*, complétant le programme humaniste ébauché dans *Pantagruel*, exprime selon Lagarde et Michard la synthèse réalisée par Rabelais entre le comique hérité des *Grands chroniques* et les sujets sérieux qui irriguent l'œuvre :

[Dans *Gargantua*] Rabelais exprime son avis sur diverses questions sérieuses. Il revient sur le problème de l'éducation, flétrit la guerre et les conquérants, attaque les théologiens de la Sorbonne, la paresse des moines et les superstitions religieuses. Il se prononce cette fois encore en faveur du retour à la pure doctrine évangélique. (p. 37)

Plus loin, les manuelistes soulignent l'importance des épisodes de la guerre picrocholine en notant que dans ces chapitres Rabelais réalise « le plus heureusement [...] la fusion des idées sérieuses, de l'observation réaliste des mœurs et de l'art de conter » (p. 51). L'aspect mêlé de l'œuvre, qui oscille sans cesse entre le bouffon et le sérieux, ne pose pas problème dans le

⁴¹ Ainsi Des Granges affirmait dans son *Histoire de la littérature* en 1910 que l'œuvre rabelaisienne devait être considérée comme « plutôt successive que composée » (*op. cit.*, p. 115), tandis que Pellissier rappelle à plusieurs reprises que *Pantagruel* est le lieu d'une « débauche de verve bouffonne et de fantaisie extravagante » (*op. cit.*, p. 83).

⁴² *Op. cit.*, p. 13.

discours de présentation, et est même présenté comme l'une des caractéristiques qui fait le charme des romans rabelaisiens⁴³ :

[...] cette fusion du réalisme et de la fantaisie fait le charme de son récit [...]. La fantaisie rabelaisienne s'amuse encore à nous présenter, avec le plus grand sérieux, des invraisemblances, des raisonnements paradoxaux, des argumentations ingénieuses mais sans fondements. Parfois au contraire ce sont des idées sérieuses qui s'expriment sous une forme bouffonne. L'imagination et la fantaisie étourdissante de Rabelais sont d'une étrange séduction poétique. (p. 39)

Loin des discours scolaires du début du siècle qui insistaient sur l'aspect « étrange » (Pellissier) de l'œuvre rabelaisienne, Lagarde et Michard font du caractère double de l'œuvre le critère de sa valeur et la marque de son appartenance au corpus canonique de la littérature nationale.

Lorsqu'ils présentent le style de l'auteur, les manuelistes en outre soulignent que « son style est infiniment souple et plastique » (p. 39), passant d'une expression « familièr[e] et populaire » à une écriture « ample et cicéronien[ne] », allant parfois « jusqu'à la ferveur lyrique et à la verve la plus étincelante » (p. 39), et faisant toujours montre d'une « richesse prodigieuse de vocabulaire » (p. 39). La diversité de tons, de style, de genres qui émaille l'œuvre rabelaisienne amène finalement les auteurs de l'anthologie à rappeler, comme pour mieux affirmer que ces conceptions sont désormais dépassées, que « [l']on ne s'étonnera pas que, du XVI^e siècle au XX^e siècle, les jugements les plus opposés aient été portés sur cette œuvre si complexe, si riche en contrastes de toute sorte » (p. 39). Loin de l'image d'un Rabelais bouffon, déjà en partie invalidée dans les discours scolaires du début du XX^e siècle, le *Lagarde et Michard* construit la figure d'un auteur sage, partisan de conceptions élevées de la vie humaine, et désireux de tracer le programme d'une existence où se déploie « une morale plus conforme aux exigences de la vie et de la Nature » (p. 87).

4. Du Bellay, la sincérité de l'émotion

Avant d'en venir aux deux chapitres consacrés aux œuvres de Du Bellay et de Ronsard, Lagarde et Michard proposent un premier chapitre de présentation des théories et des réalisations de la Pléiade. Après avoir rappelé que les membres du groupe se sont rencontrés au collège de Coqueret et ont débuté leurs carrières sous l'égide de Dorat, les manuelistes soulignent l'importance de Du Bellay dans le développement d'une doctrine de

⁴³ Malgré ce discours, il faut noter que la sélection des extraits ne laisse guère de place à la dimension bouffonne de l'œuvre, moins encore à ses supposées obscénités. En ce sens, Lagarde et Michard proposent une image de l'œuvre rabelaisienne qui ne va pas sans un certain « rééquilibrage » de ses visées et de sa réalité textuelle.

ce qui n'est pas encore une école mais le devient par la parution d'un « manifeste » rédigé par le jeune poète :

En juillet 1548 parut l'*Art poétique* de Thomas Sibilet. Cet écrivain développait quelques idées chères à la Brigade [...] mais il proposait comme modèles les modernes, Marot, Saint Gelais, Héroët, Scève, les mettant sur le même plan que les anciens. La nouvelle école décida de répliquer et confia à Du Bellay le soin de rédiger le manifeste issu des études et des discussions du groupe tout entier : *La Défense et Illustration de la langue française*. (p. 91)

Dans ce chapitre liminaire, Du Bellay est donc d'abord présenté comme le théoricien de la Pléiade, celui qui établit les règles et les normes de la poésie du XVI^e siècle, reprises des auteurs antiques :

Du Bellay condamne la traduction pratiquée par les disciples de Marot et recommandée par Sibilet. [...] Reprenant presque littéralement les préceptes de l'écrivain latin Quintilien, Du Bellay vante les mérites de l'imitation. [...] Cette doctrine invitant au « pillage » des œuvres antiques n'établit pas une distinction assez nette entre imitation et traduction : certaines œuvres de La Pléiade ne sont en somme que des traductions géniales. [...] Dans la seconde préface de l'*Olive*, Du Bellay a précisé sa conception de l'imitation sous la forme plus raisonnable que Faguet a appelée *l'innutrition* [...] Ainsi le poète, nourri des œuvres antiques, les a si bien faites siennes que les pensées, les sentiments, les moyens d'expression dont il est imprégné viennent spontanément sous sa plume, dans le feu de sa propre inspiration. (p. 95)

Contrairement à Lanson qui voyait dans le « pillage » des œuvres antiques une pratique dérégulée permettant de ne produire guère mieux que des imitations peu adaptées au siècle de Du Bellay et Ronsard (*cf chapitre II*), Lagarde et Michard proposent une vision plus moderne des méthodes préconisées par Du Bellay en rappelant le principe de l'innutrition et en soulignant que, bien que certaines œuvres de la Pléiade puissent être considérées comme des imitations, elles constituent néanmoins d'excellentes imitations qu'il convient de considérer comme appartenant à la littérature nationale. Plus encore, les deux auteurs affirment que l'école de Du Bellay et Ronsard inaugure un rapport à la littérature antique qui se place moins dans une logique d'imitation servile que dans la perspective d'une relation hiérarchique maître-élève qui est appelée à être dépassée. Ce faisant, Du Bellay inscrit la poésie française moins dans un rapport de subordination que d'échange avec la poésie antique, et fonde ainsi selon Lagarde et Michard la valeur spécifique de la littérature nationale, placée dans le sillage des anciens mais non pas dépendante d'eux :

On verra dans nos extraits les chefs-d'œuvre réalisés grâce à cette imitation originale qui fait des écrivains anciens des maîtres dont on suit les leçons plutôt que des modèles qu'on imite servilement. Par cette doctrine, la Pléiade a décidé de l'orientation de notre littérature pour plus de deux siècles. (p. 95)

Dans cette perspective, Du Bellay incarne ainsi en quelque sorte le fondateur de toute la poésie française : la présentation de la « doctrine » de la Pléiade et de son influence dans le cours de la littérature nationale souligne ici la persistance de la perspective téléologique à l'œuvre dans le discours de l'histoire littéraire, plus d'un demi-siècle après l'*Histoire de la littérature française* de Lanson. L'importance accordée aux théories de Du Bellay, la place qui lui est octroyée dans l'histoire de la littérature française, constituent des éléments de présentation inédits, qui ne figuraient pas dans les discours des manuels du début du siècle. Ces éléments sont pourtant en partie démarqués du discours scolaire lansonien : à ce titre, le *Lagarde et Michard* propose à la fois une reprise de l'héritage de l'histoire littéraire de Lanson et sa réactualisation par la modification d'un élément doxique de discours, tout en maintenant la perspective téléologique.

Une fois présentés la doctrine de l'école et le rôle du poète dans l'établissement de celle-ci, Lagarde et Michard consacrent un chapitre entier à Du Bellay, dont ils sélectionnent les pièces suivantes au sein de ses différents recueils :

<i>L'Olive</i>	Sonnet 10 « Ces cheveux d'or ... »
	Sonnet 83 « Déjà la nuit en son parc ... »
	Sonnet 113 « Si notre vie est moins qu'une journée ... »
<i>Contre les pétrarquistes</i>	« J'ai oublié l'art de pétrarquiser ... »
<i>Les Antiquités de Rome</i>	Sonnet VI « Telle que dans son char ... »
	Sonnet XIV « Comme on passe en été ... »
	Sonnet XV « Pâles Esprits ... »
	Sonnet XXVIII « Qui a vu quelquefois un grand chêne ... »
	Sonnet XXX « Comme le champ semé ... »
	Vision, VI « Une louve je vis ... »
<i>Jeux rustiques</i>	« Chanson du vanneur »
<i>Les Regrets</i>	Sonnet VI « Las ! où est maintenant ... »
	Sonnet IX « France, mère des arts ... »
	Sonnet XVI « Cependant que Magny ... »
	Sonnet XXXI « Heureux qui comme Ulysse ... »
	Sonnet XXXII « Je me ferai savant ... »
	Sonnet LXXXVI « Marcher d'un grave pas ... »
	Sonnet CXXX « Et je pensais aussi ce que pensait Ulysse ... »
	Sonnet CL « Seigneur, je ne saurais regarder d'un bon œil ... »
<i>Le Poète courtisan</i>	v. 21-58 « Je ne veux que longtemps à l'étude ... des bons esprits la mère »

Tableau 13. Extraits de l'œuvre de Du Bellay – Lagarde et Michard

La répartition des extraits fait apparaître une distinction entre les œuvres majeures, les *Antiquités de Rome* et les *Regrets*, pour lesquelles sont présentées respectivement six et huit pièces, et les recueils secondaires, *L'Olive*, les *Jeux rustiques* et *Le Poète courtisan*. Occupant les premiers paragraphes consacrés à l'œuvre de Du Bellay, *L'Olive* est présenté comme un recueil de jeunesse, mettant en scène « une passion toute littéraire où la sincérité des sentiments tient peu de place » (p. 98) où Du Bellay, séduit par la mode italienne,

« s'inspir[e], jusqu'à les traduire presque littéralement, de Pétrarque et des poètes de son école » (p. 98). Cette imitation de l'école italienne ne trouve pas grâce aux yeux de Lagarde et Michard qui, lorsqu'ils présentent le sonnet 10 du recueil (« Ces cheveux d'or ») affirment que ce sonnet est représentatif de la « préciosité pétrarquiste » où se déploie un grand « artifice [...], au mépris de toute cohérence, avec un raffinement très italien » (p. 99). La dureté de ce jugement est directement appuyée par la mention de la condamnation prononcée par Du Bellay lui-même sur le recueil :

Dans ces 115 sonnets c'est un défilé vite fastidieux de figure de rhétorique : la meilleure critique de cette poésie conventionnelle a été faite par Du Bellay lui-même dans son joli poème satirique *Contre les Pétrarquistes*. (p. 98)

Lagarde et Michard concluent ainsi la présentation du recueil en citant un extrait de *Contre les pétrarquistes* (« J'ai oublié l'art de pétrarquiser... ») où Du Bellay fait la satire de la mode pétrarquiste, ce qui contribue à valider la relégation de ces pièces trop artificielles au rang d'œuvres secondaires et à préparer par contraste le discours de valorisation des *Antiquités* présentées à la suite. Face aux ruines de Rome, Du Bellay endosse pour Lagarde et Michard le costume du poète humaniste, bercé par les textes antiques et sensible à leur puissance :

Il s'émeut, en humaniste, devant la puissance encore sensible de ce peuple de « géants ». [...] Fervent humaniste, Du Bellay ne peut s'empêcher d'imiter Virgile, Horace ou les Italiens [...] mais on verra avec quel rare bonheur il a su tirer parti de ces modèles. (p. 102)

Loin de l'affectation du pétrarquisme, qui ne produisait que des pièces artificielles, les modèles antiques permettent à Du Bellay d'exprimer la pleine capacité de son art et de hisser ainsi au niveau de ces maîtres. A propos du sonnet XXVIII des *Antiquités* (« Qui a vu quelquefois un grand chêne ... »), Lagarde et Michard soulignent la perfection d'exécution de la pièce et, ce faisant, l'élévation de la poésie française tout entière:

Avec quelle maîtrise Du Bellay a su adapter cette comparaison tirée de Lucain, [...] ajoutant des détails pittoresques et trouvant, lorsqu'il traduit littéralement, des équivalents français aux beautés de son modèle latin ! (p. 106)

Par la pratique d'une imitation non pas servile mais personnelle, Du Bellay trouve les moyens de hausser sa pratique poétique, et par là même la poésie nationale, réalisant ainsi le programme de la *Défense*. Le contraste est saisissant, dans le discours de présentation, entre les éléments associés à *L'Olive* et ceux associés aux *Antiquités* : condamnation de l'artificialité d'une part, valorisation d'une pratique originale de l'autre ; rejet de la soumission au modèle italien dans la présentation de *L'Olive*, insistance sur la transformation des éléments hérités des modèles antiques pour les *Antiquités*. Ce faisant, le discours du *Lagarde et Michard* déploie un mécanisme de distinction déjà repéré dans les discours de

présentation des œuvres de Marot et Rabelais : tout comme Marot est placé en dehors – et au-dessus – de la poésie médiévale et Rabelais éloigné des influences des *Grandes Chroniques*, Du Bellay est détaché par Lagarde et Michard de l'imitation servile du modèle pétrarquiste pour être présenté comme un continuateur de la poésie antique. Un double mécanisme est ici à l'œuvre, puisqu'il s'agit tout à la fois de distinguer l'auteur de ses influences extérieures (non nationales) et/ou antérieures, tout en affirmant qu'il n'atteint à la parfaite maîtrise de son art qu'en réalisant une œuvre qui s'inscrit dans l'héritage de formes ou de thèmes antérieures et les dépasse. Le moment où un auteur se déprend de ses modèles serait alors, dans le discours doxique de l'anthologie, celui où s'effectue la transmutation d'une imitation nécessairement artificielle, réalisant une forme fondamentalement extérieure au poète, à l'expression d'un art personnel, qui donne la mesure de la puissance de l'auteur.

Ce faisant, le discours doxique inscrit les représentations des auteurs dans la perspective de l'exaltation du *génie*, essentielle dans le développement de la logique des « grands textes ». La référence à la figure du génie, qui peut être implicite ou explicite selon l'organisation du discours⁴⁴, est ramenée dans les différentes présentations étudiées à la notion d'*originalité* qui, si elle n'est pas toujours explicitement nommée, traverse les différentes notices étudiées jusqu'ici sous la forme de la valorisation d'une imitation personnelle, d'une recreation à partir des modèles et non pas de leur simple reprise. La présence de ce critère dans le discours de l'anthologie tend à dessiner un pont avec le discours scolaire lansonien, au sein duquel l'originalité d'une œuvre ou d'un auteur était explicitement considérée comme un élément de distinction permettant de hiérarchiser les productions à l'intérieur d'une période, et au-delà à l'intérieur de l'histoire de la littérature française. Dans le cadre du récit de l'histoire littéraire d'un siècle, comme pour Lagarde et Michard, ce critère sert à la fois à montrer quels sont les influences, les thèmes, les héritages dont sont dépendants les auteurs, et dans le même temps d'affirmer leur supériorité en démontrant par quelles réalisations ils s'en déprennent : dans ce double mouvement, s'affirment à la fois la valeur d'une œuvre et sa dimension nationale, ce qui contribue à construire à travers le discours sur une période le récit général de l'histoire de la littérature nationale, en légitimant la place des œuvres et des auteurs à l'intérieur de l'espace discursif du canon.

La notion discriminante de l'originalité a en outre partie liée, dans le discours de *Lagarde et Michard*, avec la mention récurrente du critère de la *sincérité*, qui en constitue la forme la plus visible dans l'anthologie, notamment lorsqu'il s'agit de présenter des œuvres poétiques. S'il ne s'agit plus, comme au début du siècle, de prouver la *classicité* des auteurs sélectionnés pour représenter le XVI^e siècle, puisque la pérennité du corpus canonique réalise

⁴⁴ On peut noter que dans les présentations de Rabelais et Marot il était question de leur « génie » propre, tandis que dans la notice consacrée à Du Bellay la notion affleure sans jamais être explicitement mentionnée.

à elle seule cette preuve, les auteurs de l'anthologie inscrivent cependant toujours leur discours dans la perspective de la légitimation, qui affirme la valeur des œuvres par la mise en exergue de certaines catégories critiques censées signaler la légitimité de leur inscription dans l'espace doxique canonique. Si le discours scolaire de Lanson tendait à faire passer au premier plan les notions d'art et de nature, et à organiser le corpus canonique du XVI^e siècle autour de ces critères d'évaluation, la notion de sincérité apparaît plus récente et plus caractéristique du discours du *Lagarde et Michard*. Déjà aperçue dans le chapitre consacré à Marot, présente en filigrane dans la notice dédiée à Rabelais, la notion de sincérité constitue en effet le critère phare du mécanisme de légitimation à l'œuvre dans l'anthologie, et se double directement dans la notice consacrée à Du Bellay de la mention de la puissance évocatrice des poèmes. À propos de la perspective générale des *Antiquités*, Lagarde et Michard affirment ainsi que ce recueil est marqué par « la sincérité et la profondeur de l'émotion » (p. 102). Dans le chapeau introducteur au sonnet XIV (« Comme on passe en été ... »), les auteurs soulignent que Du Bellay dans cette pièce « exprime ses sentiments par trois comparaisons, trois tableaux admirables de variété et de précision évocatrice » (p. 104), de même que dans le sonnet XV (« Pâles Esprits ... ») où le choix des rimes et des rythmes « contribue à nous faire partager l'invincible mélancolie qui s'est emparée de l'âme du poète » (p. 105). Pour présenter le sonnet XXX (« Comme le champ semé ... »), Lagarde et Michard insistent sur l'immédiateté de l'émotion transmise par le poème en affirmant qu'« une harmonie profonde s'établit entre nos sentiments et l'émotion, à peine suggérée, de l'artiste » (p. 107). Pour trois des six sonnets présentés comme représentatifs du recueil, il est question dans le discours de l'émotion transmise et de l'effet produit sur le lecteur : ce partage de l'émotion personnelle à travers la forme poétique participerait ainsi à la construction de la sincérité du recueil, c'est-à-dire à sa valeur dans le corpus canonique.

Plus encore que les *Antiquités*, les *Regrets* sont présentés dans le *Lagarde et Michard* comme le recueil de l'émotion enserrée et transmise par la forme délicate du sonnet. Dans la notice de présentation, le terme *sincérité* est ainsi répété quatre fois en moins d'un paragraphe :

Les *Regrets* sont le journal de voyage d'une âme douloureuse et sincère, tout à tour élégiaque et satirique. La sincérité de cette confidence fait de Du Bellay le plus modernes des poètes de la Pléiade. [...] Le poète se souvient des exilés qui ont chanté leur détresse mais il sait rester original car il est toujours sincère. [...] [La] simplicité [de ses sonnets], en accord avec la sincérité de son inspiration, est le fruit d'un art très conscient. (p. 109)

Le terme est ici explicitement rapproché de la notion d'originalité, liée à la question du modèle dont Du Bellay se démarque, et couplé en outre à la notion de modernité, qui renforce le critère de l'originalité. La question de « l'art très conscient » est par ailleurs essentielle ici,

car elle fonde la représentation d'un auteur détenteur d'un don poétique, ce qui rejoint directement la notion de l'originalité et s'inscrit dans la perspective du génie. C'est ce que déploie implicitement le discours lorsqu'il est question, dans la présentation des *Regrets*, de la dimension profondément singulière de l'œuvre de Du Bellay :

Il y a dans le ton de ses poèmes une détresse contenue et poignante qui n'appartient qu'à lui. [...]. Cette union du lyrisme et de la satire dans le cadre du sonnet – jusque là consacré à l'amour – constitue la plus grande originalité de Du Bellay. (p. 109)

Derrière les critères explicites d'originalité et de sincérité se découvre donc en troisième lieu la notion de singularité qui permet de développer plus essentiellement la figure du génie. Or, ici comme dans le discours scolaire lansonien, et dans ceux de ses contemporains du début du XX^e siècle, les critères mis en œuvre pour juger de la valeur des productions de la période ne sont pas celles qui prévalaient au XVI^e siècle : ainsi que l'indique Yvonne Bellenger dans son ouvrage sur la Pléiade, la notion d'originalité n'est pas pertinente pour évaluer les poèmes de Du Bellay ou Ronsard⁴⁵, et ne peut être mobilisée dans les histoires littéraires qu'au détriment d'une conception juste des enjeux de la poésie de la période.

La combinaison des critères d'originalité, de sincérité et de singularité, outre qu'elle constitue le fondement d'un discours de la valeur dans le *Lagarde et Michard*, fait ainsi également signe vers une conception du poète (et de l'écrivain au sens général) tout entière marquée par les visions modernes, notamment romantiques, fort éloignées des représentations du XVI^e siècle. Dès la présentation des *Antiquités*, Lagarde et Michard inscrivent en effet l'œuvre de Du Bellay dans une perspective téléologique non plus orientée vers le classicisme mais vers la période romantique, en soulignant la « mélancolie poignante » (p. 102) du recueil, en en faisant le lieu où « le thème des ruines prélude dans notre littérature » (p. 102), enfin en constituant explicitement les *Antiquités* comme origine de la production poétique du XIX^e siècle par une formule sans équivoque : « Par la sincérité et la profondeur de l'émotion, les Antiquités annoncent déjà le lyrisme romantique » (p. 102). Plus loin, la présentation des *Regrets* suit la même perspective en ramenant le recueil au « journal de voyage d'une âme douloureuse et sincère, tout à tour élégiaque et satirique » (p. 109). L'articulation entre la mention de la « mélancolie » de Du Bellay et son émotion face au « spectacle des ruines » (p. 103) inscrit directement le portrait de l'auteur dans un cadre romantique, et cette première ébauche est appuyée dans la suite du discours par une série de notations qui tracent plus précisément les contours d'une figure romantique :

Dans ce sonnet (*L'Olive*, Sonnet 113) Du Bellay respecte jusque dans le détail la doctrine platonicienne. Il y mêle une impatience d'échapper à la prison de la terre,

⁴⁵ Yvonne BELLENGER, *La Pléiade*, « Que sais-je ? » n° 1745, Paris, PUF, 1978. Voir les analyses déjà développées à ce propos dans le chapitre II.

une aspiration vers la perfection et l'absolu qui annoncent les plus beaux élans de la poésie romantique. (p. 100)

La souplesse évocatrice et nuancée des sons fait la valeur de ces poèmes : aux accords triomphants des *Antiquités* succèdent les musiques des *Regrets*, parfois incisives, le plus souvent douloureuses ou désabusées. C'est toute l'âme mélancolique, tout l'esprit railleur de Du Bellay qui s'expriment par le mystère de ces harmonies. (p. 109)

Dans ce sonnet (*Les Regrets*, Sonnet XXXI), en exprimant sa propre nostalgie, Du Bellay traduit un sentiment éprouvé par la plupart des hommes au cours de leur existence. (p. 113)

Au début de ce sonnet mélancolique (*Les Regrets*, Sonnet XXXII), c'est tout un rêve d'humaniste qui s'épanche dans une belle envolée lyrique. (p. 114)

Dans l'ensemble du discours de présentation de Du Bellay se révèle une mise en exergue constante des caractéristiques romantiques de son œuvre, au point que la figure du poète romantique vient en quelque sorte se superposer à l'image du poète de la Renaissance et s'y sur-impressionne jusqu'à s'y substituer. En ce sens, le sonnet VI des *Regrets* est d'ailleurs présenté par Lagarde et Michard comme une pièce où s'exprime une « confiance à l'accent si moderne, où Du Bellay exilé, accablé par la fortune, en vient à douter de son propre génie » (p. 110). Cette formule synthétise les enjeux du discours, car il s'agit de pointer, à travers l'emploi des critères de valorisation postérieurs à l'époque, le caractère moderne de l'œuvre, c'est-à-dire en réalité sa dimension atemporelle. En ce sens, la répétition d'éléments inscrivant l'œuvre bellaienne dans une perspective romantique, déjà présente dans les anthologies du début du siècle, mais largement multipliée dans le *Lagarde et Michard*, constitue un mécanisme propre à l'histoire littéraire qui cherche à rendre sensibles les caractéristiques qui font d'une œuvre une réalisation immortelle.

La conception de l'histoire littéraire orientée par la célébration des « grands textes » tend ainsi à organiser le discours autour de critères qui distinguent la modernité des textes, c'est-à-dire en réalité la permanence de leur puissance d'affects. Dans le cas de Du Bellay, le mécanisme de légitimation consistant à ramener son œuvre à celle d'un poète romantique permet de souligner la capacité du poète à s'extraire de son siècle : son statut de classique, de grand auteur, voire de génie, tient dès lors dans cette sortie hors de son époque, dans un saut au-dessus des siècles l'amenant vers ce que la poésie française a de plus immédiatement perceptible pour des lecteurs du milieu du XX^e siècle. À travers le discours du *Lagarde et Michard* sur l'œuvre de Du Bellay se fait ainsi jour l'un des critères de la classicité traversant le discours scolaire doxique, le fait pour un auteur de dépasser son époque et son expérience personnelle pour atteindre à une forme universelle et atemporelle, immédiatement sensible par

les lecteurs modernes malgré la distance temporelle. Ce faisant, l'histoire littéraire telle que la pratiquent Lagarde et Michard apparaît moins orientée que celle de Lanson par une perspective téléologique classico-centrée, mais maintient cependant une forme de téléologie moins prégnante mais toujours visible où la modernité – notion non définie dans le discours – constituerait un point de comparaison pour évaluer les œuvres. Bien que la mise en lumière des aspects romantiques de l'œuvre bellaienne rende compte d'une réalité des recueils, où se dévoile des thèmes recoupant ceux de la poésie romantique, et corresponde par ailleurs au phénomène de redécouverte des poètes de la Pléiade par les romantiques, le mécanisme par lequel cet aspect est souligné dans le discours du *Lagarde et Michard* permet de rendre compte des évolutions du discours général de l'histoire littéraire au sein duquel la période romantique est devenue, au milieu du XX^e siècle, une référence au moins aussi importante que le classicisme en terme d'étalon de valeur.

Par ailleurs, s'ils servent ici à valoriser la production de Du Bellay, les éléments doxiques marqués par la prégnance des critères d'originalité, de sincérité ou sincérité tout au long du discours de présentation ne semblent pas moins historiquement situés dans le discours scolaire de Lagarde et Michard qu'ils ne l'étaient dans celui de Lanson. Ils sont eux aussi révélateurs d'un point de vue sur les textes qui se révèle contingent à son époque d'énonciation, d'une perspective qui charge du pouvoir de légitimation les représentations dominantes de son époque. La mise en œuvre de ces critères, répétée au niveau de l'anthologie, permet ultimement de dessiner une image cohérente de la période ; répétée dans l'espace étendu d'un canon construit par interdiscours, cette image cohérente participe à la construction des représentations de la littérature nationale, dont les « grands textes » sont sélectionnés à partir des critères identiques sans distinction des époques de production.

5. Ronsard, le génie lyrique

Une fois présentées les théories de la Pléiade et les réalisations de Du Bellay, le *Lagarde et Michard* propose aux lecteurs un chapitre traitant de l'œuvre ronsardienne. Pour la période, Ronsard est l'auteur le plus abondamment cité, avec trente-huit pièces extraites de différents recueils :

<i>Odes</i>	« Combat des Dieux et des géants »
	Odes, II, 9 « À la fontaine Bellerie »
	Odes, II, 15 « A la forêt de Gastine »
	Odes, IV, 22 « Bel aubépin verdissant ... »
	Odes, IV, 27 « À l'alouette »
	Odes, IV, 10 « Quand je suis vingt ou trente mois »
	Odes, IV, 4 « Antres, et vous fontaines ... »
	Odes, II, 18 et IV, 38 (présentation en diptyque)

	Odes, II, 19 « L'amour mouillé »
	Odes IV, 16 « L'amour piqué par une abeille »
	Odes, I, 17 « Mignonne allons voir si la rose ... »
<i>Élégies</i>	Élégies XXIV « Écoute, bûcheron ... et la forme se perd »
<i>Les Amours de Cassandre</i>	Sonnet IV, « Je ne suis point, ma guerrière Cassandre ... »
	Sonnet LIX, « Comme un chevreuil »
	Sonnet LXVI « Ciel, airs et vents ... »
	Sonnet XCVI « Prends cette rose ... »
<i>Les Amours de Marie</i>	« Je veux lire en trois jours » (sonnet retranché des œuvres en 1578)
	Livre II, sonnet 4 « Comme on voit sur la branche au mois de mai ... »
	« Rossignol mon mignon » (pièce retranchée des œuvres en 1578)
	« Je vous envoie un bouquet ... » (pièce retranchée des œuvres en 1578)
	« L'an se rajeunissait ... » (pièce retranchée des œuvres en 1578)
<i>Sonnets pour Hélène</i>	Sonnet XVI, livre I « Te regardant assise »
	Sonnet LXVII, II, « Il ne faut s'ébahir ... »
	Sonnet XLIII, II, « Quand vous serez bien vieille »
<i>Hymne de la mort</i>	« Si les hommes pensaient à part eux quelquefois ... il ne sent mal ni bien » (v. 89-106)
	« Tu diras que toujours tu vois ces Platoniques ... en lieu de le charger » (v. 175-206)
	« Jamais un seul plaisir ... le prémice des morts » (v. 221-258)
	« Que ta puissance, ô Mort ... au bord de ma province ! » (v. 319-344)
<i>Hymne de l'automne</i>	« Je n'avais pas quinze ans ... l'Hymne de cet automne » (v. 31-86)
<i>Institution pour l'adolescence du Roi</i>	« Sire ce n'est pas tout ... la force est inutile » (v. 1 à 114)
<i>Continuation du Discours des misères de ce temps</i>	« Madame, je serais ou du plomb ou bois ... et ne s'en font que rire » (v. 1-28)
	« L'autre jour en pensant ... de nos saints immortels » (v. 303-366)
<i>Réponse aux injures et calomnies</i>	« M'éveillant au matin ... doucement à ma faute » (v. 478-521)
<i>La Franciade</i>	« Là l'invincible, l'indomptable Martel ... jusqu'aux cieux » Livre IV
<i>Derniers vers</i>	« Je n'ai plus que les os ... »
	« Ah ! Longues nuits d'hiver ... »
	« Il faut laisser maisons, et vergers, et jardins ... »

Tableau 14. Extraits de l'œuvre de Ronsard – Lagarde et Michard

Le nombre important de poèmes sélectionnés rend bien compte du statut d'auteur maximal détenu par Ronsard dans les anthologies scolaires, et s'inscrit dans la perspective des manuels du début du XX^e siècle qui laissaient eux aussi une très large place au poète vendômois. La diversité des pièces retenues offre par ailleurs une image relativement complète de l'œuvre ronsardienne, en mettant en lumière les différentes sources d'inspirations et les formes

diverses expérimentées par le poète. L'analyse de la distribution des pièces fait ainsi apparaître trois grandes catégories : vingt-et-un poèmes reprenant des formes et des thèmes antiques, liés à la nature ou à des questionnements philosophiques (*Odes, Élégies, Hymnes*)⁴⁶ ; douze poèmes d'amour, inspirés du pétrarquisme mais aussi des sources antiques (les trois livres des *Amours, Sonnets pour Hélène*) ; quatre pièces de portée politique, plus proches de l'art oratoire et de la rhétorique polémique (*Discours des Misères de ce temps*) ; enfin un extrait de la *Franciade* qui rend compte de la tentative de Ronsard dans le registre épique.

Lagarde et Michard proposent tout d'abord de lire les odes et élégies comme le genre où Ronsard fait ses premières armes dans le champ de l'imitation des anciens, et ce sans grand succès :

Dans ses odes pindariques, il s'est laissé entraîner à une imitation trop directe, trop puérilement formelle : il applique des recettes mécaniques, accumulant invocations, apostrophes, interrogations, souvenirs mythologiques [...]. (p. 122)

Trop scolaire et désincarnée (« puérilement formelle », « mécanique »), l'imitation à laquelle se livre Ronsard lorsqu'il reprend Pindare ne lui permet pas encore de trouver sa voix. Les odes d'inspiration pindarique sont ainsi qualifiées dans l'anthologie de « grandiloquentes, trop souvent obscures et pédantesques » (p. 120). C'est la confrontation aux poèmes d'Horace qui, selon Lagarde et Michard, va permettre que s'exprime le génie personnel de Ronsard :

Imitateur d'Horace avant son séjour à Coqueret, Ronsard lui resta fidèle même au temps des odes pindariques [...]. Perfection formelle, variété de l'inspiration et des rythmes, voilà les qualités que Ronsard pouvait admirer chez le lyrique latin. Epicurien comme lui, il goûtait à sa manière la nature, le bon vin, les douceurs de l'amour et de l'amitié. [...] Même lorsqu'il imite assez fidèlement, Ronsard sait repenser son modèle, le confronter avec ses impressions et le refondre selon son propre génie. (p. 124)

De même que pour Du Bellay, le discours du *Lagarde et Michard* insiste ici sur l'originalité du poète face aux modèles, et sur la manière dont son travail se démarque de ses prédécesseurs. Si l'enseignement des poètes antiques constitue le fondement de la poésie ronsardienne, il s'agit d'un enseignement que l'auteur dépasse pour atteindre une forme poétique inédite, intégralement sienne :

Le poète latin lui a appris à mieux sentir la nature et surtout à exprimer ses sentiments : nous citons d'ailleurs des odes rustiques où Ronsard apparaît entièrement personnel. (p. 124)

⁴⁶ Cette sélection importante révèle un fort effet de sur-représentation dans l'anthologie de ces poèmes qui occupent en réalité une place bien moins importante dans l'œuvre de Ronsard.

La présentation souligne en outre un autre aspect essentiel de la valorisation de l'œuvre qui tient à l'adéquation entre le genre choisi, les thèmes illustrés et le tempérament⁴⁷ même du poète. Gommant les artifices de l'imitation scolaire, le « tempérament » de Ronsard définit, selon Lagarde et Michard, la valeur de sa poésie et la forme particulière de son génie :

Ce retour à la simplicité [avec les *Hymnes*] marquait la victoire de son tempérament sur les exercices d'école ; il lui valut la faveur grandissante de la cour. Mais son génie était d'une extrême variété, et sans cesse à l'affût d'inspirations nouvelles ; en même temps qu'il faisait ces concessions au goût de la cour, il cédait à une inspiration vers le sublime qui, elle aussi, lui était naturelle. (p. 120)

« Épicurien » comme Horace, Ronsard peut rendre compte à travers ses poèmes d'impressions personnelles face à la « nature, le bon vin, les douceurs de l'amour et de l'amitié » (p. 124), tout comme il est capable, par une « inspiration [...] naturelle », de hausser sa poésie jusqu'au sublime. À travers la mention de cette adéquation entre la forme et le tempérament affleure à nouveau le critère de la sincérité, gage de l'authenticité et de l'originalité de l'œuvre, qui est explicitement repris dans le discours lors de la présentation de l'ode « À la fontaine Bellerie » (*Odes*, II, 9) :

Nous sommes loin d'une pâle imitation d'Horace [...]. Derrière la fiction mythologique par laquelle cet humaniste exprime tout naturellement la vie de la nature, nous devinons les impressions fraîches et sincères d'un artiste passionnément attaché à sa terre natale. (p. 125)

La même perspective et quasiment le même discours sont repris dans la présentation qui est faite du sonnet « Je vous envoie un bouquet ... » (présenté dans la partie consacrée aux *Amours* même si la pièce fut retranchée en 1578 des œuvres complètes), où la mention des thèmes épicuriens sont directement ramenés au tempérament du poète, et viennent en réalité souligner la sincérité de l'expression poétique :

Le thème épicurien est un lieu commun des anciens et de la Renaissance, mais il répond au tempérament profond de Ronsard. Dans les *Amours* revient sans cesse cet appel au plaisir qui s'exprime ici avec une élégante simplicité. [...] Dans les tercets, une émotion discrète et sincère éveille, en quelques notes mélancoliques, un des sentiments les plus poignants de l'âme humaine. (p. 142)

Le critère de sincérité, innervant les notices consacrées aux pièces d'inspiration « naturelle », apparaît ainsi également dans les discours de présentation des poèmes amoureux, notamment dans les pages consacrées aux pièces extraites des *Amours de Marie* dont Lagarde et Michard soulignent qu'il s'agit du recueil où Ronsard s'éloigne du pétrarquisme qui marquait les

⁴⁷ La notion de tempérament, mobilisée par Lagarde et Michard, renvoie aux conceptions traditionnelles de l'histoire littéraire, notamment les théories de Taine, mais aussi à l'organisation que propose Lanson lorsqu'il étudie Ronsard et Du Bellay dans un chapitre intitulé « Les tempéraments » (*cf chapitre II*).

Amours de Cassandre, et que son art évolue vers un « lyrisme plus familier » (p. 140). Bien que dans le premier recueil des *Amours* se lise parfois selon les auteurs de l'anthologie derrière le « prétexte d'un amour en l'air, [...] l'écho d'émotions plus sincères » (p. 136), c'est dans le recueil consacré à Marie que se déploie selon eux une nouvelle manière ronsardienne, entièrement marquée par la simplicité et la sincérité :

Voulant être plus directement accessible au public, Ronsard se corrigea dans le sens de la clarté et de la simplicité [...]. À ce style naturel répondait des sentiments plus sincères. (p. 140)

On pourrait noter, çà et là dans ce sonnet (« L'an se rajeunissait ... »), quelques traits de galanterie précieuse ; mais on sent surtout, dans la confiance, la simplicité et la gravité d'une émotion sincère. (p. 143)

Ainsi, dans les sonnets sur la mort de Marie, si Ronsard se souvient encore parfois « des sonnets de Pétrarque sur la mort de Laure et n'évite pas toujours la préciosité » (p. 141), l'expression de ses sentiments apparaît si personnelle, si démarquée des modèles antiques et italiens, que Lagarde et Michard affirment qu'il est dans ces pièces « vraiment lui-même, toute grâce et toute simplicité » (p. 141). A l'affectation du pétrarquisme reprochée aux *Amours de Cassandre*, « ce roman d'imagination qu'il mêle à ces exercices littéraires » (p. 136), à quelques odes qualifiées de « pompeuses imitations de Pindare » (p. 128), Lagarde et Michard opposent et substituent la « simplicité » de pièces marquées par un lyrisme où s'exprime un sentiment personnel, à l'image du célèbre sonnet « Comme on voit sur la branche au mois de mai ... » :

Le charme de ce poème tient à l'extrême simplicité du sentiment qui s'exprime, sans déclamation, dans l'harmonie de sons graves et voilés. (p. 141)

Loin de la figure du poète affecté, Ronsard est présenté comme un poète de l'expression intime, sincère, simple, ce qui souligne le déploiement dans le discours d'une perspective biaisée par les critères romantiques. Cette représentation est si fortement construite que, dans les paratextes des pièces à dimension polémique, l'art de Ronsard est présenté comme une autre forme d'un lyrisme sincère. Ainsi Lagarde et Michard affirment que dans les *Discours des Misères de ce temps* « son éloquence se nuance parfois d'un lyrisme personnel plein de fraîcheur » (p. 153). À propos de *L'Institution pour l'adolescence du Roi*, Lagarde et Michard mettent ainsi en exergue la « simplicité noble » du ton, le refus de la « grandiloquence » et le caractère « direct et intime » de l'ensemble (p. 154).

L'insistance sur la sincérité du poète et la simplicité de son expression mène en outre Lagarde et Michard à rapporter la figure de Ronsard à celle d'un romantique, reprenant presque termes à termes les analyses proposées lors de la présentation de l'œuvre bellaienne :

Les spectacles charmants du Vendômois natal versent parfois dans l'âme du poète une mélancolie qui ne doit rien aux modèles antiques. Deux siècles et demi avant Lamartine, il éprouve devant la nature immuable la tristesse de l'homme qui passe et des ans qui s'écoulent. (p. 131)

Sous la forme d'un mythe aimable, Ronsard nous dit dans son *Hymne de l'automne* sa vocation et expose sa conception du destin et de la mission du poète. Le passage vaut à la fois par les idées et les sentiments, romantiques avant l'heure, et par un art séduisant et varié. (p. 151)

Est-il rien de plus émouvant que ce chant du cygne dans ses *Derniers Vers* (« Je n'ai plus que les os ... ») ? Ronsard analyse ses souffrances avec un réalisme digne de Villon, une simplicité douloureuse qui l'apparente aux lyriques du XIX^e siècle. (p. 164)

Le sonnet qui va suivre (« Ah ! Longues nuits d'hiver ... », *Derniers Vers*) est à retenir pour son réalisme et pour l'appel, très romantique, à la mort. (p. 165)

Malgré les correspondances établies entre les deux poètes de la Pléiade, Ronsard est cependant moins directement rapprochée de la figure d'un poète romantique que Du Bellay dans le discours du *Lagarde et Michard*. Il s'agit moins pour les auteurs de l'anthologie de faire de Ronsard un poète romantique avant l'heure que de mettre en lumière l'héritage de la Renaissance réclamé par les poètes romantiques eux-mêmes, en rappelant que ceux-ci ont en large partie déterminé les modalités de réception de l'œuvre ronsardienne pour l'époque moderne :

Il faut attendre les Romantiques, ennemis de l'imitation, mais séduits par son lyrisme personnel, pour que soit reconnu le génie de Ronsard, la variété de son inspiration et la perfection de son art. Sainte-Beuve lui rendit justice dans son *Tableau de la poésie française du XVI^e siècle* suivi des *Œuvres choisies de Ronsard*. Les Parnassiens ont aimé en lui l'imitateur des anciens, le poète épris de beauté plastique : et il semble que, désormais, cette œuvre aux mille tons soit de celles où chaque génération peut découvrir des raisons d'admirer et de se retrouver [...]. (p. 121)

À travers cette mise en lumière des phénomènes de relecture et réactualisation de l'œuvre ronsardienne, Lagarde et Michard soulignent à nouveau la dimension atemporelle de la poésie de la Pléiade, et affirment dans le même temps la place de la période romantique comme étalon de valeur littéraire dans le domaine poétique. Par ailleurs, et comme pour les autres auteurs de la période, la notice consacrée à Ronsard conserve des traces de la perspective téléologique propre à l'histoire littéraire, notamment lorsqu'il est question des *Hymnes* dans lesquels selon Lagarde et Michard :

[...] Ronsard a trouvé le véritable rythme de l'inspiration sérieuse et ample ; il a consacré la valeur héroïque de l'alexandrin et forgé la période poétique française.
(p. 146)

Arpenteur des mètres poétiques, Ronsard fait de l'alexandrin le vers noble de la poésie française, et découvre dans le même temps avec ses *Hymnes* « le genre de la méditation morale, grave et éloquente, qui restera un aspect important du génie poétique français ». Aux origines des mètres et des thèmes qui détermineront par la suite le cours de la poésie nationale, l'œuvre ronsardienne apparaît également dans le discours du Lagarde et Michard comme fondatrice d'une histoire des formes poétiques, comme le révèle la présentation des *Amours de Cassandre* :

La forme des cent-quatre-vingt-trois sonnets révèle un art scrupuleux : certains sont des merveilles d'harmonie délicate, de composition et de mouvement. [...] Ronsard a contribué à fixer les lois du sonnet régulier. (p. 136)

Si Lagarde et Michard rappellent que Ronsard fut frappé d'anathème par Malherbe et Boileau, ce jugement des auteurs classiques est présenté comme une « surprenante éclipse de deux siècles » (p. 121), et les anthologistes affirment que le poète des *Amours* est à proprement parler le « père du classicisme » (p. 121)⁴⁸. La filiation entre la poésie ronsardienne et le grand siècle se lit par ailleurs dans le *Lagarde et Michard* au travers la mention des analogies entre le poète vendômois et les classiques maximaux de la période suivante : dans la présentation des *Discours des Misères de ce temps*, les auteurs soulignent ainsi que « ses images sont souvent inoubliables, il excelle à frapper des maximes dignes de Corneille » (p. 153), tandis que dans son *Hymne à la mort* se dévoile « la beauté grave de la poésie mystique, qui annonce Corneille » (p. 147). Au-delà du siècle classique et de la référence aux romantiques, Ronsard est également présenté comme l'ancêtre de toute une poésie lyrique et personnelle, notamment dans ses *Hymnes* qui « annoncent Chénier et les Parnassiens » (p. 146). Retraçant son parcours poétique, Lagarde et Michard rappellent en outre qu'entre 1550 et 1558 Ronsard « a conquis le premier rang » (p. 120) et « est unanimement reconnu “Prince des poètes” » (p. 121) ; sa gloire dépasse même son existence terrestre, puisqu'après sa mort des funérailles grandioses eurent lieu à Paris, et que « jamais la mémoire d'un poète français n'avait été aussi solennellement honorée » (p. 121). Poète d'un lyrisme personnel qui annonce le romantisme mais garde sa couleur propre, Ronsard apparaît

⁴⁸ « Ce père du classicisme sera victime de Malherbe et de sa tendance étroite à épurer la langue : Boileau ne verra que le « faste pédantesque » de ses « grands mots », que sa « Muse en français parlant grec et latin » ; le grand Arnauld parle des « pitoyables poésies de Ronsard » ». (p. 121)

bien dans le *Lagarde et Michard* comme un auteur classique maximal, célébré pour son génie inouï et pour sa place fondatrice dans l'histoire de la poésie française.

6. Montaigne, l'honnête homme philosophe

Dernier écrivain de la période à être présenté dans l'anthologie, et dernier à bénéficier d'un chapitre à son nom, Montaigne occupe avec Ronsard une place centrale dans le *Lagarde et Michard* par le nombre d'extraits donnés à lire. Au total, trente textes tirés des *Essais*, d'une longueur moyenne de deux pages, forment le corpus montaignien au sein de l'anthologie. Ils se distribuent selon la répartition suivante (nous indiquons en plus de la référence des textes leurs découpages) :

Titre de l'essai	Limites de l'extrait sélectionné dans l'anthologie
« Au lecteur »	Intégralité du texte
II, 17 « De la présomption »	« Je suis d'une taille ... sollicitude »
III, 3 « De trois commerces »	« Chez moi je me détourne un peu plus souvent ... ne le pouvoir jamais être »
I, 28 « De l'amitié »	« Ce que nous appelons ordinairement ... n'être plus qu'à demi »
III, 9 « De la vanité »	« Cette farcissure est un peu hors de mon thème ... si je me savais éviter »
	« Le voyager me semble un exercice profitable ... girouettes de vue »
III, 10 « De ménager sa volonté »	« Messieurs de Bordeaux ... au prix du général »
I, 26 « De l'institution des enfants »	« C'est un bel et grand agencement ... à présent mettre en compte »
	« À un enfant de maison ... la liberté de rien faire de soi »
	« Aussi bien est-ce une opinion reçue ... et de la corde »
	« L'âme qui loge la philosophie ... à étonner les gens »
	« Je tords bien plus volontiers une bonne sentence ... je ne sais s'ils pensent de même »
II, 17 « De la présomption »	« Mes ouvrages ... comme le babil »
I, 14 « On est puni pour s'opiniâtrer à une place sans raison »	« Bien me dira-t-on ... des offenses et des maux »
II, 37 « De la ressemblance des enfants aux pères »	« Je suis aux prises avec la pire des maladies ... mais ôtez-en la durée »
I, 20 « De la force de l'imagination »	« Le but de notre carrière, c'est la mort ... aussi à ce terme »
	« Qu'importe-t-il, me direz-vous ... à l'oreille »
II, 6 « De l'exercitation »	« À mon retour ... c'est la mienne »
II, 12 « Apologie de Raimond Sebond »	« Qu'on loge un philosophe ... et se trompent à l'envi »
	« Si c'est de nous que nous tirons le règlement ... sa vanité et inconstance »
	« Et nous trouvons étrange ... desquelles ils se remuent ? »
	« Qu'est-il de plus vain que de vouloir deviner Dieu ... miraculeuse métamorphose »
I, 31 « Des Cannibales »	« Je trouve qu'il n'y a rien de barbare ... à leurs maisons »
I, 23 « De la coutume »	« Ces considérations ne détournent pourtant pas ... le courage du premier effort »
III, 10 « De ménager sa volonté »	« La plupart de nos vacations ... faillir au contraire »

	« Mon opinion est qu'il faut se prêter à autrui ... d'une image de libéralité »
III, 13 « De l'expérience »	« Nul juge n'a encore ... ma liberté d'aller et venir »
	« Quand je danse, je danse ... et laisser et reprendre »
	« J'ai un dictionnaire tout à part moi ... mais non pas plus doux que prudent et juste »
	« Le peuple se trompe ... et sans extravagance »

Tableau 15. Extraits de l'œuvre de Montaigne – Lagarde et Michard

L'étude de cette sélection fait apparaître un relatif équilibre dans la représentation des trois livres : le livre I apparaît comme le plus largement utilisé dans la construction du corpus montaignien, avec douze extraits tirés de six essais différents (chapitres 28, 26, 14, 20, 31, 23), suivi par le livre III dont sont extraits dix textes tirés de quatre essais distincts (chapitres 3, 9, 10, 13) ; enfin, le livre II est le moins représenté, avec huit extraits de quatre chapitres (chapitres 17, 37, 6, 12). Au regard de l'ampleur de chacun des trois livres, la plus grande importance quantitative du livre I fait sens, tandis qu'au niveau de la représentation de la pensée montaignienne, le choix d'accorder une large place aux essais du livre III peut être interprété comme une volonté de présenter les chapitres les plus « accomplis » de l'œuvre. Parmi les chapitres les plus sélectionnés, cinq extraits sont découpés au sein du chapitre 26 du livre I (« De l'institution des enfants »), quatre dans le chapitre 12 du livre II (« L'apologie de Raymond Sebond »), quatre également pour le chapitre conclusif de l'œuvre (III, 13 « De l'expérience »), trois pour le chapitre 10 du livre III (« De la volonté ») ; enfin, deux extraits sont respectivement sélectionnés dans les chapitres I, 20 (« De la force de l'imagination »), II, 17 (« De la présomption ») et III, 9 (« De la vanité »).

Par leur récurrence, les trois chapitres les plus souvent proposés à la lecture (I, 26 ; II, 12 ; III, 13) organisent de facto un parcours de lecture au sein des *Essais*, et déterminent les enjeux de l'œuvre de Montaigne mis en lumière dans l'anthologie. En sélectionnant cinq extraits différents de l'essai 26 du livre I, proposés à la suite (p. 206 à 214), Lagarde et Michard présentent la question pédagogique comme l'un des sujets principaux de l'œuvre, au point qu'elle occupe une section à part dans la présentation de l'auteur et de son œuvre avec une page entière de présentation de la question avant les cinq extraits (p. 206). Ce faisant, les auteurs de l'anthologie s'attachent à inscrire la pensée de Montaigne dans les préoccupations de son siècle, en affirmant dès les premières lignes que la réflexion pédagogique constitue « un aspect caractéristique de l'esprit de la Renaissance » et que les « questions pédagogiques ont passionné le XVI^e siècle » (p. 206). Ce choix de textes et de discours éclaire ici l'un des mécanismes de construction de l'anthologie, car il permet de tracer un lien entre Montaigne et l'un de ses prédécesseurs dans le siècle, l'humaniste Rabelais, chez qui le programme éducatif

occupait également une place centrale, largement mise en valeur dans le discours de présentation. En plaçant « De l'institution des enfants » en haut du palmarès des extraits sélectionnés pour représenter les *Essais*, Lagarde et Michard assurent la continuité du discours général sur la période en proposant une perspective diachronique sur les questions qui animent le siècle. Ils construisent par ailleurs la figure de Montaigne comme dernier des humanistes, à travers un discours qui pointe les divergences entre les conceptions rabelaisiennes et montaigniennes de l'éducation, révélant par là même le processus historique qui mène de l'un à l'autre des auteurs :

L'essai 26 du livre I est dédié à Diane de Foix, qui allait être mère. [...] la plupart de ses idées sont universellement valables. Après la soif de connaissance qui caractérise Rabelais, une décantation se produit [...]. Au lieu d'encombrer la mémoire de l'élève, il faut former son esprit, lui apprendre à penser. (p. 208)

Bien que Montaigne ne condamne en aucune manière la pédagogie d'un Ponocrates, le discours de présentation de l'anthologie dessine implicitement un contraste entre la vision rabelaisienne d'une éducation totale, d'un « abîme de science », et la conception montaignienne tournée vers un apprentissage plus pratique, permettant de vivre avec sagesse :

Le précepteur, qui serait plutôt un sage qu'un savant, doit avant tout former le jugement de son élève : il ne s'agit pas tant de lui enseigner beaucoup de choses que de lui apprendre à réfléchir et à développer son intelligence et sa personnalité. (p. 212)

De l'idéal humaniste, érudit et évangéliste de Rabelais ne demeurerait ainsi chez Montaigne, dans le discours du *Lagarde et Michard*, que le minimum nécessaire à la formation d'un individu doué d'une intelligence critique, outil indispensable pour construire sa personnalité.

Les principes éducatifs proposés par Rabelais et Montaigne se rejoignent cependant dans l'importance accordée à la formation du corps, dont Lagarde et Michard soulignent qu'elle permettra « à l'enfant [de devenir] un homme complet, capable d'affronter la vie » (p. 212). Faire une large place aux idées de Montaigne sur l'éducation, présentées comme « très modernes » (p. 212), sert par ailleurs aux anthologistes à préparer la suite du discours de présentation en faisant apparaître une continuité entre les réflexions pédagogiques de l'auteur et sa philosophie générale. En effet, lorsqu'ils en viennent aux rapports qu'entretient Montaigne avec la philosophie (section « Montaigne et la philosophie » p. 218), Lagarde et Michard construisent une image de l'auteur qui reprend en tout point le programme éducatif décrit quelques pages auparavant :

En partie par réaction contre cette indiscipline intellectuelle qu'il sent en lui, il est tenté par la rigueur du stoïcisme (1572-73) : puis il connaît une phase sceptique

(vers 1576) avant d'arriver à être vraiment lui-même, tout à la fois stoïcien, épicurien, sceptique, dilettante, avant d'être tout simplement un sage. (p. 218)

Ayant appliqué à sa propre formation les principes développés dans I,26, Montaigne apparaît dans le discours du *Lagarde et Michard* comme le modèle du sage qui, au terme d'une éducation bien menée, est parvenu à « développer son intelligence et sa personnalité » (p. 212). L'image qui se dessine à travers le discours de l'anthologie est alors celle d'un homme à l'existence équilibrée et d'un auteur qui trouve la voie de la sagesse dans l'articulation entre l'expérience du monde, la pratique de la philosophie et l'application de son intelligence à ces deux sphères complémentaires de la vie humaine :

Formé par la vie, par une réflexion constante, par l'expérience du stoïcisme et du scepticisme, Montaigne aboutit peu à peu au plein épanouissement de cette sagesse à laquelle la nature l'appelait [...]. (p. 234)

Le lien tissé au fil du discours de l'anthologie entre les conceptions pédagogiques de Montaigne et sa propre pratique philosophique organise ainsi à la fois un portrait cohérent de l'auteur et une image claire de l'œuvre, qui se dessine par ailleurs grâce à la sélection de textes tirés du chapitre 13 du livre III. Avec quatre extraits présentés dans l'anthologie (contre cinq pour I,26), le chapitre final de l'œuvre montaignienne apparaît lui aussi au centre des représentations de l'œuvre dans le *Lagarde et Michard*. Proposés à la lecture dans la section consacrée à la « sagesse de Montaigne » (p. 234-244), ces textes constituent les derniers extraits du corpus montaignien de l'anthologie et acquièrent ainsi doublement une valeur conclusive, à la fois de l'œuvre elle-même et du discours portée sur elle. Ces quatre extraits figurent en quelque sorte le dernier mot de l'œuvre dans l'anthologie, et par extension le dernier mot du siècle tout entier puisque ce tome consacré au XVI^e siècle se clôt sur un texte tiré de III,13 (« « Le peuple se trompe ... et sans extravagance »). Les textes tirés du chapitre final des *Essais* servent en effet à illustrer dans le discours le parcours d'une vie « parfaitement équilibrée » (p. 234) qui remplit les promesses du programme de formation présenté au chapitre I,26 et qui fait de Montaigne « déjà un honnête homme selon l'idéal du XVII^e siècle, aimable, cultivé, ouvert à tout, mais qui ne se pique de rien » (p. 234).

Ce modèle de l'honnête homme qu'incarnerait Montaigne, en avance sur le siècle classique, est l'un des éléments doxiques du discours scolaire sur l'auteur que les manuels du début du XX^e siècle déployaient déjà à l'envi. Dans le *Lagarde et Michard*, la reprise de ce lieu commun sert également à organiser une continuité au sein de l'œuvre, et la sélection de quatre extraits de III,13, placés comme conclusion du discours sur l'œuvre, fonctionne dès lors comme miroir des cinq extraits de I,26 proposés en ouverture du chapitre sur Montaigne. Ces deux essais encadrent ainsi la représentation de l'œuvre en proposant un programme de lecture des *Essais* dans l'anthologie : il s'agit pour Lagarde et Michard d'amener leurs

lecteurs à considérer le chemin grâce auquel la réflexion sur la formation d'un sujet peut se réaliser dans la mise en œuvre d'une philosophie pratique. La valeur conclusive des textes tirés de III, 13 se révèle ainsi redoublée dans le discours à travers la caractérisation de la philosophie à laquelle aboutit Montaigne au terme de son existence et de son œuvre :

Pour mesurer la valeur de cet art de vivre, songeons d'abord à la vie de Montaigne. Ce n'est pas la vie d'un héros ou d'un saint, mais l'exemple rare d'une existence d'homme parfaitement équilibrée et singulièrement remplie [...].
(p. 234)

Ce que Lagarde et Michard retiennent de la « sagesse » de Montaigne s'avère moins une série de préceptes qu'une manière d'appréhender l'existence qui suit « la voie de la modération » (p. 234) et offre aux lecteurs « moins une morale [...] qu'un art de vivre » (p. 234). Cette sagesse de la voie moyenne est ainsi caractérisée par Lagarde et Michard comme un « idéal [du] vivre à propos » (p. 241) et l'enseignement général des *Essais* est condensé dans une formule qui éclaire les enjeux du discours de présentation : « C'est une leçon de modestie que nous donne Montaigne » (p. 240). Montaigne est alors peint sous les traits d'un homme sage, « expert en l'art de goûter la vie » (p. 242), capable de se tailler une sagesse adaptée à ses propres dimensions, sans s'humilier ni s'élever indûment :

Voici le dernier mot de la sagesse de Montaigne, sagesse à la taille de l'homme, modeste et en même temps pleine de grandeur : sachons accepter notre nature avec ses limites, mais pour la réaliser pleinement [...]. (p. 244)

Dans cette perspective, la pensée de Montaigne et sa « sagesse » apparaissent comme des modèles bien plus accessibles pour les lecteurs modernes que l'idéal humaniste érudit de Rabelais, puisqu'il s'agit de vivre « à propos » selon le modèle de l'honnête homme⁴⁹. Cette représentation fait par ailleurs directement écho au discours hérité de Lanson et ses contemporains, pour qui la philosophie de Montaigne ne pouvait être réduite à un système mais devait être comprise comme une morale de vie. Lagarde et Michard reprennent cet élément du discours scolaire sur Montaigne en rappelant que « la pensée de Montaigne est trop nuancée pour s'accommoder d'un système philosophique rigide ou pour un bâtir un de sa façon » (p. 218), ce qui permet d'expliquer le passage par l'épicurisme, le stoïcisme puis le scepticisme. En proposant dans l'anthologie quatre extraits de l'« Apologie de Raymond Sebond », les auteurs soulignent les positions sceptiques de Montaigne afin de mieux mettre en lumière le caractère sans cesse changeant de ses positions et le refus d'aboutir à des conclusions, à un système :

⁴⁹ Dans la perspective de l'enseignement de la littérature héritée des conceptions de la IIIe République, le modèle montaignien apparaît comme un modèle particulièrement applicable car il renvoie aux enjeux d'une éducation bourgeoise, celle qu'A. Prost définit comme la formation des « cadres de la nation » par l'École de la République (cité par Alain BOISSINOT et Michel MOUGENOT, « L'histoire littéraire n'est plus ce qu'elle était », *Le français aujourd'hui – Histoire littéraire 1*, n°72 – décembre 1985, p. 11).

Montaigne procède dans *l'Apologie de Raymond Sebond* (le plus long chapitre des *Essais*) à un exposé de la doctrine sceptique. Sa démarche consiste à humilier l'homme et sa raison orgueilleuse. Pascal lui empruntera beaucoup lorsqu'il reprendra, dans une intention bien différente, la même inexorable démonstration. [...] Aux philosophies dogmatiques dont les affirmations péremptoires se contredisent, Montaigne oppose le doute. (p. 233)

Contrairement aux manuelistes du début du siècle qui renvoyaient le scepticisme de Montaigne à une forme d'éthos potentiellement artificiel⁵⁰, Lagarde et Michard présentent le doute montaignien comme le signe de l'extrême sincérité de l'œuvre et du projet :

Le doute correspond à son extrême lucidité, à un certain goût pour le paradoxe, à sa curiosité inlassable. (p. 233)

Ainsi présenté, le doute constitue le principe matriciel de l'œuvre, et rend compte de l'adéquation entre le projet littéraire et le projet personnel, de l'articulation entre écriture, recherche de soi et quête de la sagesse. Ce faisant, le discours de l'anthologie peut faire une place au caractère parfois incohérent de l'œuvre, en ne le réduisant pas à des errements ou des erreurs de constructions, mais en y voyant au contraire le signe du caractère inédit de l'œuvre montaignienne :

Les *Essais* nous peignent un être dans toute sa complexité : aussi sommes-nous frappés par divers contrastes. [...] Ces contradictions que tout homme porte en lui, l'originalité de Montaigne est justement d'en avoir pris conscience. (p. 194)

Plus encore, les « contrastes » et les « contradictions », loin de poser problème, constituent en somme de ce qui définit l'authenticité et la sincérité de l'œuvre de Montaigne :

Ce qui reste surtout unique, c'est cette manière de parler de soi sans la moindre gêne, sans sévérité excessive comme sans forfanterie. La sincérité de Montaigne est faite d'une modestie subtile [...]. Son livre ne ressemble nullement aux *Confessions* de Rousseau, aux épanchements des romantiques : Montaigne s'analyse avec une parfaite lucidité, sans indulgence comme sans sévérité excessive. (p. 195)

Lagarde et Michard analysent également le projet montaignien comme le lieu de la réalisation d'« un idéal de dignité humaine » (p. 194) dont le but n'est rien d'autre que la « conquête de la sagesse » (p. 195). Modeste, lucide, digne, sage, Montaigne s'apparente dès lors dans le discours à un véritable modèle à suivre, et la figure de l'auteur construite dans l'espace discursif du canon rencontre les finalités de l'enseignement de la littérature : les *Essais* sont ainsi tout à la fois inscrits dans l'impératif éthique de la transmission de la littérature nationale et insérés dans la liste des œuvres dignes d'être considérées comme des modèles. Ce faisant,

⁵⁰ Ainsi Des Granges ou Pellissier s'interrogeaient sur la réalité du scepticisme de Montaigne en rapportant sa pensée à celle d'un conservateur plus que d'un sceptique.

Montaigne rejoint également le cercle des auteurs dispensant une morale à suivre et endosse en quelque sorte à travers le discours de présentation les habits du moraliste (bien que Lagarde et Michard affirment par ailleurs que la sagesse de Montaigne n'est pas une morale).

L'ensemble des éléments de discours employés par Lagarde et Michard pour présenter la « sagesse » de Montaigne concourt en outre à représenter l'œuvre montaignienne comme le lieu d'un aboutissement à l'échelle du siècle. Ainsi, reprenant les analyses proposées par Lanson et utilisées à sa suite dans les manuels du début du XX^e siècle, Lagarde et Michard font de Montaigne l'auteur de la synthèse des aspirations du siècle et de l'annonce des courants du siècle classique :

Montaigne aboutit peu à peu au plein épanouissement de cette sagesse à laquelle la nature l'appelait, et qui aura une profonde influence sur la pensée moderne. [...] Sagesse antique, sagesse toute simple, sagesse humaniste, bien digne de couronner le XVI^e siècle. (p. 234)

Voici le dernier mot de la sagesse de Montaigne, sagesse à la taille de l'homme, modeste et en même temps pleine de grandeur : [...] sagesse antique aussi, et déjà classique : « La parfaite raison fuit toute extrémité » dira Molière et Pascal « L'homme n'est ni ange ni bête, et le malheur veut que qui veut faire l'ange fait la bête ». (p. 244)

Héritier des sages antiques, précurseur des moralistes classiques mais aussi des philosophes modernes, ultime voix du siècle, Montaigne remplit à la perfection dans le discours du *Lagarde et Michard* le rôle du *classique*, cet auteur dont le statut tient autant à la sincérité et à l'originalité du propos qu'à la dimension profondément atemporelle de son œuvre et de ses idées. C'est d'ailleurs l'idée contenue en germes dans la formule qui consacre Montaigne comme l'idéal de « l'honnête homme du XVII^e siècle », puisque Lagarde et Michard ajoutent en conclusion de ce portrait que c'est la raison pour laquelle l'auteur « a séduit, à toutes les époques, tant d'esprits divers, charmés de son commerce » (p. 234) : voilà résumée et affirmée en quelques mots la classicité de l'œuvre et de son auteur.

L'écrivain se révèle également classique sous un autre jour car, selon la perspective traditionnelle de l'histoire littéraire, Lagarde et Michard insistent sur le rôle clé de Montaigne dans le déploiement ultérieur des formes du classicisme. Ainsi, présentant le style montaignien, les anthologistes affirment que l'écrivain, loin de se livrer sans contrôle aux errements de sa prose, a une conscience très nette de l'art littéraire et guide sa plume avec autant de fermeté que les anciens avant lui et les classiques à sa suite :

Ce texte (II, 17) révèle chez Montaigne un précurseur du classicisme : admiration et imitation des anciens, idéal d'art très élevé et très conscient, extrême rigueur

envers soi-même autant de traits qui caractérisent nos grands écrivains du XVII^e siècle. « Soyez à vous-même un sévère critique » (Boileau) : n'est-ce pas ce que fait ici Montaigne ? (p. 214)

La sévérité de Montaigne envers sa prose, lisible dans maints *Essais*, amène ainsi les auteurs de l'anthologie à dresser un parallèle entre ses conceptions pédagogiques et sa pratique littéraire :

[...] l'instruction doit favoriser l'épanouissement de la personnalité : celle-ci à son tour se traduira dans le style. Enfin telle page, d'intention pédagogique, définit à merveille le profit qu'il tire lui-même de ses lectures. A maints égards, Montaigne annonce la doctrine classique. Le style doit servir la pensée et non la régenter. Le but à atteindre est très élevé ; il faut donc être exigeant envers soi-même. Les anciens montrent le chemin, mais on ne saurait prétendre les égaler. (p. 213)

L'image de l'auteur construite par le discours s'avère alors particulièrement cohérente, le programme de formation définissant tout à la fois la doctrine de vie et la pratique de l'écriture, lesquelles s'abreuvent à la source antique tout en préparant les réalisations du siècle suivant. Classique par son atemporalité et l'universalité de son projet, Montaigne semble même dans le *Lagarde et Michard* dépasser par avance les auteurs classiques qui lui succéderont en raison de l'adéquation substantielle de l'écrivain et de son projet. Signe d'une sincérité authentique, le style montaignien est présenté par Lagarde et Michard comme révélateur d'un art littéraire qui dépasse les productions classiques par la réalisation d'une *mimesis* où l'expression d'un sujet original devient gage de perfection :

Mais, tandis que Boileau confondra raison et nature, Montaigne donne le pas à la nature sur la raison. En écrivant, il est fidèle à son tempérament. Le naturel consiste pour lui en un laisser-aller apparent : pas de composition rigoureuse ; une anecdote en amène une autre, une digression vient se greffer sur un raisonnement. Nul n'est moins compassé, moins pédant. [...] Il n'est peut-être pas d'écrivain chez qui il soit si difficile de distinguer l'art conscient du don naturel. (p. 213)

Alors même que rien ne peut sembler plus éloigné de l'esthétique classique que le style de Montaigne, Lagarde et Michard ouvrent une brèche dans les discours doxiques antérieurs en affirmant que l'entière liberté, l'« allure primesautière » (p. 216) des *Essais* constituent précisément la preuve absolue du classicisme de Montaigne. Inscrivant leur discours dans la filiation des analyses lansonniennes, les deux auteurs reprennent ici directement le critère de la *mimesis* cher à Lanson pour affirmer avec lui (*cf chapitre II*), mais à l'inverse de ses contemporains qui passaient cette dimension sous silence, que les *Essais* représentent le « couronnement » du XVI^e siècle et l'ouverture du XVII^e siècle, non seulement par les thèmes mais aussi et surtout par le style. Ce faisant, l'œuvre montaignienne s'avère pleinement

inscrite dans le cercle des textes modèles, puisqu'elle offre aux lecteurs l'image d'un style naturel et sincère qui n'est pas imitable mais dont l'esprit doit servir de modèle.

Tout comme chez Lanson et ses contemporains, Montaigne apparaît ultimement à travers le discours de l'anthologie comme l'auteur le plus complet, voire le plus parfait, de la période : en ce sens, plus encore que celle de Ronsard, sa figure domine les représentations de la période et occupe la place de classique maximal du siècle dans le *Lagarde et Michard*.

Conclusion

De l'*Histoire de la littérature française* de Gustave Lanson à la collection des *Lagarde et Michard*, en passant par l'anthologie de Charles-Marc Des Granges, l'étude d'ouvrages scolaires sur près d'un siècle (de 1880 à 1968) rend compte des permanences et des évolutions des discours doxiques concernant la littérature du XVI^e siècle. Le parcours effectué à travers ces anthologies permet de saisir tout à la fois les évolutions structurelles de l'histoire littéraire et les mutations qui affectent les discours de présentation des œuvres et des auteurs du XVI^e siècle, tout comme les transformations de la forme même du corpus canonique de la période dessinée par les ouvrages scolaires. De Marot à Montaigne, le canon de la littérature de la Renaissance élaboré par les anthologies étudiées s'avère le plus souvent représentatif de la diversité des courants et des genres qui caractérisent la période et propose une vision assez juste de la production littéraire de l'époque.

Plusieurs mécanismes sont repérables au terme de ce trajet, le plus essentiel résidant dans l'élaboration puis la pérennisation, dès le début du XX^e siècle, d'un véritable canon scolaire de la littérature du XVI^e siècle, repris par l'ensemble des manuels contemporains de l'entre-deux guerres, et encore présent en large partie dans l'anthologie phare de Lagarde et Michard. L'ensemble des relevés quantitatifs, présentés dans ce chapitre au moyen de tableaux, figure la forme et l'espace du corpus canonique scolaire de la littérature de la Renaissance et met également en lumière différents mécanismes inhérents au processus de classicisation d'une période, dont le principal demeure la hiérarchisation entre les auteurs opérée par les manuelistes à l'intérieur du siècle. Comme l'indiquait Alain Viala lors de la définition du processus de classicisation, la légitimation des œuvres classiques au sein du corpus de la littérature nationale s'effectue à travers un principe de classement qui attribue à certains auteurs la place de « classiques maximaux » autour desquels gravitent une constellation d'autres écrivains, satellites plus ou moins proches du centre, et parfois relégués très loin en périphérie. C'est très exactement ce que Marie-Odile André analyse comme des

« effets différentiels de classicisation »⁵¹ qui contribuent à structurer fortement l'espace canonique, tout autant au niveau macro-structurel du corpus de la littérature nationale, qu'à un niveau micro-structurel pour un siècle littéraire. Ces effets différentiels repérables dans les choix d'auteurs et d'œuvres présentés dans les anthologies participent ainsi à créer une image particulière de la littérature du XVI^e siècle, organisée autour des cinq figures d'auteurs principales que sont Marot, Rabelais, Du Bellay, Ronsard et Montaigne. Bien que d'autres auteurs et d'autres œuvres soient sélectionnés pour représenter la littérature du siècle, ces cinq auteurs s'avèrent les plus fréquemment et abondamment cités par les manuels et organisent de facto les représentations de la période. Cette première hiérarchie à l'intérieur du siècle en recouvre en réalité une seconde, les cinq classiques maximaux n'acquérant pas tous le même degré de légitimité à travers les discours de présentation : l'étude des notices et des introductions aux textes sélectionnés, couplé au relevé quantitatif des extraits présentés, fait ainsi apparaître une prévalence de Montaigne et Ronsard par rapport aux trois autres auteurs.

Par ailleurs, l'importance des extraits sélectionnés dans le *Lagarde et Michard* laisse entendre que, dès le milieu du XX^e siècle, les processus qui configurent l'image de chaque auteur, et par extension du siècle, passent essentiellement par les mécanismes de sélection des morceaux choisis. Les figures d'auteur construites à travers les discours de présentation ont donc directement partie liée avec les choix de textes à présenter aux élèves, ce qui orientent nécessairement les représentations dans le sens des finalités dévolues par l'institution à l'enseignement de la littérature. C'est en ce sens que peuvent se comprendre les effets de reprise et répétition d'éléments doxiques dans les discours de présentation de chaque auteur, depuis Lanson jusqu'au *Lagarde et Michard*. Une fois modélisée une image d'auteur conforme aux impératifs de l'institution, le discours scolaire dans son ensemble n'a plus qu'à la reprendre, parfois en la faisant varier, mais le plus souvent en maintenant les traits saillants qui permettent de reconnaître le portrait de l'écrivain et la forme de son œuvre. Ces mécanismes de réitération discursives concourent en outre à dessiner une image de la période qui se veut cohérente et assimilable, en traçant des lignes de force et des scansionnements incarnés par les auteurs eux-mêmes, où Marot et Rabelais symbolisent le passage du Moyen-Âge à la Renaissance tandis que Montaigne apparaît comme la synthèse du siècle et l'ouverture au classicisme. L'effet de pérennisation des discours et donc des représentations s'avère ainsi particulièrement remarquable à travers l'étude de plus d'un demi-siècle de discours doxiques consacrés aux auteurs du XVI^e siècle, au point que le *Lagarde et Michard* apparaît en fin de course comme le lieu où se résument enfin ces grandes figures d'auteurs : Marot le badin, Rabelais l'humaniste, Du Bellay le romantique, Ronsard le génie, Montaigne l'honnête

⁵¹ Marie-Odile ANDRE, *Les mécanismes de classicisation d'un écrivain : le cas de Colette*, Université de Metz, collection « Recherches textuelles » n°4, 1997, p. 8.

homme. Dans ce processus de réduction des aspérités d'une œuvre ou d'un auteur à des traits saillants se révèle un mécanisme métonymique, dont notre étude aura pour objet de déterminer s'il survit aux ébranlements du modèle de l'histoire littéraire (*cf partie II*).

L'étude des discours doxiques de présentation des auteurs du XVI^e siècle permet en outre de déterminer de quelle manière évoluent les critères d'évaluation de la valeur des œuvres dans les anthologies. Ainsi, si les manuelistes contemporains de Lanson s'inscrivent le plus souvent dans sa lignée en maintenant comme critère de valeur les notions de *naturel* ou de *mimesis*, l'analyse du discours du *Lagarde et Michard* révèle que ces critères sont remplacés par une triade nouvelle, composée des notions de *sincérité*, d'*originalité* et de *génie*⁵². Outre le fait que ce changement de paradigme interprétatif souligne le caractère profondément historique, et situé, des critères d'attribution de la valeur littéraire dans les manuels scolaires, ce passage s'accompagne d'une modification sensible de la vision générale de la littérature du XVI^e siècle décelable à travers les discours de présentation des auteurs : considérée par Lanson et une grande partie de ses contemporains comme une époque charnière, la littérature de la Renaissance s'avérait prise dans les manuels du début du XX^e siècle dans une perspective largement téléologique, où sa valeur était déterminée en fonction de son rapport avec le centre du canon incarné par la période classique. Cette vision majoritairement classico-centrée tendait alors à faire du siècle une sorte de « brouillon » du classicisme, et de ses auteurs des précurseurs encore un peu malhabiles malgré leurs qualités ; chez Lagarde et Michard, cette représentation semble avoir fait long feu, le XVI^e siècle étant moins envisagé comme brouillon que comme origine, et les écrivains de la période comme des novateurs géniaux⁵³.

L'étude diachronique des discours scolaires révèle donc des transformations au sein de la *doxa* déterminée par la tradition de l'histoire littéraire, visibles notamment dans les effets de reprise avec variation de divers éléments doxiques constituant les figures d'auteurs, et ce particulièrement pour Rabelais, Ronsard ou Montaigne dans le *Lagarde et Michard*. La prise en compte de ces variations permet dès lors d'affirmer que l'image du siècle et sa place au sein du canon général de la littérature française dépend essentiellement des différentes images d'auteurs construites dans et par les discours doxiques qui accompagnent les extraits sélectionnés : à l'échelle des représentations de la période, les effets différentiels de classicisation opèrent également à plein et permettent de considérer que l'image scolaire de la

⁵² A propos des manuels scolaires de son époque, Roland BARTHES indique d'ailleurs que l'analyse de la littérature semble avoir abandonné les cadres traditionnels de la rhétorique pour se tourner vers une grille « psychologique » de lecture, où la « sincérité » de l'auteur est conçue comme « valeur-clef pour juger des auteurs » et où tous les jugements scolaires « reposent sur la conception de la forme comme *expression* du sujet » (*Réflexions sur un manuel, op. cit.*, p. 70).

⁵³ Pour nuancer ce propos, nous rappellerons toutefois que dans le discours doxique du *Lagarde et Michard* se lit le maintien d'une téléologie classico-centrée, mais qui se double d'un autre discours de valorisation emprunté en large partie à la vision des romantiques et de Sainte-Beuve sur le XVI^e siècle.

littérature du XVI^e siècle, construite à partir d'un certain nombre d'invariants, demeure sujette à des retouches liées aux évolutions des critères de la *doxa* elle-même.

La première partie de notre étude consacrée aux représentations de la littérature du XVI^e siècle et à la constitution d'un corpus canonique pour la période dans les ouvrages d'histoire littéraire, de l'*Histoire de la littérature française* de Lanson au *Lagarde et Michard*, touche ici à sa fin. La deuxième partie de ce travail a pour objet d'étudier sous quelles formes se transmettent et se maintiennent ces représentations et ce corpus canoniques dans les manuels de la fin du XX^e siècle et du début du XXI^e siècle, afin de déterminer sous quels traits se présentent les auteurs de la Renaissance et la littérature de leur époque entre 1981 et 2011.

PARTIE II

CARTOGRAPHIE D'UN ESPACE

CANONIQUE :

IMAGES CLASSIQUES D'AUTEUR,

IMAGES CANONIQUES DE LA LITTERATURE

DU XVI^E SIECLE (1980-2011)

À partir des réformes novatrices de 1902 qui instituent l'explication française et la dissertation comme exercices phares, et contribuent à faire de l'histoire littéraire le modèle dominant de la transmission des textes, l'enseignement de la littérature connaît au cours du XX^e siècle une certaine stabilité, au point que rien ne semble se passer jusque dans les années cinquante dans le domaine scolaire de la littérature. Les anthologies de littérature françaises se succèdent et font florès dans les classes – en témoignent les manuels de Des Granges ou de Lagarde et Michard –, le canon paraît stabilisé, les méthodes imitatives ne sont pas remises en cause. Ce calme plat apparent de plus d'un demi-siècle prépare en réalité les profondes mutations, assimilables à une véritable révolution, qui vont secouer dès les années soixante le champ disciplinaire et venir reconfigurer en profondeur les contours, les méthodes et les finalités de l'enseignement de la littérature. Ce faisant, les conditions de présence et de présentation de la littérature du XVI^e siècle à l'École se trouvent elles aussi redéfinies, c'est pourquoi nous proposons avant d'en venir à l'objet principal de cette deuxième partie un panorama historique des débats épistémologiques et des réformes qui secouent le champ disciplinaire à partir des années 1960.

1. Nouvelle critique et nouveaux regards sur l'objet littérature : le modèle de l'histoire littéraire en débat à l'université (1960-1970)

Lorsque le tome du *Lagarde et Michard* consacré à la littérature du XX^e siècle paraît pour la première fois en 1962, le modèle de l'histoire littéraire domine l'enseignement de la littérature depuis au moins un demi-siècle, et ce malgré les critiques adressées dès 1902 à cette discipline par les Instructions Officielles. Si les grands exposés d'histoire littéraire sont récusés dès le début du XX^e siècle, le refus du cours magistral d'histoire littéraire entraîne par ricochet la multiplication de grandes anthologies scolaires qui, à partir de 1910, classent les morceaux choisis des auteurs par siècles et ordonnent ainsi une vision de la littérature nationale étalée sur six périodes distinctes, du Moyen-Âge au XX^e siècle. De *l'Histoire de la littérature française* de Lanson (1894) à l'anthologie de Des Granges (1910) puis à la collection des Lagarde et Michard, l'étude de la littérature française se fait selon une perspective diachronique qui semble vouloir embrasser toute son étendue, « de plus en plus équitablement répartie des origines à l'époque contemporaine »¹. Or, au moment de la parution du dernier tome du *Lagarde et Michard*, consacré à la littérature contemporaine, les critiques se font de plus en plus vives à l'encontre de la tradition pédagogique de l'histoire littéraire. Dès 1954, la parution posthume du *Contre Sainte-Beuve* de Proust bat en brèche

¹ Luc FRAISSE, *L'histoire littéraire, un art de lire*, op. cit., p. 26.

l'hégémonie de la méthode dont les applications, dans le domaine scolaire, empruntent à la fois aux travaux de Lanson et à la perspective biographique héritée de Sainte-Beuve. L'approche traditionnelle de l'histoire littéraire, le plus fréquemment téléologique, classico-centrée et biographiste, est vivement critiquée pour les distorsions qu'elle fait subir aux œuvres, lesquelles sont par ailleurs découpées et reprises sous la forme de morceaux choisis permettant d'encenser les « grands textes » et les « grands auteurs » à travers les discours doxiques des anthologies. En 1969, dans ses *Réflexions sur un manuel*, Barthes définit ainsi les morceaux choisis comme des textes « de célébration », où il s'agit moins d'analyser les textes que d'en célébrer la valeur d'autant plus fortement affirmée qu'aucun critère objectif ne la définit en réalité. Dans les anthologies qui circulent depuis le début du XX^e siècle et construisent le canon de la littérature nationale, l'extrait de texte participerait ainsi moins à ouvrir un contact entre les lecteurs et les œuvres qu'à servir d'« illustration à une connaissance préalablement inculquée et qu'il faut reproduire en répondant aux questionnaires »².

La décennie soixante voit alors se multiplier, à l'université comme chez les enseignants, les discours d'opposition à ces approches de la littérature considérées comme surannées, pour y substituer des moyens d'entrée plus directe dans les textes. Tout au long des décennies soixante et soixante-dix, le développement de la sémiologie, des analyses structurales et surtout des théories de la réception contribue ainsi à renouveler les conceptions du fait littéraire, en remettant en question les cadres et les perspectives traditionnelles. À cet égard, la querelle entre Barthes et Picard sur le « cas Racine » s'avère emblématique des controverses qui agitent le monde des études littéraires durant les années soixante³. De 1958 à 1960, Barthes fait paraître trois articles qu'il regroupera en 1963 sous le titre *Sur Racine*, dans lesquels il mobilise les outils de la psychanalyse pour tenter de « reconstituer une sorte d'anthropologie racinienne, à la fois structurale et analytique », pour dans le même temps rendre compte de la « transparence » de l'œuvre racinienne dont il considère qu'elle constitue comme une « sorte de degré zéro de l'objet critique »⁴ en raison de sa parfaite disponibilité à tous les langages critiques. Dépassant son objet d'étude, le sémiologue affirme par ailleurs qu'il existe un « être trans-historique de la littérature » qui justifie que l'on cherche dans les textes les réponses que le moment contemporain souffle au critique, et qu'il n'existe pas de vérité transcendante et figée de l'œuvre, que cette vérité est celle du lecteur, et que partant

² Alain BOISSINNOT et Michel MOUGENOT, « L'histoire littéraire n'est plus ce qu'elle était », *Le français aujourd'hui – Histoire littéraire I*, n°72 – décembre 1985, p. 7.

³ Sur ce sujet, on pourra consulter l'article éclairant de Christophe PROCHASSON, « Les espaces de la controverse. Roland Barthes contre Raymond Picard : un prélude à Mai 68 », *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle*, 2007/1 (n° 25), p. 141-155. (URL : <https://www.cairn.info/revue-mil-neuf-cent-2007-1-page-141.htm>)

⁴ Roland BARTHES, *Sur Racine*, Paris, Seuil, 1963 pour la 1^{ère} édition ; in *Œuvres complètes II*, Paris, Seuil, 2002, p. 11-12.

toute méthode est bonne pour lire les œuvres du passé : « affirmons donc sans retenue, chacun pour le compte de sa propre histoire et de sa propre liberté, la vérité historique, ou psychologique, ou psychanalytique, ou poétique de Racine »⁵. Barthes publie ensuite en 1964 ses *Essais critiques* auxquels Raymond Picard décide de répondre en 1965 avec la parution d'un pamphlet intitulé *Nouvelle critique ou nouvelle imposture*⁶ où il s'en prend aux interprétations de Barthes dont il juge qu'elles sont invérifiables, et à sa méthode qu'il considère incohérente. Pour sa part, il propose une nouvelle histoire littéraire définie par le retour aux textes et à la méthode originelle de Lanson, qu'il oppose à un « lansonisme » dévoyé. Ce qui se dessine dans cette querelle universitaire, c'est un enjeu essentiel dans le champ des études littéraires, puisqu'il s'agit de la définition d'une nouvelle approche du fait littéraire, soit pris dans la tradition de l'histoire littéraire renouvelée, soit écarté définitivement de cette perspective par la légitimation de la subjectivité du lecteur. C'est la seconde option qui sera plus largement adoptée à partir de cette époque, d'abord à l'université puis par extension dans le système secondaire⁷.

Parallèlement à ces débats théoriques marqués par l'essor du structuralisme et des théories de la réception, le développement conjoint de la linguistique et de la psychanalyse apporte un éclairage nouveau sur les textes en mettant en lumière le fait que l'auteur manie une langue dont il n'a pas véritablement conscience, malgré ses efforts pour construire un style, et que son projet auctorial est constamment traversé par des désirs ou des aspirations inconscientes que le critique ne peut rapporter à un dessein bien déterminé. Les outils de la linguistique apparaissent en outre comme des réponses aux questionnements qui traversent la discipline littéraire, qui devient officiellement en 1973 « enseignement du français » dans les Instructions Officielles. Tandis que les classes de littérature se transforment en cours de français, lieu de l'« étude raisonnée de la langue »⁸, la culture littéraire, qui jusqu'alors avait formé le socle des études de lettres, apparaît de plus en plus subordonnée à l'étude et à l'apprentissage de la langue⁹. L'École de la fin des années 1970 prend conscience de la nécessité de doter l'enseignement littéraire d'un caractère scientifique et rigoureux, notamment grâce aux apports de la linguistique. Les outils qu'offre cette discipline sont alors

⁵ Roland BARTHES, *Sur Racine*, *ibid.*

⁶ Raymond PICARD, *Nouvelle critique ou nouvelle imposture*, Paris, Jean-Jacques Pauvert, coll. « Libertés », 1965.

⁷ Voir la deuxième partie de cette introduction sur ce point.

⁸ Selon une formule des programmes de français pour le collège en 1985.

⁹ Une circulaire de 1978 définit ainsi ce qu'est la culture qui doit être transmise dans les classes de français : « La culture [...] est ce qui permet à chaque individu d'ouvrir ses compétences à une compréhension plus large des êtres et des choses, accroît ses possibilités d'agir et de sentir, le rend apte à prendre dans le monde sa part d'initiative et de bonheur » (Circulaire du 16 novembre 1978, classes de Quatrième et Troisième). Dans cette perspective, la culture dont il est question n'est pas proprement littéraire.

considérés comme les garants d'une légitimité de l'enseignement du français, mis à mal par l'hégémonie croissante des disciplines scientifiques dans les cursus du secondaire.

La mutation de la discipline littéraire coïncide ainsi de manière remarquable avec l'éclatement des démarches critiques : en quête de légitimité, les Lettres trouvent un point d'appui dans le courant structuraliste alors en vogue, dans l'expansion des sciences humaines ou encore dans les avancées de la sémiotique, de la psychanalyse ou de la sociologie. Dans le principe, cette recherche de rigueur scientifique n'est pas très différente de celle qui, au début du siècle, avait conduit Gustave Lanson à instaurer l'histoire littéraire comme domaine scientifique dans lequel des lois reconnaissables étaient à l'œuvre : il s'agit dans les deux cas de donner un caractère de scientificité à l'enseignement littéraire et de prouver son utilité dans la formation des futurs citoyens. Les profondes mutations qui affectent durant les décennies soixante et soixante-dix le champ universitaire des lettres, puis leur traduction scolaire dans le secondaire, reflètent en réalité les tensions qui agitent depuis le début du XX^e siècle les conceptions de l'enseignement de la littérature, partagées entre les tenants d'une vision de la transmission des textes littéraires détachée des contingences matérielles, et les partisans d'une dimension utilitaire, où l'apprentissage de la langue et de la littérature doit permettre l'inscription de l'individu dans la société de son temps. Ces conceptions antinomiques de l'enseignement de la littérature vont trouver à s'exprimer avec une acuité toute particulière durant les deux décennies soixante et soixante-dix, à mesure que la démocratisation de l'enseignement secondaire rebat les cartes de la discipline française.

2. Démocratisation de l'enseignement secondaire et rénovation de la discipline française : les origines de la « crise du français » (1960-1970)

Les différentes approches revendiquées au fil de la décennie soixante par le monde universitaire littéraire, puis à leur suite par les professeurs du secondaire, rendent en réalité compte des tensions qui traversent depuis le début des années soixante le champ institutionnel de l'enseignement du français, marqué par les profondes mutations de l'enseignement primaire puis secondaire. En 1959, la réforme Berthoin prolonge la scolarité obligatoire jusqu'à seize ans et fusionne les divers collèges en un système unique de premier cycle¹⁰, ce

¹⁰ L'ordonnance N°59-45 rend la scolarité obligatoire jusqu'à seize ans, et dans le même temps le décret n° 59-57 réforme l'organisation du système éducatif. Trois types de premier cycle existaient en effet jusqu'en 1965 : le premier cycle de lycée, faisant parfois suite à un « petit lycée » comprenant les classes de primaire ; le « collège moderne » ou le « cours complémentaire », sans latin et avec une seule langue vivante, proches du premier cycle de l'« école primaire supérieure » supprimée en 1941 ; le « collège technique » comprenant

qui entérine une démocratisation qui va amener tous les élèves au collège. En 1963, la réforme Fouchet-Capelle poursuit les modifications organisationnelles amorcées avec la réforme Berthoin en mettant en place des collèges d'enseignement secondaire (CES), qui prennent la place des « petits lycées ». Tout nouvel établissement de premier cycle doit dorénavant prendre la forme d'un CES, qui comprend désormais trois filières : un enseignement général long (classique ou moderne) aboutissant aux lycées et sanctionné par le baccalauréat ; un enseignement général court complété d'une classe complémentaire ou conduisant à l'enseignement professionnel en deux ans (CET) ; un cycle de transition (6^{ème} et 5^{ème}) suivi d'un cycle terminal pratique. La prolongation de la scolarité obligatoire ainsi que la démocratisation des classes du secondaire obligent dès lors à repenser les finalités de l'école primaire, ce qui conduit notamment à une remise en question de l'enseignement du français à l'école élémentaire qui n'avait pas connu de changement dans les textes officiels depuis 1923, les programmes du 17 octobre 1945 ayant repris pour le français les contenus des textes antérieurs.

À partir du début des années soixante, un phénomène inédit, celui des entrées massives en sixième, provoque la prise de conscience d'un décalage entre ce qui s'apprend et s'enseigne à l'école élémentaire et ce qui est attendu au collège. De manière unanime, le manque de bases des nouveaux collégiens est régulièrement pointé. L'idée qu'une réforme de l'enseignement du français est devenue inévitable et même nécessaire progresse, et en 1963 le ministre Alain Peyrefitte diligente une commission chargée de rénover la discipline et sa pédagogie¹¹. Placée sous l'égide de l'Inspecteur Général Marcel Rouchette, cette commission travaille de 1963 à 1966 à l'élaboration d'un *Projet d'Instructions*, conçu pour remplacer les Instructions Officielles en vigueur, et dont une version finale est proposée en 1966. Cependant, malgré l'aval du Ministère, le *Projet d'Instructions Rouchette* n'est pas immédiatement publié, le Ministère proposant à partir de 1967 d'expérimenter les propositions du projet dans vingt-cinq établissements. Il s'agit de vérifier les conditions d'applications du *Projet* et d'évaluer l'efficacité et la pertinence de ses propositions pédagogiques. C'est en effet une refondation totale de l'enseignement du français que porte le

seulement 4^{ème} et 3^{ème}, créé en 1959 et faisant suite aux centres de formation professionnelle de chambres de commerce, intégrés à l'Instruction publique en 1920, et devenus en 1945 « centres d'apprentissage ». La réforme Berthoin modifie profondément cette organisation en transformant les centres d'apprentissage en collèges d'enseignement technique (CET), tandis que les cours complémentaires de l'enseignement primaire supérieur deviennent des collèges d'enseignement général (CEG). Il existe alors quatre cursus possibles : deux filières générales, courte ou longue, et deux filières techniques, courte ou longue. Pour un complément d'informations, on pourra consulter le dossier consacré à ce sujet sur le site de la Documentation française : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers/college-unique/reformes.shtml>

¹¹ Pour un exposé détaillé des enjeux et des étapes de l'élaboration de ce projet de rénovation, nous renvoyons à l'article de Marie-France BISHOP, « Une réforme complexe et polémique : la rénovation du français à l'école élémentaire de 1963 à 1972 », *Le Télémaque*, 2008/2 (n° 34), p. 59-72 (URL : <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2008-2-page-59.htm>)

Projet, tant il est vrai que le texte entend réformer entièrement la discipline, en puisant à la fois dans les travaux de Saussure et dans les avancées de la psychologie génétique :

[La discipline « français »] est redéfinie comme un ensemble contribuant à développer la principale fonction du langage qui est la communication, car seul le besoin de communiquer et de s'exprimer peut permettre d'asseoir durablement les apprentissages. Cette nouvelle approche de la discipline n'est ni synthétique ni normative. On part au contraire de l'exercice de la communication pour revenir à l'application des règles, ce qui révolutionne la démarche d'apprentissage traditionnelle. [...] La grammaire et l'orthographe perdent leur hégémonie sur la discipline. La seconde rupture introduite par ce texte est la primauté donnée à la pratique de l'oral sur l'écrit. L'écrit garde toute son importance, mais la pratique et la réflexion commencent par l'oral. [...] La dernière transformation radicale est certainement celle qui touche les places respectives de l'élève et du maître. Celui-ci n'est plus le seul détenteur de la parole qu'il donne ou reprend. C'est d'abord un « modèle permanent », mais c'est aussi le « meneur de jeu ».¹²

Durant la période d'expérimentation du projet, de 1968 à 1972, les participants se réunissent pour réfléchir aux conditions d'application des perspectives définies par le texte, ce qui conduit à une réélaboration du projet. En 1969, un stage de réécriture amène à la rédaction d'un texte plus précis mais surtout plus polémique, où l'influence de la linguistique et de la psychologie s'avère évidente. Le *Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire*, finalement publié en 1971¹³, indique ainsi notamment que la langue de référence pour l'apprentissage du français n'est plus celle de la littérature française, mais une « langue française contemporaine »¹⁴, ce qui signe l'abandon de la pratique traditionnelle d'imitation des auteurs consacrés ; dans le domaine de la grammaire, le *Plan* propose par ailleurs des approches structuralistes.

Loin de faire l'unanimité au sein même de la commission Rouchette, le *Plan de rénovation* fait l'objet de violentes polémiques dans les sphères politiques et médiatiques¹⁵, au point que Louis Legrand évoque une véritable « guerre du français »¹⁶. Deux revues pédagogiques emblématiques des tendances nouvelles, *L'Éducation* et *Les Cahiers pédagogiques*, relaient la polémique dans le milieu scolaire et contribuent à la formation d'une association de professeurs et d'universitaires, majoritairement de lettres modernes,

¹² Marie-France BISHOP, *ibid.*

¹³ « Plan de rénovation de l'enseignement du français », *Le Français Aujourd'hui*, février 1970, n°9. Une version réécrite du plan est publiée en janvier 1971 dans le numéro 47 de la revue de l'INRDP, et en février de la même année la revue de la Fédération de l'Éducation Nationale, *L'Enseignement public*, en propose une version complète.

¹⁴ *Ibid.*, p. 10.

¹⁵ Le sujet est si brûlant à l'époque que les médias s'en emparent : *Le Monde*, *Le Figaro* ou *Ouest-France* publient des articles qui alimentent des débats parfois violents. Sur ce sujet, on pourra consulter l'étude de Viviane ISAMBERT-JAMATI, *La Réforme de l'enseignement du français à l'école élémentaire*, Paris, CNRS, 1977.

¹⁶ Louis LEGRAND, *Pour une politique démocratique de l'éducation*, Paris, PUF, 1977, p. 147.

l'AFPF (Association Française des Professeurs de Français), qui en 1969 publie son propre programme sous le titre de *Manifeste de Charbonnières*¹⁷. Empruntant aux préoccupations des linguistes et à celles de la nouvelle critique, ainsi qu'aux réflexions de la sociologie bourdieusienne, le *Manifeste* cherche à redéfinir l'enseignement du français dans le secondaire en reprenant, sur le plan de la langue, les préconisations du plan Rouchette : le texte indique ainsi la nécessité de remplacer l'enseignement de la norme par celui de la structure, et en mettant l'accent sur le fonctionnement rationnel de la langue. Sur le plan proprement littéraire, le *Manifeste* condamne la pratique traditionnelle de la lecture d'œuvres abordées sous formes de morceaux choisis, ce que la réédition du manifeste nommera en 1977 « le parcours du combattant de Villon à Robbe-Grillet »¹⁸. Le programme rejette en outre les notions d'histoire littéraire comme caduques et propose d'étudier plutôt des œuvres intégrales, afin de prendre en compte les œuvres comme des objets esthétiques éclairant la compréhension du présent à la lumière du passé :

Il y a lieu d'opérer un renversement de perspective : au lieu d'organiser la classe de français comme une revue de l'histoire littéraire nationale par la lecture d'œuvres chronologiquement abordées et de morceaux choisis, il nous semble que la fonction principale du professeur de français dans ces classes est de donner une capacité d'accès méthodologique aux grandes œuvres littéraires.¹⁹

Ce programme, non exempt lui aussi d'un certain dogmatisme²⁰, rencontre les demandes déjà anciennes, formulées notamment dans les *Cahiers pédagogiques*, de l'étude d'œuvres complètes et de méthodes efficaces dégagées de la subjectivité morale ou de la connivence culturelle. Ce manifeste rencontre de plus la conviction politique d'une certaine proportion de professeurs soucieux de démocratiser l'école, notamment en la libérant du modèle dominant hérité de l'histoire littéraire, et de dispenser un enseignement plus exact de la langue et de la littérature, éclairé par les avancées scientifiques en la matière.

¹⁷ Le texte intégral du *Manifeste* est disponible en ligne sur le site de l'AFEF (Association Française pour l'Enseignement du Français, anciennement AFPF) : <http://www.afef.org/blog/post-manifeste-de-charbonnieres-p141-c13.html>

¹⁸ La version de 1977 du manifeste, intitulée *Aujourd'hui le français*, est téléchargeable sur le site de l'AFEF : <http://www.afef.org/blog/post-a977-aujourd-hui-le-franus-p1286-c13.html>.

¹⁹ *Manifeste de Charbonnières*, *op. cit.*, p. 15.

²⁰ Le manifeste de l'AFPF peut en effet apparaître comme une prise de position idéologique dans la lutte qui oppose partisans et détracteurs de la rénovation de l'enseignement du français, et certaines de ses propositions ont l'allure de passe d'armes dans le débat contemporain sur la question. Malgré les innovations méthodologiques détaillées dans le manifeste, l'association n'aura ainsi pas de propositions prêtes et applicables à avancer lors des consultations qui débiteront en 1968 en vue de la réforme du baccalauréat (BO n°40 du 14 novembre 1968). Pour autant, le poids de l'AFPF dans les mutations structurelles de l'enseignement du français est loin d'être négligeable, car l'association contribuera dès le début des années soixante-dix à importer un nouveau mode de réforme qui va peser plusieurs dizaines d'années sur l'enseignement du français : les universitaires, majoritaires au sein de cette association, imposeront leurs vues théoriques dans la rénovation de la discipline, parfois au détriment de la pédagogie et des résultats des élèves. Pour plus de détails sur ce sujet, nous renvoyons à l'article d'Agnès JOSTE et Philippe LE QUERE présenté sur le site du Groupe de Recherche sur la Démocratisation Scolaire : « Les programmes de français, de la stabilité au soupçon : 1970-2010, illusions perdues » (url : <http://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article185>)

Pour permettre une refondation de l'enseignement du français dans le secondaire, il importe en parallèle de repenser les épreuves terminales du cursus. À mesure que le secondaire se démocratise, d'autres réformes voient le jour qui portent à la fois sur les types d'épreuves de l'examen final et sur ses modalités. Ainsi, en 1969, après une première tentative qui l'avait incluse dans les épreuves du baccalauréat en terminale²¹, il est décidé que l'épreuve de français du baccalauréat sera passée de manière anticipée en fin de Première, ce qui a pour conséquence de rendre le français facultatif en Terminale. Cette réforme du baccalauréat de français sous la forme anticipée va de pair avec une redéfinition des épreuves qui ravive les crispations entre réformistes et conservateurs, et fait apparaître l'ampleur des difficultés posées par l'idée même de la rénovation de l'enseignement du français. L'option traditionnelle, qui supposait de maintenir au baccalauréat la composition française sur programme d'auteurs, bloquait toute évolution des programmes et des méthodes. L'option novatrice, qui préconisait le contact direct avec les œuvres, démunissait les élèves des repères commodes de l'histoire littéraire et tendait paradoxalement à favoriser les candidats habitués à la lecture et à l'expression personnelles. Le principe de trois sujets aux choix des candidats est maintenu et en 1969 la caractérisation définitive de ces sujets est adoptée : le premier sujet s'adresse à toutes les filières, et propose un résumé ou une analyse d'un texte d'idées, suivi d'une discussion à partir d'une phrase ou d'une idée significative du texte laissée au choix du candidat ; le second est un commentaire composé d'un texte littéraire, guidé par un libellé ; le troisième est un « essai littéraire » qui écarte la question de cours et insiste sur « les réactions authentiques » et le « sentiment sincère » du candidat²². Pour ce dernier sujet comme pour le commentaire composé, le programme souligne que l'épreuve « ne saurait être une interrogation d'histoire littéraire et ce n'est pas à la mémoire du candidat qu'elle fait appel »²³. Plus de soixante ans après les préconisations de Lanson, l'explication de texte française est ainsi mise au premier plan, dans le but affiché d'écarter des exposés d'histoire littéraire dogmatiques et de faire la part belle aux capacités de réflexion et d'expression des candidats : dans la lignée des thèses défendues par Lanson en 1902, la réforme de l'épreuve de français au baccalauréat en 1969 insiste sur la nécessité d'écarter l'imitation stérile pour parvenir à la réflexion personnelle.

²¹ Le remplacement en 1962 de la première partie de l'examen, passée en fin de Première, par un « examen probatoire », avait de fait exclu le français du baccalauréat, le probatoire étant un diplôme de fin d'études secondaires et non le premier grade de l'université. A son tour, la suppression du probatoire, fin 1964, repousse pendant deux ans l'épreuve de français à la Terminale en l'incluant à nouveau dans le baccalauréat, mais la lourdeur de la certification finale et la confusion avec l'enseignement de philosophie amène le ministre Edgar Faure à trancher début 1969 en faveur du retour de l'épreuve de français en fin de Première, tout en l'incluant dans le baccalauréat.

²² BO n°9, 27 février 1969.

²³ BO n°40 du 28 octobre 1971.

Cette réforme signe de fait la complète remise en cause du modèle transmissif imitatif ainsi que la disgrâce des conceptions scolaires d'une histoire littéraire vue comme sclérosante. Pour autant, la transformation du baccalauréat de français ne débouche pas immédiatement sur une refondation, pourtant nécessaire, des programmes. Si un texte officiel paraît en 1973 pour affirmer la nécessité d'étudier deux œuvres intégrales par trimestre et pour réduire la part du XVII^e siècle et du XVIII^e siècle dans les classes, il faut attendre 1977 (pour le collège) puis 1981 (pour le lycée) pour que de nouveaux programmes nationaux du second cycle soient publiés. Ce très long délai s'explique notamment par la réforme Haby qui instaure en 1975 le collège unique et conduit à la suppression des filières en unifiant les structures antérieures en sections indifférenciées²⁴. Cette transformation structurelle semble avoir retardé les décisions concernant les programmes, tant les chantiers mis en œuvre par le ministère de l'Instruction Publique bouleversaient en profondeur le système éducatif secondaire dans son ensemble.

3. L'enseignement du français à l'épreuve des reconfigurations du secondaire : nouvelles perspectives pour la littérature à l'École (1980-2010)

La profonde mutation du système scolaire français, initiée par l'instauration du collège unique, a des conséquences directes sur la discipline « français » que l'Inspection générale, ralliée à l'orientation novatrice, désire dorénavant réformer au moyen d'une modernisation des contenus et des méthodes. En 1977, une brochure présente les innovations proposées pour l'enseignement du français au collège²⁵ : dans le domaine de l'apprentissage de la langue, l'étude est rénovée selon les acquis de la linguistique ; en ce qui concerne la littérature, les textes au programme doivent désormais illustrer « une culture accordée à la société de notre temps » et partagent l'espace des classes avec des « textes contemporains (...) non spécifiquement littéraires » qui offrent « des procédés de présentation qui exercent la réflexion »²⁶. L'histoire littéraire, quant à elle, est cantonnée à un rôle d'auxiliaire et se trouve

²⁴ Par la publication de la loi n° 75-620, René Haby unifie les structures administratives du premier cycle en supprimant la distinction entre CES et CEG, qui deviennent tous des collèges. Le diplôme national du Brevet des collèges sanctionne la formation acquise (il remplace le Brevet d'études du premier cycle du second degré – BEPC – créé en 1947). Le brevet est obtenu soit à la suite d'un examen, soit au vu des seuls résultats scolaires du candidat.

²⁵ Les perspectives de ce nouveau programme sont réunies dans une brochure du CNDP « Français, langues anciennes, classes des collèges » (brochure CNDP n°6092). Les citations qui suivent sont tirées du même document, que nous ne rappellerons pas en note dans un souci de clarté de lecture.

²⁶ Le programme précise que les textes littéraires doivent être étudiés en priorité, mais que les professeurs ont pour mission d'ouvrir les élèves aux « réalités contemporaines » en utilisant les « textes non littéraires » pour « d'utiles analyses critiques ». D'autres supports, chansons, photographies, affiches, films, sont également admis.

étroitement subordonnée aux textes étudiés puisqu'elle a désormais pour but de munir les élèves « des repères chronologiques qui situent les créations littéraires parmi les faits de civilisation ». Pour le lycée, les programmes de 1981, inscrits dans la lignée de ceux du collège, marquent une rupture avec les instructions parues depuis 1925 en ne prescrivant plus d'œuvres à étudier. Pour autant, ils maintiennent une liste d'écrivains majeurs déjà côtoyés au collège mais qui au lycée doivent faire l'objet d'une étude plus approfondie : La Fontaine, Molière ou Racine, Voltaire ou Rousseau, Chateaubriand, Balzac ou Victor Hugo. Les programmes pointent également d'autres auteurs « dont l'accès eût été difficile plus tôt »²⁷, comme Montaigne, Pascal, Diderot ou Baudelaire, et soulignent la nécessité de réserver une place de choix à des auteurs contemporains, tous genres confondus. Comme au collège, des textes non littéraires peuvent être sollicités, mais l'essentiel de l'enseignement doit être réservé à des textes plus substantiels. Les programmes insistent par ailleurs sur la nécessité de placer le plus souvent et le plus rapidement possible les élèves dans des conditions réelles de lecture, c'est-à-dire en les confrontant à des œuvres intégrales. Significativement, toute référence à l'histoire littéraire est absente des textes officiels concernant l'enseignement de la littérature au lycée.

De nouveaux programmes de français pour le lycée sont publiés en 1986²⁸ afin de prendre la suite de ceux publiés en 1985 pour le collège par le ministère Chevènement²⁹. Ils reviennent à une norme antérieure plus directive en faisant notamment réapparaître une liste d'auteurs et d'œuvres assez proche de celle préconisée par les Instructions Officielles d'avant 1981 : en seconde, les textes officiels recommandent l'étude d'œuvres des XVI^e et XVII^e siècles, et pour la première de textes des XVIII^e et XIX^e siècles. Pour ces deux niveaux, les programmes mettent l'accent sur la lecture intégrale de romans du XIX^e siècle et du XX^e siècle. Revenant sur les positions dominantes depuis le *Plan de Rénovation* et le *Manifeste de Charbonnières*, les textes officiels comportent en outre des exigences en matière d'histoire littéraire, dont les professeurs devront user selon une perspective « chronologiquement organisée, sans simplification abusive des découpages » afin de donner aux élèves « une mise en perspective historique [nécessaire à] une assise plus ferme à leurs connaissances »³⁰. Afin d'écarter les vieux démons du cours d'histoire littéraire dogmatique, les programmes précisent cependant que cet enseignement ne doit en aucun cas être pensé comme autonome et qu'il doit servir à l'éclairage historique des œuvres afin de faire comprendre « dans quelles conditions ils ont été produits et reçus »³¹. En ce sens, les programmes de 1986 reviennent à la

²⁷ Programmes de 1981, cités par Agnès JOSTE et Philippe LE QUERE (*art. cit.*).

²⁸ *Arrêté du 14 mars 1986*, cité par Agnès JOSTE et Philippe LE QUERE (*art. cit.*).

²⁹ *Arrêté du 14 novembre 1985*, Supplément au BO n°44 du 12 décembre 1985.

³⁰ Programmes de 1986, cités par Agnès JOSTE et Philippe LE QUERE (*art. cit.*).

³¹ *Ibid.*

lettre de la méthode définie par Lanson et prennent acte de la nécessité d'observer les œuvres littéraires dans leur époque. Ils s'inscrivent en outre dans les perspectives contemporaines de recherche en accordant un crédit inédit aux théories de la réception dans les pratiques scolaires. Les textes officiels invitent ainsi les professeurs à mettre en évidence les possibilités de « signification[s] de l'œuvre, dont l'écrivain lui-même pouvait ne pas avoir conscience » afin de rendre compte de la dimension « ouverte » des œuvres. Enfin, et plus essentiellement, les finalités éthiques du lycée sont renouvelées par des préoccupations sociales contemporaines, que l'enseignement du français va permettre de mettre en œuvre. Pensé comme le moment où l'élève doit être « prépar[é] à sa vie d'homme et de citoyen », le lycée devient le lieu de la « pratique raisonnée de la langue et de la formation d'une culture »³² : c'est ainsi que le cours de français est explicitement présenté comme le relais de l'éducation civique, et doit permettre à travers l'étude de la langue et des œuvres littéraires de « mieux cerner les relations complexes entre les concepts de progrès, de liberté et de démocratie », et ce notamment en apprenant à analyser « les acteurs et les situations de l'énonciation ».

Sur le plan des valeurs, l'évolution principale qui se dessine à travers ces réformes successives de l'enseignement du français consiste en l'abandon des finalités éthico-esthétiques définies au début du siècle, cette fameuse triade « Bien-Beau-Vrai » qui régissait les conditions d'approche des textes littéraires et assignait à la transmission de la littérature une finalité explicitement morale d'édification. Pour autant, le rôle désormais civique dévolu à l'enseignement du français s'inscrit dans la droite ligne de cette perspective edificatrice, non plus considérée sur un plan moral mais citoyen.

En parallèle, les épreuves du baccalauréat de français, redéfinies en 1983, conservent le principe de trois sujets, dont le premier de « discussion » doit présenter une réflexion argumentée, claire et démonstrative. Le commentaire composé doit quant à lui porter sur un texte choisi pour sa « qualité littéraire »³³, et le texte officiel précise qu'il importe de ne pas séparer dans l'analyse le fond de la forme car « la signification est inséparable de la forme qui la constitue et la propose »³⁴. Ce qu'affirment ces programmes de 1986 c'est en réalité la valeur de la littérature comme objet d'apprentissage, à la fois de la langue et des textes canoniques de la littérature française :

Le texte littéraire, plus que tout autre, se prête, par le travail d'écriture qu'il implique, à l'observation des pouvoirs du langage et à l'exploration des effets de sens. [...] Il est donc naturel que la littérature française ait une place de choix

³² Programmes de 1986, cités par Agnès JOSTE et Philippe LE QUERE (*art. cit.*). Les références suivantes sont tirées du même texte, jusqu'à mention contraire.

³³ *Note de service du 27 juin 1983*, citée par Agnès JOSTE et Philippe LE QUERE (*art. cit.*).

³⁴ *Ibid.*

dans cet enseignement [car] on ne sépare pas l'étude des textes et celle de la langue.³⁵

Ces programmes, qui insistent sur la place de la littérature nationale dans les classes de lycée, vont régir les classes de lycée jusqu'en 1999 où de nouvelles perspectives, résultat des réformes de 1995 du collège³⁶, transforment à nouveau les modalités de transmission de la littérature au lycée. Sous la houlette d'Alain Viala, de nouvelles perspectives sont dessinées pour la discipline qui rompent radicalement avec les préconisations antérieures. Affirmant la nécessité de placer l'élève au centre des apprentissages, les programmes de 1999 poussent au maximum les conceptions héritées des théories de la réception et des avancées de la sociologie du fait littéraire en posant que :

Diverses conceptions de la littérature existent, quelquefois conflictuelles, de l'art pour l'art à l'engagement, du privilège du moi à l'échange, voire à la création collective. Le littéraire a de multiples dimensions : fiction et confidence vraie, jeu de langage et action par le verbe, images de large diffusion ou partage de privilèges. Dans un programme scolaire, imposer une conception ne respecterait pas la vérité scientifique ni les principes démocratiques.³⁷

Assurant par ailleurs que les programmes de lycée doivent « envisager une conception globale et équilibrée de la littérature et la discipline français », le texte officiel ne propose aucun nom d'auteur ou d'œuvre et y substitue des « objets d'étude » dont la définition s'avère souvent vague. Ainsi, en seconde, les professeurs devront étudier comme objet d'étude « le récit », selon les indications suivantes :

Le récit : le roman ou la nouvelle. Le but est de faire apparaître le fonctionnement et la spécificité d'un genre narratif.

Corpus : une œuvre littéraire du XIX^{ème} ou du XX^{ème} siècle, au choix du professeur, accompagnée de textes complémentaires.

Perspective dominante : étude des genres et des registres.

Perspectives complémentaires : réflexion sur la production et la singularité des textes ; approche de l'histoire littéraire.³⁸

Dès 2003, l'Inspection générale elle-même déplore l'impraticabilité des programmes. En 2006, suite à la réforme Châtel du lycée, de nouveaux programmes sont publiés pour la classe de première, qui rappellent les objectifs fondamentaux de l'enseignement du français au

³⁵ *Ibid.*

³⁶ En 1995, la réforme Bayrou prend acte des difficultés du collège unique en proposant la mise en place d'un « socle de connaissance commun » à tous les élèves, la création de classes de remise à flots pour les élèves en difficulté en 6^{ème}. Le collège est réorganisé en trois cycles (le cycle d'observation en 6^{ème}, le cycle central 5^{ème}/4^{ème}, le cycle d'orientation 3^{ème}), et des parcours diversifiés sont mis en place pour les élèves en difficultés.

³⁷ *Conseil National Des Programmes*, 2001, cité par Agnès JOSTE et Philippe LE QUERE (*art. cit.*)

³⁸ *B.O. 26 du 28 juin 2001*, cité par Agnès JOSTE et Philippe LE QUERE (*art. cit.*)

lycée : « une maîtrise sans cesse accrue de la langue, la connaissance de la littérature, la constitution d'une culture et la formation d'une pensée autonome »³⁹. Reprenant l'idée d'un « socle commun de connaissances »⁴⁰ qui structure depuis 2005 les apprentissages au collège, le programme de 2006 souligne que le français est une « discipline carrefour [qui] développe des compétences indispensables dans toutes les disciplines »⁴¹ : il s'agit donc, comme au collège, de lier apprentissage de la langue, lecture littéraire et éducation à la pensée critique. En ce qui concerne la fréquentation des textes littéraires, les programmes préconisent la lecture de six œuvres intégrales par années, avec en complément des groupements de textes. S'il maintient, dans la continuité des programmes de 1999, les objets d'études génériques, limités à cinq par an, le texte officiel redonne à l'histoire littéraire une continuité. Le programme précise que « les élèves devront, en fin d'année de première, pouvoir se repérer dans le cadre chronologique de l'histoire littéraire, en s'appuyant sur les textes abordés dans cette classe et dans les années antérieures », sans pour autant que les professeurs entrent « dans tout le détail de l'histoire littéraire ». L'histoire littéraire, dont l'élève devait « construire par lui-même la notion » selon les programmes de 2001, est alors réintroduite dans les programmes sous une forme relativement traditionnelle, chaque objet d'étude étant l'occasion de prendre connaissance du contexte de production et de réception des œuvres, ainsi que de l'époque historique et de ses spécificités : sur ce point, les programmes de 2006 reviennent en réalité aux préconisations des réformes de 1986.

La réforme de 2010 menée par l'Inspection générale, appliquée en 2011, redonne à la discipline des contours plus traditionnels en faisant disparaître les perspectives formalistes ainsi que l'entrée par les registres. Le texte officiel insiste par ailleurs dès le préambule sur l'importance des « textes majeurs de notre patrimoine » pour parvenir aux finalités déterminées pour l'enseignement du français : « la constitution et l'enrichissement d'une culture littéraire ; la construction progressive de repères permettant une mise en perspective historique des œuvres littéraires ; le développement d'une conscience esthétique permettant d'apprécier les œuvres, d'analyser l'émotion qu'elles procurent et d'en rendre compte à l'écrit comme à l'oral ; l'étude continuée de la langue, comme instrument privilégié de la pensée, moyen d'exprimer ses sentiments et ses idées, lieu d'exercice de sa créativité et de son imagination ; la formation du jugement et de l'esprit critique »⁴². Cinq objets d'études sont

³⁹ *Programme d'enseignement de français en classe de première des séries générales et technologiques*, Arrêté du 5 octobre 2006 paru au Journal Officiel du 18 octobre 2006 (consultable en ligne : <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/40/MENE0602437A.htm>).

⁴⁰ La formule est entérinée par la loi Fillon de 2005 et le texte est publié au Journal Officiel du 12 juillet 2006 (*Socle commun de compétences et de connaissances*, consultable en ligne : <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm>).

⁴¹ *Ibid.*

⁴² *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*

maintenus pour la classe de seconde, tandis que pour la première quatre objets d'étude communs aux séries générales sont complétés par deux objets d'études spécifiques à la filière littéraire. L'étude des œuvres « dans leur contexte historique et culturel » permet de donner aux élèves « les connaissances d'histoire littéraire [...], repères nécessaires à la construction d'une culture commune »⁴³ : de nouveau, l'histoire littéraire est présentée comme un moyen et non pas une finalité, les préconisations s'inscrivant dans la droite ligne des programmes précédents.

Ces réformes successives de l'enseignement du français, symbolisées par la fréquence des modifications de programmes depuis les années quatre-vingt, ne sont pas sans conséquences sur l'image même de la littérature transmise à travers les ouvrages scolaires, et par extension sur l'idée même de « siècle littéraire ». En substituant à la vision continuitiste de l'histoire littéraire une organisation par thèmes puis par objet d'étude, les programmes semblent de fait inviter à une redéfinition des perspectives séculaires héritées de l'histoire littéraire, en redistribuant les textes selon des entrées thématiques ou génériques. Conséquence matérielle de cette évolution, les manuels abandonnent dès les années quatre-vingt-dix la forme anthologique et organisent la progression par objets d'études. L'architecture traditionnelle du canon apparaît ainsi *a priori* entièrement redéfinie, et la notion de siècle littéraire semble devoir être enterrée avec les modèles périmés de l'histoire littéraire. Ainsi, tout comme les autres siècles, la littérature du XVI^e siècle ne sera plus abordée à l'École dans des tomes à part, ou dans des chapitres consacrés à l'un ou l'autre des auteurs de la période, mais se trouvera incluse, au sein des manuels, dans des groupements de textes correspondant à des séquences déterminées par les objets d'études des programmes.

Les quatre chapitres qui constituent cette deuxième partie de l'étude ont pour objet de tracer les contours de l'espace canonique de la littérature du XVI^e siècle dans les manuels de la fin du XX^e siècle et du début du XXI^e siècle, afin de rendre compte d'une part des phénomènes de perpétuation et d'évolution de la forme du canon, et d'autre part de la construction des figures classiques d'auteurs du XVI^e siècle durant la période 1981-2011. Le chapitre IV s'attache à déterminer la structure de l'espace canonique en révélant les mécanismes de hiérarchisation inhérents à la formation d'un canon, à partir d'une étude principalement quantitative des données extraits des manuels étudiés pour la période. L'organisation du canon peut dès lors être appréhendée à partir de la distinction entre centre

littéraire, arrêté du 21-7-2010 - J.O. du 28-8-2010. (URL : <http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html>)

⁴³ *Ibid.*

et périphéries, conséquence des effets différentiels de classicisation définis par Marie-Odile André comme mécanismes principaux de hiérarchisation.

À la suite, les chapitres V et VI forment un diptyque explorant les représentations doxiques attachées aux notions de centre et de périphérie dans l'architecture du corpus canonique de la littérature du XVI^e siècle, à partir de l'analyse du discours des manuels contemporains et de leur mise en perspective avec ceux étudiés dans la partie I. Tandis que le chapitre V concentre l'analyse sur la construction de figures de classiques maximaux du siècle, en examinant les effets de répétitions des discours et des choix d'extraits proposés dans les manuels, le chapitre VI constitue le pendant de cette réflexion en interrogeant les phénomènes qui affectent les espaces périphériques du canon. Des mécanismes parallèles de réévaluations, dévaluations et exclusion affectent en effet un grand nombre d'auteurs et d'œuvres du XVI^e siècle à partir des années quatre-vingt dix et contribuent ainsi à redéfinir les contours de l'espace canonique, et par conséquent modifient l'image scolaire du siècle. Enfin, le chapitre VII s'attarde sur la place particulière qu'occupent les autrices dans le canon de la littérature du XVI^e siècle. La trajectoire de classicisation des écrivaines rend en effet particulièrement sensibles le phénomène de pérennisation des représentations canoniques, tout en soulignant dans le même temps les évolutions possibles de la structure canonique de la littérature du XVI^e siècle.

PREAMBULE PARTIE II : Nature du corpus de recherche et méthode d'analyse pour la période 1981-2011

L'étude que nous proposons dans cette deuxième partie s'appuie sur un corpus de quarante-quatre manuels contemporains, pour un intervalle compris entre 1981 et 2011, et dont dix-sept ont été publiés entre 1981 et 1999 et vingt-sept entre 2000 et 2011. Nous choisissons de distinguer ces deux périodes d'une part en raison du poids des programmes de 1999 dans la rénovation du français au lycée, d'autre part en raison de la modification de la forme des manuels entérinée à la fin des années quatre-vingt-dix : au sein de notre corpus d'étude, neuf des dix-sept manuels de 1981 à 1999 sont encore des anthologies, dont sept sont publiées entre 1981 et 1989, tandis que pour la période couvrant les années 2000 à 2011 seuls deux des vingt-sept manuels sont des anthologies. Pour autant, si l'évolution formelle tend à faire disparaître l'organisation anthologique traditionnelle, les manuels de lycée que nous étudions ici constituent la forme « moderne » des ouvrages d'histoire littéraire étudiées dans la partie précédente, et s'adressent malgré les multiples réformes des dernières décennies du XX^e siècle au même niveau de l'enseignement secondaire, le lycée.

De même que pour la partie consacrée à l'analyse des manuels du début du XX^e siècle, l'étude que nous proposons ici n'a pas vocation à l'exhaustivité et constitue une photographie nécessairement incomplète du corpus canonique scolaire de la littérature du XVI^e siècle dans les manuels scolaires des années 1980 à 2010. Bien que l'accès aux manuels les plus récents ait été facilité par le fonds de la bibliothèque de l'IFÉ (Lyon), l'enquête s'est avérée plus difficile pour les ouvrages dont la publication est antérieure au milieu des années quatre-vingt-dix : en ce sens, les résultats et analyses proposés ci-après pour la période 1981-1999 sont à considérer comme parcellaires et susceptibles d'être repris à l'occasion d'un nouveau travail de recherche dans les archives des bibliothèques depositaires de fonds de manuels scolaires. De même, la différence d'ampleur du corpus de recherche entre les deux périodes est à prendre en compte dans les résultats présentés ci-après, certains phénomènes affectant la structure du canon de la littérature du XVI^e siècle pouvant peut-être être interprétés comme des effets de l'élargissement du corpus de manuels scolaires consultés entre les deux périodes.

Pour ce qui est de la méthode, nous proposons dans les chapitres suivants une série de résultats issus de l'exploitation de notre base de données regroupant les manuels étudiés pour la période 1981-2011. Notre démonstration s'appuie donc, notamment pour le chapitre IV, sur une analyse quantitative sous forme de tableaux, lesquels constituent la mise en forme d'un certain nombre de données interrogeables à partir de notre travail de dépouillement et d'intégration dans la base de données. Nous proposons également dans ce chapitre IV des

schémas permettant de rendre compte de la structure de l'espace canonique à travers deux perspectives complémentaires : le palmarès des auteurs dans les manuels, et la surface de diffusion scolaire (*ie* le nombre d'extraits sélectionnés pour chaque auteur sur l'intervalle temporel défini). Dans les chapitres V, VI et VII l'exploitation des informations de notre base de données permettra de rendre compte de la structure du corpus d'extraits sélectionnés pour chacun des auteurs, structure modélisée au moyen de tableaux et de figures. Ce travail affinera l'analyse macro-structurelle menée au chapitre IV en détaillant la constitution du corpus canonique général à travers l'étude de la classicisation des œuvres de chaque auteur, en déterminant pour chacun son degré de classicité ainsi que celui de ses œuvres. En parallèle de l'analyse quantitative, ces trois chapitres interrogeront les discours des manuels (paratextes et notices biographiques), afin de déterminer les figures d'auteurs construites dans les manuels de 1981 à 2011.

CHAPITRE IV. DU CENTRE AUX PERIPHERIES : STRUCTURE DU CORPUS CANONIQUE DE LA LITTERATURE DU XVI^E SIECLE DE 1981 A 2011

Lorsqu'il étudie l'organisation de ce qu'il désigne comme le « système de la littérature »¹, Itamar Even-Zohar considère, dans la lignée de la pensée structuraliste russe amorcée par Todorov, qu'il s'agit d'une série de relations où interagissent écrivains et lecteurs, relations médiatisées par le marché d'une part et d'autre part par l'institution, dont le système scolaire. Pour lui, dans ce système littéraire, toute dynamique de changement tient à l'évolution du rapport entre centre et périphérie et aux transformations des principes de hiérarchisation inhérents au processus de canonisation. Dans cette perspective, la canonisation est considérée comme un principe dynamique qui réorganise le système de la littérature – ou le champ, en termes bourdieusiens – en déplaçant certains éléments de la périphérie vers le centre, comme par exemple lorsque la littérature dite populaire obtient un degré supérieur de légitimité par l'inscription dans les programmes scolaires. À l'inverse, le processus de canonisation peut également déplacer des éléments centraux vers la périphérie, et ainsi dégrader leur valeur en les rétrogradant à une place inférieure dans l'espace canonique que Even-Zohar désigne comme « répertoire national » de la littérature d'un pays. Si ce principe structurel de la canonisation, défini par des relations hiérarchisées et dynamiques entre un centre et des périphéries, permet d'appréhender l'organisation d'un canon national, il s'avère également opérant pour examiner le processus de classicisation d'un auteur et de son œuvre. Ainsi, Marie-Odile André, lorsqu'elle étudie la classicisation de Colette, met au jour un mécanisme de sélection des œuvres de l'auteure qui tend à faire apparaître une hiérarchisation entre d'une part ce qu'elle désigne comme le « noyau central » du corpus canonique colettien, où sont fortement représentées un nombre restreint d'œuvres, et d'autre part ce qui s'apparente à une « zone de dispersion »² où d'assez nombreuses œuvres sont moyennement ou faiblement représentées.

Partant de ces deux réflexions, dont l'une considère le répertoire d'une littérature nationale et l'autre le corpus canonique d'une seule auteure, nous proposons d'envisager que le canon de la littérature du XVI^e siècle dans les manuels de 1981 à 2011 obéit lui aussi à des phénomènes généraux de sélection et de hiérarchisation qui correspondent à ces dynamiques structurelles entre centre et périphérie, ou entre noyau central et zone de dispersion. Pour ce

¹ Itamar EVEN-ZOHAR, « Polysystem studies », *Poetics today*, vol. 11, n°1 ; cité par Gisèle SAPIRO, *La sociologie de la littérature*, Paris, La découverte, coll. « Repères », 2014, p. 70-71.

² Marie-Odile ANDRE, *op. cit.*, p. 200.

faire, il convient d'étudier la place occupée par chaque auteur à l'intérieur de cet espace canonique, afin de déterminer les hiérarchies qui le structurent. Il s'agit ainsi de poursuivre pour la période contemporaine l'étude, déjà menée dans les chapitres précédents, des effets différentiels de la classicisation affectant les auteurs du XVI^e siècle afin de déterminer les divers degrés de classicité auxquels ils atteignent, non pas par rapport au répertoire de la littérature nationale, mais bien les uns par rapport aux autres dans l'espace du canon de la littérature du XVI^e siècle. Non seulement cette étude permet-elle de faire apparaître la structure de l'espace canonique, mais encore offre-t-elle un premier aperçu du périmètre de diffusion scolaire de chaque auteur, c'est-à-dire l'espace qu'il occupe dans le canon et la manière dont son œuvre y est représentée ; l'examen approfondi de ces questions occupera les chapitres V et VI. L'objet de ce chapitre est donc tout à la fois de déterminer la forme prise par le canon de la littérature du XVI^e siècle dans les manuels entre 1981 et 2011 et de réfléchir parallèlement aux effets de perpétuation ou de recomposition observables à partir de la comparaison avec les analyses précédentes. Ce faisant, nous réfléchirons également à l'image scolaire du siècle transmise dans les manuels, afin de déterminer si les mécanismes organisant la structure générale du canon affectent en même temps les représentations de la période.

Outre des phénomènes internes agissant sur la composition d'ensemble du canon, un certain nombre de mécanismes externes jouent en parallèle un rôle clé dans les évolutions observables sur la période. Les réformes successives qui émaillent les quatre décennies qui intéressent notre étude redéfinissent en effet les modalités de transmission de la littérature³, et ont des conséquences directes sur la manière d'envisager la place de chacun des siècles littéraires dans les programmes, ainsi que les perspectives d'étude qui leur sont associées. C'est pourquoi la première partie de ce chapitre est consacrée à la place dévolue à la littérature du XVI^e siècle dans les programmes de français du lycée de 1981 à 2011, afin de mettre au jour les mécanismes qui tendent, à l'échelle du canon national, à confiner cette période à une place subalterne et à en réduire l'image. Dans un deuxième temps, la structure générale de l'espace canonique de la littérature du XVI^e siècle est envisagée à partir de l'analyse des degrés de classicisation des auteurs. L'étude des palmarès des auteurs, à partir de leur mention dans les manuels, fait dès lors apparaître des phénomènes de hiérarchisation dans l'organisation du canon qui apparaît structuré autour d'un centre et de plusieurs périphéries. Enfin, dans un troisième temps, l'analyse des niveaux de classicisation porte non plus sur les auteurs mais sur leurs œuvres. Considérant que la classicité d'un auteur n'est attestée que si son œuvre est fortement représentée dans les manuels, nous nous intéressons à la forme du corpus canonique à travers l'examen de la sélection des œuvres pour chaque

³ Voir à ce sujet l'introduction de la partie II.

auteur, ce qui détermine en dernier temps la composition littéraire du canon grâce au palmarès des œuvres.

I. De l'histoire littéraire séculaire aux « objets d'étude », de nouvelles places pour l'étude de la littérature du XVI^e siècle au lycée

Selon Marie-Odile André, si l'analyse des effets différentiels de la classicisation revient à « évaluer le degré de classicité de chaque auteur, sa position exacte et relative dans la hiérarchie des auteurs classicisés »⁴, l'étude de la présence d'un auteur – ou de tous les auteurs d'une période dans le cas de notre travail – dans les ouvrages scolaires ne peut suffire à déterminer avec précision le degré de classicité obtenu au cours du processus de classicisation. Pour parvenir à une approche plus fine de ce phénomène il faut en passer par l'examen d'éléments connexes tels que « le niveau scolaire où l'Ecole utilise tel ou tel écrivain, sa présence dans les programmes scolaires et les concours »⁵ afin de déterminer la place consentie à chaque auteur dans le canon, ainsi que la valeur qui lui est attribuée à l'issue de la classicisation. C'est pourquoi, en préambule et en complément de l'enquête quantitative menée dans les manuels scolaires, il apparaît nécessaire d'examiner les programmes définis pour la classe de français au fil des réformes de l'enseignement secondaire, afin de situer au mieux la place de la littérature du XVI^e siècle dans les modalités de transmission de la littérature au lycée. Ce travail se concentrera sur les programmes postérieurs à 2000, car des difficultés successives rencontrées lors de notre recherche ont rendu impossibles à la consultation des programmes des années 1980 et 1990⁶.

1. L'effacement progressif de la littérature du XVI^e siècle dans les programmes de 2000 à 2011

Puisqu'il n'est plus question, à partir des années quatre-vingt-dix, d'aborder l'histoire littéraire par le biais de découpages séculaires chronologiquement déroulés, c'est désormais par niveaux que doit s'envisager la place de chaque siècle dans le modèle scolaire de

⁴ Marie-Odile ANDRE, *op. cit.*, p. 8.

⁵ *Ibid.*

⁶ Malgré nos recherches à la Bibliothèque Nationale de France, nous n'avons pas réussi à trouver les différents Bulletins Officiels correspondant à la publication des programmes pour la période 1980-1999. Soit problèmes de cote, soit erreurs dans le référencement, les numéros que nous avons consultés ne comprenaient pas les programmes que nous cherchions. Nous avons donc demandé l'aide de plusieurs bibliothécaires, qui n'ont pas plus que nous réussi à dénicher les B.O. recherchés. Nous nous sommes tournées alors vers les Archives Nationales, où ne sont malheureusement conservés que les documents préparatoires et non pas les programmes. Au bout du compte, nous avons appris qu'il aurait fallu nous rendre au Musée de l'Éducation Nationale à Rouen pour être assurée de consulter lesdits programmes, mais cette information est malheureusement intervenue trop tard dans notre processus de rédaction pour que nous puissions nous y rendre.

transmission de la littérature nationale. L'étude de la littérature de la Renaissance est ainsi préconisée à différents moments et selon différentes perspectives dans les programmes du lycée depuis les années quatre-vingt-dix. Les programmes de 2001, suivant les propositions formulées en 1999 par Viala, se refusent à des prescriptions d'œuvres ou d'auteurs, et suggèrent d'aborder la littérature du XVI^e siècle en seconde dans l'objet d'étude « Argumentation », où les professeurs sont invités à faire percevoir aux élèves « la différence entre la démonstration et les différentes formes de l'argumentation sur des opinions » et « initier au registre polémique », en choisissant par exemple une problématique centrée sur les questions pédagogiques du XVI^e siècle au XX^e siècle⁷. Cependant, le texte officiel souligne qu'« en fonction des difficultés de lecture que présentent les œuvres relevant d'un état de langue historiquement éloigné », il convient de privilégier pour la classe de seconde « des textes et mouvements littéraires des XIX^{ème} et XX^{ème} siècles » et de s'intéresser à des « textes et mouvements littéraires et culturels antérieurs » en première. Les programmes de 2006 et de 2011 entérinent cette prescription à peine voilée, l'étude du XVI^e siècle ne faisant pas partie des objets d'études de la classe de seconde. Le contact avec les textes et les auteurs de la période est repoussé en 2006 à la classe de première, à travers deux objets d'études, le premier portant sur la poésie où il est préconisé de présenter aux élèves « un recueil de poèmes ou un groupement de textes poétiques (du XVI^e siècle à nos jours) »⁸, le second s'organisant autour d'un « mouvement littéraire et culturel du XVI^{ème}, du XVII^{ème} ou du XVIII^{ème} siècle situé dans son contexte européen »⁹. En série littéraire, un objet d'étude consacré au biographique peut permettre aux professeurs de présenter aux élèves l'œuvre de Montaigne, sans que cet auteur soit pour autant nommé.

Les programmes de 2011 reprennent le découpage en objets d'études mais abandonnent les entrées génériques pour préférer des formulations problématisées : c'est ainsi que la littérature de la Renaissance peut être abordée pour toutes les filières générales de première dans l'objet d'étude « Écriture poétique et quête de sens du Moyen-Âge à nos jours » ainsi que dans celui traitant de « la question de l'Homme dans les genres de l'argumentation du XVI^{ème} à nos jours »¹⁰. Ces deux objets d'étude sont également repris dans les programmes des classes de première technologique¹¹. L'étude des enjeux spécifiques de la littérature du XVI^e siècle est dévolue à la filière littéraire, qui se voit attribuer un objet d'étude

⁷ BO n°6 du 12 août 1999, p. 37. Même référence pour les citations suivantes

⁸ Programme d'enseignement de français en classe de première des séries générales et technologiques, Arrêté du 5 octobre 2006 paru au Journal Officiel du 18 octobre 2006.

⁹ Ibid.

¹⁰ 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 2010.

¹¹ Arrêté du 8 février 2011. Bulletin officiel spécial n° 3 du 17 mars 2011. (URL : <http://www.education.gouv.fr/cid55410/mene1104134a.html>)

supplémentaire intitulé « Vers un espace culturel européen : Renaissance et humanisme »¹², qui remplace celui consacré à l'autobiographie, et qui s'inscrit dans la lignée de l'objet d'étude auparavant général du « mouvement littéraire et culturel » des programmes de 2006. Entièrement consacré à l'étude de la littérature du XVI^e siècle, cet objet d'étude propose cependant une entrée dans la période qui s'attache plus au déploiement de l'histoire des idées que des formes littéraires, puisqu'il s'agit « d'élargir le champ des références culturelles des élèves et de leur faire découvrir, à partir de textes littéraires de divers genres, un mouvement culturel et artistique d'ampleur européenne ». Explicitement tourné vers la dimension européenne de l'humanisme, l'objet d'étude doit permettre aux élèves de prendre conscience du fait que « par le biais des échanges et de la circulation des idées et des formes, la littérature, les arts et la culture constituent un des domaines premiers où s'élabore une conscience européenne et où se fonde la possibilité même d'une communauté »¹³. Les professeurs sont incités à utiliser pour ce faire une « œuvre appartenant à la littérature française du XVI^{ème} siècle (en version modernisée si nécessaire) » afin de créer des relations avec les littératures européennes contemporaines, ou bien à constituer un groupement de textes incluant des auteurs européens du XVI^e siècle, dans une perspective qui doit permettre de donner aux élèves des notions liminaires de littérature comparée.

Que nous disent ces programmes de la première décennie du XXI^e siècle sur la place de la littérature du XVI^e siècle au lycée ? Tout d'abord, que la période a disparu des prescriptions officielles pour la classe de seconde, ce qui semble pouvoir s'expliquer par la mention faite dans les programmes de 2001 de l'« état de langue historiquement éloigné »¹⁴ et donc des difficultés supposées de réception des œuvres du XVI^e siècle par les lycéens. Bien que les programmes de 2006 et 2011 ne reprennent pas cette formule, les textes officiels pour la classe de seconde restreignent la lecture des auteurs du XVI^e siècle à la classe de première (générale et technologique). Bien que les élèves soient censés avoir déjà été confrontés à la littérature de la période en classe de 5^e dans la séquence consacrée à la prose narrative du Moyen-Âge et de la Renaissance, lors de laquelle l'œuvre de Rabelais est souvent donnée à lire, il est frappant de constater que le contact avec les textes du XVI^e siècle est désormais cantonné à la dernière année du cursus de la classe de français. À l'inverse, le théâtre du XVII^e siècle, les textes argumentatifs du XVIII^e siècle ou encore le roman du XIX^e siècle sont étudiés à la fois en seconde et en première. Les programmes de 2011 proposent en effet quatre objets d'étude croisant l'étude d'un genre et l'approche d'un siècle : « Le roman et la nouvelle au XIX^{ème} siècle : réalisme et naturalisme », « La tragédie et la comédie au XVII^{ème} siècle : le

¹² *Ibid.* Même référence pour les citations suivantes, sauf mention contraire.

¹³ L'étude des implications idéologiques d'une telle (re)présentation de l'humanisme dans les manuels de 2011 fait l'objet du chapitre IX de notre travail.

¹⁴ *BO n°6 du 12 août 1999*, p. 37.

classicisme », « La poésie du XIX^{ème} au XX^{ème} siècle : du romantisme au surréalisme », « Genres et formes de l'argumentation : XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècle ». Bien que les perspectives diffèrent entre les deux classes, la récurrence de ces genres associés à des siècles dans les programmes tend à prouver qu'il est possible d'étudier des textes à des niveaux différents, selon des angles d'approches accordés au niveau des élèves. L'absence d'une séquence essentiellement « seiziémiste » en seconde, qui croiserait une perspective générique avec le découpage séculaire, semble dès lors attester d'une difficulté à intégrer pour ce niveau littérature du XVI^e siècle à l'histoire littéraire nationale revisitée par les objets d'étude¹⁵. L'analyse des programmes révèle un effacement progressif de la période dans les classes, et une phénomène de spécialisation qui cantonne l'étude de ce siècle à la seule filière littéraire, en réduisant par ailleurs la diversité des productions à la seule littérature dite « humaniste ». En ce sens, l'abandon du découpage de l'histoire littéraire au profit d'approches génériques couplées à des perspectives séculaires (en seconde) ou transséculaires (en première) renvoie le corpus canonique de la littérature du XVI^e siècle à une place périphérique par rapport au centre du canon scolaire, majoritairement constitué au vu des programmes des œuvres et des auteurs des XVII^e, XVIII^e, XIX^e et XX^e siècles.

2. Les ambiguïtés de la classicisation du XVI^e siècle dans le récit de l'histoire littéraire nationale

Pour comprendre cette position minoritaire de la littérature du XVI^e siècle par rapport aux autres siècles dans les programmes, et conséquemment dans la structure générale du canon de la littérature nationale, plusieurs perspectives doivent être envisagées. L'hypothèse d'une incompréhension grandissante des élèves face aux textes du XVI^e siècle marqués par une langue « historiquement éloignée » peut s'avérer séduisante au premier abord, mais ne résiste pas vraiment face à la facilité d'accès des textes en édition modernisée ; peut-être faut-il davantage considérer cette frilosité des programmes envers la littérature du XVI^e siècle comme un signe de la difficulté à transmettre des textes souvent marqués par des références et des intertextes extrêmement peu familiers pour les élèves du XXI^e siècle, et dont le déchiffrement peut s'avérer complexe. Par ailleurs, et peut-être plus structurellement, l'un des effets de l'abandon de l'histoire littéraire au profit des objets d'étude consiste en la transformation d'un découpage chronologique, souvent factice, en des regroupements génériques qui n'apparaissent en réalité pas moins réducteurs ni factices. Or, il semble que ne pas proposer d'objet d'étude générique pour le XVI^e siècle en classe de seconde révèle l'une

¹⁵ Un constat similaire s'impose pour la littérature du Moyen-Âge, qui elle aussi se voit cantonnée à la classe de première et une séquence au collège. A l'autre extrémité de la temporalité de l'histoire littéraire, la même question se pose pour la littérature contemporaine, dont il n'est pas fait mention dans les programmes, sauf en document complémentaire, et qu'il est souvent difficile d'intégrer en classes aux séquences imposées par les programmes.

des difficultés posées par la littérature de la période pour l'organisation des programmes : si les quatre grands genres sont déjà incarnés chacun par un siècle dans le déroulé du niveau seconde, que reste-t-il à emblématiser pour la littérature du XVI^e siècle ? Surtout, y a-t-il un genre ou une forme dont la littérature du XVI^e siècle pourrait constituer le signe métonymique, dans cette nouvelle manière de présenter l'histoire de la littérature française ?

Significativement, c'est au sein de perspectives transversales organisées autour de thèmes très larges (« mouvement littéraire ou culturel » en 2006, « écriture et quête de sens » et « la question de l'homme dans les genres de l'argumentation » en 2011) que réapparaît la littérature du XVI^e siècle dans les programmes de lycée : peut-être est-ce là le signe que la production de l'époque apparaît trop protéiforme, trop peu figée, trop débordante, pour entrer dans les cadres d'un découpage générique réducteur. Il semble en effet compliqué, à moins de s'en tenir à une perspective d'histoire des idées comme celle de « Renaissance et humanisme » en filière littéraire, de déterminer quel genre ou quelle forme pourraient essentialiser la production littéraire du XVI^e siècle, tant les œuvres de l'époque prennent des visages divers et offrent une multitude de formes inédites. En ce sens, l'effacement sensible que subit la littérature XVI^e siècle dans les programmes du lycée à partir des années 2000 fait étrangement écho aux jugements portés au début du siècle dans les anthologies d'histoire littéraire sur cette littérature étrange et si peu classique, donc si peu intégrable dans les classes. Un siècle plus tard, et bien que la période ne soit plus présentée comme un brouillon du classicisme ou un bouillonnement désorganisé, sa place dans les programmes révèle que sa classicisation effective n'est pas nécessairement une classicisation maximale, et que les nouvelles formes prises par l'histoire littéraire scolaire ne favorisent pas plus que la perspective téléologique traditionnelle l'intégration de la littérature du XVI^e siècle dans le corpus canonique majeur de la littérature nationale.

Les réformes successives des programmes de la classe de français paraissent ainsi avoir pour effet de réduire l'étendue du corpus canonique, par un effet de concentration autour de genres et de siècles supposés plus faciles d'accès dans un système secondaire massifié : c'est ainsi que le roman des XIX^e et XX^e siècles, le théâtre du XVII^e siècle ou bien les formes argumentatives florissantes au XVIII^e siècle sont progressivement placés au centre des programmes et des pratiques pédagogiques, selon des mécanismes de répétition des prescriptions qui tendent à constituer ce centre comme image dominante de la littérature française. Prise dans ce phénomène de modélisation qui érige en représentants les plus légitimes – car les plus répétés – de la littérature nationale des textes tirés de courants postérieurs, la littérature du XVI^e siècle subit en réalité une forme de dévaluation qui la place en périphérie du corpus canonique majeur. Si la présence des auteurs et des textes de la période est attestée dans les manuels contemporains, il convient cependant de s'interroger sur

la structure interne du corpus de la littérature du XVI^e siècle transmise par les manuels, et d'examiner si la réduction de la place du siècle dans les programmes s'accompagne ou non d'un rétrécissement de l'image qui en est donnée à travers la sélection des textes et les discours de présentation.

II. Les auteurs classiques de la littérature du XVI^e siècle : un espace canonique structuré par le palmarès des écrivains

1. De 1981 à 2011, quels auteurs pour incarner la littérature du XVI^e siècle dans les manuels du lycée ?

De 1981 à 2011, notre étude porte sur quarante-quatre manuels, dix-sept pour la première période (1981-1999), vingt-sept pour la seconde période (2000-2011) ; la recension effectuée dans ces ouvrages fait apparaître, pour l'ensemble de l'intervalle chronologique, un total de soixante-et-un auteurs cités au moins une fois dans l'un des manuels considérés. L'espace canonique de la littérature de la Renaissance apparaît donc à première vue constitué des auteurs suivants :

d'Aubigné
Amyot
Baïf
Belleau
Beroalde de Verville
Bertaut
Boccace
Bodin
Budé
Calvin
Castiglione
Crétin
De Bèze
De Crenne
Des Essarts
Despériers
Desportes
Dolet
Du Bartas
Du Bellay
Du Vair
Erasme
Estienne
Garnier
Héroët
Jodelle
La Boétie
La Noue
La Satire Ménippée
Larivey

Las Casas
Lemaire de Belges
Léry
Louise Labé
Machiavel
Marguerite de Navarre
Marot
Mellin de Saint Gelais
Monluc
Montaigne
Montchrestien
Odet de Turnèbe
Palissy
Paré
Pasquier
Peletier du Mans
Pernette du Guillet
Pétrarque
Pontus de Tyard
Rabelais
Ronsard
Scève
Shakespeare
Sponde
Thomas More
Vauquelin de la Fresnaye

Tableau 16. Liste des auteurs du XVI^e siècle présentés dans les manuels – 1981-2011

L'ampleur et la diversité du palmarès ainsi dessiné peut surprendre, la multiplicité des auteurs cités dans les manuels se rapprochant plus de l'érudition des histoires littéraires du début du XX^e siècle que de la sélection beaucoup plus restreinte proposée dès les années cinquante par le *Lagarde et Michard*, qui ne fait mention dans le tome consacré au XVI^e siècle que de dix-sept écrivains de la période¹. Au total, soixante-et-un auteurs sont cités au moins une fois dans l'un des manuels consultés, entre 1981 et 2011. Par ailleurs, il faut remarquer l'entrée dans la liste d'auteurs étrangers, Érasme, Castiglione, Machiavel, More, Shakespeare, qui trouvent désormais place à côté des écrivains français dans les pages consacrées à la littérature du XVI^e siècle dans les manuels. Deux autres auteurs étrangers sont cités dans les manuels, alors même qu'ils n'appartiennent pas à cette période : Pétrarque et Boccace, présentés comme des modèles, et dont certains manuels sélectionnent les œuvres aux côtés des auteurs du XVI^e siècle. Nous mentionnons donc les occurrences de leur sélection, en les inscrivant dans les tableaux de palmarès qui suivent, tout en considérant que ces deux auteurs ne font pas partie du corpus canonique des soixante-et-un auteurs cités dans les manuels². En outre, de nombreux auteurs ne sont en réalité cités que dans un seul manuel, et leur présence sert plus en réalité à mesurer l'étendue générale du corpus canonique qu'à en indiquer la forme prise dans les manuels³. L'extension apparente du canon doit donc ainsi passer à l'épreuve de l'analyse quantitative des occurrences d'auteurs par manuels, afin de déterminer à travers le palmarès des auteurs la structure du corpus de la littérature du XVI^e siècle dans les manuels de 1981 à 2011.

2. 1981-1999, un espace canonique en recomposition

a. Une structure hiérarchisée : le centre et ses périphéries

Le relevé des occurrences des auteurs par manuels et par période permet de rendre compte d'un certain nombre de phénomènes de hiérarchisation déterminants dans la

¹ Voir pour comparaison le tableau 8 du chapitre III de notre étude.

² Nous considérons à l'inverse que Shakespeare, Castiglione, Machiavel, More et Érasme trouvent légitimement place dans le canon de la littérature du XVI^e siècle, malgré le fait qu'ils ne soient pas français. Leur seule présence permet d'indiquer que le corpus canonique d'une période peut désormais être envisagé comme international, ce qui rend compte des évolutions des perspectives sur l'enseignement de la littérature dans le secondaire depuis les années quatre-vingt.

³ Pour la période 1981-1999, la plupart des auteurs qui n'apparaissent qu'une seule fois dans le relevé des occurrences sont en outre cités uniquement dans deux des dix-sept manuels consultés, ceux dirigés par Anne BERTHELOT en 1988 et par Antoine CHASSANG en 1981. De 2000 à 2011, le même phénomène est observable, la plupart des auteurs ne comptabilisant qu'une seule occurrence étant présenté dans le même manuel, celui dirigé par Véronique Jacob en 2004.

construction de l'image du siècle entre 1981 et 2011. Afin de déterminer l'évolution du corpus entre 1981 et 1999, nous présentons la répartition des auteurs dans les manuels en deux sous-périodes correspondant aux deux décennies étudiées. Le classement des auteurs du XVI^e siècle s'organise donc selon la répartition suivante pour l'intervalle 1981-1999 (sont indiqués par grisage les auteurs présents dans plus de la moitié des manuels) :

	1981-1990	1991-1999	Total 1981-1999
Rabelais	7	10	17
Ronsard	7	10	17
Du Bellay	7	9	16
Montaigne	7	8	15
D'Aubigné	5	7	12
Marot	7	4	11
Louise Labé	4	7	11
Scève	4	4	8
Garnier	4	2	6
Thomas More	1	4	5
Calvin	4	1	5
Monluc	4	1	5
Erasme	3	1	4
Marguerite de Navarre	4	0	4
Sponde	1	3	4
Belleau	2	1	3
Baïf	2	1	3
La Boétie	2	0	2
Machiavel	1	1	2
Jodelle	2	0	2
Pontus de Tyard	2	0	2
La Satire Ménippée	2	0	2
Du Bartas	1	1	2
Desportes	2	0	2
Pernette du Guillet	1	1	2
Odet de Turnèbe	1	1	2
Lemaire de Belges	2	0	2
Amyot	2	0	2
Pasquier	2	0	2
Bodin	2	0	2
Estienne	2	0	2
Pétrarque	0	1	1
Beroalde de Verville	1	0	1
Dolet	1	0	1
Mellin de Saint Gelais	1	0	1
De Crenne	1	0	1
Des Essarts	1	0	1
Palissy	1	0	1
Héroët	1	0	1
Montchrestien	1	0	1
Crétin	1	0	1
De Bèze	0	1	1

Despériers	1	0	1
Paré	1	0	1
Peletier du Mans	1	0	1
Bertaut	1	0	1
Vauquelin de la Fresnaye	1	0	1
Larivey	1	0	1
La Noue	1	0	1
Du Vair	1	1	1
Shakespeare	0	1	1

Tableau 17. Palmarès des auteurs du XVI^e siècle dans les manuels scolaires 1981-1999

Sans grande surprise au regard des mécanismes itératifs propres à la diffusion du corpus canonique, les auteurs maximaux de la période, présents dans plus de la moitié des manuels étudiés, demeurent ceux définis dès le début du siècle dans les anthologies d'histoire littéraire, puis pérennisés par le *Lagarde et Michard*. Rabelais, Ronsard, Montaigne, Du Bellay occupent ainsi le centre du corpus canonique, avec une présence comprise entre quatre-vingt dix et cent pour cent des manuels entre 1981 et 1999. Derrière ce quatuor de tête se placent directement Marot, d'Aubigné et Louise Labé, qui sont mentionnés dans soixante-cinq à soixante-dix pour cent des manuels de la période. Ces trois auteurs constituent ce que nous considérons comme la « périphérie directe » du centre du canon, ou bien le « deuxième cercle » de l'espace canonique : il s'agit des auteurs dont le degré de classicité n'est pas aussi grand que celui des auteurs maximaux, mais qui sont cependant présents dans plus de la moitié des manuels. Viennent ensuite une série d'auteurs que nous choisissons de désigner comme la « périphérie proche » du centre du canon, c'est-à-dire tous ceux qui sont mentionnés dans au moins un quart des manuels de la période⁴. Enfin, les auteurs totalisant moins de quatre occurrences dans l'ensemble des manuels étudiés pour la période se placent dans la « périphérie éloignée » de l'espace canonique, et constituent ce que nous appellerons les marges du canon. Dans ce dernier cercle se trouvent les auteurs dont la classicisation se révèle la plus faible : par opposition à la notion de classiques maximaux, nous proposons de le caractériser comme « classiques minimaux », c'est-à-dire ceux dont la représentation scolaire est assurée *a minima*, à travers un nombre très réduit d'occurrences dans les manuels.

L'organisation de l'espace canonique par cercles concentriques, du centre à la périphérie éloignée, peut dès lors être représentée sous forme d'un schéma rendant compte de l'extension de chacun des cercles :

⁴ Dans le tableau 17 ce « troisième cercle » débute avec Scève et s'achève avec Sponde. Nous avons choisi d'inclure comme borne basse de cette périphérie proche les auteurs présents dans quatre manuels, considérant que ce nombre représente presque le quart du total des ouvrages étudiés pour la période.

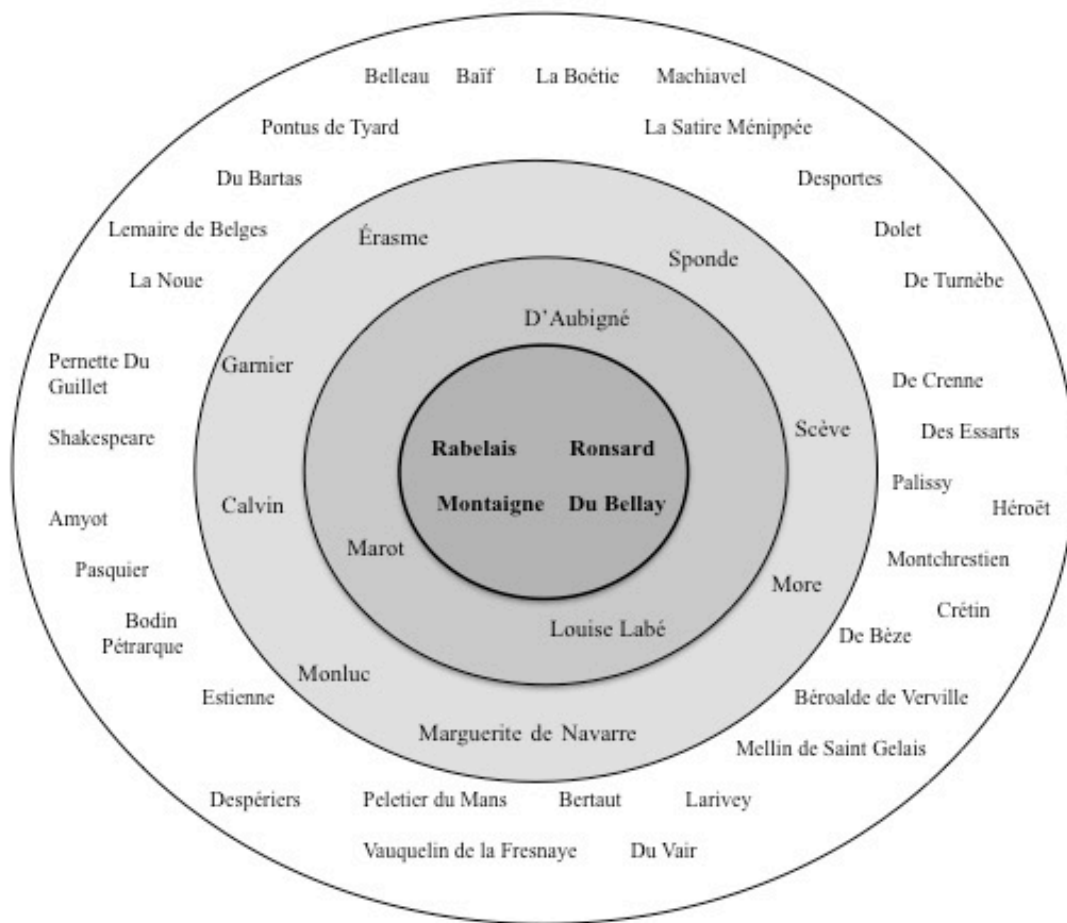


Figure 1 : Structure du corpus canonique à travers le palmarès des auteurs – 1981-1999

Du centre à la périphérie proche, le corpus canonique apparaît donc constitué d'un ensemble de quinze auteurs, dont quatre pour le cercle central, trois pour le deuxième, et huit dans le troisième. Ce premier aperçu de la structure du canon doit être analysé en détails afin de rendre compte des mouvements qui affectent les différents cercles et révèlent les phénomènes parallèles de stabilité et de recomposition de l'espace.

b. Les mutations de la périphérie directe, facteur de réorganisation de l'espace canonique

De 1981 à 1999, si le centre du canon s'avère toujours constitué des auteurs définis comme maximaux à travers les ouvrages scolaires tout au long du XX^e siècle, il connaît cependant une recomposition frappante avec la réévaluation de la place de Marot dans l'espace canonique. Alors que le poète bénéficiait chez Lagarde et Michard d'un chapitre à part, et faisait partie depuis le début du XX^e siècle du cercle des classiques maximaux, il occupe désormais la sixième place du palmarès des auteurs et se trouve ainsi placé dans la périphérie directe du centre canonique. Plus frappant encore, Marot recule en nombre d'occurrences derrière d'Aubigné sur l'intégralité de la période, au terme d'un processus qui

inverse le rapport entre ces deux auteurs (*tableau 2*). De 1981 à 1989, Marot est en effet présent dans tous les manuels, tandis que d'Aubigné n'est cité que dans cinq de ces sept ouvrages ; de 1990 à 1999, la tendance se renverse et d'Aubigné totalise sept occurrences pour dix manuels, tandis que Marot n'est plus présenté que dans quatre de ces ouvrages. Au total, si d'Aubigné n'est cité que dans un seul manuel de plus que Marot sur l'ensemble de la période (douze contre onze), l'infléchissement du nombre d'occurrences en faveur de l'auteur des *Tragiques* apparaît largement majoritaire dans les manuels, ce qui forme un contraste saisissant avec le statut d'auteur « satellite » dévolu à d'Aubigné dans le *Lagarde et Michard* et les anthologies antérieures. Il s'agit ici d'un mécanisme de réévaluation remarquable qui infléchit fortement la structure d'un corpus canonique qui paraissait relativement stable depuis le début du XX^e siècle.

La relative disgrâce de Marot durant cette dernière décennie du XX^e siècle est par ailleurs soulignée par un second phénomène de réévaluation, encore plus frappant que celui qui touche d'Aubigné : pour la période 1981-1999, Marot se trouve à égalité en nombre d'occurrences avec Louise Labé, poétesse qui n'était nommée qu'en passant par Lanson et ses continuateurs, et qui ne bénéficiait que de quelques lignes rapides dans le *Lagarde et Michard*, sans même que son œuvre soit sélectionnée dans les morceaux choisis de l'anthologie. Selon un processus similaire à celui qui revalorise la place de d'Aubigné dans le corpus canonique de la période, Louise Labé est d'abord présentée entre 1981 et 1989 dans la moitié des manuels (quatre sur sept), puis dans les trois quart de ceux-ci entre 1991 et 1999 (sept sur dix), tandis que Marot connaît le sort inverse. Si l'augmentation de la présence de d'Aubigné dans les manuels correspond bien à un phénomène de réévaluation, il s'agit en ce qui concerne Louise Labé d'une réelle apparition, l'auteure n'ayant jamais fait partie du corpus canonique de la poésie de la Renaissance jusqu'aux années 1980. L'espace de la périphérie directe du corpus canonique est donc marqué entre 1981 et 1999 par trois phénomènes parallèles, la dévaluation de Marot, la réévaluation de d'Aubigné et l'apparition de Louise Labé, ce qui contribue à modifier la structure générale du canon⁵.

c. Les mouvements des périphéries proches et éloignée : stabilité et renouvellement du corpus canonique

D'autres effets de recomposition sont sensibles dans l'organisation du corpus canonique de la littérature du XVI^e siècle durant cette période, notamment en ce qui concerne les auteurs qui occupaient nommément une place dans le *Lagarde et Michard*. En plus des

⁵ L'analyse de ces phénomènes affectant les périphéries (directe, proche et éloignée) de l'espace canonique sera l'objet du chapitre VI de notre travail, qui nous permettra d'interroger plus en détails les mécanismes amenant à la réévaluation ou la dévaluation de la place de certains auteurs par rapport à d'autres. Nous demeurons ici volontairement à un niveau d'analyse principalement quantitatif.

cinq auteurs maximaux à qui étaient consacrés des chapitres entiers, les deux anthologistes présentaient en effet treize autres écrivains : Mellin de Saint-Gelais, Héroët, Calvin, Scève, Louise Labé, Baïf, Jodelle, Garnier, Montchrestien, Larivey, d'Aubigné, Monluc, la Satire Ménippée. À l'exception de d'Aubigné et Louise Labé qui intègrent le deuxième cercle du canon, la plupart des dix auteurs restants connaissent des destins moins enviables. Bien que Scève, Calvin et Garnier se voient encore relativement bien placés dans l'organisation générale du canon, et se placent dans la périphérie proche, Monluc n'est plus cité que dans cinq manuels de la période, soit moins du tiers des ouvrages considérés, tandis que Baïf n'apparaît que trois fois durant la période. Jodelle et la Satire Ménippée ne sont quant à eux présentés que dans deux manuels, et uniquement avant 1989 ; le même sort est réservé à Mellin de Saint-Gelais, Montchrestien et Larivey, qui ne figurent que dans un seul manuel publié avant 1989. Ces auteurs se trouvent dès lors rejetés dans la périphérie éloignée, et leur classicité apparaît des plus minimale au vu du nombre d'occurrences dans les manuels. À l'inverse, le classement révèle la place dorénavant occupée par Marguerite de Navarre dans la périphérie proche, alors même que l'auteure de l'*Heptaméron* était entièrement négligée par l'anthologie phare des décennies cinquante à quatre-vingt.

Les manuels des deux dernières décennies du XX^e siècle offrent donc une image à la fois stable et renouvelée de la littérature du XVI^e siècle : stable en raison du maintien d'un quatuor de tête apparemment inamovible ; renouvelée grâce à une série de réévaluations et dévaluations parallèles qui redistribuent les places à l'intérieur des cercles périphériques du canon. À l'aube du XXI^e siècle, le palmarès de la littérature du XVI^e siècle apparaît en outre polarisé entre la poésie d'une part et la prose (réduite à Rabelais et Montaigne) d'autre part. La place faite dans les anthologies du début du siècle, ainsi que partiellement chez Lagarde et Michard, aux productions théâtrales, mais aussi aux travaux d'érudits, de mémorialistes ou d'historiens, se trouve réduite à la portion congrue dans les manuels de la fin du siècle, les auteurs représentatifs de ces genres constituant souvent moins du tiers des occurrences pour la période et se trouvant renvoyés aux marges les plus extérieures du canon. Malgré des phénomènes de réévaluation notables, le corpus canonique de la littérature du XVI^e siècle se révèle ainsi organisé, à la fin du XX^e siècle, autour d'un nombre restreint d'auteurs, et ne rend plus compte avec autant de détails qu'auparavant de la diversité des formes prises par les productions de l'époque. Le passage au XXI^e siècle va tendre à amplifier ce phénomène de réduction et modifier ainsi la structure du canon.

3. 2000-2011, un espace canonique resserré

a. Un palmarès réduit, une structure stable

A partir de 2000, la mise en place des nouveaux programmes hérités des prescriptions de 1999 modifie considérablement l'approche de la transmission de la littérature dans le secondaire. Le fait que l'étude de la littérature du XVI^e siècle soit cantonnée à la classe de première et ne s'effectue qu'au travers de deux objets d'étude pour les séries générales et technologique, plus un objet dédié en filière littéraire, a ainsi une répercussion directe sur le nombre d'auteurs cités dans les manuels scolaire à partir de 2000. Alors que pour la période 1981-1999, cinquante-six des soixante-et-un auteurs composant le corpus total sont présents au moins une fois dans l'un des manuels, entre 2000 et 2011 seuls vingt-huit de ces auteurs font encore partie de l'espace canonique défini par les manuels. Le corpus scolaire des auteurs du XVI^e siècle se réduit donc de près de la moitié par rapport à la période précédente, et de plus de la moitié relativement au nombre total d'auteurs cités au moins une fois entre 1981 et 2011. Le palmarès des auteurs s'organise dès lors comme suit entre 2000 et 2011 (nous proposons un découpage en quatre sous-périodes correspondant à des regroupements de date de publication pour les manuels étudiés, ainsi qu'aux réformes successives) :

	2000-2001	2003-2005	2007	2011	Total
Rabelais	7	7	5	6	25
Montaigne	7	6	5	5	23
Ronsard	6	6	5	4	21
Du Bellay	5	6	5	4	20
D'Aubigné	4	7	5	4	20
Marot	5	5	5	3	18
Erasme	5	6	3	3	17
Louise Labé	4	3	5	4	16
Thomas More	3	3	4	2	12
La Boétie	2	1	3	3	9
Scève	3	1	2	2	8
Marguerite de Navarre	2	3	1	1	7
Machiavel	1	2	2	1	6
Pétrarque	1	1	2	1	5
Léry	1	0	1	2	4
Despériers	1	1	0	1	3
Jodelle	1	0	0	1	2
Garnier	0	1	0	1	2
Castiglione	1	1	0	0	2
Pontus de Tyard	0	0	1	0	1
Sponde	0	1	0	0	1
Pernette du Guillet	0	1	0	0	1
Boccace	0	1	0	0	1
Budé	0	1	0	0	1
Las Casas	0	1	0	0	1
Paré	0	1	0	0	1

Peletier du Mans	0	1	0	0	1
Du Bartas	1	0	0	0	1

Tableau 18. Palmarès des auteurs du XVI^e siècle dans les manuels scolaires 2000-2011

Comme pour la période précédente, le palmarès fait apparaître avec clarté la suprématie du quatuor Rabelais, Montaigne, Ronsard, Du Bellay, qui constitue toujours le centre du canon. La nouveauté vient du rang occupé par d'Aubigné qui, *ex æquo* avec Du Bellay en termes d'occurrences, se révèle comme classique maximal de la période et intègre ainsi le premier cercle de l'espace canonique. Tandis que l'auteur des *Tragiques* connaît une ascension vers le centre du canon, il est remplacé dans la périphérie directe par Érasme, qui lui-même remonte depuis la périphérie proche par rapport à la période 1981-1999. Marot et Louise Labé confortent quant à eux leur place dans le deuxième cercle. La périphérie proche connaît également des transformations, avec une réduction du nombre d'auteurs compris dans ce cercle de huit à cinq pour la période 2000-2011 : si Marguerite de Navarre, Scève et More conservent leurs places dans ce troisième cercle, Garnier, Calvin, Monluc et Sponde en sont désormais exclus et cèdent leurs places à La Boétie et Machiavel. La diminution globale du nombre d'auteurs du XVI^e siècle mentionnés dans les manuels scolaires entre 2000 et 2011 entraîne par ailleurs un phénomène de réduction majeure du dernier cercle du corpus, la périphérie éloignée ne comptant plus que quinze auteurs là où pour la période 1981-1999 elle en regroupait trente-six. La structure de l'espace canonique peut donc être modélisée pour la période 2000-2011 selon le schéma suivant :

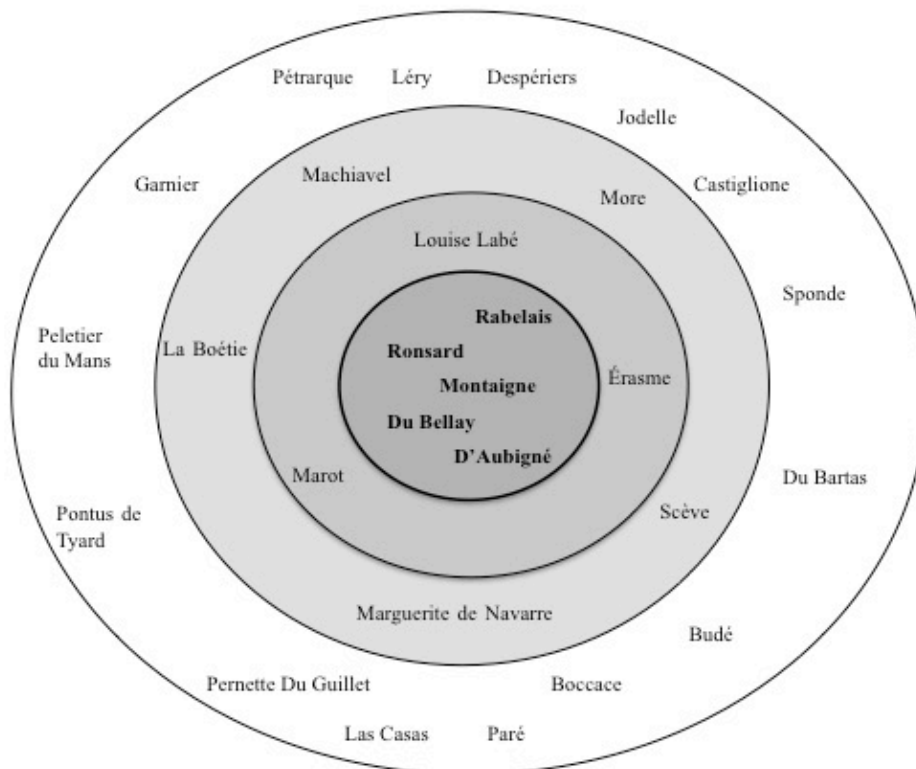


Figure 2 : Structure du corpus canonique à travers le palmarès des auteurs – 2000-2011

Du centre à la périphérie proche, le canon apparaît donc organisé autour de treize auteurs, dont cinq au centre, trois dans la périphérie directe et cinq dans la périphérie proche : par rapport à la période précédente, la structure générale est légèrement resserrée, puisqu'elle passe de quinze à treize auteurs. Le phénomène le plus frappant est ici la réduction importante de la périphérie proche, qui « perd » trois auteurs, tandis que le centre en gagne un. Ces effets de rééquilibrage à l'échelle du canon sont dès lors à interroger pour mettre en lumière les évolutions à l'intérieur de chacun des cercles.

b. De nouveaux équilibres pour la périphérie proche

En ce qui concerne le deuxième cercle du corpus canonique, le déclassement de Marot amorcé durant les décennies précédentes est de nouveau mis en lumière par l'analyse du palmarès des auteurs : bien que le poète demeure à une place stable au regard du nombre total d'occurrences sur la période (dix-huit pour vingt-sept manuels), les ouvrages de 2011 font état d'une réelle dévaluation puisque l'auteur n'est plus présent que dans la moitié des manuels, soit autant qu'Érasme, mais moins que d'Aubigné et Louise Labé. Cette dernière conforte par ailleurs sa place dans le deuxième cercle du canon avec un total de seize occurrences, ce qui la place certes au dernier rang des auteurs les plus cités pour la période (dans plus de la moitié des manuels), mais au coude à coude avec Érasme (dix-sept mentions) et Marot, et bien au-dessus de More qui la suit dans le classement avec seulement douze occurrences. En outre, il faut remarquer que la progression de Louise Labé est nette à partir des manuels de 2007 puisqu'elle apparaît dorénavant dans quatre-vingt à quatre-vingt-dix pour cent des manuels, alors qu'entre 2000 et 2005 elle n'était mentionnée que dans la moitié ou moins des manuels.

Enfin, l'événement majeur en termes de recomposition du palmarès réside évidemment dans l'entrée fracassante d'Érasme dans la périphérie directe du cœur du canon : avec dix-sept occurrences, la présence de l'écrivain hollandais dans les manuels entre 2000 et 2011 équivaut quasiment à celle de Marot, d'Aubigné ou Du Bellay. Désormais septième du palmarès, il voit sa place largement réévaluée par rapport à la période précédente où il n'était classé qu'au treizième rang. Entre 1981 et 1999, Érasme n'était en effet mentionné que dans quatre des dix-sept manuels de la période précédente, soit deux fois moins que Scève, et figurait après Garnier, More, Calvin et Monluc dans le classement général des auteurs de la période. Non seulement l'auteur de l'*Éloge de la Folie* intègre le deuxième cercle du canon des auteurs du XVI^e siècle, mais encore son entrée a-t-elle pour résultat direct d'élargir les deux premiers cercles qui passent de sept à huit auteurs, alors même que l'étendue générale du corpus se réduit pour la période 2000-2011.

La place désormais occupée par Érasme rend par ailleurs compte d'un phénomène essentiel dans la recomposition qui affecte le corpus des auteurs du XVI^e siècle : sur les vingt-huit auteurs présents dans le palmarès pour la période 2000-2011, six sont des auteurs étrangers (Boccace, Castiglione, Machiavel, Pétrarque, More, Érasme). En soi, la mention de ces auteurs étrangers dans les manuels n'est pas une nouveauté de la période, puisque cinq écrivains de nationalités différentes étaient déjà inscrits dans le palmarès des décennies quatre-vingt et quatre-vingt-dix (More, Érasme, Machiavel, Pétrarque, Shakespeare). L'évolution remarquable se lit dans les places occupées désormais par ces auteurs dans le classement. Si Boccace et Castiglione se situent à des marges très éloignées du centre du canon, avec respectivement une et deux occurrences dans vingt-sept manuels, Machiavel et Pétrarque sont eux mentionnés six et cinq fois, et se placent ainsi avant Léry, Jodelle, Garnier, Despériers, Pontus de Tyard, Sponde, Pernelle du Guillet, Budé, Paré, Peletier du Mans, Du Bartas, Las Casas. Tandis qu'Érasme appartient désormais au deuxième cercle du corpus classique du siècle, Thomas More quant à lui se trouve placé au premier rang des auteurs appartenant de la périphérie proche du canon⁶. Avec douze occurrences, More occupe la neuvième place du classement, avant Scève qui n'est plus que treizième après avoir été huitième pour la période précédente, et bien avant Garnier qui, après avoir occupé la neuvième place du palmarès entre 1981 et 1999 se trouve désormais relégué dans les marges du canon avec seulement deux occurrences pour toute la période. Par comparaison, entre 1981 et 1999, Thomas More n'était cité que dans cinq manuels, soit moins du tiers des ouvrages étudiés, ce qui le plaçait au dixième rang du classement. La place d'Érasme et More dans le corpus canonique à partir de 2000 semble pouvoir s'expliquer par les modifications des programmes qui préconisent dès 2006 comme objet d'étude « un mouvement littéraire et culturel situé dans son contexte européen », lequel se transforme en 2011 un objet d'étude centré sur la littérature du XVI^e siècle dans sa dimension européenne en filière littéraire. Les rangs occupés par ces deux écrivains dans le palmarès de la période constitueraient dès lors l'une des manifestations de la mise en œuvre des préconisations des programmes, qui en 2011 proposent d'étudier la littérature du XVI^e siècle en abordant « certaines problématiques liées à l'humanisme européen : l'éducation, la beauté, microcosme et macrocosme, l'utopie, la liberté, etc. ... »⁷ ; les questions d'éducation, de liberté et d'utopie se trouvant au centre de des œuvres de More et Érasme, l'inflation de leur présence dans les manuels semble dès lors particulièrement logique.

⁶ Pour la période 2000-2011, cela concerne More, La Boétie, Scève, Marguerite de Navarre, Machiavel (à la limite basse).

⁷ *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.*

c. Des espaces périphériques bouleversés

Pour compléter le palmarès des auteurs du XVI^e siècle dans les manuels à partir de 2000, il convient d'y ajouter la liste des auteurs évincés du canon pour cette période, et qui figuraient encore au moins une fois dans le palmarès de la période précédente :

Amyot	Du Guillet
Baïf	Du Vair
Belleau	Estienne
Beroald de Verville	Héroët
Bertaut	La Noue
Bodin	La Satire Ménippée
Calvin	Larivey
Crétin	Lemaire de Belges
De Bèze	Mellin de Saint Gelais
De Crenne	Monluc
De Turnèbe	Montchrestien
Des Essarts	Palissy
Desportes	Pasquier
Dolet	Shakespeare

Tableau 19. Liste des auteurs du XVI^e siècle disparus des manuels – 2000-2011

Disparaissent ainsi totalement de l'espace canonique toute une série d'auteurs qui pour la plupart n'étaient déjà cités qu'une fois dans la période précédente, mais dont certains occupaient encore une place mineure dans le palmarès, à l'image de Monluc ou Baïf qui se trouvent désormais rejetés à l'extérieur des frontières du canon. Parallèlement à ces disparitions, le relevé des occurrences des auteurs par manuels fait également apparaître un phénomène de renouvellement, puisque des auteurs qui ne figuraient pas dans le palmarès de la période précédente y entrent : Budé, Las Casas, Boccace, Castiglione, Léry, Pernette du Guillet. Bien que ces auteurs ne totalisent qu'une seule occurrence dans les vingt-sept manuels considérés, leur présence indique que le corpus des auteurs du XVI^e siècle subit des transformations qui reconfigurent l'espace canonique. De même que pour la période précédente, l'étude des manuels révèle une désaffection croissante pour le théâtre du XVI^e siècle, Jodelle et Garnier n'apparaissant plus que dans deux manuels dont une anthologie de 2011⁸, tandis que Larivey est quant à lui exclu du canon. Suivant l'évolution amorcée dès 1981, la poésie en dehors de la Pléiade apparaît peu ou pas représentée, et celle-ci s'avère concentrée uniquement autour de la production de Ronsard et Du Bellay, Baïf et Belleau disparaissant des manuels dès 2000, de même que Desportes et les contemporains de Marot. Bien que Scève conserve sa place dans la périphérie proche, le phénomène de polarisation de la production poétique du siècle incarnée principalement par Ronsard et Du Bellay, puis d'Aubigné, révèle un mécanisme de réduction de l'image de la littérature du XVI^e siècle,

⁸ Il s'agit du manuel dirigé en 2011 par Christophe DESAINTGHISLAIN.

alors même que les programmes indiquent la nécessité d'étudier la poésie depuis le Moyen-Âge jusqu'au XXI^e siècle : les choix des manuels semblent donc orientés vers la reproduction d'une structure canonique qui réduit drastiquement la diversité des formes présentées comme emblématiques du siècle.

Parallèlement à ce mécanisme de polarisation autour de la poésie de la Pléiade, toute la littérature de l'art oratoire, de l'éloquence politique, de la pensée théologique, de même que les travaux d'érudits, de mémorialistes ou d'historiens se trouve également rejetée hors du canon dès 2000. Si la disparition du théâtre s'explique par l'évolution des programmes qui ne fait pas de place à ce genre dans les objets d'étude où intervient la littérature du XVI^e siècle, l'exclusion d'un certain nombre d'auteurs représentatifs des enjeux socio-politiques de la littérature du siècle (Amyot, Monluc, De Bèze, Calvin par exemple) pose question, puisque leur place paraîtrait légitime dans les objets d'étude consacrés aux « mouvements littéraires et culturels des XVI^e siècle, XVII^e siècle et XVIII^e siècle » (2006), à « La question de l'homme dans les genres de l'argumentation » (2011) et bien sûr dans la séquence consacrée à la « Renaissance et l'humanisme européen » (2011). Or, le phénomène général de rétrécissement du corpus des auteurs du XVI^e siècle dans les manuels s'accompagne en réalité d'un mécanisme de concentration parfaitement emblématisé dans le cas d'Érasme et de More, et que signale également le rang occupé par La Boétie dans le palmarès. Alors que cet auteur occupait une place mineure dans le canon entre 1981 et 1999 et figurait à la dix-huitième place du classement, juste après Belleau et Baïf, et bien loin après Monluc (douzième), il se trouve entre 2000 et 2011 propulsé à la dixième place, juste après More. Le recentrage des programmes opéré autour des questions de liberté, d'éducation ou d'utopie⁹ entraîne dès lors de fait un phénomène général de réévaluation de la place de certains auteurs dont les œuvres se prêtent mieux à l'étude des thèmes déterminés, tandis que d'autres tombent dans l'oubli du fait de la non-actualité de leurs œuvres, ou du moins du manque de correspondance entre leurs textes et les perspectives proposées par les programmes.

Les modifications structurelles les plus remarquables paraissent ainsi toucher principalement les espaces les plus périphériques du corpus canonique, où se multiplient les réévaluations, disparitions ou apparitions d'auteurs, de 1981 jusqu'à 2011. Ces phénomènes affectent durablement l'image du siècle, en contribuant à réduire la diversité des auteurs, des genres et des œuvres (re)présentés dans les manuels. Un mécanisme de concentration est ainsi repérable à tous les étages du corpus canonique, car si moins d'auteurs sont mentionnés au

⁹ Recentrage qui vaut en fait à la fois pour l'objet d'étude spécifique à la Renaissance en première littéraire que pour la séquence consacrée à la question de l'homme dans les genres de l'argumentation, puisque bien souvent, on le verra par la suite, les deux objets d'étude se recoupent dans les choix des textes.

total dans les manuels, si un grand nombre d'entre eux cèdent la place à quelques nouveaux venus, les mêmes auteurs concentrent toujours le maximum des occurrences. Parallèlement, alors que les marges du canon se modifient, et bien que des phénomènes de réévaluation ou d'apparition d'auteurs affectent le cœur du canon, la structure générale du canon s'avère majoritairement stable.

De 1981 à 2011, le canon de la littérature du XVI^e siècle apparaît donc marqué par trois phénomènes imbriqués : la pérennité globale de la structure, inscrite dans la tradition des histoire littéraire et des anthologies antérieures ; la modification des équilibres entre les cercles périphériques ; la concentration et la réduction générale du corpus autour d'un nombre restreint d'auteurs. Ces trois mécanismes déterminent l'image du siècle considérée à travers le palmarès des auteurs, mais s'avèrent également repérables dans le processus de sélection des œuvres et des extraits présentés dans ces ouvrages scolaires. Après avoir envisagé la structure de l'espace canonique via le répertoire des auteurs classiques du XVI^e siècle, nous proposons désormais de considérer cette organisation au travers de l'étude des œuvres les plus classiques de la période.

III. Les œuvres classiques de la littérature du XVI^e siècle : penser le canon à travers les textes

Si l'étude du relevé des occurrences des auteurs par manuels donne déjà une vision d'ensemble de la composition du corpus canonique de la littérature de la Renaissance entre 1981 et 2011, il convient d'affiner ce premier aperçu en considérant que le degré de classicité d'un auteur, et donc sa place dans l'organisation du canon, est déterminé à la fois par sa place dans le palmarès mais aussi par la représentativité de son œuvre dans les manuels, c'est-à-dire le degré et l'ampleur de la diffusion de son œuvre déterminés par le mécanisme de sélection des extraits. Une forte présence des œuvres d'un auteur dans le corpus canonique indique en effet une classicisation étendue, là où une présence moins importante suppose que le processus de classicisation de cet auteur n'est réalisé que de manière incomplète. Marie-Odile André souligne ainsi que

[...] entrer dans les manuels est, en effet, chose facile et courante, cela ne suffit pas, loin de là, à faire un classique : il y faut aussi un niveau significatif de présence et la capacité de durer.¹⁰

Pour compléter l'analyse menée dans la partie précédente, il convient d'évaluer ce « niveau significatif de présence » de chacun des auteurs compris dans les trois premiers cercles du

¹⁰ Marie-Odile ANDRE, *op. cit.*, p. 183.

corpus canonique de la littérature du XVI^e siècle. Pour ce faire, nous proposons d'étudier la réalité matérielle du corpus (quelles œuvres ? quels extraits ?), afin de mettre en lumière les différents degrés de représentativité auxquels atteignent les écrivains dans le canon et ainsi rendre compte de la structure du canon à travers le périmètre du corpus canonique de chaque auteur.

C'est pourquoi nous envisageons dans un premier temps de cette partie la place des auteurs dans la structure du canon à partir du relevé du nombre d'extraits de leurs œuvres dans les manuels. Dans un second temps, nous proposons d'examiner la forme *littéraire* de ce canon en nous intéressant à la sélection des œuvres présentées dans les manuels, ce qui permettra de déterminer le degré de classicité des œuvres elles-mêmes tout en offrant une perspective nouvelle sur l'organisation du corpus canonique¹¹. Tout comme pour l'analyse du corpus canonique des auteurs du XVI^e siècle, nous reprenons ici la distinction entre la période 1981-1999 et la période 2000-2011, afin de mettre en lumière les phénomènes d'évolution ou de stabilité du corpus d'œuvres citées dans les manuels.

1. Un espace canonique structuré par la sélection des œuvres : une hiérarchie à repenser

a. 1981-1999 : permanences et réductions du canon

Pour la période 1981-1999, l'analyse du palmarès des auteurs fait apparaître la permanence du quatuor de tête Rabelais-Ronsard-Du Bellay-Montaigne, suivi par le trio d'Aubigné-Marot-Louise Labé (voir le tableau 2 *supra*). Le relevé des occurrences des œuvres par manuels fait apparaître une hiérarchie légèrement différente dans l'organisation du noyau central, Ronsard et Montaigne se plaçant respectivement en première et deuxième position en termes de nombre total d'extraits cités par manuels :

Auteur	Nombre total d'extraits sélectionnés dans
Ronsard	67
Montaigne	62
Rabelais	45
Du Bellay	34
Marot	20
D'Aubigné	14
Louise Labé	13

¹¹ Le détail des extraits constituant les « morceaux choisis » de ces œuvres occupera les chapitre V, VI et VII, où nous examinerons pour chaque auteur les différents degrés de classicisation des œuvres et des textes sélectionnés, afin de réfléchir à la construction des figures d'auteurs à travers les extraits et les discours des manuels.

Tableau 20. Nombre total d'extraits sélectionnés dans les manuels (1981-1999) – auteurs du centre et de la périphérie directe

Ainsi, si Rabelais est présent dans les dix-sept manuels de la période, son œuvre n'est représentée au total que par quarante-cinq extraits, alors que Ronsard, cité dans autant de manuels, voit sa production emblématisée par soixante-sept extraits, soit presque un tiers d'extraits en plus que l'auteur de *Gargantua et Pantagruel*. De même Montaigne, qui n'est mentionné « que » dans quinze manuels, bénéficie d'une large représentation en termes de morceaux choisis, puisque les *Essais* comptabilisent soixante-deux extraits dans les dix-sept manuels de la période. Quant à Du Bellay, qui se plaçait avant Montaigne en nombre d'occurrences par manuels, et juste après Ronsard, avec une présence relevée dans seize ouvrages, se trouve loin derrière en nombre d'extraits, avec moitié moins de pièces sélectionnés dans les manuels que Ronsard, et presque moitié moins également que l'œuvre de Montaigne. L'étude des occurrences des extraits par manuels permet ainsi d'affiner la première vision d'ensemble, donnée à un niveau macro-structurel par l'analyse des occurrences des auteurs par manuels, et précise les hiérarchies établies au sein du corpus canonique. Alors que la présence dans les manuels de Marot, d'Aubigné et Louise Labé ne s'avérait en réalité pas si éloignée de celle des quatre premiers auteurs, avec respectivement douze et onze occurrences, le nombre d'extraits de leurs œuvres citées dans les manuels révèle que leur classicisation est loin d'être aussi maximale. Si Marot obtient un peu plus de la moitié de l'espace occupé par Du Bellay, avec dix-neuf extraits contre trente-quatre pour l'auteur des *Regrets*, les œuvres de d'Aubigné et Louise Labé ne parviennent pas même à ce niveau, avec un total d'extraits cités inférieur à la moitié des occurrences de l'œuvre de Du Bellay et au quart des extraits des œuvres de Ronsard et Montaigne. Ce relevé souligne dès lors que ces trois auteurs appartiennent bien à un autre cercle des classiques de la période que les quatre auteurs maximaux : leur place dans la périphérie directe est confirmée par la sélection d'une quantité inférieure d'extraits tirés de leurs œuvres.

Par ailleurs, l'étude du nombre d'extraits pour chaque auteur permet également de préciser la répartition entre périphérie proche et périphérie éloignée dans l'organisation de l'espace canonique. Ainsi, si le palmarès des auteurs pour 1981-1999 (*tableau 2*) fait apparaître une périphérie proche composée de huit auteurs (Scève, Garnier, More, Calvin, Monluc, Érasme, Marguerite de Navarre, Sponde), la recension du nombre d'extraits sélectionnés dans les manuels pour chacun de ces auteurs révèle des disparités flagrantes dans leur représentativité au sein du corpus canonique :

Auteur	Nombre total d'extraits sélectionnés
Scève	6
Érasme	5
Marguerite de Navarre	5
Garnier	3
More	3
Sponde	3
Monluc	2
Calvin	2

Tableau 21. Nombre total d'extraits sélectionnés dans les manuels (1981-1999) – auteurs des périphéries proches et éloignées

Alors même que Calvin, More, Garnier et Monluc sont présents dans cinq manuels de la période, contre quatre pour Érasme et Marguerite de Navarre, ces deux derniers auteurs voient leurs œuvres mieux représentées avec cinq extraits sélectionnés, contre deux ou trois pour les quatre autres. Avec six pièces présentées, Scève conserve sa place en haut du classement de la périphérie proche, mais ce sont Érasme et Marguerite de Navarre qui l'accompagnent désormais, tandis que les cinq autres écrivains qui faisaient partie de ce cercle à la lecture du palmarès des auteurs reculent pour se trouver dans la périphérie éloignée.

Le relevé des occurrences d'extraits permet donc d'affiner l'image du corpus canonique donnée auparavant, et fait apparaître une organisation par cercles concentriques qui se détermine de la façon suivante, du centre à la périphérie éloignée :

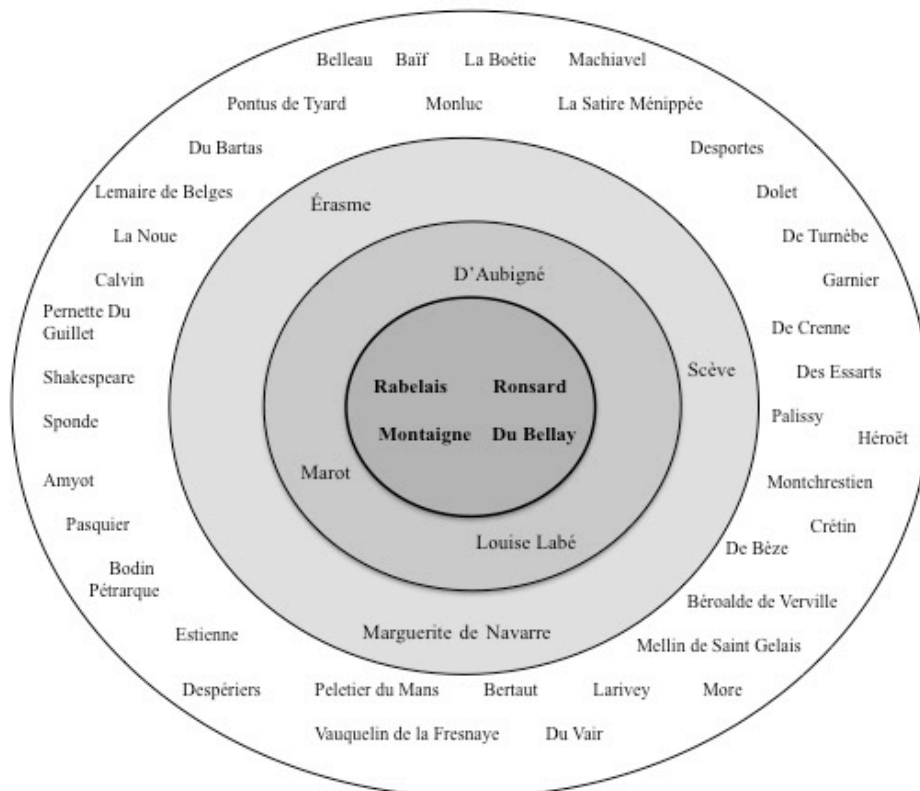


Figure 3 : Structure de l'espace canonique par la sélection des extraits – 1981-1999

Par rapport à la structure déterminée par le palmarès des auteurs pour la même période (*figure 1*), l'organisation du corpus canonique apparaît marquée par un phénomène de réduction affectant la périphérie proche. À l'inverse, la périphérie éloignée s'avère plus étendue, ce qui révèle à l'échelle du canon un processus de concentration tendant à resserrer l'image du siècle autour d'un nombre restreint d'auteurs : quatre pour le centre, trois pour la périphérie directe, trois pour la périphérie proche. Le corpus canonique de la littérature du XVI^e siècle apparaît donc emblématisé par dix auteurs, dont les degrés variables de classicisation indiquent la permanence d'une hiérarchie structurelle de plus en plus figée à mesure que l'on s'approche du centre.

En complément de cette représentation du corpus canonique faisant apparaître l'organisation centre-périphéries, un second indicateur peut nous permettre de schématiser la structure du canon. En relevant le nombre d'occurrences d'extraits par auteur nous définissons en effet la surface de diffusion scolaire de chacun d'entre eux et l'espace qu'ils occupent dans le canon, ou pour le dire autrement leur représentativité dans l'espace canonique. C'est pourquoi il est possible de « déplier » et de détailler le schéma présenté ci-dessus en représentant l'organisation du canon à partir des aires de classicisation de chaque auteur à l'intérieur du périmètre déterminé pour chaque cercle de la structure générale. Pour la période 1981-1999, l'architecture du corpus canonique peut donc être schématisée comme suit :

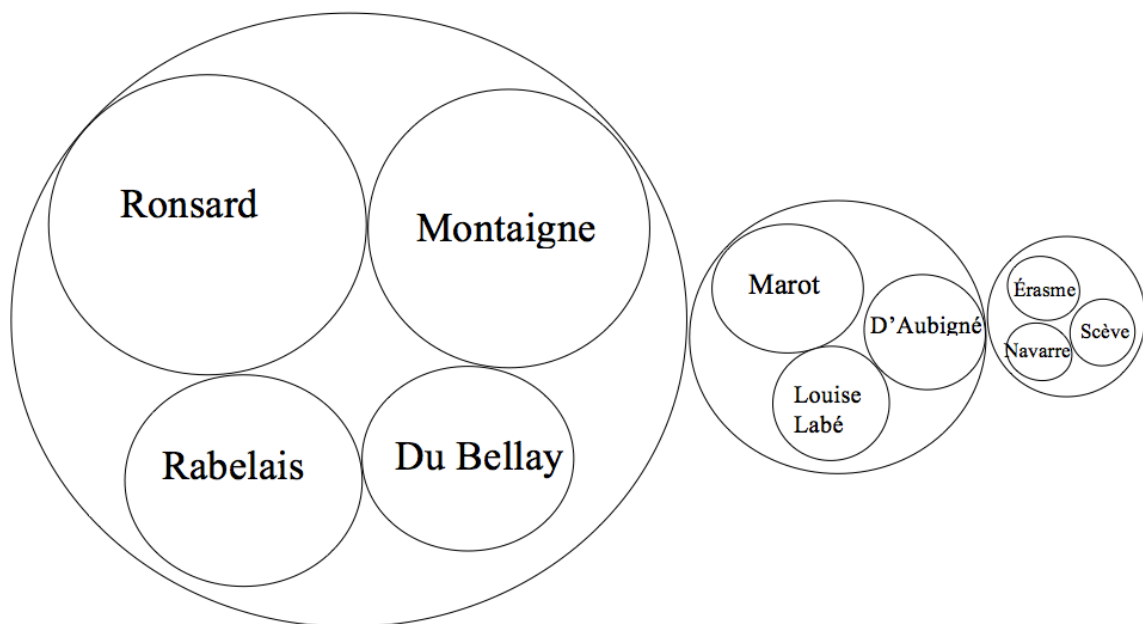


Figure 4 : Structure de l'espace canonique à partir des aires de classicisation des auteurs (1981-1999) – centre, périphérie directe, périphérie proche

Le schéma souligne trois phénomènes majeurs dans l'organisation de l'espace canonique : premièrement, si les différences d'étendue des aires de classicisation au sein de chacun des

cercles s'avèrent plutôt homogènes pour les périphéries directe et proche, dans le cercle central des écarts plus importants sont visibles entre les deux auteurs atteignant le point culminant de la classicisation maximale, Ronsard et Montaigne, et les deux autres, Rabelais et Du Bellay. La surface de diffusion de ce dernier occupe ainsi moitié moins d'espace dans le centre du canon que celle de Ronsard ou Montaigne. Deuxièmement, le schéma révèle d'importants écarts de représentativité entre les trois cercles principaux, les aires de classicisation des auteurs de la périphérie directe équivalent à la moitié de celle de Du Bellay, auteur dont la surface de diffusion est la plus petite dans le cercle des classiques maximaux, tandis que Érasme, Scève et Marguerite de Navarre sont eux-mêmes moitié moins représenté que Louise Labé, dernière du deuxième cercle. Enfin, conséquence logique, l'étude de cette structure souligne la vitalité du phénomène de concentration qui affecte le canon : les différentiels de représentativité entre le cercle principal et ses périphéries mettent en lumière la domination des auteurs maximaux dans la diffusion scolaire générale du corpus canonique de la littérature de la Renaissance.

b. Mise en perspective historique : la sélection des extraits dans le Lagarde et Michard

Loin d'être une création de la fin du XX^e siècle, cette organisation du corpus canonique de la littérature du XVI^e siècle dans les manuels de la fin du XX^e siècle prend place dans une longue tradition d'histoires littéraires et d'anthologies, et la comparaison avec la composition du canon dans le tome du *Lagarde et Michard* consacré à la période permet d'en éclairer les mécanismes de perpétuation et d'évolution. Dans l'anthologie phare de la deuxième moitié du XX^e siècle, la sélection des extraits fait apparaître l'organisation suivante :

Auteur	Total d'extraits cités par auteur
Ronsard	36
Montaigne	30
Rabelais	20
Du Bellay	20
Marot	12
D'Aubigné	8
Scève	4
La Satire Ménippée	3
Garnier	2

Tableau 22. Occurrences des œuvres sélectionnées dans le tome « XVI^e siècle » du *Lagarde et Michard*

Le dénombrement des extraits fait apparaître un palmarès de tête équivalent pour le centre du canon, avec les quatre mêmes écrivains dans le même ordre, dans l'anthologie des années soixante et dans les manuels de la fin du siècle. Les places demeurent identiques également pour le deuxième cercle, au sein duquel Marot occupe la cinquième place, et d'Aubigné la

sixième : avec respectivement douze et huit extraits sélectionnés dans l'anthologie, ces deux auteurs forment la périphérie directe du centre canonique dans la distribution des œuvres au sein du *Lagarde et Michard*. Les différences remarquables entre l'organisation du corpus canonique du *Lagarde et Michard* et celle des manuels de 1981 à 1999 résident en réalité dans la prise en compte des différentiels de représentativité entre les auteurs du centre, mais aussi par rapport à ceux de la périphérie directe.

Au sein du cercle des classiques maximaux, l'écart entre Rabelais et Montaigne apparaît moins ainsi moins net dans le *Lagarde et Michard*, avec un nombre d'extraits proches pour ces deux auteurs. Par ailleurs, l'œuvre de Du Bellay se trouve sélectionnée autant de fois que celle de Rabelais dans le *Lagarde et Michard*, ce qui fait que le poète se trouve donc beaucoup moins éloigné de la tête du classement que dans les manuels de 1981-1999. Pour ce qui est de la périphérie proche, Marot se trouve lui aussi bien moins distancé dans le *Lagarde et Michard* que dans les manuels étudiés, avec un nombre d'extraits qui représente un tiers des occurrences de l'œuvre de Ronsard, presque la moitié de celles de Montaigne, et un peu plus de la moitié de celles de Rabelais et Du Bellay. Pour la période 1981-1999, l'écart s'est largement creusé dans la représentation de la production de Marot dans les manuels scolaires, puisque le total des extraits sélectionnés pour son œuvre équivaut à peine au quart du nombre total d'extraits présentés pour Ronsard et Montaigne. Le ratio est plus stable pour d'Aubigné, dont l'œuvre est environ quatre fois et demi moins représentée que celle de Ronsard, aussi bien dans le *Lagarde et Michard* que dans les manuels de 1981 à 1999. Quant à Scève, Garnier et la Satire Ménippée, les trois autres auteurs dont des extraits sont présentés dans l'anthologie de 1968, leur sort est bien différent dans les manuels de la fin du siècle car ils n'appartiennent plus à la périphérie proche du noyau central du canon, mais sont désormais placés dans une périphérie plus éloignée¹². Du *Lagarde et Michard* aux manuels de la fin du XX^e siècle s'observe donc une stabilité dans la sélection des œuvres constituant le corpus canonique de la littérature du XVI^e siècle.

c. 2000-2011 : recomposition de la structure à partir des périphéries

Pour la période 2000-2011, le palmarès des auteurs (*tableau 3*) souligne à nouveau la pérennité du quatuor de tête, avec un classement Rabelais-Montaigne-Ronsard-Du Bellay, auquel s'ajoute d'Aubigné, qui succède à l'organisation précédente Rabelais-Ronsard-Du Bellay-Montaigne ; le deuxième cercle s'organise autour du trio Marot-Érasme-Louise Labé. De même que pour la période 1981-1999, le relevé des occurrences des extraits dans les

¹² Voir tableau 18.

manuels met à nouveau en lumière une organisation légèrement différente par rapport au palmarès des auteurs étudié précédemment :

Auteur	Nombre total d'extraits sélectionnés
Montaigne	89
Rabelais	74
Ronsard	69
Du Bellay	60
D'Aubigné	23
Marot	23
Louise Labé	21
Érasme	17

Tableau 23. Nombre total d'extraits sélectionnés dans les manuels (2000-2011) – auteurs du centre du canon et de la périphérie directe

Comparativement à la période 1981-1999, Montaigne se trouve très largement en tête du palmarès des auteurs les plus représentés de la période, et dépasse de loin Ronsard qui occupait auparavant la première place du classement ; l'écart demeure équivalent entre Montaigne et Rabelais, et se réduit par rapport à Du Bellay. Le phénomène remarquable de cette organisation est la réduction des disparités de représentation entre les quatre auteurs maximaux, Du Bellay ne se trouvant plus du tout distancé par rapport à Ronsard et comptabilisant un nombre total d'extraits inférieur d'un tiers à celui de Montaigne, là où pour la période précédente son œuvre s'avérait presque deux fois moins représentée que celle de Montaigne ou Ronsard. A l'inverse, les écarts se creusent entre les classiques maximaux et les auteurs de la périphérie directe : l'œuvre de Marot est représentée presque trois fois moins que celle de Du Bellay pour 2000-2011, alors que pour 1981-1999 les pièces sélectionnées dans la production du poète équivalait à plus de la moitié du nombre total d'extraits choisis dans l'œuvre de Du Bellay ; par rapport aux *Essais* qui occupent la première place, la production marotique apparaît quatre fois moins représentée, et trois fois moins que l'œuvre ronsardienne. Le même constat vaut pour d'Aubigné, qui cumule le même nombre d'occurrences d'extraits que Marot, ainsi que pour Louise Labé dont les pièces sont sélectionnées vingt-et-une fois au total dans les manuels de 2000 à 2011. Quant à Érasme, qui fait son entrée dans le deuxième cercle des classiques du XVI^e siècle à partir de 2000, malgré sa septième place au classement des auteurs de la période, son œuvre n'est représentée que par dix-sept extraits, très loin derrière les quatre premiers. Ces disparités en termes de représentativité sont d'autant plus frappantes que le palmarès des auteurs par manuels pour cette période faisait au contraire apparaître une très grande proximité entre les auteurs maximaux et ceux de la périphérie directe, d'Aubigné étant présent dans autant de manuels que Du Bellay (vingt) et quasiment autant que Ronsard (vingt-et-un) ; Marot et Louise Labé sont quant à eux mentionnés dans dix-huit et seize manuels entre 2000 et 2011. Le relevé des extraits fait donc apparaître une modification dans l'organisation du corpus par rapport à celle

déterminée par le palmarès des auteurs : malgré son rang *ex æquo* avec Du Bellay dans le classement des occurrences par manuels, d'Aubigné ne fait en réalité pas partie du cercle des classiques maximaux. Comme pour les périodes précédentes, le poète se trouve placé dans la périphérie directe du centre canonique, où sont placés également Marot, Louise Labé et Érasme.

Quant à la périphérie proche, sa structure se trouve affectée à la fois par les effets de réévaluation observés dans le cercle précédent, avec la montée d'Érasme vers la périphérie directe, et par ceux qui s'opèrent par rapport à la périphérie éloignée. Le relevé des extraits sélectionnés par auteur fait apparaître l'organisation suivante :

Auteur	Nombre total d'extraits sélectionnés
More	16
Marguerite de Navarre	10
La Boétie	8
Machiavel	7
Scève	5

Tableau 24. Nombre total d'extraits d'œuvres sélectionnés dans les manuels (2000-2011) – auteurs de la périphérie proche

Deux phénomènes concomitants sont remarquables à ce niveau : d'une part, la réévaluation de l'œuvre de More, qui se trouve en tête du classement des auteurs de la périphérie proche, alors qu'il était renvoyé dans les marges de l'espace canonique dans les manuels de la période précédente ; d'autre part, la dévaluation importante de la production de Scève, qui avec cinq extraits sélectionnés dans vingt-sept manuels, recule derrière La Boétie et Machiavel, et fait désormais partie de la périphérie éloignée. Ces derniers, pourtant respectivement placés aux dixième et treizième rangs du palmarès des auteurs étudiés auparavant, n'accèdent cependant qu'à une classicisation réduite, leurs œuvres ne bénéficiant que d'une représentation très faible en termes de sélection d'extraits, et se placent donc eux aussi dans la périphérie éloignée.

Pour la période 2000-2011, la structure par cercles concentriques du corpus canonique se dessine donc comme suit :

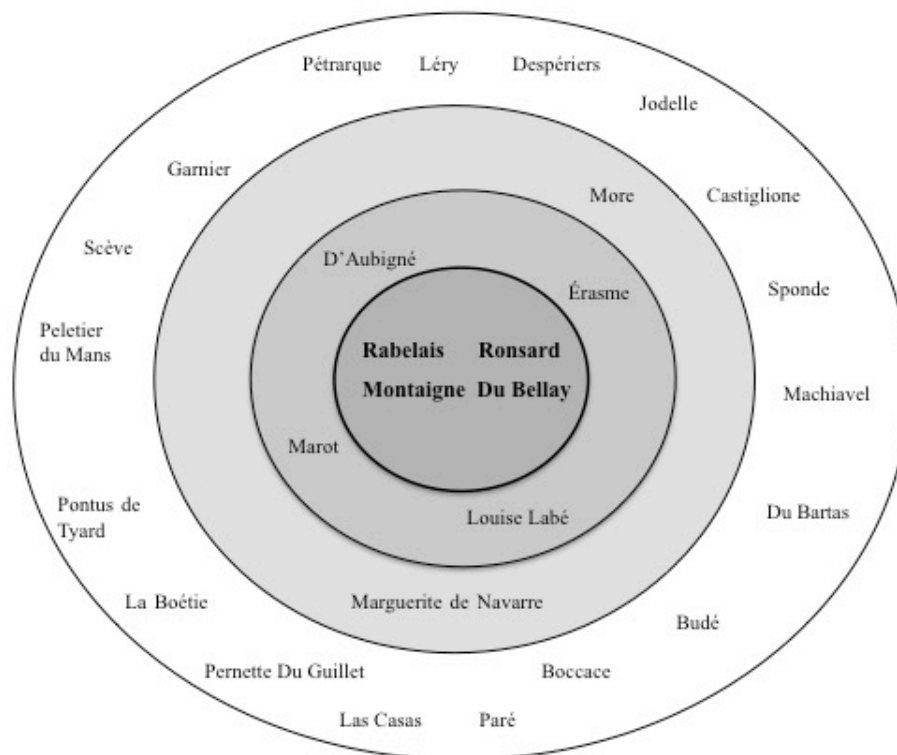


Figure 5 : Structure de l'espace canonique par la sélection des extraits – 2000-2011

Par comparaison avec la structure déterminée pour la période 1981-1999 (*figure 3*), deux phénomènes sont frappants : d'une part, la réduction drastique de la périphérie éloignée, qui compte beaucoup moins d'auteurs qu'auparavant, réduction qui s'accompagne en parallèle d'un effet de « déplacement », puisque certains auteurs de la périphérie proche se trouvent désormais dans la périphérie éloignée, et inversement. D'autre part, si la forme déterminée par l'ensemble centre – périphérie directe – périphérie proche s'avère toujours organisée autour de dix auteurs, ceux-ci ne sont plus tout à fait les mêmes, et la structure même des deuxième et troisième cercles se trouve modifiée par des phénomènes de réévaluations ou dévaluations : Érasme prend place dans la périphérie directe, l'étendant ainsi à quatre auteurs, et est remplacé par More dans la périphérie proche, tandis que Scève sort de ce cercle, ce qui fait passer ce niveau de trois à deux auteurs. Ainsi, si le corpus canonique demeure quantitativement stable, les équilibres entre les trois principaux cercles de sa structure se modifient et dessinent ainsi une image à nouveau plus concentrée autour du centre et de la périphérie directe, à mesure que se réduit l'ampleur générale du canon.

Par ailleurs, si l'on examine la structure de l'espace canonique à partir de la surface de diffusion des auteurs dans les manuels, il apparaît que la concentration autour des deux premiers cercles du canon s'accompagne d'une réduction des degrés de représentativité entre

les auteurs de la périphérie directe et ceux de la périphérie proche, phénomène qui affecte également le noyau du canon :

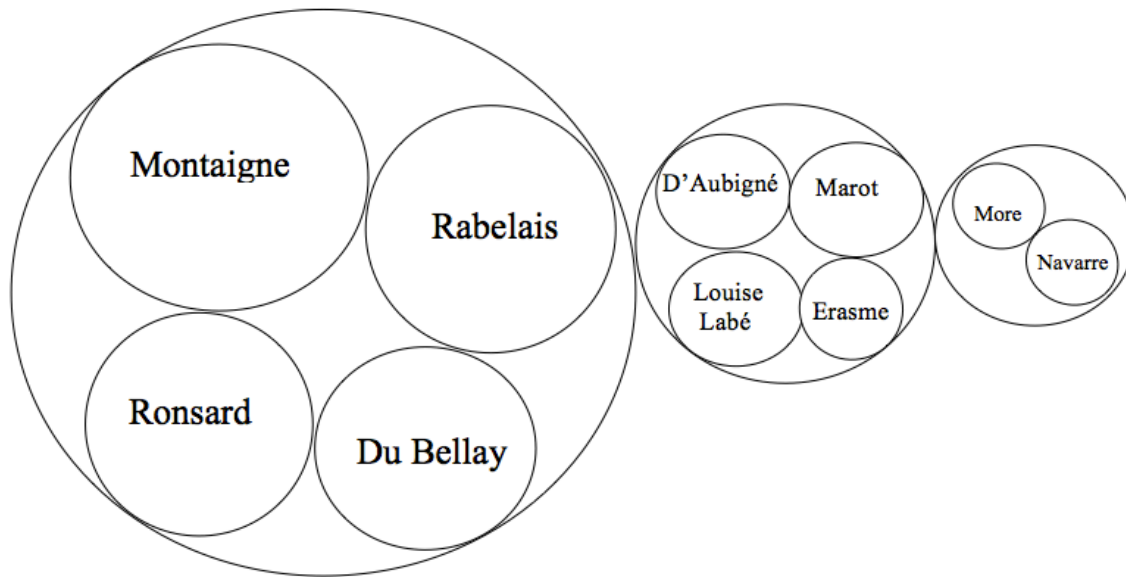


Figure 6 : Structure de l'espace canonique à partir des aires de classicisation des auteurs (2000-2011) – centre, périphérie directe, périphérie proche

De 2000 à 2011, la structure générale de l'espace canonique fait ainsi apparaître des écarts de classicisation moins importants que pour la période précédente entre les deux cercles périphériques, mais souligne la persistance du phénomène de concentration autour des quatre auteurs maximaux, qui atteignent par ailleurs durant cette période à des degrés de classicité beaucoup plus homogènes. Si les classiques maximaux représentent toujours principalement la littérature du XVI^e siècle dans les manuels, ils le font désormais au travers d'une répartition plus équilibrée ; pour autant, les écarts de représentativité entre le centre et les périphéries demeurent toujours aussi importants, voire se creusent par rapport aux décennies 1980-1990.

En plus de déterminer la structure du corpus, les écarts relevés entre les auteurs en termes de représentativité par les extraits laissent en outre supposer que les œuvres du XVI^e siècle n'accèdent pas toutes au même niveau de classicisation, et ne sont donc pas affectées du même « coefficient de valeur »¹³ dans le système hiérarchique du canon. Pour chacun des auteurs présents dans le canon de la littérature du XVI^e siècle s'établit en effet un mécanisme de hiérarchisation interne à sa production, qui détermine les œuvres les plus souvent représentées par des extraits, et donc les œuvres les plus classiques. Ce faisant, le mécanisme de hiérarchisation observable dans la constitution du canon fonctionne au moins à deux

¹³ Nous empruntons cette formule à l'analyse de Marie-Odile ANDRE, *op. cit.*, p. 216.

niveaux : dans la sélection des auteurs les plus classiques, c'est-à-dire les plus souvent et abondamment représentés dans les manuels, et dans le choix de leurs œuvres données à lire, lesquelles s'avèrent classicisées à des degrés divers.

2. *Palmarès des auteurs et palmarès des œuvres : des divers visages du classique au sein du canon*

Pour déterminer encore plus précisément la structure du corpus canonique de la littérature du XVI^e siècle, il est nécessaire de s'intéresser en dernier lieu aux œuvres qui le composent afin d'évaluer à quel degré de classicité accèdent les productions des auteurs de la période. Reprenant la distribution observée dans les tableaux précédents, nous proposons d'affiner l'étude quantitative en ajoutant pour chaque auteur le détail des occurrences par œuvre, de sorte à ce qu'apparaisse le palmarès des œuvres en regard du palmarès des auteurs. Afin d'envisager les évolutions du corpus canonique, nous mettons de nouveau en perspective les deux périodes qui nous intéressent, 1981-1999 et 2000-2011, en les comparant également avec les occurrences des œuvres dans le *Lagarde et Michard*.

a. *1981-1999 : un espace canonique concentré*

Pour la première période de notre étude, le palmarès des œuvres par auteurs s'organise comme suit :

Auteur	Œuvre	Nombre d'extraits	Total d'extraits
Ronsard	<i>Sonnets pour Hélène</i>	14	67
	<i>Odes</i>	11	
	<i>Amours de Marie</i>	10	
	<i>Continuation des Amours</i>	8	
	<i>Derniers vers</i>	5	
	<i>Hymnes</i>	5	
	<i>Amours de Cassandre</i>	5	
	<i>Élégies</i>	3	
	<i>Réponse aux injures et calomnies</i>	2	
	<i>Continuation du discours des misères de</i>	2	
	<i>Abrégé d'art poétique</i>	1	
Montaigne	<i>Essais – Livre I</i>	21	62
	<i>Essais – Livre II</i>	18	
	<i>Essais – Livre III</i>	23	
Rabelais	<i>Gargantua</i>	27	45
	<i>Pantagruel</i>	11	
	<i>Tiers-Livre</i>	1	
	<i>Quart-Livre</i>	5	
	<i>Cinquième Livre</i>	1	

Du Bellay	<i>Les Regrets</i>	21	34
	<i>Les Antiquités de Rome</i>	5	
	<i>L'Olive</i>	5	
	<i>Défense et illustration ...</i>	2	
	<i>Le Songe</i>	1	
Marot	<i>Épîtres</i>	5	20
	<i>Adolescence clémentine</i>	4	
	<i>L'Enfer</i>	3	
	<i>Rondeaux</i>	3	
	<i>Ballades</i>	2	
	<i>Épigrammes</i>	1	
	<i>Chansons</i>	1	
D'Aubigné	<i>Tragiques</i> , I « Misères »	6	14
	<i>Tragiques</i> , VII « Jugement »	3	
	<i>Tragiques</i> , V « Les Fers »	3	
	<i>Tragiques</i> , VI « Vengeance »	2	
Louise Labé	<i>Élégies et sonnets</i>	11	13
	<i>Débat de Folie et d'Amour</i>	2	

Tableau 25. Palmarès des œuvres par auteur, en fonction du nombre d'extraits sélectionnés dans les manuels – 1981-1999

Auteur dont la production est la plus abondamment représentée dans les manuels avec soixante-sept extraits au total, Ronsard apparaît également comme l'écrivain de la période qui connaît la classicisation la plus massive avec onze œuvres sélectionnées, contre cinq pour Du Bellay et sept pour Marot. Si cette sélection relativement extensive s'explique par l'ampleur même de l'œuvre ronsardienne, dont la production court tout au long du siècle, elle révèle également que l'image de Ronsard construite à travers le corpus canonique est elle-même étendue, et que sa diffusion scolaire est maximale. Pour autant, le palmarès des œuvres sélectionnées révèle que la poésie amoureuse et celle d'inspiration naturelle et/ou antique (notamment les *Hymnes* et les *Odes*) demeurent les plus largement représentées dans les manuels, tandis que les recueils politiques passent au deuxième plan, le *Discours des misères de ce temps* n'apparaissant pas même dans ce relevé. Malgré la diffraction apparente de la classicisation du corpus canonique ronsardien, celui-ci s'avère en réalité marqué par une concentration de l'image de la production du poète autour de deux pôles, le lyrisme personnel (amoureux) et le lyrisme d'inspiration extérieure (beautés de la nature ou reprise de thèmes antiques). De manière similaire, Du Bellay voit la représentation de son œuvre largement concentrée autour des *Regrets*, qui cumulent vingt-et-un extraits sur les trente-quatre sélectionnés au total. Œuvre majeure pour appréhender les bouleversements poétiques introduits par la Pléiade, la *Défense et illustration de la langue française* n'est pourtant présente dans le classement qu'au travers de deux extraits, ce qui laisse entendre que l'œuvre bellaienne est en réalité réduite dans les manuels à sa forme lyrique, laissant ainsi de côté sa dimension programmatique.

Le même phénomène de concentration est remarquable pour l'œuvre rabelaisienne, dominée par les extraits de *Gargantua* qui totalisent plus de la moitié des occurrences totales des extraits (vingt-sept sur quarante-cinq). *Pantagruel* se trouve bien loin derrière avec seulement onze extraits, tandis que le *Quart-Livre* n'est représenté que par quatre textes et qu'un seul extrait du *Tiers-Livre* et un autre du *Cinquième livre* complètent le classement. Il en va de même pour Louise Labé, à la différence notable que le recueil le plus souvent sélectionné, *Élégies et sonnets*, constitue en réalité la seule œuvre de la poétesse avec le *Débat de folie et d'amour* ; pour autant, il est remarquable que ce dernier ouvrage soit largement moins représenté que le premier dans les manuels (deux extraits contre onze pour *Élégies et sonnets*). Quant à d'Aubigné, son immense poème épique *Les Tragiques* est cité à travers quatorze extraits dans les dix-sept manuels de la période, et le livre I « Misères » constitue l'origine de la majorité des extraits sélectionnés, avec près de la moitié des occurrences totales.

Si le phénomène de concentration déjà observé auparavant se retrouve ainsi au niveau du palmarès des œuvres, certains auteurs bénéficient cependant d'une représentativité plus homogène, à l'image de Montaigne dont chacun des trois livres des *Essais* sont mentionnés à part relativement égale dans la distribution du corpus canonique, avec une légère avance du livre III sur les deux autres. De même Marot voit la diversité de son œuvre relativement bien représentée, les *Épîtres* obtenant la tête du palmarès avec cinq extraits, mais sans qu'un écart majeur soit creusé avec les autres productions, puisque trois pièces tirées de l'*Adolescence clémentine*, de *L'Enfer* et des *Rondeaux* sont sélectionnées dans les manuels.

Par comparaison, l'anthologie de Lagarde et Michard proposait la sélection suivante des œuvres des auteurs du XVI^e siècle :

Auteur	Œuvre	Nombre d'extraits	Total d'extraits
Ronsard	<i>Odes</i>	10	36
	<i>Hymnes</i>	5	
	<i>Amours de Cassandre</i>	4	
	<i>Amours de Marie</i>	4	
	<i>Sonnets pour Hélène</i>	3	
	<i>Derniers Vers</i>	3	
Montaigne	<i>Essais I</i>	12	30
	<i>Essais III</i>	10	
	<i>Essais II</i>	8	
Rabelais	<i>Gargantua</i>	12	20
	<i>Pantagruel</i>	3	
	<i>Tiers-Livre</i>	2	
	<i>Quart-Livre</i>	2	
	<i>Cinquième Livre</i>	1	
Du Bellay	<i>Les Regrets</i>	8	20

	<i>Les Antiquités de Rome</i>	6	
	<i>L'Olive</i>	3	
Marot	<i>Épîtres</i>	7	12
	<i>Ballades</i>	2	
	<i>Rondeaux et</i>	2	
	<i>Psaumes</i>	1	
D'Aubigné	<i>Tragiques, VII</i>	3	8
	<i>Tragiques, I</i>	2	
	<i>Tragiques, II</i>	2	
	<i>Tragiques, VI</i>	1	
Scève	<i>Délie</i>	4	4
La Satire Ménippée	<i>La Satire Ménippée</i>	3	3
Garnier	<i>Les Juives</i>	2	2

Tableau 26. Palmarès des œuvres par auteur, tome « XVI^e siècle » du Lagarde et Michard

De même que pour l'étude des occurrences des extraits par auteurs (tableau 6), le relevé fait apparaître la stabilité du corpus canonique entre le Lagarde et Michard et les manuels de la période 1981-1999. Le palmarès des extraits sélectionnés révèle une structure identique pour les deux corpus étudiés : Ronsard est l'auteur le plus souvent cité dans les ouvrages scolaires, avec une concentration de la représentation de son œuvre autour de la poésie amoureuse et celle d'inspiration antique et naturelle ; Montaigne vient en deuxième position, les livres I et III des *Essais* fournissant le plus d'extraits dans le corpus canonique ; se placent ensuite Rabelais, dont l'œuvre est principalement représentée par *Gargantua*, puis Du Bellay dont les *Regrets* incarnent l'essentiel de la production. Marot et Du Bellay viennent ensuite, avec un classement qui rejoint pour l'essentiel celui observé pour 1981-1999.

À partir d'une perspective d'ensemble, le relevé fait apparaître non seulement un palmarès des œuvres par auteur mais également un palmarès des œuvres pour le siècle. Ainsi, pour la période 1981-1999, le classement des dix œuvres les plus souvent sélectionnées dans les manuels révèle que l'œuvre la plus classique du corpus canonique de la littérature du XVI^e siècle est *Gargantua* (vingt-sept extraits), suivi par le livre III des *Essais* (vingt-trois extraits) puis le livre I, *ex æquo* avec les *Regrets* de Du Bellay (vingt-et-un extraits chacun) ; en quatrième position se trouve le livre II des *Essais* (dix-huit extraits), puis les *Sonnets pour Hélène* (quatorze extraits), et à égalité *Pantagruel*, les *Odes* de Ronsard et *Élégies et sonnets* de Louise Labé (onze extraits). Ensuite viennent les *Amours de Marie* (dix extraits).

Rang	Œuvre – auteur
1 ^{er}	<i>Gargantua</i> , Rabelais
2 ^e	<i>Essais – livre III</i> , Montaigne
3 ^e (<i>ex æquo</i>)	<i>Essais – livre I</i> , Montaigne
5 ^e	<i>Essais – livre II</i> , Montaigne

6 ^e	<i>Sonnets pour Hélène</i> , Ronsard
7 ^e (<i>ex æquo</i>)	<i>Pantagruel</i> , Rabelais
10 ^e	<i>Les Amours de Marie</i> , Ronsard

Tableau 27. Palmarès des dix œuvres les plus classiques dans le corpus scolaire de la littérature du XVI^e siècle – 1981-1999

Le palmarès des œuvres les plus fortement classicisées pour le siècle redouble en réalité la hiérarchie du corpus canonique observée auparavant, puisque Montaigne et Ronsard apparaissent comme les deux auteurs les plus classiques de la période, avec chacun trois œuvres dans le classement de tête. Rabelais se place juste après avec deux romans, puis Du Bellay avec un recueil. La particularité de ce classement est de faire remonter Louise Labé dans le cercle des auteurs les plus canoniques du siècle, avant Marot et d'Aubigné qui la dépassent pourtant en nombre total d'extraits cités dans les manuels : le phénomène de concentration de la représentation de son œuvre autour du recueil *Élégies et sonnets* explique ce bouleversement de l'ordre établi précédemment, et souligne que les équilibres observés à l'échelle générale du canon diffèrent en fonction du point de vue adopté.

b. 2000-2011 : un corpus canonique plus distribué

Pour la période 2000-2011, l'étude des extraits sélectionnés par œuvre et par auteur fait apparaître l'organisation suivante du corpus canonique :

Auteur	Œuvre	Nombre d'extraits	Total d'extraits
Montaigne	<i>Essais I</i>	35	89
	<i>Essais III</i>	29	
	<i>Essais II</i>	25	
Rabelais	<i>Gargantua</i>	40	74
	<i>Pantagruel</i>	22	
	<i>Tiers-Livre</i>	9	
	<i>Quart-Livre</i>	3	
Ronsard	<i>Sonnets pour Hélène</i>	16	69
	<i>Amours de Marie</i>	11	
	<i>Amours de Cassandre</i>	8	
	<i>Continuation des Amours</i>	8	
	<i>Hymnes</i>	6	
	<i>Odes</i>	5	
	<i>Discours des misères de ce temps</i>	5	
	<i>Élégies</i>	2	
	<i>Amours diverses</i>	1	
	<i>Institution pour l'adolescence du</i>	1	
	<i>La Franciade</i>	1	
	<i>Abrégé d'art poétique</i>	1	
	<i>Derniers vers</i>	1	
	<i>Meslange</i>	1	
Du Bellay	<i>Les Regrets</i>	31	60
	<i>Les Antiquités de Rome</i>	12	

	<i>Défense et illustration de la langue</i>	7	
	<i>Divers jeux rustiques</i>	1	
	<i>Hymne de la surdité</i>	1	
D'Aubigné	<i>Tragiques, I « Misères »</i>	9	23
	<i>Tragiques, VII « Jugement »</i>	6	
	<i>Tragiques, V « Les Fers »</i>	4	
	<i>Le Printemps</i>	2	
	<i>Tragiques, II « Princes »</i>	1	
	<i>Tragiques, VI « Vengeance »</i>	1	
Marot	<i>Adolescence clémentine</i>	11	23
	<i>Épigrammes</i>	3	
	<i>Épîtres</i>	3	
	<i>L'Enfer</i>	3	
	<i>Sonnets</i>	2	
	<i>Chansons</i>	1	
Louise Labé	<i>Élégies et sonnets</i>	21	21
Érasme	<i>Éloge de la folie</i>	10	17
	<i>De l'éducation des enfants</i>	4	
	<i>Essai sur le libre arbitre</i>	2	
	<i>L'institution du Prince</i>	1	

Tableau 28. Palmarès des œuvres par auteur, en fonction du nombre d'extraits sélectionnés dans les manuels – 2000-2011

Ce palmarès souligne les effets de pérennisation du corpus canonique entre 1981 et 2011, mais fait apparaître également les mécanismes de réévaluation et rééquilibrage à l'œuvre dans les manuels. Ronsard demeure ainsi l'auteur dont l'œuvre est classicisée de manière la plus extensive, avec quatorze recueils dont sont extraits au total soixante-neuf textes. Pour autant, le poète n'est plus l'auteur le plus classique du XVI^e siècle en nombre d'extraits sélectionnés, et se trouve désormais placé derrière Montaigne qui cumule vingt extraits de plus que lui, et Rabelais qui en totalise cinq de plus. Par rapport à la période précédente, le nombre d'extraits sélectionnés dans son œuvre demeure stable (soixante-huit contre soixante-neuf), tandis que Montaigne et Rabelais voient eux leur représentativité augmenter de manière considérable entre les deux périodes. En ce qui concerne la classicisation de l'œuvre ronsardienne, les recueils de sonnets amoureux occupent désormais la tête du palmarès, tandis que les *Hymnes* et les *Odes* sont beaucoup moins représentés (moins d'un dixième du total des extraits). En cumulant les extraits du *Discours des misères de ce temps*, de *L'institution pour l'adolescence du roi* et de la *Franciade*, la poésie « politique » se révèle quant à elle un peu mieux représentée dans le corpus canonique ronsardien, mais demeure néanmoins affecté d'un degré de classicité minimal en constituant à peine un dixième du total des extraits.

Un phénomène de concentration similaire à la période précédente concerne toujours Rabelais, dont l'œuvre la plus classique du corpus canonique demeure *Gargantua* (quarante extraits sur soixante-quatorze). *Pantagruel* s'avère cependant mieux et plus représenté dans

les manuels, avec un nombre total d'extraits qui atteint plus de la moitié de ceux de *Gargantua* (vingt-deux), alors que pour la période précédente le premier roman de Rabelais était presque trois fois moins représenté que le deuxième. L'équilibre s'inverse également entre le *Tiers-Livre* et le *Quart-Livre*, le troisième opus des péripéties de Pantagruel et ses compagnons se trouvant dorénavant trois fois plus souvent sélectionné que le quatrième tome. Le *Cinquième Livre* disparaît quant à lui totalement du corpus canonique entre 2000 et 2011. Les manuels du début du XXI^e siècle organisent donc une reconfiguration partielle du corpus canonique rabelaisien, par des effets de rééquilibrage qui tendent à réduire les écarts de représentativité entre les romans.

De même, l'œuvre bellaienne s'avère toujours à première vue emblématisée par les *Regrets*, qui représentent trente-et-un des soixante extraits sélectionnés au total. Cependant les écarts entre les différents recueils sont moins importants que pour la période précédente : douze extraits des *Antiquités de Rome* et huit de *L'Olive* sont proposés à la lecture dans les manuels, contre cinq (sur trente-quatre extraits) pour chacun des ces recueils entre 1981 et 1999. Surtout, la *Défense et Illustration* occupe une place plus importante dans le corpus canonique avec sept extraits sélectionnés, contre deux pour la période précédente. La classicisation de l'œuvre de Du Bellay apparaît dès lors plus étendue pour le début du XXI^e siècle qu'elle ne l'était lors des dernières décennies du XX^e siècle, grâce à une meilleure représentation des différents ouvrages constituant sa production. De même, la production de d'Aubigné se révèle moins resserrée autour du livre I des *Tragiques* que pour la période précédente (neuf extraits sur vingt-trois), le livre VII se trouvant sélectionné six fois et le livre V quatre fois, ce qui tend à rendre moins parcellaire la vision de l'œuvre réfractée par les manuels. Pour ces deux poètes, le processus de classicisation se révèle donc plus complet pour les années 2000-2010 que pour les décennies précédentes.

À l'inverse, Marot, dont la classicisation semblait relativement extensive durant la période précédente, se trouve pris dans un processus de réduction de la représentation de sa production : avec onze pièces sur les vingt-trois extraits recensés, l'*Adolescence clémentine* constitue dorénavant l'œuvre classique de Marot dans les manuels scolaires, et quasiment la seule dont sont tirés les textes donnés à lire. Ce phénomène de concentration est poussé à son paroxysme dans le cas de Louise Labé, dont l'œuvre est dorénavant réduite au seul recueil *Élégies et sonnets* dans les manuels postérieurs à 2000, aucun extrait du *Débat de Folie et d'Amour* n'étant plus sélectionné pour cette période. Ce faisant, la figure de la poétesse se trouve alors entièrement contenue dans les sonnets amoureux¹⁴. Quant à Érasme, dont l'œuvre était absente du palmarès précédent, sa production s'avère essentiellement représentée dans

¹⁴ Les conséquences de cette réduction de l'image de la poétesse dans les manuels feront l'objet d'une analyse au chapitre VII de notre étude.

les manuels par l'*Éloge de la folie*, dont sont tirés dix des dix-sept extraits recensés pour la période, ce qui révèle également les effets du mécanisme de concentration. Le seul auteur à ne pas réellement subir les effets de ce mécanisme est Montaigne, dont les extraits sélectionnés empruntent à part relativement égale aux trois livres des *Essais*, la seule différence remarquable étant la remontée du livre I en première place devant le livre III, le livre II demeurant toujours le moins représenté dans les manuels¹⁵.

Ces différents phénomènes de rééquilibrage et/ou de concentration des palmarès pour chaque auteur participent parallèlement à redessiner les contours du corpus des œuvres les plus classiques de la période. À l'échelle du siècle, le palmarès des œuvres du XVI^e siècle le plus souvent sélectionnées dans les manuels fait apparaître la structure suivante :

Rang	Œuvre – auteur
1 ^{er}	<i>Gargantua</i> , Rabelais
2 ^e	<i>Essais – livre I</i> , Montaigne
3 ^e	<i>Les Regrets</i> , Du Bellay
4 ^e	<i>Essais – livre III</i> , Montaigne
5 ^e	<i>Essais – livre II</i> , Montaigne
6 ^e	<i>Pantagruel</i> , Rabelais
7 ^e	<i>Élégies et sonnets</i> , Louise Labé
8 ^e	<i>Sonnets pour Hélène</i> , Ronsard
9 ^e	<i>Les Antiquités de Rome</i> , Du Bellay
10 ^e	<i>Les Amours de Marie</i> , Ronsard

Tableau 29. Palmarès des œuvres les plus classiques dans le corpus scolaire de la littérature du XVI^e siècle – 2000-2011

Par rapport à la période précédente (cf *tableau 27*), le palmarès des œuvres les plus fortement classicisées du siècle fait apparaître une structure quasiment identique pour les cinq premiers rangs, la seule différence étant la remontée du livre I des *Essais* en deuxième position et la descente du livre III en quatrième, là où entre 1981 et 1999 le livre III occupait la deuxième place du classement et le livre I la troisième place *ex æquo* avec les *Regrets*. *Pantagruel* et les *Élégies et sonnets* de Louise Labé remontent également dans le classement et dépassent les *Sonnets pour Hélène* qui occupaient auparavant la sixième place. Tandis que le recueil des *Odes* de Ronsard ne fait plus partie du palmarès, les *Antiquités de Rome* y font leur entrée, de même que l'*Adolescence clémentine* de Marot qui se trouve à égalité avec les *Amours de Marie* en termes de représentation dans les manuels. Sans surprise, ce palmarès confirme l'organisation du corpus déterminée par l'analyse du nombre d'extraits sélectionnés par auteur, puisque Montaigne est l'auteur le mieux représenté avec les trois livres des *Essais* dans les cinq premières places du classement. Ce faisant, l'étendue de sa classicisation s'avère

¹⁵ Les écarts quantitatifs entre les trois livres demeurent par ailleurs relativement stables entre les deux périodes : pour 1981-1999, le livre III comptabilisait cinq extraits de plus que le livre II, et deux de plus que le livre I ; pour 2000-2011, le livre I cumule dix extraits de plus que le livre II, et six de plus que le livre III.

réellement maximale et rend compte de manière complète de son œuvre. À sa suite, Rabelais, Ronsard et Du Bellay confirment leurs places de classiques maximaux avec deux œuvres chacun dans la liste : neuf des onze places distribuées dans ce palmarès sont donc occupées par les auteurs constituant le centre du corpus canonique. La nuance à apporter concerne la place de l'œuvre de Ronsard qui, malgré une classicisation très extensive, ne se trouve représentée qu'à la huitième et dixième place du classement, soit après Louise Labé et à la même place que Marot qui appartiennent pourtant au deuxième cercle du canon. Cette relative régression de Ronsard dans le classement s'explique par la progression conjointe de Montaigne et Rabelais qui occupent dorénavant les deux premières places du classement (*cf tableau 27*) ainsi que par la réduction de l'écart de représentativité entre Ronsard et Du Bellay en termes de nombre d'extraits sélectionnés.

De même que l'étude du palmarès des œuvres par auteur faisait apparaître un phénomène général de redistribution de l'espace canonique entre 2000 et 2011, matérialisé par une classicisation plus complète des productions de chaque écrivain, le classement des œuvres les plus classiques du siècle révèle que le corpus canonique s'est diversifié tout en demeurant concentré autour des auteurs maximaux. Sur l'ensemble de la période, de 1981 à 2011, l'étude de la structure canonique à travers les occurrences des œuvres par auteurs révèle une stabilité apparente avec peu de différences par rapport aux décennies précédentes, et peu d'évolution générale entre les deux périodes différenciées pour notre étude. Cependant, le phénomène de réduction du périmètre du canon amorcé dès 2000 s'accompagne en réalité d'un rétrécissement de l'image du siècle. L'analyse de la composition du canon à travers le critère de représentativité des auteurs dans le canon révèle en effet un phénomène général de concentration autour du centre du corpus canonique et de sa périphérie directe. L'analyse du palmarès des œuvres vient confirmer la vitalité de ce mécanisme, car le processus de classicisation des œuvres à l'échelle du canon conduit à la répétition du même : mêmes classiques maximaux, mêmes œuvres maximales. Ainsi, la structure fortement hiérarchisée du canon apparaît caractérisée par un double phénomène de permanence et d'itération, ce qui contribue à construire et transmettre une image scolaire réduite de la littérature du XVI^e siècle.

Conclusion

À partir de l'examen du palmarès des auteurs, de la diffusion de leurs aires de classicisation au sein de l'espace canonique, mais aussi de l'analyse du palmarès des œuvres,

l'étude des manuels scolaires pour la période 1981-2011 révèle la permanence de la forme traditionnelle à l'échelle du canon de la littérature du XVI^e siècle. Reprenant la forme générale déterminée dès le début du XX^e siècle, les manuels contemporains transmettent toujours la littérature du XVI^e siècle autour d'un centre constitué de quatre classiques maximaux (Montaigne, Ronsard, Rabelais, Du Bellay) qui occupent l'essentiel de l'espace canonique de la période, et dont les œuvres bénéficient de la plus large surface de diffusion au sein de l'institution scolaire. L'architecture du canon est dès lors appréhendable à partir d'une schématisation faisant apparaître la permanence d'un centre entouré de plusieurs cercles périphériques, dont chacun détermine un niveau de classicité différent pour les auteurs qui le constituent. Ainsi, au centre maximal s'ajoute la périphérie directe, où évoluent les auteurs dont la représentativité dans le canon équivaut à la moitié de celle des auteurs maximaux, puis la périphérie proche, où sont placés les auteurs dont la surface de diffusion atteint la moitié ou moins de celle des auteurs du cercle précédent, et enfin la périphérie éloignée, qui regroupent les auteurs dont la classicisation s'avère la plus minimale. De 1981 à 2011, cette structure générale se révèle stable mais traversée par des phénomènes de rééquilibrage qui modifient en réalité l'image canonique du siècle.

En effet, malgré une stabilité apparente de la structure canonique, un certain nombre de mécanismes contribuent en réalité à en redéfinir le périmètre et la composition. D'un point de vue externe, les réformes institutionnelles qui bousculent l'enseignement de la littérature dès les années 1980 affectent les représentations scolaires du XVI^e siècle. Dès les années 2000, les nouveaux programmes du lycée, obéissant à la logique de liquidation de l'histoire littéraire traditionnelle, tendent en effet à écarter progressivement la littérature du XVI^e siècle des programmes de seconde, en raison des difficultés supposées d'accès à la langue et au sens de textes « historiquement trop éloignés » des élèves. A partir de 2006, l'étude des œuvres de la Renaissance se fait désormais uniquement en première, et dès 2011 la période n'est plus étudiée en détail qu'en filière littéraire. Le passage d'un modèle transmissif fondé sur les principes de l'histoire littéraire à une organisation par objets d'étude a pour effet principal d'écarter la littérature du XVI^e siècle du centre du répertoire de la littérature nationale, en laissant aux professeurs le choix ou non d'étudier les productions de cette époque dans des objets d'étude génériques et transséculaires. Ce faisant, les programmes semblent reproduire les jugements portés dans les anthologies du début du XX^e siècle sur une littérature considérée comme un « brouillon » du classicisme, et qui par conséquent se trouve affectée d'un degré de classicité inférieur à celui d'autres siècles. L'abandon déclarée des catégories de l'histoire littéraire, alors qu'il aurait pu rebattre les cartes des représentations héritées des

découpages séculaires, ne semble pas permettre à l'École du XXI^e siècle une réévaluation de la place de la littérature du XVI^e siècle dans les modalités de transmission de la littérature nationale : moins classique que les XVII^e, XVIII^e ou XIX^e siècle, le siècle de Ronsard et Montaigne demeure placé à une place périphérique dans le canon de la littérature française.

Conséquence de cette place mineure occupée par le siècle dans le répertoire national, les manuels font état dès les années 2000 d'un resserrement important du périmètre du canon du XVI^e siècle, qui se trouve réduit de plus de la moitié entre 1981 et 2000. Ce processus apparaît en réalité amorcé dès les dernières décennies du XX^e siècle : si l'espace canonique de la littérature du XVI^e siècle semble encore relativement étendu dans les manuels de 1981 à 1999, l'étude détaillée du palmarès des auteurs révèle qu'une grande partie des auteurs cités appartient en réalité à la périphérie éloignée et n'atteignent qu'à une classicisation minimale. La diminution importante de cette périphérie éloignée dès les années 2000 peut dès lors être interprétée comme l'amplification d'un phénomène de restriction du périmètre de l'espace canonique, qui dès les années 1980 tend à se polariser autour de la poésie et de la prose et exclut progressivement du canon le théâtre, les écrits d'érudits, les travaux de mémorialiste, d'historiens ou d'érudits. En outre, la réduction de l'espace total du canon s'accompagne d'un mécanisme général de concentration autour des auteurs et des œuvres affecté d'un degré de classicisation maximal pour la période. Si la structure canonique du centre à la périphérie proche demeure organisée de 1981 à 2011 autour de dix auteurs, les années 2000 voient s'opérer un rééquilibrage en faveur de la périphérie directe, tandis que les écarts de représentativité avec le centre demeurent toujours du simple au double. L'analyse du palmarès des œuvres les plus fortement classicisées pour le siècle souligne ce même phénomène de concentration. En somme, si des recompositions affectent les périphéries proches et éloignées entre 1981 et 2011, l'espace canonique de la littérature du XVI^e siècle se révèle toujours maximale incarné par quatre auteurs dont les aires de classicisation occupent l'essentiel du périmètre du canon scolaire de la période. La forme prise par le canon construit donc une mémoire scolaire du siècle organisée autour de la répétition du même, répétition transmise par la tradition et reproduite dans les processus de classicisation de chacun des auteurs qui composent ce canon.

Afin de cerner les contours discursifs de cette mémoire du siècle, le chapitre qui suit a pour objectif de déterminer de quelles manières sont construites les figures des classiques maximaux, en combinant l'analyse des morceaux choisis de leurs œuvres à l'étude des notices biographiques et des paratextes de présentation des extraits. Ce faisant, nous examinerons un mécanisme essentiel du processus de classicisation et de constitution du corpus canonique

d'un siècle : la modélisation des œuvres, qui complète la modélisation des figures d'auteurs à travers le discours doxique des manuels.

CHAPITRE V. UN ESPACE CANONIQUE HIERARCHISE (1) : QUATRE NOMS AU CENTRE DU SIECLE

Lorsque nous avons envisagé, au chapitre III, l'évolution du discours doxique des histoires littéraires et des anthologies depuis les contemporains de Lanson jusqu'au *Lagarde et Michard*, la galerie de portraits des auteurs du XVI^e siècle, dessinée par le discours de l'anthologie phare de l'après-guerre, s'organisait autour de cinq figures incarnant chacune un trait propre à l'époque : Marot le badin, Rabelais l'humaniste, Du Bellay le romantique, Ronsard le génie, Montaigne l'honnête homme. Inscrits dans l'héritage des discours de histoires littéraires, ces portraits d'auteurs constituaient ainsi les fondements de l'image même du siècle. Cependant, dès les années 1980, ces piliers de la représentation de la littérature du XVI^e siècle semblent moins solides, à mesure notamment que la présence de Marot recule dans les manuels scolaires et que le poète perd son statut d'auteur maximal de la période, ainsi que le révèle l'étude menée au chapitre précédent. Parallèlement à la dévaluation de Marot, les décennies 1980 à 2010 révèlent dans les manuels un phénomène d'importante « maximalisation » des auteurs les plus souvent représentés : l'image du siècle se trouve donc recentrée autour de quatre noms, quatre figures chargées désormais d'incarner quasiment à elles seules les tendances et les productions du siècle. Or, si les processus de classicisation des écrivains du XVI^e siècle déterminés dans les anthologies du début et du milieu du XX^e siècle entraînaient la constitution de figures d'auteur correspondant tout autant aux critères contemporains d'évaluation de la littérature qu'aux enjeux institutionnels de transmission, les profondes mutations des modalités de l'enseignement du français à partir des années 1980 supposent une redéfinition à la fois de ces critères axiologiques et des enjeux idéologiques afférents aux choix des auteurs et des œuvres à faire lire à l'École.

C'est pourquoi, après avoir déterminé la structure de l'espace canonique par une étude principalement quantitative des manuels, il est nécessaire de s'intéresser désormais à la dimension discursive du canon afin d'envisager les permanences et les évolutions dans le processus de modélisation des figures d'auteurs maximaux de la littérature du XVI^e siècle. Contrairement à l'analyse que nous avons proposée précédemment, essentiellement fondée sur l'étude des notices biographiques et de quelques paratextes d'introduction aux morceaux choisis (notamment dans le *Lagarde et Michard*), le travail qui suit cherche à déterminer les mécanismes de construction des figures d'auteurs à partir de ces notices et paratextes, en les mettant en relation avec les données statistiques permettant d'envisager la forme du corpus canonique de chacun des auteurs maximaux dans les manuels considérées, pour la période de 1981 à 2011. Ce faisant, l'analyse principalement macro-structurale du canon menée au

chapitre IV se trouve complétée par une étude à l'échelle de chacun des quatre auteurs constituant le centre du canon : en étudiant l'espace occupé par Ronsard, Du Bellay, Rabelais et Montaigne dans le canon, la structure même du corpus canonique de chacun d'entre eux ainsi que les discours qui construisent leurs images d'auteurs, nous cherchons ainsi à faire apparaître les lignes qui dessinent *in fine* le portrait général de la littérature du XVI^e siècle.

L'étude des discours de présentation de chacun des auteurs se fera dans ce chapitre à partir des données recueillies dans les manuels étudiés et collectées dans notre base de données. Au regard de l'étendue du corpus d'étude (quarante-quatre manuels de 1981 à 2011), l'ampleur des données rend leur étude particulièrement ardue dans le cadre de notre travail, qui n'a pas pour objet de produire une thèse exhaustive sur les processus de classicisation de chacun des auteurs maximaux de la période. Pour déterminer les figures d'auteurs construites à travers les discours des manuels entre 1981 et 2011, nous faisons donc le choix de ne présenter, pour chacun des quatre auteurs étudiés, qu'un nombre restreint d'extraits de paratextes et de notices biographiques, que nous considérons comme représentatifs des tendances du discours doxique observées à l'échelle de l'ensemble des manuels¹.

Afin de déterminer quelles représentations des auteurs maximaux du XVI^e siècle se construisent dans les manuels de 1981 à 2011, nous étudierons tout d'abord la place réservée à l'humanisme dans les manuels à travers la mise en relation, d'une extrémité du siècle à l'autre, des deux figures phares censées incarner cette notion : Rabelais et Montaigne². Dans un deuxième temps, nous proposons d'analyser les mécanismes qui, à la fois à travers les discours et les sélections de textes et d'auteurs opérées dans les manuels, tendent à constituer la poésie de la Pléiade incarnée par Ronsard et Du Bellay comme seule représentation de l'activité poétique au XVI^e siècle.

I. Un siècle d'humanistes, de Rabelais à Montaigne

1. Rabelais ou l'humanisme optimiste

Si les manuels du début et milieu du XX^e siècle ouvraient la présentation de la littérature du XVI^e siècle, selon la perspective chronologique de l'histoire littéraire, par des pages consacrées à Marot, la dévaluation de la place de ce poète dans le canon dès les années

¹ L'intégralité des discours de présentation et de paratextes est consultable dans le volume d'annexes qui complète cette étude, dans les annexes 1 à 4 consacrées aux auteurs maximaux du siècle.

² L'étude plus précise des représentations de l'humanisme comme notion et de la Renaissance comme période historique fera l'objet de la partie III de notre travail.

1980 remet en jeu le titre d’auteur incarnant les débuts de la Renaissance. En évinçant Marot des classiques maximaux, la restructuration qui affecte l’espace central du canon offre dès lors à Rabelais un rôle essentiel dans la construction de l’image du siècle, ainsi que le révèle sa place dans les différents palmarès établis de 1981 à 2011. Sur l’ensemble de cette période, Rabelais se trouve en effet en tête du classement des occurrences d’auteurs par manuel (*cf tableaux 17 et 18*) et, bien qu’il n’obtienne pas la première place du palmarès des auteurs maximaux déterminé en fonction du nombre d’extraits sélectionnés dans les manuels (*cf tableaux 20 et 23*) il se situe toujours relativement près de la tête du classement. En outre, la hiérarchie des œuvres les plus classiques de la période dans les manuels fait nettement apparaître l’importance de la production rabelaisienne, puisque de 1981 à 2011 *Gargantua* se révèle l’œuvre du XVI^e siècle la plus abondamment et fréquemment citée dans les ouvrages scolaires (*cf tableaux 27 et 29*). Afin de révéler les mécanismes de modélisation de l’œuvre de Rabelais à travers la sélection des extraits, il importe de considérer la structure du corpus canonique de cette œuvre à travers l’étude des chapitres les plus souvent cités, donc les plus classicisés. Ce faisant, nous pourrions envisager à la fois le corpus canonique de chacun des romans ainsi que l’image classique de l’œuvre rabelaisienne dans son ensemble.

a. Images de l’œuvre et structure du corpus canonique rabelaisien

Placé en tête des œuvres les plus classiques du siècle, *Gargantua* occupe dans le canon de la littérature du XVI^e siècle un rang majeur qui se trouve redoublé, à une échelle plus fine, par la place qu’il occupe dans le corpus canonique rabelaisien lui-même, puisque *Gargantua* est de loin l’œuvre de Rabelais la plus représentée dans les manuels, et constitue plus de la moitié des extraits sélectionnés pour cet auteur sur l’ensemble de la période 1981-2011 :

Œuvre	Nombre d’extraits sélectionnés dans les manuels – 1981-1999	Nombre d’extraits sélectionnés dans les manuels – 2000-2011
<i>Gargantua</i>	27	40
<i>Pantagruel</i>	11	22
<i>Tiers Livre</i>	1	9
<i>Quart Livre</i>	5	3
<i>Cinquième Livre</i>	1	0
Total	45	74

Tableau 30. Nombre d’extraits de l’œuvre rabelaisienne sélectionnés dans les manuels – 1981-2011

La prééminence de *Gargantua* dans le corpus scolaire de l’œuvre rabelaisienne révèle en réalité entre 1981 et 2011 la reconduction des choix opérés dès le milieu du XX^e siècle par Lagarde et Michard dans leur anthologie, au sein de laquelle treize textes étaient tirés de *Gargantua* sur les vingt-et-un proposés à la lecture dans le chapitre consacré à Rabelais (*cf*

tableau 12). Non seulement *Gargantua* s'avère le roman le plus classicisé des cinq récits rabelaisiens, mais encore la sélection des extraits tirés de cette œuvre souligne la persistance, dans les manuels de la période, des thématiques distinguées dans l'anthologie de Lagarde et Michard comme les thèmes de prédilection de Rabelais³. A travers la recension des extraits proposés dans les manuels, le corpus canonique du deuxième roman rabelaisien apparaît organisé comme suit pour la période 1981-1999 :

Titre du chapitre	Total des occurrences dans les manuels – 1981-1999
Chapitre 57 « Comment étaient réglés les Thélémites en leur manière de vivre »	5
Chapitre 25 « Comment un moine de Seuillé sauva le clos de l'abbaye du sac des ennemis »	4
Chapitre 21 « Comment Gargantua fut institué par Ponocrates en telle discipline, qu'il ne perdait heure du jour »	4
Chapitre 23 « Comment fut mis entre les fouaciens de Lerné, et ceux du pays de Gargantua le grand débat, dont furent faites grosses guerres »	3
Prologue	3
Chapitre 44 « Comment Gargantua traita humainement Touquedillon prisonnier »	3
Chapitre 20 « L'étude et diète de Gargantua selon la discipline de ses précepteurs sorbonagres »	2
Chapitre 10 « De l'adolescence de Gargantua »	1
Chapitre 29 « La harangue faite par Ulrich Gallet à Picrochole »	1
Chapitre 33 « Comment Gymnaste souplement tua le capitaine Triquet et autres gens de Picrochole »	1
Total des extraits	27

Tableau 31. *Chapitres de Gargantua sélectionnés dans les manuels – 1981-1999*

Sur les vingt-sept textes sélectionnés au total dans les dix-sept manuels, la moitié (treize) est constituée d'extraits des chapitres 57, 25 et 21 dont l'importance dans le corpus scolaire de *Gargantua* met en évidence le fait que l'image canonique de l'œuvre est polarisée autour de trois grands thèmes : l'utopie mise en scène dans l'abbaye de Thélème, la satire de la guerre et de la religion incarnée par le personnage de Frère Jean, et les idéaux pédagogiques incarnés par le programme éducatif de Ponocrates. Ces thèmes, exemplifiés dans les chapitres les plus cités, apparaissent d'autant plus centraux que les autres chapitres présentés dans les manuels viennent également les illustrer. Ainsi les chapitres 23, 44, 29 et 33 abordent la question de la guerre à travers les exploits de gens de Gargantua, et permettent d'en faire la satire grâce à la mise en scène de prétextes ridicules pour le déclenchement des hostilités. Le chapitre 10 présente l'enfance de Gargantua qui sera suivie au chapitre 20 par son éducation catastrophique suivant des préceptes médiévaux ineptes, ce qui permet de mettre en lumière

³ Cf chapitre III, partie III.3.

les avancées pédagogiques proposés par Ponocrates au chapitre suivant. Enfin, le prologue du roman, cité dans trois manuels, sert à illustrer la dimension facétieuse de l'œuvre, et souligne son caractère ambigu, entre farce et sérieux.

De 2000 à 2011, dans les vingt-sept manuels considérés, la sélection des extraits révèle l'organisation suivante du corpus canonique de *Gargantua*

Titre du chapitre	Total des occurrences dans les manuels - 2000-2011
Chapitre 57 « Comment étaient réglés les Thélémites en leur manière de vivre »	8
Chapitre 25 « Comment un moine de Seuillé sauva le clos de l'abbaye du sac des ennemis »	4
Chapitre 23 « Comment fut mis entre les fouaciers de Lerné, et ceux du pays de Gargantua le grand débat, dont furent faites grosses guerres »	4
Prologue	3
Chapitre 21 « Comment Gargantua fut institué par Ponocrates en telle discipline, qu'il ne perdait heure du jour »	3
Chapitre 20 « L'étude et diète de Gargantua, selon la discipline de ses précepteurs sorbonagres »	3
Chapitre 4 « Comment Gargamelle étant grosse de Gargantua mangea force tripes »	2
Chapitre 38 « Comment Gargantua mangea en salade six pèlerins »	2
Chapitre 55 « Comment était le manoir des Thélémites »	2
Chapitre 29 « La teneur des lettres que Grandgousier écrivait à Gargantua »	2
Chapitre 31 « Comment certains conseillers de Picrochole par conseils précipités le mirent en dernier péril »	1
Chapitre 48 « La harangue que fit Gargantua aux vaincus »	1
Chapitre 5 « Comment Gargantua naquit en façon bien étrange »	1
Chapitre 6 « Comment le nom fut imposé à Gargantua et comment il humait le piot »	1
Chapitre 13 « Comment Grandgousier connut l'esprit merveilleux de Gargantua à l'invention d'un torche-cul »	1
Chapitre 43 « Comment l'escarmouche de Picrochole fut rencontré par Gargantua »	1
Chapitre 46 « Comment Gargantua assaillit Picrochole dedans la Rocheclermaud et défit l'armée dudit Picrochole. »	1
Total des extraits	40

Tableau 32. *Chapitres de Gargantua sélectionnés dans les manuels – 2000-2011*

Phénomène intéressant pour ce roman, son corpus canonique s'est largement étendu entre les deux périodes : non seulement le nombre total d'extraits sélectionnés a augmenté de près d'un tiers, mais encore le nombre même de chapitres sélectionnés a connu une réelle inflation, puisqu'il passe de dix pour la période 1981-1999 à dix-sept pour 2000-2011. Pour autant, le

palmarès des chapitres les plus cités se révèle quasiment équivalent d'une période à l'autre, la principale différence résidant dans l'inflation des textes tirés du chapitre 57, qui représentent désormais un cinquième du total des extraits de *Gargantua* sélectionnés dans les manuels. Les chapitres 25, 23 et 21 demeurent très fréquemment cités, de même que le prologue et le chapitre 20. Avec un total cumulé de vingt-cinq textes, ces six chapitres (57, 25, 23, 21, 20, prologue) constituent plus de la moitié des morceaux choisis pour représenter *Gargantua* dans les manuels. Comme chez Lagarde et Michard et dans les manuels de la fin du XX^e siècle, l'image scolaire du deuxième roman rabelaisien paraît largement organisée autour de trois thématiques principales : le mode de vie utopique, la dénonciation de la guerre, les questions éducatives. La sélection des extraits « périphériques », c'est-à-dire qui n'appartiennent pas au noyau central du corpus scolaire de *Gargantua*, vient de nouveau confirmer cette représentation : sur les onze chapitres cités une ou deux fois dans les manuels, quatre ont pour sujet la guerre qui oppose Grandgousier et Picrochole (chapitres 31, 48, 43, 46), trois traitent de l'enfance de Gargantua et s'inscrivent dans les interrogations sur l'éducation proposées par Rabelais (chapitres 29, 5, 6). Les deux mentions du chapitre 55 font écho aux multiples sélections du chapitre 57, tandis que le choix de présenter des extraits des chapitres 4, 13 et 38 semble permettre de mettre en lumière la dimension gigantesque et burlesque du roman.

Bien que *Pantagruel* soit beaucoup moins classicisé que *Gargantua* dans le corpus scolaire rabelaisien (voir *supra* tableau 1), les sélections de textes opérées au sein du premier roman de Rabelais permettent également de rendre compte des thématiques de l'œuvre mises en avant dans les manuels. Dans les manuels de 1981 à 1999, le récit de la formation du fils de Gargantua est représenté par onze extraits tirés de sept chapitres :

Titre du chapitre	Total des occurrences dans les manuels – 1981-1999
Chapitre 3 « Du deuil que mena Gargantua de la mort de sa femme Badebec »	2
Chapitre 4 « De l'enfance de Pantagruel »	2
Chapitre 8 « Comment Pantagruel, étant à Paris, reçut lettre de son père, et la copie d'icelle »	2
Chapitre 32 « Comment Pantagruel de sa langue couvrit toute une armée, et de ce que l'auteur vit dedans sa bouche »	2
Chapitre 2 « De la nativité du très redouté Pantagruel »	1
Chapitre 6 « Comment Pantagruel rencontra un Limousin qui contrefaisait le langage français »	1
Chapitre 29 « Comment Pantagruel défit les trois cents gens, armés de pierres de taille, et Loup Garou, leur capitaine »	1
Total des extraits	11

Tableau 33. Chapitres de *Pantagruel* sélectionnés dans les manuels – 1981-1999

À la différence des textes tirés de *Gargantua*, les extraits de *Pantagruel* sélectionnés dans les manuels entre 1981 et 1999 offrent une image plus diverse du roman, aucun des chapitres

retenus ne s'imposant réellement dans le décompte total des extraits. Pour autant, les questions éducatives sont toujours présentes avec des textes choisis dans les chapitres 3 et 8, ainsi que le thème de la guerre avec le chapitre 29. Au sein de ces onze extraits, les textes tirés des chapitres 6 et 32 indiquent également que les manuels rendent compte des aspects comiques du récit liés d'une part au gigantisme du personnage principal et d'autre part aux jeux langagiers mis en œuvre par Rabelais. De même que pour *Gargantua*, les extraits sélectionnés tendent également à souligner la structure des récits rabelaisiens héritée des romans médiévaux, en insistant sur l'enfance, la formation puis les exploits guerriers du fils puis du père. A partir de 2000 cependant, la recension des extraits choisis dans les manuels fait apparaître une image différente de *Pantagruel* :

Titre du chapitre	Total des occurrences dans les manuels - 2000-2011
Chapitre 8 « Comment Pantagruel, étant à Paris, reçut lettre de son père, et la copie d'icelle »	14
Chapitre 3 « Du deuil que mena Gargantua à la mort de sa femme Badebec »	2
Chapitre 32 « Comment Pantagruel de sa langue couvrit toute une armée, et de ce que l'auteur vit dedans sa bouche »	2
Chapitre 6 « Comment Pantagruel rencontra un Limousin qui contrefaisait le langage français »	1
Chapitre 23 « Comment Pantagruel partit de Paris, oyant la nouvelle que les Dipsodes envahissaient le pays des Amaurotes, et la cause pourquoi les lieues sont si petites en France »	1
Chapitre 30 « Comment Epistémon, qui avait la coupe testée, fut guéri habilement par Panurge, et des nouvelles des diables et des damnés »	1
Table des matières	1
Total des extraits	22

Tableau 34. Chapitres de *Pantagruel* sélectionnés dans les manuels – 2000-2011

Si *Pantagruel* se trouve toujours deux fois moins présent que *Gargantua* dans le corpus classique rabelaisien, l'écart entre les deux romans se rétrécit à partir de 2000 puisque les extraits de *Pantagruel* constituent désormais un tiers du total des textes tirés des romans rabelaisiens, tandis qu'ils n'en composaient qu'un quart pour la période précédente (cf tableau 30). Pour autant, à considérer la répartition des extraits sélectionnés, la tendance observée entre 1981-1999 s'inverse nettement, puisque le premier des romans de Rabelais s'avère dorénavant presque exclusivement représenté par des textes tirés du chapitre 8, la lettre de Gargantua à son fils. Ce chapitre fournit en effet à lui seul quatorze des vingt-deux extraits présents dans les manuels entre 2000 et 2011, soit les deux tiers du corpus classique pour *Pantagruel*. La recension des chapitres de l'œuvre de Rabelais les plus souvent sélectionnés dans les manuels, tous romans confondus, fait également apparaître l'hégémonie

de la lettre de Gargantua à Pantagruel non seulement dans la représentation scolaire de *Pantagruel*, mais aussi et surtout dans le corpus classique rabelaisien à partir de 2000. En effet, la comparaison du nombre d'occurrences des chapitres dans les manuels révèle que le chapitre 8 de *Pantagruel* est sélectionné au total quatorze fois, tandis que le chapitre le plus souvent présenté de *Gargantua*, le chapitre 57, ne l'est que huit fois entre 2000 et 2011. Le palmarès des chapitres les plus fortement classicisés de l'œuvre rabelaisienne s'organise donc comme suit pour la première décennie du XXI^e siècle :

Rang	Chapitre
1 ^{er}	<i>Pantagruel</i> , Chapitre 8 « Comment Pantagruel, étant à Paris, reçut lettre de son père, et la copie d'icelle »
2 ^e	<i>Gargantua</i> , Chapitre 57 « Comment étaient réglés les Thélémites en leur manière de vivre »
3 ^e <i>ex æquo</i>	<i>Gargantua</i> , Chapitre 25 « Comment un moine de Seuillé sauva le clos de l'abbaye du sac des ennemis » <i>Gargantua</i> , Chapitre 23 « Comment fut mis entre les fouaciers de Lerné, et ceux du pays de Gargantua le grand débat, dont furent faites grosses guerres »
5 ^e <i>ex æquo</i>	<i>Gargantua</i> , Prologue <i>Gargantua</i> , Chapitre 21 « Comment Gargantua fut institué par Ponocrates en telle discipline, qu'il ne perdait heure du jour » <i>Gargantua</i> , Chapitre 20 « L'étude et diète de Gargantua, selon la discipline de ses précepteurs Sorbonagres » <i>Tiers-Livre</i> , Chapitre 4 « Comment Pantagruel déteste les débiteurs »

Tableau 35. Palmarès des chapitres de l'œuvre de Rabelais les plus sélectionnés dans les manuels – 2000-2011

Par comparaison, pour la période précédente, le classement des chapitres les plus fréquemment sélectionnés dans les manuels révèle un tout autre visage du corpus classique rabelaisien, exclusivement composé (à une exception près) de chapitres de *Gargantua* :

Rang	Chapitre
1 ^{er}	<i>Gargantua</i> , Chapitre 57 « Comment étaient réglés les Thélémites en leur manière de vivre »
2 ^e <i>ex æquo</i>	<i>Gargantua</i> , Chapitre 25 « Comment un moine de Seuillé sauva le clos de l'abbaye du sac des ennemis » <i>Gargantua</i> , Chapitre 21 « Comment Gargantua fut institué par Ponocrates en telle discipline, qu'il ne perdait heure du jour »
4 ^e <i>ex æquo</i>	<i>Gargantua</i> , Chapitre 23 « Comment fut mis entre les fouaciers de Lerné, et ceux du pays de Gargantua le grand débat, dont furent faites grosses guerres » <i>Gargantua</i> , Prologue <i>Gargantua</i> , Chapitre 44 « Comment Gargantua traita humainement Touquedillon prisonnier » <i>Quart-Livre</i> , Chapitre 56 « Comment entre les paroles gelées Pantagruel trouva des mots de gueule »

Tableau 36. Palmarès des chapitres de l'œuvre de Rabelais les plus sélectionnés dans les manuels – 1981-1999

La première place occupée dans le palmarès des années 2000 par la lettre à Pantagruel, et sa très grande représentativité en termes d’occurrences (presque deux fois supérieure au chapitre 57 placé en deuxième position), révèlent un processus de remaniement du corpus canonique rabelaisien que l’étude de la place des romans dans ce corpus ne faisait pas apparaître. En effet, phénomène remarquable, alors même que *Gargantua* est sans conteste le roman le plus classique du corpus, c’est un chapitre de *Pantagruel* qui prend la tête du classement des extraits ; surtout, il s’agit du chapitre consacré à la mise en scène, à travers la voix de Gargantua, d’un programme d’éducation apparemment parfaitement accordé aux idéaux humanistes de Rabelais. Un tel choix de la part des éditeurs de manuels oriente dès lors fortement à la fois l’image du roman, en la resserrant quasi exclusivement autour de cette lettre, mais aussi l’image même du corpus classique rabelaisien, cette lettre constituant désormais l’épicentre de la réflexion humaniste de l’auteur, ainsi que l’étude des discours le montrera dans la sous-partie suivante.

Parallèlement à ce mécanisme de concentration autour du chapitre 8 de *Pantagruel*, un phénomène de réduction du corpus canonique rabelaisien est également à l’œuvre en ce qui concerne la représentativité du *Tiers Livre* et du *Quart Livre* dans les manuels. En effet, bien que le troisième opus des aventures de Pantagruel et ses compagnons soit cité à travers neuf extraits dans les manuels entre 2000 et 2011, alors qu’il n’était sélectionné que dans un seul ouvrage scolaire pour la période précédente, le décompte des extraits choisis fait apparaître une tendance progressive à l’effacement de ce roman dans le corpus canonique rabelaisien. Un phénomène similaire est observable pour le *Quart Livre*, et de manière d’autant plus nette que le nombre d’extraits tirés de ce roman diminue fortement par rapport à la période précédente (cinq extraits étaient sélectionnés entre 1981 et 1999 dans les manuels étudiés (cf *tableau 30*) :

	2001-2000	2003-2005	2007	2011	Total 2000-2011
<i>Tiers-Livre</i>	3	4	2	0	9
<i>Quart-Livre</i>	1	1	1	0	3

Tableau 37. Nombre d’extraits sélectionnés dans le Tiers Livre et le Quart Livre – manuels 2000-2011

Dans les manuels de 2011, aucun extrait du *Tiers Livre* ni du *Quart Livre* ne sont plus sélectionnés, ce qui signe la disparition de ces romans de l’espace canonique général de la littérature du XVI^e siècle tout autant que la recomposition du corpus classique rabelaisien exclusivement autour des deux premiers romans. Avant 2011 et cette disparition, la mise en regard du nombre de textes tirés des deux derniers romans avec le total des extraits sélectionnés dans l’œuvre rabelaisienne souligne leur place minoritaire dans le corpus canonique rabelaisien (cf *tableau 30*) : entre 1981 et 1999, le *Tiers Livre* n’occupe qu’un pour

cent de l'espace canonique rabelaisien, et le *Quart Livre* à peu près dix pour cent ; entre 2000 et 2011, le *Tiers Livre* représente douze pour cent de l'ensemble de ce corpus canonique, et le *Quart Livre* à peine quatre pour cent. Les manuels de la fin du XX^e siècle et du début du XXI^e siècle reprennent en réalité, en l'accentuant, la structure proposée dès les années cinquante par Lagarde et Michard, qui ne proposaient que deux extraits du *Tiers Livre* et deux du *Quart Livre* dans la partie consacrée à Rabelais qui regroupait au total vingt extraits de son œuvre⁴. En outre, si Lagarde et Michard et les manuels de la fin du XX^e siècle offraient encore une place au *Cinquième Livre* avec un extrait sélectionné, dès 2000 les manuelistes semblent prendre acte des interrogations sur l'authenticité du roman en l'écartant définitivement du corpus scolaire rabelaisien et du canon de la littérature du XVI^e siècle.

L'étude de la sélection des extraits dans les manuels révèle ultimement, outre les phénomènes de hiérarchisation internes du corpus canonique rabelaisien, le mécanisme de modélisation de l'œuvre de Rabelais dans les manuels. Comme le rappelle Marie-Odile André, l'École par le truchement des ouvrages scolaires « fonctionne comme un prisme qui, captant, [une] œuvre, en réfracte et disperse l'image selon sa propre logique et classicise inégalement les ouvrages qui la constitue »⁵. S'opère ainsi un travail de modélisation de l'œuvre qui, grâce à un jeu de sélections et d'exclusions parallèles, en remodèle l'image jusqu'à lui donner sa forme classique, et détermine pour chaque ouvrage un « degré de classicisation spécifique qui détermine et son poids dans le modèle et la valeur qui lui attribuée par l'institution scolaire qui l'accueille »⁶. Le processus de modélisation a donc pour principale conséquence d'établir la valeur d'un titre dans le modèle de l'œuvre déterminée par la réception scolaire : ce modèle de l'œuvre, c'est précisément ce que nous considérons comme la structure du corpus canonique d'un auteur, où se font jour des effets différentiels de classicisation et où s'établit un système hiérarchique de valeur entre les différents ouvrages qui constituent l'œuvre générale. C'est pourquoi il s'avère dès lors possible de faire apparaître la structure du corpus canonique rabelaisien en prenant en compte les aires de diffusion scolaire de chaque roman, ou, pour reprendre les termes de Marie-Odile André, de mettre en lumière le « coefficient de valeur »⁷ attribué à chaque titre dans le modèle scolaire de l'œuvre. Suivant les figures présentées au chapitre précédent, la représentation schématique peut s'ordonner de la façon suivante : chaque œuvre est figurée par un cercle dont l'aire est calculée en fonction de son nombre d'extraits sélectionnés par rapport au nombre total des extraits de la production de Rabelais présents dans les manuels. Pour les deux périodes qui intéressent notre étude, le corpus canonique rabelaisien s'organise donc comme suit :

⁴ Voir pour rappel le tableau 12.

⁵ Marie-Odile ANDRE, *op. cit.*, p. 199.

⁶ *Ibid.*, p. 200.

⁷ *Ibid.*, p. 216.

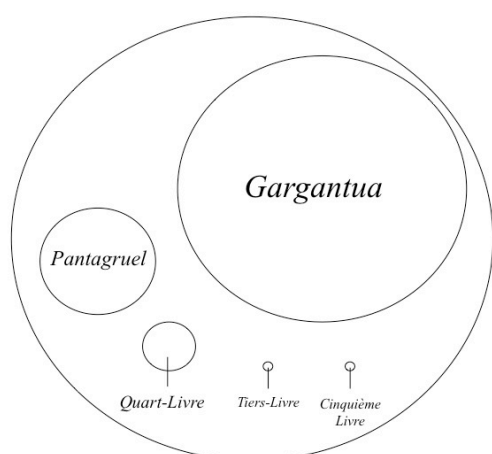


Figure 7 : Structure de l'espace canonique rabelaisien – 1981- 1999

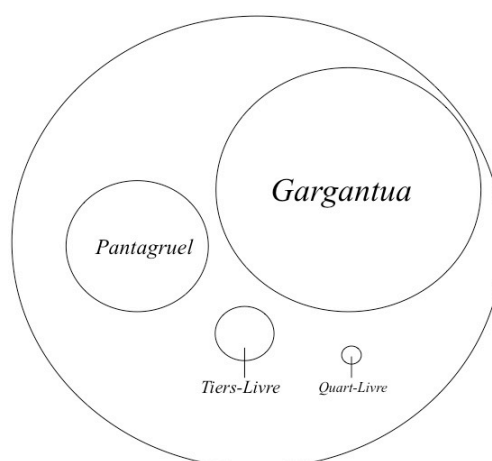


Figure 8 : Structure de l'espace canonique rabelaisien – 2000-2011

Si le mécanisme de modélisation de l'œuvre par la sélection des extraits permet de rendre compte de l'organisation du corpus canonique rabelaisien, ce processus ne détermine pas à lui seul l'image de l'œuvre et de l'auteur dans les manuels. Il s'accompagne d'un second mécanisme de modélisation mis en œuvre à travers les choix opérés dans le discours doxique qui accompagne les extraits.

b. Figure d'auteur (1) : Rabelais « moine, médecin et humaniste »⁸

Conséquence logique de la première modélisation structurant le corpus canonique rabelaisien, les paratextes et les notices biographiques présents dans les manuels reflètent les thématiques déterminées par la sélection des extraits. Parallèlement, ces discours s'inscrivent également dans l'héritage de la *doxa* sur l'œuvre et l'auteur transmise par les anthologies et les histoires littéraires depuis le milieu du XX^e siècle. C'est ainsi que se retrouve, dans les notices biographiques notamment, une série de biographèmes qui servent à concentrer l'image de Rabelais autour de quelques traits immédiatement reconnaissables. Les plus évidents sont ceux qui touchent à la formation de l'auteur, dont les manuels scolaires mettent en lumière l'originalité en soulignant que Rabelais incarne par ses choix éclectiques d'études les aspirations diverses du début du XVI^e siècle :

L'humaniste est celui qui fait ses « humanités » : il étudie le grec et le latin. Si Rabelais est bel et bien un humaniste, sa culture est plus éclectique : formé

⁸ Selon la formule employée dans la notice biographique consacrée à Rabelais dans le manuel dirigé par Dominique RINCE en 2007 (*Français littérature – 1^{ère} toutes séries*, Nathan, 2007, p. 20).

comme juriste, il abandonne le droit pour la médecine. [...] Son œuvre romanesque porte les marques de son impressionnante culture. (Jean-Marie Bigeard, 2007, p. 208)

Moine, médecin et humaniste, Rabelais donne dans *Gargantua et Pantagruel* une image de l'homme de la Renaissance, épris de culture, de sagesse et de bon vin. (Dominique Rincé, 2007, p. 20)

Si la présentation de Dominique Rincé semble réactiver implicitement la légende faisant de Rabelais un buveur porté sur les plaisirs de la chair (« épris de culture, de sagesse et de bon vin »), seule une autre mention de cette représentation éculée de l'auteur de *Gargantua et Pantagruel* est encore repérable dans notre corpus, et encore est-elle largement amendée par une vision positive de l'écrivain et de son œuvre :

L'humaniste François Rabelais fut moine, puis médecin et écrivain. Son œuvre raconte sous la forme héroï-comique les exploits des géants Pantagruel et Gargantua, joyeux vivants, paillards et rigolards, mais en même temps des modèles de la vie privée et politique proposée par les humanistes. (Christine Champoli, 1994, p. 22)

Bien que les géants mis en scène par Rabelais soient qualifiés de « paillards et rigolards », ils constituent surtout des « modèles de vie »⁹ selon les préceptes humanistes. C'est précisément cette vision de l'œuvre rabelaisienne qui domine dans les manuels de la fin du XX^e siècle et du début du XXI^e siècle. « Image[s] de l'homme de la Renaissance », marqués par l'« impressionnante culture » de leur auteur, les romans rabelaisiens, à travers leur thèmes mais aussi leurs personnages, apparaissent profondément ancrés dans leur siècle et représentent les idéaux de leur auteur :

Rabelais est avant tout un humaniste qui, avec intelligence, humour et audace, prend part aux débats de son temps sur la guerre, l'éducation, les devoirs du Prince, la nature et l'homme. Ce lettré a beaucoup lu les anciens et ses contemporains et il nourrit son œuvre de son immense culture. (Jean-Marie Bigeard, 2004, p. 87)

En prenant « part aux débats de son temps », Rabelais constitue ainsi dans les manuels « l'un des grands représentants de l'humanisme français » (Xavier Damas, 2011, p. 286). Présenté comme un auteur s'intéressant à tous les aspects de la vie humaine, qu'elle soit privée ou publique, politique ou religieuse, Rabelais figure ainsi l'emblème de son époque, dont il incarne les réalisations et les aspirations, et ses romans prennent dès lors dans les manuels la forme de véritables miroirs du courant humaniste :

⁹ Afin de ne pas multiplier les notes et les références qui surchargeraient la lecture, nous choisissons de ne pas rappeler les références des citations insérées dans le corps du développement lorsqu'elles sont reprises des citations proposées avant.

Dans une prose française relatinisée et en perpétuelle invention, Rabelais fait œuvre de vulgarisation de l'« abîme de science » rêvé par l'humanisme. [...] Son œuvre, sous le couvert de « fôlastreries », est une somme des savoirs du temps, passés à l'étamine d'une philosophie, le pantagruélisme, où s'allient les philosophies antiques (pythagorisme, platonisme) et les leçons d'un christianisme rénové, à portées politique, morale et philosophique. (Marie-Hélène Prat, 1997, p. 90)

Rabelais raconte en quatre textes majeurs (*Pantagruel*, *Gargantua*, *Tiers Livre*, *Quart Livre*) les aventures de deux géants. Inspirée par le folklore populaire, à la fois roman, conte merveilleux, épopée et satire, cette œuvre est un manifeste humaniste où Rabelais aborde toutes les questions essentielles de son temps. (Romain Lancrey-Javal, 2004, p. 119)

C'est à travers la « saga » de géants inoubliables, des jeux verbaux et une vision carnavalesque du monde que Rabelais donne vie à ses idées. [...] Rabelais présente des idéaux humanistes : par la narration, le récit des actions de Gargantua, il nous présente un personnage qui constitue un exemple de modèle humaniste. (Florence Randanne, 2011, p. 100)

« Manifeste humaniste » abordant « toutes les questions essentielles de son temps », l'œuvre de Rabelais est mise en scène dans les manuels comme une synthèse des bouleversements philologiques, épistémologiques, religieux et même politiques qui traversent les premières décennies du XVI^e siècle, conformément à l'image doxique de l'auteur construite dès les anthologies du début du XX^e siècle (*cf chapitre III*). Tout comme les ouvrages scolaires des années 1900 à 1930, mais aussi comme dans le *Lagarde et Michard*, les manuels de la période 1981-2011 font de l'œuvre rabelaisienne l'incarnation d'un premier XVI^e siècle marqué par les découvertes et les élans d'un humanisme dont la principale caractéristique semble être l'optimisme, ainsi que le laissent entendre plusieurs discours de présentation :

Ses quatre romans *Pantagruel* (1532), *Gargantua* (1534), le *Tiers Livre* (1546) et le *Quart Livre* (1548) traduisent tous l'optimisme de l'humanisme en abordant des sujets d'une grande diversité. (Florence Randanne, 2011, p. 100)

Il y a donc chez Rabelais un optimisme concernant l'avenir de l'homme, une confiance dans l'éducation qui sont pour une part les signes de ce qu'on appelle l'humanisme. (Jacques Parpais, 1991, p. 14)

Il y aurait donc dans l'œuvre de Rabelais, selon la perspective des manuels, une coïncidence parfaite entre l'époque, l'écrivain et les récits, l'œuvre étant dès lors considérée comme mimétique de l'époque et de l'auteur. C'est ce que laissent en tout cas entendre le discours doxique qui insiste largement sur la dimension encyclopédique de l'œuvre, en soulignant que les romans rabelaisiens constituent comme une « somme des savoirs du

temps », qu'ils rendent compte de l' « immense culture » de leur auteur, qu'ils vulgarisent « l' «abîme de science» rêvé par l'humanisme ». La mise en lumière de ce trait caractéristique des romans s'inscrit ici aussi dans une perspective doxique traditionnelle, puisqu'il s'agit d'insister sur le fait que l'étendue de la culture de Rabelais est mise en scène dans ses romans par le truchement des chapitres concernant l'éducation de Pantagruel puis Gargantua. C'est ainsi que plusieurs notices biographiques font le lien entre la formation reçue par Rabelais et l'attention portée dans ses romans à la question pédagogique :

Rabelais est ce qu'on a appelé un humaniste. D'abord par son goût de l'étude. [...] Tout en plaisantant il fait preuve [dans son œuvre] d'une érudition et d'une curiosité d'esprit exceptionnelles. Humaniste, il l'est aussi par le programme d'éducation qu'il propose. (Jacques Parpais, 1991, p. 14)

Dans son premier roman, *Pantagruel*, qui raconte les aventures plaisantes et merveilleuses d'un jeune géant, Rabelais fait l'éloge de la connaissance et du savoir. Dans le roman *Gargantua*, le personnage éponyme est un géant caractérisé par son goût de la conquête, son désir de bien vivre et son énorme appétit de savoir. (Xavier Damas, 2011, p. 286)

Des manuels de la fin du XX^e siècle à ceux du début du XXI^e siècle, la modélisation de l'œuvre rabelaisienne en concentre largement l'image classique autour des chapitres traitant des principes éducatifs mis en scène dans *Pantagruel* et *Gargantua* (cf tableaux 7 et 8 supra). Les différents discours de présentation insistent ainsi sur la dénonciation par Rabelais des méthodes pédagogiques médiévales dépassées à travers la satire de l'éducation reçue par Gargantua, et parallèlement sur son éloge des nouveaux préceptes humanistes illustrés par la méthode préconisée par Ponocrates :

L'homme des temps nouveaux n'est pas seulement avide d'accroître ses propres connaissances : il sait que la science ne progresse qu'en se transmettant, de génération en génération ; d'où l'importance nouvelle que revêt, à cette époque, l'éducation, et le souci qui anime les humanistes de renouveler tant les contenus que les formes de l'apprentissage. (Anne Berthelot, 1984, p. 99)

Dans *Gargantua*, Rabelais oppose aux insuffisances de l'éducation médiévale, qui néglige le corps et méprise l'intelligence, les ambitions d'une éducation humaniste qui fait confiance à tous les savoirs pour développer la personne humaine dans sa totalité. [Dans le chapitre 21] Rabelais s'en prend ainsi aux méthodes dépassées qui sentent encore le Moyen Âge. (Romain Lancrey-Javal, 2000, p. 122)

Pantagruel est le nom d'un géant et le titre d'une œuvre qui raconte ses exploits. Au chapitre VIII, dans une lettre qu'il lui adresse, son père Gargantua lui fait part de ses recommandations en matière d'étude : ce texte définit ainsi les ambitions

d'une éducation nouvelle qui s'oppose à celle du Moyen-Âge. (Hélène Sabbah, 2007, p. 303)

Dans le paratexte qui encadre l'extrait du chapitre 21 de *Gargantua* (« Comment Gargantua fut institué par Ponocrates en telle discipline, qu'il ne perdait heure du jour ») proposé dans le manuel dirigé par Anne Berthelot en 1984, il est ainsi rappelé qu'il s'agit, à travers la description du programme suivi par Gargantua, de mettre en scène « le même esprit [que dans *Pantagruel*], la même ambition, ici projetée dans le temps d'une journée, de couvrir tout l'espace du savoir et des activités humaines » (p. 106). Incarnation du nouvel esprit humaniste, la question éducative apparaît au centre des discours doxiques tenus sur l'œuvre rabelaisienne. En ce sens, la place centrale du chapitre 8 de *Pantagruel* dans le corpus canonique rabelaisien est particulièrement mise en lumière dans les différents paratextes, puisqu'il s'agit de faire le lien entre les convictions de Rabelais, les aspirations de son époque et les réalisations qu'il en propose dans son roman :

Dans la lettre qu'il envoie à son fils Pantagruel, parti étudier à Paris, Gargantua exprime l'idéal humaniste de la première moitié de XVI^e siècle, qui s'appuie sur la maîtrise de tous les domaines du savoir, la connaissance des langues et la médiation des textes sacrés. Ce mélange de culture profane nourrie de l'Antiquité et de culture chrétienne porte le nom de syncrétisme. Le ton sérieux du passage traduit l'importance que les humanistes accordent à l'enseignement, clé de voûte de l'homme nouveau. (Maryse Avierinos, 2000, p. 28)

Dans une lettre adressée à son fils, le géant Gargantua détaille un vaste programme d'activités intellectuelles conçu à son intention. Ce programme est révélateur de la soif de savoir qui s'est diffusée dans l'Europe de la Renaissance après l'invention de l'imprimerie. (Romain Lancrey-Javal, 2000, p. 120)

La lettre de Gargantua à Pantagruel est souvent présentée comme le modèle même du programme d'éducation humaniste, destinée à inculquer aux nouvelles générations une culture complète pour sortir définitivement de la pensée du Moyen-Âge. (Jean-Marie Bigeard, 2007, p. 210)

Qualifiée dans un manuel de 2005 de « morceau de bravoure humaniste » (Jean-Marie Bigeard, 2005, p. 124), la lettre de Gargantua à Pantagruel exemplifie ainsi dans les discours de présentation les enjeux de la pensée humaniste, présentée dans le discours scolaire comme l'exposition d'une nouvelle vision du monde mettant au cœur de la vie humaine le savoir sous toutes ses formes, issu de toutes les traditions, antiques comme chrétiennes.

Si la question de la formation occupe une grande part des discours scolaires sur l'œuvre rabelaisienne, elle est redoublée par les paratextes introduisant les chapitres de *Gargantua* consacrés à l'abbaye de Thélème, de sa fondation à ses règles de vie. Ainsi que le

révèlent les palmarès des chapitres les plus classiques de la production rabelaisienne (*cf tableaux 7 et 8*), le chapitre 57 de *Gargantua* (« Comment étaient réglés les Thélémites en leur manière de vivre ») occupe en effet une place centrale dans le corpus canonique rabelaisien, puisqu'il se trouve largement en tête du palmarès de 1981 à 1999 et en deuxième position dans celui des années 2000. Attachés à mettre en avant la dimension humaniste de l'œuvre rabelaisienne, les manuelistes soulignent que le manoir des Thélémites constitue la représentation d'une société idéale telle que l'imagine Rabelais, qui réfléchit aux travers de son époque et aux moyens de l'améliorer :

Les actions du géant Gargantua sont l'occasion, pour Rabelais, d'envisager de nombreuses questions d'actualité et de réfléchir sur ce que serait une société idéale. L'abbaye de Thélème en constitue une illustration : les chapitres L à LIV précisent les circonstances de sa création, son architecture, ceux qui sont destinés à y vivre. Le chapitre LV expose la manière dont on y vit. (Hélène Sabbah, 2007, p. 305)

Tout comme la lettre de Gargantua pouvait être envisagée comme un « programme politique [...] pour construire le monde selon des idées nouvelles » (Jean-Marie Bigeard, 2005, p. 124), la description de Thélème et de son organisation rend compte du questionnement politique de Rabelais. Invitant le lecteur à « entrer en pleine utopie » (Jacques Parpais, 1991, p. 24), l'auteur offre en effet l'image d'un monde « où les individus vivent en parfaite harmonie » (Dominique Rincé, 2007, p. 33) et rend un « hommage à l'Anglais Thomas More dont il a lu attentivement l'*Utopie* » (Jacques Parpais, 1991, p. 16). Les chapitres 55 et 57 sont dès lors présentés dans les manuels comme des moments clés de l'œuvre rabelaisienne incarnant, au-delà des enjeux du roman, les aspirations les plus profondes de l'humanisme :

Dans le célèbre passage de l'abbaye de Thélème, Rabelais propose une vision idéalisée de la vie collective, dans un monde en marge, où se donne à voir l'idéal de réconciliation entre les valeurs du christianisme et celles de l'humanisme. La nature humaine cherche à s'épanouir harmonieusement dans un monde capable de garantir la liberté en autorisant la jouissance des plaisirs, sans arrière-pensée coupable. (Jean-Marie Bigeard, 2005, p. 203)

La présentation des chapitres consacrés à Thélème comme représentation idéalisée de la vie en communauté¹⁰ est d'autant plus intéressante dans le discours scolaire qu'elle sert à révéler la perspective satirique (bien que le terme ne soit jamais employé dans les paratextes de ces chapitres), en renversant les codes de la communauté religieuse :

Frère Jean, contrairement aux mœurs monastiques, s'est si vaillamment battu contre les armées de Picrochole que Gargantua le récompense en bâtissant pour

¹⁰ Cette présentation est à plus d'un titre une représentation, puisque les chapitres consacrés à Thélème sont en réalité loin de proposer un modèle de vie en société utopique. Nous reviendrons sur ce point dans le chapitre IX.

lui une abbaye telle que le moine la souhaite. Rappelons que la règle des moines demande qu'ils prononcent les trois vœux de pauvreté, d'obéissance et de chasteté. En est-il question ici ? Nous entrons en pleine utopie. Non seulement l'abbaye de Thélème (en grec, *thélèma* signifie « ce que l'on veut ») ressemble davantage à un château de la Loire qu'à un couvent, mais elle accueille à la fois des jeunes hommes et des jeunes femmes. Loin d'y mener une vie de pauvreté, ils y bénéficient d'un luxe rivalisant avec celui de la cour du roi. (Jacques Parpais, 1991, p. 24)

Par ailleurs, comme pour mieux ancrer la dimension humaniste du texte, les discours de présentation s'attachent à mettre en lumière la continuité qui s'établit entre les chapitres consacrés à l'éducation des deux géants et ceux qui clôturent *Gargantua*. Symbolisant les idéaux humanistes, l'abbaye de Thélème est ainsi présentée dans les manuels comme l'aboutissement des principes de formation développés tout au long du récit¹¹ :

Ce chapitre présente l'aboutissement de l'éducation idéale. Pour récompenser un moine qui s'était distingué dans des combats à ses côtés, Gargantua fait construire l'abbaye de Thélème, un château de la Renaissance qui reçoit de curieux pensionnaires. (Hélène Sabbah, 1993, p. 34)

Dernier épisode du roman, ce passage couronne aussi l'initiation du héros, après l'éducation puis les épreuves et les prouesses guerrières. Gargantua veut récompenser Frère Jean de son aide pendant la guerre picrocholine. Le moine refuse les monastères qui lui sont offerts et fonde l'abbaye de Thélème, construite sur le modèle des plus beaux châteaux de la Renaissance. (Marie-Hélène Prat, 1997, p. 108)

Dans le roman *Gargantua*, le personnage éponyme est un géant caractérisé par son goût de la conquête, son désir de bien vivre et son énorme appétit de savoir. A la suite de ses efforts personnels pour acquérir de vastes connaissances, il fonde l'abbaye de Thélème, un lieu idéal reposant sur des principes de vie révolutionnaires pour l'époque. La communauté mixte qui s'y retrouve tire sa raison d'être d'une croyance humaniste dans les capacités de tout homme à s'élever noblement par la liberté et le savoir. (Xavier Damas, 2011, p. 286)

Dans la majorité de manuels, les chapitres consacrés à Thélème représentent donc l'apogée de la dimension humaniste de l'œuvre, par la combinaison qu'ils proposent entre l'idéal de formation défini auparavant et les modalités d'une société utopique permise par l'application de ce programme d'éducation. Une anthologie de 2007 résume parfaitement cette image en indiquant que dans *Gargantua* « les épisodes attendus – naissance, enfance, éducation, exploits du héros – sont couronnés par la splendide fiction de l'abbaye de Thélème » (Christophe Desaintghislain, 2007, p. 98).

¹¹ Ici encore, il s'agit d'un choix de présentation qui s'éloigne des enjeux du texte rabelaisien.

c. Figure d'auteur (2) : Le sérieux carnavalesque ou la sagesse de Rabelais

De la lettre de Gargantua à Pantagruel aux chapitres dédiés à Thélème, les manuels proposent donc un parcours dans l'œuvre rabelaisienne centré autour de questionnements présentés comme représentatifs de l'humanisme, et qui s'attardent largement sur des réflexions liées à la formation des individus et à leur capacité à vivre libres grâce à cette formation. Cette représentation de l'œuvre rabelaisienne, essentiellement définie comme humaniste, s'accompagne d'une seconde perspective décelable dans le discours doxique, qui cherche à exposer les tensions de l'œuvre, entre rire et sérieux, entre reprise de formes traditionnelles et innovations littéraires. Ainsi, les paratextes rendent compte des inspirations médiévales de Rabelais dans la création de ses personnages de « bons géants », tout en insistant sur ce qu'il apporte d'inédit aux chroniques qu'il reprend :

Le récit humaniste, chez Rabelais, relit les œuvres anciennes à la lumière de la Renaissance. Dans ce premier livre, il reprend aux mystères médiévaux le personnage de Pantagruel, diabolin farceur qui assoiffe les gens, et en fait le fils du géant Gargantua. Comme dans toute geste chevaleresque, l'enfance, l'éducation et les exploits du héros pour sauver son pays constituent la trame de l'intrigue, et le destin héroïque du jeune prince, né lors d'une terrible sécheresse, sera d'être roi des Dipsodes (« les assoiffés ») – la boisson, le vin et l'ivresse sont un des motifs récurrents de l'œuvre entière. (Maryse Avierinos, 2000, p. 67)

En publiant l'histoire des bons géants, Gargantua, le père, et Pantagruel, le fils, Rabelais s'inspire de personnages issus de la tradition populaire du Moyen Âge. Mais son style qui mêle burlesque et merveilleux est, lui, radicalement, nouveau. (Jean-Marie Bigeard, 2007, p. 208)

C'est aux chroniques médiévales populaires, dépréciées au XVI^e siècle, que Rabelais emprunte ses personnages de géants. Il les intègre allégrement au monde des hommes. (Dominique Rincé, 2007, p. 28)

En associant « mystères » et « chroniques » aux romans de chevalerie, toutes formes héritées du Moyen-Âge, Rabelais réalise « la plus brillante synthèse de la prose d'idées, porteuse des convictions de l'humanisme, et de la prose narrative, avec ses intrigues spectaculaires, ses personnages attachants et sa langue haute en couleurs, capables de séduire le public au-delà des seuls lettrés et érudits » (Dominique Rincé, 2011, p. 265). L'œuvre rabelaisienne incarne donc de manière iconique, dans le discours scolaire, les innovations littéraires qui marquent le début du XVI^e siècle et démarquent fortement la période de la littérature du Moyen-Âge. Tout comme chez Lagarde et Michard, Rabelais figure ainsi dans les manuels de 1981 à 2011 le premier véritable auteur de prose en langue française, détaché de la tradition médiévale. En effet, même si les paratextes rappellent que l'inspiration de Rabelais vient en grande partie des chroniques et des romans de chevalerie, le discours doxique construit à travers les

manuels met surtout en lumière les procédés grâce auxquels l'auteur se déprend des modèles médiévaux en les parodiant :

Les romans dits « de chevalerie » racontent les aventures de preux chevaliers qui, de père en fils, font merveille par leurs exploits. Rabelais les parodie en retraçant, dans le chapitre 2, comment naquit Pantagruel. (Jacques Parpais, 1991, p. 16)

En écrivant la continuation d'une légende, les *Grandes et inestimables chroniques du grand et énorme géant Gargantua*, Rabelais diffuse son message humaniste. Il parodie ici la chanson de geste médiévale et crée à son tour un insolite moine soldat, Frère Jean, qui, après avoir harangué ses condisciples, va défendre les vignes de son abbaye attaquées par les hommes de Picrochole, l'ennemi de Gargantua. (Dominique Rincé, 2007, p. 29)

Plus encore que la question de l'inspiration, c'est celle du ou plutôt des sens de l'œuvre rabelaisienne qui occupe une large part des discours de présentation des manuels. En effet, bien que l'essentiel de l'image de l'œuvre et de l'auteur soit concentrée autour de l'incarnation des idéaux humanistes, cette seule perspective ne permet pas, loin s'en faut, de rendre compte de la complexité des romans, tant au niveau de la forme que du message. Ainsi, les manuelistes mettent en exergue le caractère bigarré de l'œuvre, le fait que le récit se révèle « à la fois burlesque et plein de sagesse » (Christophe Desaintghislain, 1998, p. 59). Tout au long de notre période d'étude, les discours des manuels exposent les dimensions inouïes de l'œuvre rabelaisienne, les choix de narration *a priori* contradictoires et la démesure même des romans :

La maîtrise dont fait preuve Rabelais dans *Gargantua* en fait le plus réputé de ses livres. [...] Le sérieux des thèmes abordés dans ce roman ne l'empêche pas de mêler au réalisme les jeux d'une fantaisie prodigieuse : il se plaît aux invraisemblances, aux paradoxes, à la bouffonnerie. Tous les degrés du comique sont présents, de la plus grossière gauloiserie à l'étude de mœurs la plus subtile. (Danièle Nony, 1988, p. 57)

Le *Quart Livre*, publié en 1552, connut un triomphe. Récit allégorique peuplé de monstres à la Jérôme Bosch ou à la Peter Bruegel, l'œuvre représente un voyage initiatique aux sources de la connaissance, l'oracle de la Dive Bouteille, sorte de *graal* du pantagruélisme : c'est aussi bien le voyage de Jacques Cartier à la découverte du Canada ou le voyage mythique des Argonautes à la recherche de la Toison d'Or. Réalité et mythe se mêlent, favorisant la pluralité des interprétations. (Marie-Hélène Prat, 1997, p. 113)

La fiction débridée et l'idéal humaniste entretiennent dans l'œuvre de Rabelais des relations déstabilisantes : la réflexion sur les questions « sérieuses » ou philosophiques (la guerre, le pouvoir, la liberté, le savoir, l'éducation, le progrès, la religion) sont indissociables d'épisodes carnavalesques, où la bonne chère, le

vin, le corps sont déployés avec tous les excès dignes de l'univers démesuré des géants. (Dominique Rincé, 2007, p. 28)

« De la plus grossière gauloiserie à l'étude de mœurs la plus subtile », l'œuvre rabelaisienne se déploie dans l'espace canonique de la littérature du XVI^e siècle comme une sorte d'univers à part, dont le discours doxique se garde bien, à l'inverse des ouvrages scolaires du début et du milieu du XX^e siècle, de condamner l'excentricité ou de lisser les aspérités. Ainsi, la question de l'obscénité est désormais simplement évoquée mais n'est pas évaluée dans les paratextes, elle ne constitue plus un des traits du discours doxique. Au contraire, la modélisation à travers la sélection des extraits comme par les discours de présentation insiste significativement sur la dimension volontairement paradoxale des romans, en offrant notamment une place importante aux extraits du prologue de *Gargantua* dans le corpus canonique de l'œuvre rabelaisienne. Ainsi, de nombreux manuels utilisent le paratexte d'introduction à ce prologue pour indiquer la position de lecture à adopter face aux romans de Rabelais :

Dans le prologue de *Pantagruel*, Rabelais souhaite que son lecteur découvre la « substantifique moëlle », qu'il devine le sens moral que recèlent les aventures fantastiques du géant Pantagruel et de ses amis. Rabelais rappelle d'ailleurs que si le physique du sage Socrate faisait rire ses auditeurs, sa sagesse forçait leur admiration. Aussi le lecteur qui ne s'arrête pas au sens le plus apparent du texte découvre progressivement une nouvelle sagesse : le Pantagruélisme. (Christophe Desaintghislain, 1998, p. 54)

La première page d'une œuvre permet à l'auteur de mobiliser l'attention du lecteur et de susciter sa curiosité. Ainsi fait Rabelais dans un passage célèbre qui donne le ton de son *Gargantua*, en faisant gaillardement appel au lecteur, tout en l'invitant au sérieux. (Geneviève Winter, 2000, p. 4)

Comme dans *Pantagruel*, *Gargantua* s'ouvre par un prologue de l'auteur ; d'emblée l'œuvre est placée sous l'égide du comique « Pour ce que rire est le propre de l'homme ». Sous des apparences trompeuses peuvent se dissimuler le savoir et la sagesse. (Florence Randanne, 2011, p. 420)

En rappelant que Rabelais donne dans le prologue de *Gargantua* « un véritable guide de lecture » de son œuvre (Marie-Hélène Prat, 1997, p. 97), les discours des manuels construisent une image de l'œuvre rabelaisienne qui dévoile les enjeux du comique tout en insistant sur le caractère sérieux des romans. Dans cette perspective, la dimension burlesque, voire grossière, de l'œuvre ainsi que le recours au gigantisme sont présentés comme des outils

particulièrement adaptés au déploiement d'une vision nouvelle du monde¹², en rupture avec les formes anciennes tournées en ridicule :

Gargantua et Pantagruel racontent la vie tumultueuse de deux géants dans un style truculent et souvent satirique. Le gigantisme permet à Rabelais de grossir la réalité pour en tirer des effets comiques et burlesques et pour favoriser la caricature propre à sa volonté critique. (Hélène Sabbah, 1996, p. 245)

Derrière l'allégresse de la bouffonnerie et le jeu de la parodie, le lecteur devine toute une réflexion sur l'homme et le monde. (Marie-Hélène Prat, 1997, p. 90)

Rabelais fait du rire le propre de l'humaniste. Le comique, le burlesque, la parodie, la satire, sont les signes d'un enthousiasme sans naïveté, d'une pensée vivifiante qui nous conduit à voir et à penser autrement le monde et l'homme. (Dominique Rincé, 2007, p. 28)

Mettant en scène la dualité d'une œuvre qui concilie les réflexions les plus profondes avec des « épisodes carnavalesques », le discours doxique tend également, ultimement, à opérer la synthèse de ces éléments paradoxaux pour hausser l'œuvre à un rang supérieur : dépassant l'opposition entre le bouffon et le sérieux, le dernier terme de la dialectique de l'œuvre est compris dans une représentation qui en fait l'emblème d'une certaine forme de sagesse. En effet, nombre de manuelistes choisissent de donner à lire l'œuvre rabelaisienne comme l'incarnation d'une philosophie fondée sur la joie et la liberté :

Les géants Gargantua et surtout Pantagruel incarnent un idéal de sagesse faite de savoir et de bon sens qui s'oppose aux folies du monde. (Hélène Sabbah, 1996, p. 245)

L'œuvre est une énorme facétie qui donne à penser, et l'éclat de rire rabelaisien clame sa foi en la bonté de la nature au moment même où il stigmatise les monstruosité humaines. (Marie-Hélène Prat, 1997, p. 90)

Pantagruel ne cesse de rire de ceux qui s'opposent à son épanouissement : moines superstitieux, maîtres ignorants, théologiens dogmatiques, princes belliqueux, marchands avides de richesse. Le rire, perpétuel et profond, est une véritable philosophie. Cette philosophie humaniste défend la joie de vivre contre l'esprit de sérieux et la liberté contre le dogmatisme. (Christophe Desaintghislain, 1998, p. 59)

Le roman de Rabelais a suscité des interprétations contradictoires : est-ce l'ouvrage d'un farceur, d'un incroyant, d'un chrétien fervent, d'un philosophe obscur ? [...] Avec une verve étourdissante qui brasse tous les langages, les plus

¹² En ce sens, ces caractéristiques n'apparaissent pas ou plus comme des obstacles à la classicisation mais semblent désormais pleinement intégrés à l'image de l'auteur et de l'œuvre, sans qu'il soit besoin de les questionner, comme dans les ouvrages d'histoire littéraire du début du XXe siècle, ou de les passer sous silence comme chez Lagarde et Michard.

savants comme les plus orduriers, qui joue avec les sens, la saveur, les sonorités des mots, Rabelais se moque de nos certitudes et laisse chacun libre d'y trouver, comme il veut, son bonheur. Aussi le rire de Rabelais est-il un signe de joie, un appel à vivre. (Christophe Desaintghislain, 2007, p. 98)

« Facétie qui donne à penser », « signe de joie » et « appel à vivre », les récits de Rabelais endossent finalement dans les manuels de la fin du XX^e siècle et du début du XXI^e siècle les atours d'une œuvre dont la profonde sagesse naît précisément de son aspect bigarré, et qui s'accorde aux idéaux humanistes qu'elle représente, sans qu'il apparaisse nécessaire de statuer dans les paratextes sur les intentions de l'auteur. Incarnant cette première époque du XVI^e siècle, Rabelais est figuré dans les manuels sous les traits d'un philosophe optimiste et confiant dans une nature humaine non contrainte par des règles stériles ; en miroir, son œuvre emblématise une pensée élevée, symbole de la sagesse de la Renaissance¹³. Ce mécanisme de modélisation est si puissant dans le discours doxique qui entoure l'œuvre rabelaisienne qu'il aboutit parfois à des phénomènes de glissement qui tendent à transférer les qualités de Rabelais à ses personnages¹⁴, mais plus encore qui assimile l'auteur lui-même aux caractères de ses personnages. Déjà présent au début du XX^e siècle, ce mécanisme avait pour conséquence de brouiller les lignes entre les biographèmes avérés utilisés pour construire le récit épibiographique de Rabelais et les images fantasmées projetées sur lui à partir des qualités ou défauts de ses géants, et aboutissait le plus souvent à des jugements négatifs et erronés sur l'œuvre (*cf* chapitre I et III). Or, le discours doxique qui se construit à travers les manuels de 1981 à 2011 tend à l'inverse à mettre en œuvre ce mécanisme de glissement pour mieux souligner la valeur d'une œuvre qui devient elle-même, dans les représentations proposées, gigantesque :

L'œuvre du géant Rabelais incarne l'énorme vitalité de la Renaissance, explorant tous les savoirs, tous les genres, tous les langages. Mais les fantaisies de l'imaginaire et les inventions de l'écriture ouvrent sur une inépuisable profondeur philosophique et spirituelle. (Marie-Hélène Prat, 1997, p. 91)

Placé au niveau des personnages qu'il a créés, le « géant Rabelais » n'est presque plus un auteur dont la réalité biographique importe¹⁵. Modélisée par le recours à un lexique qui l'amène vers son propre univers fictif, la figure de l'écrivain qui est construite à travers le

¹³ La contrepartie de cette image est un silence presque total dans les paratextes sur les questions religieuses qui agitent l'œuvre.

¹⁴ Il en va ainsi notamment dans les discours étudiés dans la sous-partie précédente et qui traitent des questions de formation des deux géants. En effet, s'il est sans cesse rappelé « l'immense culture » de Rabelais, c'est aussi pour souligner la correspondance qui s'établit, après l'aboutissement de l'éducation humaniste de Gargantua et Pantagruel, entre la figure de l'auteur telle que la construit le discours doxique et les qualités de ses héros telles qu'elles sont mises en avant dans les paratextes.

¹⁵ Ce mécanisme métonymique entre l'auteur et l'œuvre pourrait également expliquer, comme nous l'avons vu plus haut, la disparition de la « légende » entourant Rabelais.

discours doxique s'avère toujours marquée par le sceau du légendaire¹⁶, d'autant plus facilement convocable que la biographie de Rabelais se révèle peu maniable. Ce glissement vers une image presque intégralement fictive de Rabelais exemplifie ici magistralement les mécanismes mêmes du processus de modélisation, qui tendent à construire une image facilement intégrable de l'auteur, et ce d'autant plus que les discours de présentation réactivent des représentations qui tournent à la tautologie : Rabelais incarne l'humanisme, dont ses romans délivrent le message, à travers des personnages qui sont la figure de leur créateur, qui lui-même est le miroir de ces bons géants modèles de l'humanisme ...

Chemin faisant à travers les manuels, se dessine donc une image largement positive et relativement univoque de Rabelais et de son œuvre, emblèmes d'une pensée humaniste qui représente les premiers mouvements de la Renaissance. Modèle d'un humanisme optimiste et confiant, plaçant sa confiance dans la culture et la liberté humaines, Rabelais figure l'orée d'un siècle réellement renaissant. À l'autre extrémité de la période, un autre auteur maximal vient symboliser le pendant de cette sagesse joyeuse en incarnant la mise en doute progressive de l'humanisme.

2. Montaigne ou l'humanisme sceptique

Considéré depuis Lanson comme l'écrivain qui clôt le XVI^e siècle et ouvre la voie au classicisme (*cf chapitre II*), Montaigne occupe dans le corpus canonique de la littérature du XVI^e siècle une place centrale que traduisent les différents palmarès dressés au chapitre précédent. Présent entre 1981 et 1999 dans quinze manuels sur dix-sept, et entre 2000 et 2011 dans vingt-trois des vingt-sept manuels étudiés (*cf tableaux 17 et 18*) l'auteur des *Essais* prend largement la tête du classement des auteurs maximaux du siècle à partir de 2000, en dépassant Rabelais et Ronsard (*cf tableau 28*) alors même que ce dernier occupait auparavant juste avant lui la première place. Surtout, les trois livres qui composent les *Essais* se trouvent placés dans les cinq premiers rangs du palmarès des œuvres les plus classiques du corpus canonique de la littérature du XVI^e siècle, et ce de 1981 à 2011 (*cf tableaux 27 et 29*). Dans la première décennie du XXI^e siècle, Montaigne est ainsi l'auteur du XVI^e siècle qui dispose de l'aire de diffusion scolaire la plus étendue ; c'est aussi celui dont l'écart de classicisation entre les titres se révèle le moins important, chez les classiques maximaux du siècle. L'analyse de

¹⁶ Il nous semble possible de parler de légende ici pour qualifier les représentations qui entourent Rabelais et son œuvre, que cette légende soit négative comme à la fin du XIX^e siècle ou largement positive comme à la fin du XX^e siècle.

la sélection des chapitres de son œuvre dans les manuels permet dès lors de cerner la forme prise par le corpus canonique montaignien de 1981 à 2011.

a. Images de l'œuvre et structure du corpus canonique montaignien

Contrairement à Rabelais, pour qui la modélisation de l'œuvre conduit à une hiérarchisation importante des romans, Montaigne voit les trois volumes de ses *Essais* représentés de manière relativement équivalente dans le corpus canonique de la littérature du XVI^e siècle. Ainsi, bien que le nombre total d'extraits sélectionnés dans les *Essais* augmente de près d'un tiers entre 1991 et 2001, passant de soixante-deux à quatre-vingt-neuf, la répartition demeure stable entre les trois livres à l'échelle des deux périodes considérées :

Œuvre	Nombre d'extraits sélectionnés dans les manuels – 1981-1999	Nombre d'extraits sélectionnés dans les manuels – 2000-2011
<i>Essais I</i>	21	35
<i>Essais II</i>	18	25
<i>Essais III</i>	23	29
Total	62	89

Tableau 38. Nombre d'extraits de l'œuvre montaignienne sélectionnés dans les manuels – 1981-2011

Si une inversion de tendance se dessine entre la période 1981-1999 et 2000-2011, puisque le livre III qui était auparavant le plus représenté cède sa place au livre I, jusque là placé en deuxième position, aucune modification structurelle n'est à remarquer dans l'organisation du corpus canonique montaignien entre la fin du XX^e siècle et le début du XXI^e siècle. L'œuvre montaignienne ne semble donc pas, à première vue, subir avec autant de force que celle de Rabelais les effets du phénomène de hiérarchisation interne dû au processus de modélisation, qui tend à affecter des degrés de valeur différenciés aux titres à l'intérieur de la production d'un auteur. Pourtant, il faut remarquer que les *Essais* constituent dans les ouvrages scolaires la seule œuvre classicisée de Montaigne : le *Journal du voyage de Michel de Montaigne en Italie, par la Suisse et l'Allemagne, en 1580 et 1581*, n'est ainsi présenté dans aucun des manuels consultés, et ce depuis le début du XX^e siècle (*cf* chapitre III). Ce faisant, bien que le degré de classicité des trois volumes des *Essais* se révèle assez proche, elle n'en demeure pas moins fondée sur une hiérarchisation de la valeur des titres si essentielle à la constitution de l'image scolaire de l'œuvre, qu'elle échappe même au regard porté sur les manuels. Éclipsé par l'ombre des *Essais*, le journal de voyage de Montaigne se trouve irrémédiablement placé en dehors du modèle classique de l'œuvre montaignienne. Cette hégémonie des *Essais* dans le corpus canonique de l'œuvre montaignienne, de même que l'homogène représentativité de

chacun des livres dans ce corpus, s'explique peut-être par le caractère singulier de la production de Montaigne, chacun des livres constituant plus une étape de la réflexion de l'auteur qu'un ouvrage à part. En ce sens, il s'avère délicat de les distinguer et d'opérer par une classification différenciée des distinctions entre eux qui rendraient compte du poids prédominant de l'un par rapport aux trois autres. La structure du corpus canonique montaignien ne fait d'ailleurs pas apparaître nettement de prédominance d'un titre par rapport aux autres dans une représentation schématique organisée de manière proportionnelle :

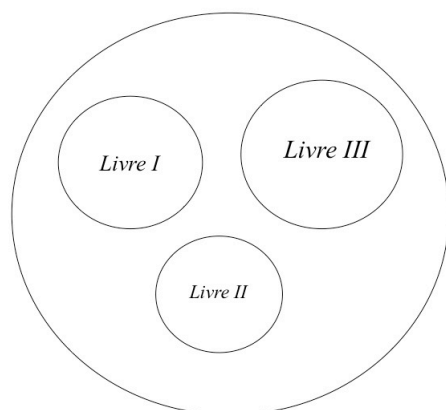


Figure 9 : Structure de l'espace canonique montaignien – 1981-1999

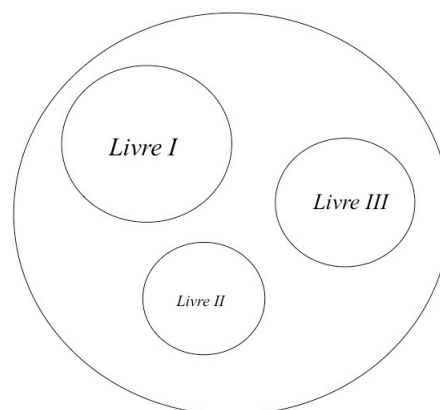


Figure 10 : Structure de l'espace canonique montaignien – 2000-2011

Plutôt que par la hiérarchisation des titres à l'intérieur du modèle scolaire, la structure du corpus canonique montaignien peut être appréhendée à travers l'étude des chapitres les plus fréquemment sélectionnés dans les manuels. Livre par livre, le relevé des occurrences des chapitres des *Essais* dans les manuels permet de dessiner une image claire de l'œuvre telle qu'elle est transmise par l'institution. Ainsi, pour la période 1981-1999, le livre I est représenté par vingt-et-un extraits sur les soixante-deux du total, et ces extraits sont tirés des chapitres suivants :

Titre du chapitre	Total des occurrences dans les manuels – 1981-1999
I, 26 « De l'institution des enfants »	5
I, 31 « Des cannibales »	5
« Au lecteur »	3
I, 28 « De l'amitié »	3
I, 23 « De la coutume »	2
I, 8 « De l'oisiveté »	1
I, 20 « Que philosopher c'est apprendre à mourir »	1
I, 51 « De la vanité des paroles »	1
Total des extraits	21

Tableau 39. Chapitres du livre I des *Essais* sélectionnés dans les manuels – 1981-1999

Au regard de l'ampleur du livre I, qui comprend cinquante-sept chapitres, le mécanisme de modélisation de l'œuvre par la sélection des extraits tend à réduire drastiquement l'étendue du volume, en organisant le corpus canonique de ce livre uniquement autour de huit chapitres. Alors même que le livre I représente un tiers des extraits sélectionnés au total pour l'œuvre montaignienne (cf *tableau 38*), le travail de sélection des textes concentre l'image du premier volume des *Essais* autour d'un nombre très restreint de chapitres, dont la fonction est d'emblématiser la pensée de Montaigne dans ses premiers moments. Sur ces huit chapitres, les chapitres I,26 et I,31 représentent la moitié des occurrences, chacun d'entre eux constituant le quart des extraits sélectionnés. Le prologue du livre I, « Au lecteur », ainsi que l'essai I,28 forment à eux deux presque le tiers du total. Cette répartition s'inscrit assez logiquement dans les choix opérés par Lagarde et Michard dans leur anthologie, au sein de laquelle l'essai « De l'institution des enfants » était sélectionné à travers cinq extraits et s'avérait ainsi le chapitre le plus classicisé de l'œuvre, juste devant le chapitre 12 du livre II et le chapitre 13 du livre III. « Au lecteur » et le chapitre I,31 figuraient également dans la liste des morceaux choisis du *Lagarde et Michard*, et dans ce palmarès de tête seul l'essai 28 fait figure de nouvel entrant. À l'échelle de la période, l'image du livre I s'avère donc essentiellement organisée autour de deux chapitres, dont l'un traite de l'éducation et l'autre de la relativité des coutumes. En périphérie de cette image, la place du « Au lecteur » laisse entendre que les manuels font une place à l'explication par Montaigne de son projet, tandis que la présence de I,28 indique l'attention portée à la question de l'amitié entre les auteurs. La réduction de l'étendue du volume s'accompagne donc ici d'une concentration thématique. À partir de 2000, la répartition des extraits sélectionnés fait apparaître la persistance et l'exacerbation de ces phénomènes de concentration, qui entraînent une redistribution de l'espace canonique du livre I :

Titre du chapitre	Total des occurrences dans les manuels 2000-2011
I, 26 « De l'institution des enfants »	15
« Au lecteur »	6
I, 31 « Des cannibales »	3
I, 50 « De Démocrite et d'Héraclite »	3
I, 20 « Que philosopher c'est apprendre à mourir »	2
I, 29 « De la modération »	2
I, 13 « Cérémonie de l'entrevue des Rois »	1
I, 25 « Du pédantisme »	1
I, 28 « De l'amitié »	1
I, 42 « De l'inégalité qui est entre nous »	1
Total des extraits	35

Tableau 40. Chapitres du livre I des Essais sélectionnés dans les manuels – 2000-2011

De 2000 à 2011, tandis que le livre I des *Essais* est désormais représenté par trente-cinq extraits tirés de dix chapitres, près de la moitié des extraits sélectionnés dans les manuels sont tirés du chapitre I,26, tandis que « Au lecteur » qui occupait auparavant un tiers de ces occurrences voit sa place réduite à un peu moins d'un sixième du nombre total des extraits. Les huit autres chapitres sélectionnés sont renvoyés à des places subalternes dans le corpus canonique de ce premier livre, puisque leur représentativité oscille entre trois et une occurrences dans l'ensemble des manuels étudiés ; cependant, le cumul du nombre d'extraits issus de ces chapitres constitue près de la moitié du corpus total pour le livre I. Ainsi, alors qu'entre 1981 et 1999, le premier volume des *Essais* était représenté dans les manuels selon une répartition relativement homogène des chapitres sélectionnés, dès 2000 la tendance s'inverse et le livre I s'avère désormais essentiellement emblématisé par des textes tirés du chapitre 26 « De l'institution des enfants », qui forme le centre du corpus canonique de ce volume, tandis qu'en périphérie l'élargissement du nombre de chapitres sélectionnés se fait au prix d'un affaiblissement de leur représentativité. Dominée par le chapitre 26, suivi de loin par « Au lecteur », l'image du livre I construite à travers la sélection des extraits s'articule ainsi, pour le début du XXI^e siècle, entre le programme éducatif déterminé par Montaigne, et les enjeux de son projet d'écriture de soi. La question de la relativité des coutumes et de la définition de la barbarie posée par le chapitre 31, « Des cannibales », qui pesait dans la période précédente d'un poids équivalent au chapitre 26, se révèle désormais reléguée à une place subalterne. À partir de 2000, le livre I voit donc l'étendue de sa classicisation diminuer et se concentrer fortement autour d'extraits issus d'un seul chapitre.

À l'inverse, le livre II des *Essais* connaît une fortune scolaire relativement différente. De 1981 à 2011, ce deuxième volume demeure le moins représenté des trois, avec des écarts de représentativité qui ne sont pas majeurs pour la période 1981-1999 mais se renforcent quelque peu à partir de 2000, un différentiel de dix extraits séparant désormais le livre I, qui occupe la tête du classement, du livre II (*cf tableau 8 supra*). Dans l'organisation générale du corpus canonique montaignien, le livre II se révèle donc *a priori* le moins classicisé des trois volumes. Pour la période 1981-1999, il offre dix-huit des soixante-deux extraits sélectionnés au total dans les trois livres, et ces dix-huit extraits sont répartis comme suit :

Titre du chapitre	Total des occurrences dans les manuels – 1981-1999
II, 12 « Apologie de Raymond Sebond »	8
II, 17 « De la présomption »	3
II, 6 « De l'exercitation »	2
II, 8 « De l'affection des pères aux enfants »	2

II, 18 « Du démentir »	2
II, 11 « De la cruauté »	1
Total des extraits	18

Tableau 41. Chapitres du livre II des Essais sélectionnés dans les manuels – 1981-1999

De même que pour le livre I, le mécanisme de sélection des extraits tend à restreindre largement l'ampleur du volume, puisque sur les trente-sept chapitres que comporte le livre II des *Essais*, seuls six figurent dans le corpus canonique pour la période 1981-1999. Ce phénomène de réduction est redoublé par un mécanisme de concentration particulièrement prégnant pour ce volume. En effet, avec huit textes sur les dix-huit extraits sélectionnés, l'essai 12 s'avère le chapitre le plus fortement classicisé de ce volume, loin devant les cinq autres chapitres qui forment avec lui le corpus canonique du livre II. C'est dire alors que la question sceptique qui intéresse Montaigne dans ce chapitre apparaît principale pour les manuelistes de la période, et occupe la place centrale des représentations de ce deuxième volume des *Essais*. Or, à partir de 2000, l'aire du corpus scolaire du livre II s'étend largement, passant de dix-huit extraits tirés de six chapitres à vingt-cinq extraits issus de dix chapitres. Parallèlement à cet élargissement, le phénomène auparavant remarquable de concentration autour du chapitre 12 se dissout, ce chapitre ne fournissant plus qu'un quart des extraits :

Titre du chapitre	Total des occurrences dans les manuels – 2000-2011
II, 12 « Apologie de Raymond Sebond »	6
II, 18 « Du démentir »	5
II, 5 « De la conscience »	4
II, 17 « De la présomption »	4
II, 6 « De l'exercitation »	1
II, 8 « De l'affection des pères aux enfants »	1
II, 11 « De la cruauté »	1
II, 13 « De juger de la mort d'autrui »	1
II, 19 « De la liberté de conscience »	1
II, 30 « D'un enfant monstrueux »	1
Total des extraits	25

Tableau 42. Chapitres du livre II des Essais sélectionnés dans les manuels – 2000-2011

Représenté par six textes sur les vingt-cinq sélectionnés au total dans les manuels, l'« Apologie de Raymond Sebond » n'occupe plus le centre du corpus canonique du livre II des *Essais* en ce début de XXI^e siècle. Tandis que les six chapitres ne fournissant qu'un seul texte dans le corpus canonique du volume (chapitres 6, 8, 11, 13, 19, 30) peuvent être considérés comme une périphérie très éloignée de la structure du canon pour ce livre II, les chapitres 12, 18, 5 et 17 forment un centre où sont réunis les trois quarts du corpus (dix-neuf des vingt-cinq extraits). Le mécanisme de concentration s'est donc déplacé d'un seul chapitre à un groupe de quatre chapitres, dont la représentativité s'avère équivalente dans le corpus (de six à quatre extraits chacun). Ce faisant, l'image du livre II s'élargit et la question sceptique

cesse de constituer le centre de la représentation canonique du volume pour s'ouvrir à des réflexions qui ont plus largement trait à la forme même de l'œuvre montaignienne, les chapitres 17 et 18 servant à justifier et expliquer, dans le prolongement du programme déterminé par le « Au lecteur », le projet de se peindre soi-même avec sincérité, tandis que le chapitre 5 révèle le dégoût de Montaigne face à l'injustice.

Quant au livre III, alors même qu'il s'agit du volume des *Essais* qui comprend le moins de chapitres (treize, contre cinquante-sept pour le livre I et trente-sept pour le livre II), il se trouve représenté dans les manuels à travers un total élevé d'extraits tirés d'un nombre important de chapitres. Ainsi, entre 1981 et 1999, le livre III fournit vingt-trois des soixante-deux extraits constituant le corpus canonique montaignien, et ces vingt-trois extraits sont issus de huit des treize chapitres du livre III. Contrairement aux deux autres volumes des *Essais* pour la même période, le livre III voit donc son image scolaire plus étendue, ou du moins plus proche de la diversité du volume, ainsi que le révèle la répartition des extraits :

Titre du chapitre	Total des occurrences dans les manuels – 1981-1999
III, 9 « De la vanité »	7
III, 6 « Des coches »	4
III, 13 « De l'expérience »	4
III, 2 « Du repentir »	2
III, 10 « De ménager sa volonté »	2
III, 12 « De la physionomie »	2
III, 3 « De trois commerces »	1
III, 8 « De l'art de conférer »	1
Total des extraits	23

Tableau 43. Chapitres du livre III des *Essais* sélectionnés dans les manuels – 1981-1999

Contrairement au livre II, le livre III ne subit pas d'effet de concentration majeur autour d'un chapitre pour la période 1981-1999, mais connaît un sort plutôt comparable à celui du livre I. En effet, le chapitre 9 « De la vanité » occupe un tiers du corpus canonique du volume, avec sept extraits sélectionnés sur les vingt-trois, tandis que les chapitres 6 « Des coches » et 13 « De l'expérience » forment à eux deux un autre tiers du corpus ; enfin, les cinq autres chapitres sélectionnés (2, 10, 12, 3, 8), dont la représentativité oscille entre une et deux occurrences, constituent un derniers tiers plus périphérique dans la représentation du livre III. Bien que la répartition fasse apparaître le poids du chapitre 9 dans l'espace canonique du volume, sa place s'avère comparable à celles des chapitre 26 et 31 du livre I entre 1981 et 1999 : si l'essai « De la vanité » constitue le centre du corpus canonique du livre III pour la période, il ne concentre pas l'intégralité de la représentation scolaire du volume en occupant la moitié ou plus de l'espace canonique déterminé par la sélection des extraits, à l'inverse de l'« Apologie de Raymond Sebond » pour le livre II. Par ailleurs, l'importance du chapitre

III,9 dans le corpus canonique du livre III souligne l'attention portée par les manuelistes à la définition par Montaigne de son projet, et à la dimension réflexive des *Essais*, exemplifiée dans ce chapitre à travers la réflexion sur la vanité de la raison humaine, qui rejoint en partie la mise en doute de cette même raison proposée dans l'« Apologie de Raymond Sebond ». Le passage au XXI^e siècle ne modifie pas en profondeur l'organisation du corpus canonique de ce livre III, qui se trouve toujours représenté par huit chapitres fournissant vingt-neuf extraits :

Titre du chapitre	Total des occurrences dans les manuels – 2000-2011
III, 9 « De la vanité »	9
III, 13 « De l'expérience »	7
III, 6 « Des cochés »	4
III, 2 « Du repentir »	3
III, 12 « De la physionomie »	3
III, 3 « De trois commerces »	1
III, 5 « Sur les vers de Virgile »	1
III, 11 « Des boiteux »	1
Total des extraits	29

Tableau 44. Chapitres du livre III des *Essais* sélectionnés dans les manuels – 2000-2011

Outre l'augmentation du nombre total d'extraits sélectionnés dans le livre III, le corpus canonique connaît quelques reconfigurations mineures : si le chapitre 9 demeure en tête du nombre d'occurrences, les chapitres 13 et 6 voient leurs place permuter (III,13 se trouvant désormais en deuxième position, occupée auparavant par III,6) ; les chapitres 10 (« De ménager sa volonté ») et 8 (« De l'art de conférer ») sortent quant à eux du corpus et sont remplacés par les chapitres 5 (« Sur les vers de Virgile ») et 11 (« Des boiteux »). La représentativité des chapitres dans l'espace canonique du livre III s'avère stable pour le chapitre 9, qui représente toujours un tiers des occurrences totales. Une modification s'opère cependant pour les chapitres qui occupent les rangs suivants du palmarès : en effet, le chapitre 13 « De l'expérience », dont sont tirés sept extraits sur les vingt-neuf, totalise désormais près d'un quart des occurrences, et retrouve ainsi une place dans le corpus canonique qui correspond à l'héritage du *Lagarde et Michard*, où cet essai était largement cité (cf *tableau 15*). À eux deux, les chapitres 9 et 13 occupent largement plus de la moitié de l'espace canonique et organisent le noyau central de la représentation du livre III. Le chapitre 6, représenté par quatre extraits, et les chapitres 2 et 12, représentés chacun par trois extraits, forment le deuxième cercle de cet espace canonique en cumulant un tiers des occurrences. Enfin, les chapitres 3, 5 et 11, avec une occurrence chacun, constituent la « zone de

dispersion »¹⁷ de la structure canonique du livre III des *Essais*. Concentrée autour des chapitres 9 et 13, l'image scolaire du livre III se construit autour de thématiques structurantes de l'œuvre montaignienne, de la critique de la vanité humaine à la réflexion sur le temps qui passe et la nécessité de vivre en accord avec sa nature, éclairées par les inflexions sceptiques de la pensée de Montaigne. La remise en avant du chapitre 13 à partir des années deux mille ouvre également la voie à une image plus nuancée du Montaigne du livre III, moins sceptique (ce que laissait entendre la prédominance du chapitre 9 à la période précédente) et plus à l'écoute de la nature individuelle.

À l'échelle du corpus canonique des *Essais*, tous volumes confondus, le palmarès des chapitres les plus fortement classicisés permet de déterminer avec plus de précision l'image de l'œuvre transmise par l'institution. Ainsi, de 1981 à 1999, le relevé des chapitres les plus souvent sélectionnés dans les manuels révèle l'importance quantitative de l'essai II,12, alors même que le livre II est le volume le moins fortement classicisé des trois :

Rang	Chapitre
1 ^{er}	II, 12 « Apologie de Raymond Sebond »
2 ^e	III, 9 « De la vanité »
3 ^e <i>ex æquo</i>	I, 26 « De l'institution des enfants » I, 31 « Des cannibales »
5 ^e <i>ex æquo</i>	III, 6 « Des coches » III, 13 « De l'expérience »

Tableau 45. Palmarès des chapitres de l'œuvre de Montaigne les plus sélectionnés dans les manuels – 1981-1999

La place de l'« Apologie de Raymond Sebond » dans ce palmarès tend alors à souligner l'importance des réflexions sceptiques de Montaigne dans la construction de l'image scolaire de son œuvre, cette thématique essentielle étant redoublée par ailleurs par le poids de l'essai III,9 dans l'espace canonique, ainsi que par la présence du chapitre conclusif de l'œuvre (III,13) dans ce palmarès. Parallèlement, les essais I,26, I,31 et III,6 permettent de mettre en lumière les réflexions singulières de Montaigne sur des questions essentielles de son époque, à travers la forte représentativité de chapitres portant sur l'éducation, la découverte du Nouveau Monde et la cruauté de la justice. La représentation scolaire de l'œuvre montaignienne dessinée à travers ce classement s'articule donc entre deux pôles : d'une part, une classicisation maximale de chapitres permettant de mettre en lumière la dimension sceptique mais également autoréflexive de l'œuvre montaignienne, d'autre part une sélection d'essais rendant compte de l'inscription de Montaigne dans les préoccupations de son siècle. À partir de 2000, cette image s'infléchit en partie, les places au sein du palmarès se trouvant

¹⁷ Pour reprendre une formule utilisée par Marie-Odile ANDRE à propos de la classicisation des titres de Colette à l'intérieur du modèle scolaire de l'œuvre.

redistribuées en même temps que le corpus canonique de l'œuvre s'élargit fortement (*cf* *tableau 38*) :

Rang	Chapitre
1 ^{er}	I, 26 « De l'institution des enfants »
2 ^e	III, 9 « De la vanité »
3 ^e	III, 13 « De l'expérience »
4 ^e <i>ex æquo</i>	« Au lecteur » (livre I) II, 12 « Apologie de Raymond Sebond »

Tableau 46. Palmarès des chapitres de l'œuvre de Montaigne les plus sélectionnés dans les manuels – 2000-2011

Bien que les mêmes chapitres soient représentés dans ce classement entre les deux périodes étudiées, ce relevé fait apparaître deux phénomènes corrélés dans la construction de la représentation scolaire de l'œuvre montaignienne : tout d'abord, la reconduction d'un palmarès quasiment équivalent ne doit pas masquer les effets de reconfiguration qui s'opèrent, puisque l'entrée du « Au lecteur » dans le classement se fait au détriment des chapitres I,31 et III,6 qui se trouvent désormais exclus de l'espace canonique maximal. Cette exclusion a pour conséquence d'éliminer de l'image canonique de l'œuvre les questions « contemporaines » soulevées par ces essais, la réflexion sur la relativité des coutumes d'une part, le questionnement sur la légitimité de la torture d'autre part. Surtout, la disparition de ces deux chapitres s'accompagne d'un fort mouvement de recentrement de la représentation de l'œuvre autour du pôle réflexif et philosophique incarné par les chapitres III,9, III,13, II,12 et par le « Au lecteur », où se déploient les interrogations de Montaigne sur la légitimité de son projet, sur la nature de ses *Essais*, sur leur forme même, mais où se lit également l'évolution de son cheminement personnel au travers des philosophies antiques qu'il épouse tour à tour, sans jamais abdiquer la singularité de son jugement. C'est donc la dimension personnelle, (auto-)réflexive, littéraire et philosophique, de l'œuvre montaignienne qui est essentiellement mise en avant dans sa représentation canonique à partir de 2000, tandis que diminue drastiquement la part des chapitres formulant les réflexions de Montaigne sur les enjeux de son siècle. Ce constat est cependant nuancé par la place occupée dans le classement par l'essai I,26, qui prend largement la tête du palmarès avec quinze extraits sélectionnés, contre neuf pour III,9 qui occupe le second rang. Deux hypothèses peuvent permettre d'expliquer cette inflation du chapitre dédié à « L'institution des enfants » dans le corpus canonique des *Essais* : d'une part, comme pour Rabelais, la mise en exergue du questionnement sur l'éducation permet aux manuelistes d'inscrire Montaigne dans les interrogations générales de son siècle et ainsi d'exemplifier la dimension novatrice de l'humanisme en matière de pédagogie. D'autre part, dans une perspective qui s'inscrit dans une représentation héritée du

Lagarde et Michard, l'importance accordée à l'essai I,26 permet de tracer des ponts entre les prescriptions pédagogiques de Montaigne et la pensée d'une philosophie de vie accordée à l'individu développée tout au long des quatre autres chapitres les plus fortement classicisés (*cf chapitre III*).

La tension entre ces deux pôles de représentation de l'œuvre, l'inscription dans des questionnements humanistes d'une part, la place de la réflexion philosophique inscrite dans un héritage antique mais pourtant irrémédiablement singulière d'autre part, organise ainsi l'image de l'œuvre et de l'auteur construite à travers la sélection des extraits mais également dans les discours de présentation.

b. Figure d'auteur (1) : Montaigne pédagogue et « anthropologue », un auteur en prise et en avance sur son siècle

De 1981 à 2011, l'essai I,26 occupe une place majeure dans le corpus canonique montaignien : placé au troisième rang des chapitres les plus classiques de l'œuvre à la fin du XX^e siècle, il prend dès 2000 la tête du palmarès et inscrit ainsi durablement la question pédagogique au centre des représentations scolaires des *Essais* (*cf tableau 16*). Directement greffé sur l'essai « Du pédantisme » qui le précède dans l'organisation du livre I, le chapitre « De l'institution des enfants » traduit l'attachement de Montaigne aux perspectives humanistes développées avant lui par Érasme, Rabelais, Budé ou encore Vivès. Comme Rabelais, Montaigne s'oppose aux méthodes médiévales d'éducation, et critique l'apprentissage par cœur et les châtements corporels qui font loi dans les collèges traditionnels. Ce point est mis en avant dans les notices de présentation de l'essai I,26, où sont soulignées la dimension novatrice des indications de Montaigne et leur inscription dans l'héritage de la pensée humaniste sur le sujet :

Comme tous les humanistes, tel Rabelais, Montaigne est attentif aux problèmes de l'éducation. (Christophe Desaintghislain, 2011, p.109)

Dans cet essai, Montaigne dénonce « toute violence en l'éducation d'une âme tendre qu'on dresse pour l'honneur et la liberté », ajoutant « il y a je ne sais quoi de servile en la rigueur et la contrainte ». Ces principes d'éducation, nouveaux à la Renaissance, seront étayés par le témoignage du Maréchal de Monluc. (Florence Randanne, 2011, p. 322)

De même que Rabelais dans *Gargantua*, Montaigne préconise dans ce chapitre le recours à une éducation individuelle menée par un précepteur, selon un modèle qui s'oppose en tout point à la formation collective dispensée dans les collèges. C'est ainsi que les discours de présentation insistent sur le fait que l'auteur, dans cet essai, « privilégie la relation entre le maître et l'élève » (Dominique Rincé, 2007, p. 16), et préconise pour l'élève « un précepteur

choisi avec soin » (Marie-Hélène Prat, 1997, p. 160). Pourtant, ce n'est pas à un Ponocrates réel que Montaigne conseille de laisser l'enfant, car la conception montaignienne de l'éducation diffère en réalité de celle de Rabelais. Ainsi, bien que Montaigne propose lui aussi un modèle pédagogique où l'exercice de l'esprit et du corps sont complémentaires, il refuse la dimension encyclopédique d'une formation aussi « gigantesque » que celle de Gargantua ou Pantagruel, et indique qu'il serait avisé pour les parents de choisir un précepteur qui ait à cœur de former l'intelligence de son élève plutôt que sa capacité à engranger des connaissances :

À un enfant de maison qui recherche les lettres, non pour le gain [...] ni tant pour les commodités externes, que pour les siennes propres, et pour s'en enrichir et parer au-dedans, ayant plutôt envie d'en tirer un honnête homme, qu'un homme savant, je voudrais aussi qu'on soit soigneux de lui choisir un conducteur, qui eût plutôt la tête bien faite que bien pleine, et qu'on y requît tous les deux, mais plus les mœurs et l'entendement que la science. (I, 26)¹⁸

Cette indication, l'une des premières préconisations directes du chapitre sur le sujet de l'institution des enfants, trouve un écho important dans le discours scolaire, les manuelistes reprenant, soit implicitement, soit en la paraphrasant, la formule, devenue célèbre, désignant le précepteur (et par extension l'élève qu'il aura formé) plutôt comme « une tête bien faite que bien pleine » :

Le chapitre 26 du premier livre des Essais est intitulé « De l'institution des enfants ». Montaigne y préconise une démarche plus pédagogique qu'encyclopédique. (Dominique Rincé, 2007, p. 16)

Comment apprendre à un élève à devenir pleinement lui-même ? Il ne suffit peut-être pas de lui inculquer un certain nombre de connaissances. (Christophe Desaintghislain, 2011, p. 109)

Dans le chapitre « De l'institution des enfants », Montaigne expose ses idées sur l'éducation des jeunes nobles. Il défend une éducation adaptée à chaque élève, dispensée par un précepteur plus sage que savant et qui apprenne à réfléchir. (Dominique Rincé, 2011, p. 151)

Sans la faire apparaître explicitement, le discours des manuels organise ainsi une opposition théorique entre la conception « encyclopédique » de l'éducation rabelaisienne, visant à « inculquer un certain nombre de connaissances » à l'élève, et la vision « pédagogique » de l'institution montaignienne, où il importe plus d'être « sage que savant ». Cette représentation, qui permet de mettre en relation les deux figures phares de Rabelais et Montaigne, organise également l'image du siècle de manière diachronique à travers la

¹⁸ Michel DE MONTAIGNE, *Essais – livre I*, chapitre XXVI « De l'institution des enfants », Gallimard, coll. « Folio classique », Paris, 2009, p. 319.

préoccupation humaniste pour l'éducation, l'auteur de *Gargantua et Pantagruel* incarnant l'appétit des savoirs et l'« abîme de science » proposé aux géants, tandis que Montaigne figure un nouvel esprit du siècle en « renouvelant l'image d'un savoir humaniste qui ne serait que livresque » (Dominique Rincé, 2007, p. 18). Ordonnant les conceptions pédagogiques humanistes du XVI^e siècle entre ces deux figures phares, ces discours de présentation s'inscrivent également dans l'héritage des représentations construites dès les années cinquante par la *doxa* transmise par le *Lagarde et Michard* sur ce point¹⁹.

Présenté comme héritier mais aussi réformateur des conceptions du premier âge de l'humanisme, incarné par Rabelais, sur la question pédagogique, Montaigne est également figuré dans les manuels sous les traits d'un véritable novateur, l'un des manuelistes affirmant ainsi que l'auteur des *Essais* expose dans le chapitre I,26 « les bases d'un idéal pédagogique moderne, fondé sur le respect de l'élève et sur une acquisition raisonnée des connaissances » (Romain Lancrey-Javal, 2004, p. 126). La question du respect de l'enfant et de ses capacités dans le programme tracé par Montaigne revient dans d'autres discours de présentation, dessinant l'image d'un Montaigne attaché à la liberté de l'individu dans sa formation :

La naissance de l'enfant de la comtesse de Foix, lui donne l'occasion de développer sa conception de la pédagogie. Dans le passage qui précède immédiatement cet extrait, Montaigne insiste sur le fait qu'un enfant est capable d'appliquer son esprit et sa sensibilité à des domaines très différents et qu'il faut donc lui laisser une diversité de choix. (Hélène Sabbah, 1993, p. 80)

En 1579, le philosophe Montaigne adresse à Diane de Foix un traité d'éducation à l'attention de l'enfant qu'elle va bientôt mettre au monde. À une époque où les jeunes nobles se voient dispenser un enseignement sur la base de connaissances presque exclusivement littéraires, peu adapté aux réalités de leur époque, l'auteur délivre un message original qui associe la richesse du savoir au plaisir de le recevoir. Très en avance sur son temps, Montaigne prône le respect de l'enfant, un être à qui il faut accorder respect, confiance et liberté. (Xavier Damas, 2011, p. 289)

« Original », « très en avance sur son temps », Montaigne incarne ainsi dans les manuels la figure d'un pédagogue « moderne », dont les préconisations s'accordent bien, en réalité, avec les prescriptions officielles qui régissent dès les années deux mille l'enseignement secondaire, notamment en ce qui concerne la transmission de la littérature où sont valorisées les capacités

¹⁹ Pour rappel, Lagarde et Michard soulignent le processus historique qui mène de la vision de Rabelais à celle de Montaigne en dessinant à la fois la continuité des préoccupations du siècle sur la question éducative et l'opposition qui se fait jour entre les conceptions des deux auteurs : « L'essai 26 du livre I est dédié à Diane de Foix, qui allait être mère. [...] La plupart de ses idées sont universellement valables. Après la soif de connaissance qui caractérise Rabelais, une décantation se produit [...]. Au lieu d'encombrer la mémoire de l'élève, il faut former son esprit, lui apprendre à penser. » (p. 208)

d'analyse et d'interprétation, laissées relativement libres, des élèves²⁰. En ce sens, la montée du chapitre I,26 tout en haut du palmarès des chapitres les plus classiques de l'œuvre montaignienne peut se comprendre comme la traduction, à travers les choix des textes présentés dans les manuels et leurs paratextes, d'une conception de l'enseignement qui se veut elle aussi plus « moderne », se débarrassant d'anciennes conceptions non pas médiévales, mais senties comme dépassées. Cette hypothèse peut par ailleurs éclairer la part très importante prise dans le corpus canonique rabelaisien par la lettre de Gargantua à Pantagruel dès 2000 : ces deux phénomènes parallèles d'hégémonie subite de chapitres consacrés à la question éducative dans les corpus classiques des œuvres de Rabelais et Montaigne rendraient ainsi compte tout à la fois de la perpétuation d'une représentation du XVI^e siècle comme période de définition d'un programme éducatif « moderne », et dans le même temps traduiraient les enjeux contemporains à la production même des manuels, en inscrivant dans les ouvrages scolaires, à travers le mécanisme de modélisation des œuvres rabelaisienne et montaignienne, une forme d'interrogation sur la refondation même des pratiques pédagogiques amorcée au XXI^e siècle²¹.

Même si le discours scolaire tend à présenter Montaigne comme un novateur en matière pédagogique, les paratextes entourant les extraits de I,26 s'attachent toutefois, comme ceux qui présentaient la formation de Gargantua et Pantagruel (*cf supra*), à souligner que le programme montaignien n'est pas en réalité applicable pour l'époque contemporaine. Ainsi, bien que plusieurs discours de présentation affirment que Montaigne pose dans ce chapitre « les bases d'un idéal pédagogique moderne », la suite des différents paratextes recontextualise cet idéal en indiquant les conditions de sa réalisation :

Ce long chapitre est dédié à Diane de Foix, comtesse de Gurson, qui attend un enfant. Ce sera sûrement un fils, prédit Montaigne, et, comme présent à ce futur petit homme, il adresse à sa mère ses réflexions sur le problème de l'« institution » c'est-à-dire de l'instruction. L'« enfant de maison » dont il est question ici n'a que peu de points communs avec le lycéens d'aujourd'hui. À la fois riche et noble, il a été confié à des précepteurs (un seul n'a pas suffi) et enfin, quand il entre au collège, il est assisté de ses répétiteurs personnels (ce fut du moins le cas de Montaigne). Surtout, il n'a en rien l'intention d'exercer plus tard un métier. (Jacques Parpais, 1991, p. 79)

Ce chapitre des *Essais* (1580-1595), composé vers 1579-1580, est dédié à Diane de Foix qui attend un enfant. [...] Pour un jeune gentilhomme, un « enfant de maison », destiné à la fois au métier des armes, à la politique, à la diplomatie, il est bon de recourir à un « gouverneur », un précepteur particulier, qui sache former son esprit. (Maryse Avierinos, 2000, p. 428)

²⁰ Voir pour plus de détails l'introduction de la partie II de la thèse.

²¹ Nous reviendrons, en la détaillant plus avant, sur cette hypothèse dans la partie III de notre thèse.

Montaigne expose les bases d'un idéal pédagogique moderne, fondé sur le respect de l'élève et sur une acquisition raisonnée des connaissances. Ce type d'éducation fut d'abord réservé « aux enfants de maison » (des garçons de famille aisée). C'est plus tard que ce modèle éducatif a été diffusé et démocratisé. (Romain Lancrey-Javal, 2004, p. 126)

Ainsi, si Montaigne est « en avance sur son temps », sa pensée se révèle également particulièrement inscrite dans les problématiques spécifiques de son époque, notamment dans cet essai traitant de la pédagogie et qui n'envisage l'« institution » que pour un enfant noble, de sexe masculin, et destiné à devenir un « gentilhomme », c'est-à-dire un individu dont les préoccupations sont fort éloignées de celles d'un élève du XX^e ou du XXI^e siècle. Cette question de la formation du gentilhomme est d'ailleurs soulignée dans le discours scolaire, les manuelistes rappelant que Montaigne, dans cet essai, expose les fondements de ce qui servira au XVII^e siècle à la définition du modèle de l'honnête homme :

Pour un jeune gentilhomme, destiné à la fois au métier des armes, à la politique, la diplomatie, l'éducation doit viser une solide culture générale et la formation du jugement : c'est déjà l'idéal de l'honnête homme. (Marie-Hélène Prat, 1997, p. 160)

La convocation de ce modèle de l'honnête homme dans un paratexte entourant un texte tiré du chapitre I,26, dans un manuel de 1997, est ici particulièrement représentative des évolutions du discours doxique sur Montaigne. En effet, de Lanson au *Lagarde et Michard*, la filiation entre la pensée pédagogique montaignienne et l'idéal classique de l'honnête homme constitue l'un des éléments doxiques les plus prégnants du discours scolaire, et permet notamment aux anthologistes de placer Montaigne comme figure conclusive du XVI^e siècle ouvrant la voie aux réalisations classiques (*cf chapitres II et III*). Or, dans les paratextes et notices consultés à partir de 1981, seules deux occurrences de la référence à ce modèle de l'honnête homme font surface dans le discours doxique²². L'invisibilisation de cette référence dans les paratextes révèle du moins que la valeur accordée à une œuvre grâce à sa filiation (réelle ou fantasmée) avec les réalisations du XVII^e siècle ne constitue plus dans le discours scolaire un passage obligé ; en d'autres termes, que la force du modèle classico-centriste dans le processus de hiérarchisation de la valeur littéraire au sein du canon scolaire semble avoir largement décliné, au point que la (re)présentation des œuvres du XVI^e siècle apparaît essentiellement détachée de cette perspective.

²² La seconde référence à cet idéal classique se trouve dans le manuel dirigé par Dominique RINCE en 2005 et sert à définir non pas le programme éducatif de Montaigne mais plutôt son portrait, puisque l'auteur est lui-même considéré comme incarnant ce modèle de l'honnête homme « Figure de l'humanisme parvenu à sa maturité, Montaigne est nourri de culture antique. Citations en latin et en grec, références aux auteurs antiques émaillent ainsi les *Essais*. À partir de cet héritage qu'il assimile et fait revivre, Montaigne dessine la future silhouette de "l'honnête homme", qui constituera le modèle des écrivains classiques » (p. 396)

Bien que l'essai I,26 traite principalement des questions d'éducation, il s'agit également d'un chapitre où Montaigne, prenant soin d'éviter tout didactisme, refuse de dicter une conduite à tenir mais fait part, à sa manière « naïve »²³, de ses interrogations sur sa propre manière de jugement et d'acquisition de connaissances. Dépassant rapidement le simple traité d'éducation, « De l'institution des enfants » livre en réalité des clés pour envisager les fondements de la pensée de Montaigne et du projet des *Essais*, l'auteur y dressant son portrait en même temps qu'il présente ses réflexions sur l'instruction²⁴. Le chapitre 26 du livre I révèle ainsi la forme singulière de l'œuvre, jamais arrêtée sur un genre particulier. Cette incertitude quant à une définition générique du chapitre est ainsi mise en avant dans le discours scolaire, afin de souligner le caractère inédit de la réflexion montaignienne :

Montaigne adresse à Diane de Foix des conseils pratiques qui relèvent à la fois du traité d'éducation, comme ceux des pédagogues humanistes, et de l'essai philosophique. (Marie-Hélène Prat, 1997, p. 160)

Dans ce chapitre, Montaigne adresse à Diane de Foix des conseils pratiques qui relèvent à la fois du traité d'éducation et de l'essai philosophique. (Maryse Avierinos, 2000, p. 428)

Oscillant entre « traité pédagogique » et « essai philosophique », « De l'institution des enfants » permet aux manuelistes de présenter la méthode même de la pensée de Montaigne, et de faire le lien entre les préoccupations éducatives et le projet des *Essais* de peindre « l'humaine condition » à partir d'un exemple singulier. C'est ainsi que I,26 est présenté comme une suite logique de l'attention de Montaigne à la peinture du moi car « l'interrogation constante de Montaigne sur l'homme se double d'un intérêt pour la formation de l'enfant » (Hélène Sabbah, 1993, p. 80). En outre, la préconisation faite par Montaigne de faire voyager l'élève afin qu'il apprenne à « frotter et limer [sa] cervelle contre celle d'autrui »²⁵ est interprétée dans le discours scolaire comme le signe du lien entre le chapitre I,26 et l'ensemble des thématiques de l'œuvre puisqu'à travers son programme pédagogique Montaigne livrerait « une véritable leçon de vie et de relativisme » (Dominique Rincé, 2007, p. 18). Or, la réflexion de Montaigne sur les cultures étrangères ainsi que le motif du voyage constituent des éléments récurrents du discours scolaire entourant les *Essais*, notamment avant les années 2000, au moment où le chapitre 31 du livre I (« Des cannibales »)

²³ Selon l'adjectif employé par Montaigne pour qualifier sa « forme » dans son « Au lecteur » (*Essais - livre I, op. cit.*, p. 117)

²⁴ Parmi de nombreux passages intriquant la réflexion sur soi à celle sur l'éducation, on peut remarquer, dès les premières pages du chapitre, la manière dont Montaigne fait se rejoindre la question de la connaissance des auteurs anciens et le jugement sur lui-même et sur son œuvre : « Je n'ai dressé commerce avec aucun livre solide, sinon Plutarque et Sénèque, où je puise comme les Danaïdes [...]. Quant aux facultés naturelles qui sont en moi, de quoi c'est ici l'essai, je les sens fléchir sous la charge : Mes conceptions et mon jugement ne marchent qu'à tâtons, chancelant, bronchant et choppant. » (*Essais*, I, 26, *op. cit.*, p. 313)

²⁵ *Essais*, I, 26, *op. cit.*, p. 323.

figure encore en troisième position dans le palmarès des chapitres les plus classiques de l'œuvre (*cf tableau 16*). Il s'agit en effet dans les manuels d'appuyer la dimension humaniste de la figure montaignienne en pointant l'intérêt porté par Montaigne à la découverte du Nouveau Monde et à la nécessaire redéfinition des concepts de sauvagerie et de culture qu'une telle découverte engendre à son époque :

Tout le XVI^e siècle est marqué par les bouleversements nés de la découverte de contrées inconnues. Ouvert à tout ce qui est étranger, l'humaniste qu'est Montaigne élabore une large réflexion sur ce qu'est le voyage et sur ce qu'il apporte. [...] La découverte de l'Amérique conduit les penseurs occidentaux à s'interroger sur la définition de certains termes pour répondre à la double question : qu'est-ce que la barbarie ? Qu'est ce que la civilisation ? (Hélène Sabbah, 1993, p. 82-84)

Outre qu'elle inscrit la pensée de Montaigne dans les interrogations qui traversent le siècle, la question de la découverte de l'Amérique permet à nouveau aux manuelistes de tracer une ligne qui relie d'un bord du siècle à l'autre Rabelais et Montaigne :

À l'autre bout du siècle un autre humaniste, Montaigne, se fait lui aussi l'écho de ce fantastique événement qu'est la découverte du Nouveau Monde ; [...] cette découverte instaure au sein de l'édifice des certitudes antiques et médiévales la possibilité d'une faille, et remodèle la vision du monde selon d'autres proportions : ces proportions gigantesques dont se joue Rabelais [...]. (Anne Berthelot, 1984, p. 97)

Présenté comme un pendant réflexif au motif symbolique du voyage qui traverse le *Tiers Livre* et le *Quart Livre*, l'éloge paradoxal des « cannibales » auquel se livre Montaigne dans l'essai I,31 offre aux thèmes de l'altérité et de la tolérance une fortune majeure dans la représentation scolaire de son œuvre, mais aussi dans l'image générale du XVI^e siècle. En effet, en louant la confrontation entre individus de cultures différentes, Montaigne organise selon les manuelistes « une rencontre d'où surgira le relativisme, et une nouvelle appréhension de la nature humaine » (Anne Berthelot, 1984, p. 97), et fait preuve d'une ouverture d'esprit tout à fait remarquable pour son époque en prenant « à rebours l'opinion commune qui assimile le sauvage à un barbare » (Valérie Presselin, 2011, p. 312). De même que pour les réflexions pédagogiques de I,26, le discours scolaire tend à présenter Montaigne, à travers les paratextes attachés aux extraits tirés de I,31, comme un auteur à la fois en prise avec les questions de son temps (ici, la découverte du Nouveau Monde) et en avance sur son époque, réalisant avec près de quatre siècles d'avance la méthode scientifique exemplifiée au XX^e siècle par Lévi-Strauss ou anticipant les critiques formulées par les philosophes des Lumières contre l'esclavage²⁶ :

²⁶ Nous étudierons plus en détail dans la partie III de notre travail ce que la figure de Montaigne doit, dans le discours scolaire contemporain, à la représentation topique des philosophes des Lumières à l'École.

Montaigne s'intéresse avec curiosité à la découverte de l'Amérique. Il se passionne pour les récits des colons ou des missionnaires et les témoignages directs : inaugurant un discours d'anthropologie, il décrit la vie des sauvages en s'efforçant de dépasser les préjugés. (Marie-Hélène Prat, 1997, p. 166)

Lorsque Montaigne écrit les *Essais*, l'exploitation des terres du Nouveau Monde a commencé depuis près de cent ans. Les populations autochtones ont été réduites en esclavage et décimées par les virus venus d'Europe, ce qui ouvrira la voie au commerce triangulaire. [...] Montaigne s'émeut de cette situation et ses critiques, signes de sa tolérance, anticipent celles de philosophes du XVIII^e comme Voltaire ou Montesquieu. (Jean-Marie Bigeard, 2007, p. 214)

« Anthropologue » avant l'heure, Montaigne apparaît à travers ce discours scolaire comme un auteur à la pensée très novatrice, et dont la filiation semble se faire moins avec les penseurs de son époque qu'avec ceux qui lui succéderont, notamment en ce qui concerne la notion moderne de relativisme culturel²⁷ :

L'examen de la vie de l'autre, de l'étranger, permet de soumettre au jugement le système des valeurs de l'Europe, de les relativiser. [...] Montaigne manifeste ici son sens de la relativité en s'élevant contre les tentations de l'anthropocentrisme. (Marie-Hélène Prat, 1997, p. 172)

Dans cet essai, Montaigne reconstitue une de ces rencontres qui ont eu lieu entre les Conquistadors et les Indiens. C'est l'occasion d'imaginer les échanges entre les uns et les autres pour confronter les valeurs et les points de vue. (Florence Randanne, 2011, p. 312)

La figure de Montaigne telle que la construisent les manuels entre 1981 et 2011 oscille donc entre deux traits majeurs, dont l'un consiste en l'inscription de l'auteur dans une série de questionnements présentés comme propres à son époque (pédagogie, découverte de l'altérité), et l'autre en la mise en lumière de la singularité irréductible de la pensée et du projet montaigniens. C'est ce pôle « singulier » que le reste des paratextes, attachés aux autres chapitres les plus classiques de l'œuvre, tend principalement à mettre en lumière.

c. Figure d'auteur (2) : Montaigne ou l'écriture de soi comme dialogue

Qu'il traite des questions relatives à son époque (comme l'illustrent les chapitres 26 et 31 du livre I), de thèmes plus saugrenus comme « Des pouces » (II, 26), ou encore de considérations philosophiques, à l'image du chapitre intitulé « Que philosopher c'est

²⁷ En germes dans les travaux d'anthropologues tout au long du XIX^e siècle, la notion de relativisme culturel n'est conceptualisée qu'au début du XX^e siècle par Franz Boas, et à sa suite par l'école américaine d'anthropologie. S'opposant aux tenants de l'universalisme, Boas affirme que les croyances et activités mentales d'un individu sont relatives à la culture à laquelle il appartient et que, en ce sens, les actions et croyances d'un individu ne doivent être comprises et analysées que du point de vue de sa culture et non en fonction d'un impératif éthique censément universel.

apprendre à mourir » (I, 20), Montaigne ne s'éloigne en réalité jamais bien loin du projet initial défini dans son « Au lecteur » :

C'est ici un livre de bonne foi, lecteur. [...] Je veux qu'on m'y voie en ma façon simple, naturelle et ordinaire, sans contention et artifice : car c'est moi que je peins. Mes défauts s'y liront au vif. Et ma forme naïve, autant que la révérence publique, me l'a permis. Que si j'eusse été entre ces nations qu'on dit encore vivre sous la douce liberté des premières lois de nature, je t'assure que m'y fusse très volontiers peint tout entier, et tout nu. Ainsi lecteur, je suis moi-même la matière de mon livre [...].²⁸

Cette peinture de soi, « domestique et privée »²⁹, se fait au moyen d'une œuvre qui mêle intimement le portrait de soi et la réflexion sur quantité de sujets disparates, inspirés par la lecture des Anciens comme par l'actualité la plus contemporaine, tout en rendant compte du cheminement d'une pensée jamais arrêtée. Paraphrasant la formule célèbre servant de titre à l'ouvrage de Jean Starobinski, *Montaigne en mouvement*³⁰, plusieurs discours de présentation soulignent ainsi que les *Essais* constituent une œuvre « à l'image de la vie, mouvante, [où] la pensée vagabonde se donne à lire dans le mouvement même de son élaboration » (Dominique Rincé, 2007, p. 15), et que son originalité tient avant tout à « sa composition, qui suit le cheminement de la pensée [et] procède par notations successives, qui embrassent toutes les préoccupations humaines » (Hélène Sabbah, 1993, p. 78). Reprenant également l'image de l'écriture progressant « à sauts et à gambades » proposée par Montaigne pour définir son style dans l'essai III,9 « De la vanité »³¹, les manuelistes mettent en outre en lumière le caractère inédit et décousu de l'œuvre, n'obéissant à aucune règle de structure :

Les *Essais* constituent l'essentiel de l'œuvre de Montaigne. L'ouvrage est inclassable, « ondoyant et divers » comme son auteur. [...] Les chapitres reflètent l'inspiration du moment : le raisonnement, s'il est rigoureux, ne se plie à aucun plan d'ensemble. Le texte n'est jamais définitif : il constitue l'état provisoire d'une pensée, susceptible de perpétuels retouches et remaniements. (Danièle Nony, 1988, p. 77)

Dans son « Avis au lecteur », Montaigne prétend vouloir simplement laisser à ses parents et amis un portrait fidèle de lui-même. Mais qui est-il ? Son apparence physique importe moins que la somme des expériences acquises et la culture dont il est pétri. Aussi les *Essais* se présentent-ils comme une suite de remarques sans ordre apparent sur des sujets variés. Le point de départ est le plus souvent fourni

²⁸ « Au lecteur », *Essais – livre I, op. cit.*, p. 117.

²⁹ *Ibid.*

³⁰ Jean STAROBINSKI, *Montaigne en mouvement*, Paris, Gallimard, 1982 pour la première édition ; 1993 pour l'édition revue et complétée.

³¹ « C'est l'indiligent lecteur qui perd mon sujet, non pas moi ; il s'en trouvera toujours en un coin quelque mot qui ne laisse pas d'être bastant, quoiqu'il soit serré. J'aime l'allure poétique, à sauts et à gambades. Et vais au change, indiscretement et tumultuairement. Mon style et mon esprit vont vagabondant de même. » (Michel DE MONTAIGNE, *Essais – livre III*, chapitre 9 « De la vanité », *op. cit.*, p. 305.)

par une légende, un exemple historique, ou une maxime d'un philosophe antique. (Bernard Valette, 1989, p. 56)

Montaigne aborde dans les *Essais* n'importe quel sujet sans avoir à dire le dernier mot : hors des chemins battus, allant de deux à deux cents pages, les *Essais* procèdent par « sauts et par gambades », au bon plaisir de leur auteur. Jamais achevé, l'essai permet toutes les reprises que Montaigne ne cesse de multiplier. (Christophe Desaintghislain, 2007, p. 349)

Afin de mieux faire saisir aux lecteurs la dimension dynamique des *Essais*, les paratextes scolaires soulignent également la particularité de sa forme itérative, marquée par les « farcissures » et les « allongails »³² résultant du travail de correction et d'ajouts menés par Montaigne tout au long de la destinée éditoriale de l'œuvre. La présentation du phénomène de stratification de l'écriture montaignienne constitue ainsi l'un des points de passage obligés du discours scolaire, afin d'insister sur l'originalité de l'œuvre :

Fruit de vingt années de réflexion, les *Essais* forment ainsi un texte composite, dont les différentes strates permettent de suivre l'évolution de la pensée de Montaigne. (Anne Berthelot, 1984, p. 176)

Lieu d'échanges multiples, l'essai développe des parcours complexes où les thèmes s'entrecroisent, les digressions se multiplient, comme les citations ou les ajouts : les « allongails ». (Maryse Avierinos, 2001, p. 121)

Montaigne est l'homme d'une seule œuvre, les *Essais*, composé de trois livres et publiés de 1580 à 1595. Ils s'enrichissent au cours des éditions successives : l'auteur corrige, rajoute des citations et des développements à certains chapitres. [...] Au travers de ses « farcissures », citations, petits récits, il illustre son propos et souligne le point de vue qu'il veut défendre. (Florence Randanne, 2011, p. 301)

La question de la forme de l'œuvre, présentée dans tous les manuels comme singulière, n'entraîne pas pour autant, comme c'était le cas au début du XX^e siècle, de jugements sur la valeur du texte (*cf* chapitre III) ; au contraire, s'inscrivant dans la perspective développée dans le *Lagarde et Michard*, les discours scolaires de 1981 à 2011 présentent les *Essais* comme une œuvre inouïe, « inclassable », dont la singularité irréductible constitue justement le fondement du haut degré de classicité qui lui est octroyé dans le corpus canonique de la littérature du XVI^e siècle.

Présentant la forme de l'œuvre, les manuelistes cherchent également à aiguiller la lecture des morceaux choisis en proposant dans les paratextes une série de définitions du terme « essai » susceptible d'éclairer le projet montaignien :

³² A propos du troisième volume des *Essais*, Montaigne invite ainsi son lecteur à laisser « courir encore ce coup d'essai, et ce troisième allongail du reste des pièces de [sa] peinture. » (III,9, *op. cit.*, p. 261)

Dans son œuvre, Montaigne essaye, c'est-à-dire expérimente par l'écriture et met à l'épreuve son jugement, ses idées sur le monde et sur lui-même. (Danièle Nony, 1988, p. 77)

Conçu d'abord pour mettre en valeur les vingt-neuf sonnets de La Boétie, le premier livre des *Essais* devient peu à peu le registre d'expériences personnelles. Le terme d'« essai » désigne au XVI^e siècle un exercice et ne s'applique pas encore à une forme littéraire. Montaigne met à l'essai autant son jugement que son écriture. (Marie-Hélène Prat, 1997, p. 157)

Cet extrait du premier livre des *Essais* (I,50) donne une idée de ce que Montaigne entend par le terme d'« essais » : essais de jugement sur toutes les matières que l'occasion offre à l'esprit de tester, mais aussi écriture sans souci d'exhaustivité ou de continuité. (Dominique Rincé, 2007, p. 341)

Expérimentations et expériences tout à la fois, les différents essais constituent autant de mise en forme d'une pensée personnelle qui ne s'arrête pas sur un jugement définitif. Cette définition du terme *essai* selon la conception qu'en a Montaigne sert par ailleurs à présenter la forme générique de l'essai, dont la paternité est attribuée à l'auteur des *Essais*³³ :

C'est Montaigne qui, au XVI^e siècle, est à l'origine du genre littéraire de l'essai. Son œuvre maîtresse, les *Essais*, en dessine les contours. Par l'écriture, Montaigne « essaye » ses idées : sa réflexion progresse par tâtonnements. (Jean-Marie Bigeard, 2007, p. 234)

C'est Montaigne qui donne au genre de l'essai ses lettres de noblesse. Ni discours réglé ni traité exhaustif, ce genre libre convient idéalement à celui qui ne croit pas aux vérités établies. (Christophe Desaintghislain, 2007, p. 349)

Montaigne a voulu que son œuvre traduise la liberté de sa pensée, débarrassée de toutes les conventions qui régissent habituellement l'écriture. Il définit ainsi les principes d'un genre où il s'agit moins de traiter l'ensemble d'un thème que de l'éclairer de façon originale, et moins d'organiser le discours que de laisser courir sa pensée. (Dominique Rincé, 2007, p. 339)

Novatrice dans sa forme, sa structure et ses thèmes, l'œuvre montaignienne est donc présentée dans le discours scolaire comme origine d'un genre qui trouvera des continuateurs aussi illustres que Descartes ou Pascal, et constitue l'une des formes majeures de la littérature dite d'idées. Or, le tour personnel des *Essais*, qui « tradui[t] la liberté de penser » de leur auteur et sa propension à la digression, interdit en réalité de ranger l'œuvre montaignienne sous la seule

³³ Bien que le genre de l'essai se rattache à une tradition argumentative ancienne permettant sous des formes diverses (mélanges, épîtres, aphorismes, discours ...) de développer une réflexion personnelle, l'essai comme exercice de réflexion littéraire se réfère par modèle à l'œuvre de Montaigne, théorisée dès 1597 par Bacon comme genre littéraire. Pour une synthèse sur ce point, nous renvoyons à l'article « Essai » rédigé par Annie PERRON dans le *Dictionnaire du littéraire* (Paul ARON, Denis SAINT-JACQUES, Alain VIALA (dir), Paris, PUF, 2010, p. 251-253).

étiquette de l'écrit philosophique. Les différents discours de présentation cherchent donc à rendre compte du « branle » inhérent au projet montaignien, qui s'écarte du simple enregistrement d'une pensée mise à l'essai pour aborder la dimension réflexive et personnelle de l'œuvre, mise en scène dès l'ouverture par le « Au lecteur ». Nombre de paratextes font alors état d'une seconde dimension novatrice des *Essais*, conséquence directe du projet de se peindre soi-même : définie par son appartenance générique au genre de l'essai, l'œuvre montaignienne se trouve également rangée sous l'étiquette du récit autobiographique, dont elle constituerait là aussi l'une des origines selon le discours doxique.

S'appuyant sur ses lectures, son expérience personnelle et sur cette façon inédite de « tester » sa pensée, il tente de comprendre qui il est, tout en donnant son avis sur les sujets les plus variés. L'essai est donc, à ses débuts, une pensée personnelle qui se cherche et se met en place au cours de l'écriture. (Jean-Marie Bigeard, 2007, p. 234)

Les *Essais* occupent donc trente ans de la vie de Montaigne et constituent sans doute la première tentative d'un auteur de se dire et de s'écrire comme sujet, comme « moi ». (Dominique Rincé, 2007, p. 340)

Dans l'essai « Du démentir » (II, 18) Montaigne interroge l'écriture de soi, sa légitimité et sa sincérité. Comment parler de soi sans paraître vaniteux ? Comment persuader le lecteur que l'auteur ne ment pas, et gagner sa confiance ? [...] La nouvelle dignité accordée à l'homme par les humanistes se traduit par une nouvelle conscience de soi qui aboutit à la naissance, en peinture, du genre de l'autportrait, et dans le domaine de la littérature, de l'écriture de soi, révélée par Montaigne. (Valérie Presselin, 2011, p. 383-84)

Le choix de tirer les *Essais* vers un ancrage générique autobiographique peut s'expliquer, dans les manuels édités entre 2000 et 2011, par l'importance de l'objet d'étude sur l'autobiographie en série littéraire, lequel est remplacé par la réforme de 2011 par l'objet d'étude consacré à la transmission de la littérature du XVI^e siècle³⁴. Pour autant, le rapprochement opéré dans le discours doxique entre l'œuvre montaignienne et des textes à caractère autobiographique ne suffit pas, là encore, pour enfermer la singularité de l'œuvre dans un cadre générique aisément identifiable et donc transmissible. En effet, ainsi que le souligne un manuel en 2001, « les *Essais* ne constituent pas une autobiographie au sens propre, car ils ne prennent pas la forme d'un récit rétrospectif et chronologique » (Maryse Avierinos, 2001, p. 122).

³⁴ Pour plus de détails sur ce point, voir la première partie de notre chapitre IV.

Dans le processus de modélisation des *Essais* se lit donc à partir de 2000 une hésitation sur l'ancrage générique à donner à l'œuvre³⁵, ancrage qui devrait déterminer en retour son inscription dans l'un ou l'autre des objets d'études déterminés. Présentés à la fois comme une expérience de la pensée personnelle sur des sujets extérieurs et comme un autoportrait, les *Essais*, bien qu'appartenant très largement au noyau central du corpus canonique de la littérature du XVI^e siècle (cf *tableaux 27 et 29*), constituent donc dans les manuels scolaires une œuvre pour laquelle le discours doxique s'avère moins fermement établi que pour d'autres productions de la période et paraît plus « flottant ». En retour, cette modélisation plus « lâche » de l'œuvre se révèle également moins réductrice, car en indiquant les difficultés à inscrire les *Essais* dans une forme et un genre, le discours scolaire participe en réalité à construire l'image d'une œuvre singulière, qui échappe à une définition univoque alors même qu'elle intègre l'espace maximal du canon. Ainsi, plusieurs paratextes ajoutent au balancement entre deux inscriptions génériques possibles un troisième pôle de définition qui viendrait rendre compte au plus près du projet de Montaigne :

L'essai revêt chez Montaigne les formes d'un dialogue avec le lecteur, avec les auteurs anciens ou contemporains, avec l'auteur lui-même. (Maryse Avierinos, 2001, p. 123).

Montaigne est guidé par sa nature et son style reflète le mouvement de sa réflexion [...]. Finalement, le style des *Essais* tient plus du dialogue et de la lettre que du monologue argumentatif. (Dominique Rincé, 2011, p. 324)

Dépassant la tentative de catégorisation entre essai philosophique et autobiographie, la définition des *Essais* comme « dialogue » permet aux manuelistes de rendre justement compte du « mouvement » présenté comme formant le cœur de l'œuvre montaignienne. En désignant les *Essais* comme un dialogue, les paratextes pointent les conditions de réalisations du projet de Montaigne, qui « ne di[t] les autres, sinon pour d'autant plus [se] dire »³⁶ et considère en retour que « chaque homme porte la forme entière de l'humaine condition »³⁷:

Montaigne consigne [dans les *Essais*] ses expériences personnelles, explore son moi le plus intime, sans oublier d'observer ses contemporains, puisque « chaque homme porte en lui la forme de l'humaine condition ». (Maryse Avierinos, 2001, p. 122).

³⁵ Dans les manuels antérieurs à 2000, comme le montre incidemment le relevé proposé plus haut, la question du genre semble poser moins de difficultés, puisque les paratextes rendent compte de la tension entre la forme de l'essai et la dimension personnelle de l'écriture, sans pour autant chercher à inscrire l'œuvre dans l'un ou l'autre des genres.

³⁶ *Essais – livre I*, chapitre 26 « De l'institution des enfants », *op. cit.*, p. 316.

³⁷ *Essais – livre III*, chapitre 2 « Du repentir », *op. cit.*, p. 35.

L'ouverture d'esprit, la volonté de penser le monde qui l'entoure caractérise cette démarche qui passe tout au crible du jugement. Seul un authentique dialogue avec soi-même permet de rester maître de sa pensée et de sa vie [...] Si le projet de Montaigne évolue au fil des années et des réécritures, il affiche cependant le lien indissociable entre soi et son livre dont il se proclame la matière. Il revendique aussi de témoigner de l'universalité de la condition de l'homme, ce qui est au centre de la pensée humaniste. (Florence Randanne, 2011, p. 303)

Cette conception dialogique de l'œuvre montaignienne constitue dès lors une porte d'entrée particulièrement utile pour le discours scolaire car elle rend plus facilement appréhendable le double regard réflexif, sur soi et sur le monde, qui définit l'œuvre. Ainsi, la notion de dialogue (entre Montaigne et lui-même, entre Montaigne et le lecteur, entre Montaigne et son siècle, entre Montaigne et les auteurs anciens) offre la possibilité, dans les paratextes, de présenter ce qui serait l'essence de la pensée de Montaigne, ce chemin de soi à l'autre et de l'autre à soi :

Écrit en 1586, ce chapitre (III, 2 « Du repentir ») précise encore mieux la portée du projet de Montaigne. Il n'entend pas que se dégage de sa peinture particulière une quelconque instruction, mais qu'elle témoigne de ce qu'il y a en lui de plus universel : l'essence même de l'homme, « l'humaine condition » ; rendre compte de ses manifestations les plus insaisissables, telle est la seule certitude à laquelle on puisse aspirer. (Anne Berthelot, 1984, p. 185)

Dans l'avant-propos des *Essais*, Montaigne exposait son dessein, modestement mais non sans ambition : il s'agissait de faire son portrait de façon véridique, mais aussi de nous renseigner sur nous-mêmes, lecteurs, et sur la nature humaine en général. (Danièle Nony, 1988, p. 78)

Dès la première page, Montaigne avertit son lecteur qu'il veut seulement qu'on « le voie de la façon la plus simple, naturelle et ordinaire ». [...] Chemin faisant, sans dessein préconçu, se dessine l'autoportrait d'un homme singulier. Or, plus il se découvre singulier, plus il reconnaît en lui la marque de l'humaine condition : son livre devient un miroir où chacun peut se découvrir. (Christophe Desaintghislain, 2007, p. 350)

À travers les différentes tentatives de définition générique des *Essais* se dessine dans le discours scolaire l'image d'une œuvre difficilement appréhendable au moyen des catégories formelles traditionnelles. La mise en avant de la singularité des *Essais* dans les paratextes tend dès lors à constituer la figure de Montaigne comme auteur à part, quelque part entre l'écrivain faisant le récit de sa vie et le philosophe méditant sur l'existence humaine, et qui « apprend à son lecteur comment, dans le dialogue, patient et personnel, de l'écriture et de la lecture, se construit la personne humaine » (Marie-Hélène Prat, 1997, p. 158). La combinaison de ces deux aspects de la figure de l'auteur aboutit enfin, dans le discours

scolaire, à la constitution d'une image de Montaigne comme sage, incarnant la synthèse de la culture humaniste et d'une pensée philosophique marquée par l'inclination vers le scepticisme.

d. Figure d'auteur (3) : Les Essais ou la voie d'un « art de vivre » humaniste et sceptique

Lorsqu'ils présentent les essais I,26 ou I,31, les paratextes scolaires mettent en lumière l'inscription de Montaigne dans les questionnements humanistes à l'échelle du siècle, tout en soulignant la nouveauté de ses prises de position (*cf supra*). Plus largement, le discours scolaire entourant les *Essais* fait une large part au cheminement philosophique de Montaigne en retraçant les étapes de la constitution d'une pensée personnelle, appuyée tout à la fois sur la fréquentation des auteurs antiques et sur une expérience personnelle. Pour ce faire, il importe tout à la fois dans les notices de présentation de montrer que Montaigne appartient à son siècle, en affirmant qu'il est « un humaniste [qui] admire les philosophes antiques » (Dominique Rincé, 2011, p. 325), et d'exposer le fait qu'il se détache de la culture antique pour se constituer une manière de penser bien à lui. C'est ainsi que deux séries d'éléments contribuent à forger la représentation des fondements philosophiques de l'œuvre montaignienne. Tout d'abord, présentant les extraits de l'essai I,20 « Que philosopher c'est apprendre à mourir » qui occupe le cinquième rang des chapitres les plus sélectionnés du livre I de 2000 à 2011 (*cf tableau 10 supra*), plusieurs paratextes indiquent l'héritage stoïcien des conceptions de Montaigne sur la question de la mort :

Quelles sont les conditions du bonheur ? La lecture du philosophe latin Sénèque, l'exemple de son ami La Boétie inspirent à Montaigne une réponse de type stoïcien : il faut d'abord vaincre l'angoisse de la mort en s'accoutumant à elle, plutôt que d'en fuir la pensée. (Marie-Hélène Prat, 1997, p. 158)

Montaigne a trente-neuf ans lorsqu'il rédige ce chapitre, l'un des tout premiers des *Essais*, dans lequel il évoque l'attitude humaine face à la mort. Dédramatisant l'événement, il préconise une méthode pratique pour l'appivoiser, qu'il emprunte au stoïcisme antique. Il exhorte le lecteur à s'y essayer et à l'imiter. (Dominique Rincé, 2007, p. 334)

L'homme éprouve une terrible peur de la mort alors que, dès sa naissance, il s'achemine vers elle. Dans le chapitre 20, entamant un véritable dialogue avec son lecteur, Montaigne entreprend d'analyser cet effroi. (Dominique Rincé, 2011, p. 152)

La dimension stoïcienne de l'œuvre, uniquement évoquée dans les paratextes de présentation de l'essai I,20, s'avère en réalité peu représentée dans le discours doxique, et se trouve supplantée par l'exposé des conceptions sceptiques de Montaigne, exemplifiées au travers des

notices présentant les extraits sélectionnés dans l'« Apologie de Raymond Sebond ». Occupant la première place du palmarès des chapitres les plus classicisés des *Essais* entre 1981 et 1999, et la quatrième à partir de 2000 (*cf tableaux 15 et 16*), ce chapitre fonctionne ainsi, dans la modélisation scolaire de l'œuvre montaignienne, comme illustration de la transition de Montaigne du stoïcisme vers le scepticisme :

La pensée de la mort obsède Montaigne. Pour s'aguerrir, il recourt d'abord à la doctrine stoïcienne : leur morale vise avant tout à endurcir l'homme contre la douleur. De nouvelles lectures le font ensuite incliner dans le sens du scepticisme. L'apologie de Raymond Sebond, écrite vers 1576, fait le procès de la raison humaine et de ses prétentions. « Que sais-je ? » devient sa devise. (Danièle Nony, 1988, p. 77)

Plus encore, les paratextes de l'essai II,12 tendent à constituer ce chapitre comme épitomé de la pensée sceptique de Montaigne, servant ainsi à définir les enjeux de cette nouvelle étape du cheminement philosophique de l'auteur :

Sous prétexte de défendre l'opinion du théologien, Montaigne expose une position sceptique : au lieu de fonder la foi sur la raison et de placer l'homme en haut de l'échelle des êtres, il ravale celui-ci au rang des animaux et dénie toute valeur à la science et à la raison. Nulle certitude en l'homme : le doute est la seule attitude possible. (Marie-Hélène Prat, 1997, p. 177)

Marquée par l'incertitude des temps, cette œuvre originale témoigne du scepticisme profond de son auteur dont la devise est « Que sais-je? ». Refusant tout dogmatisme, Montaigne s'interroge sur la valeur de ses opinions et de celles de ses contemporains. (Christophe Desaintghislain, 1998, p. 57)

Dans l'« Apologie de Raymond Sebond », Montaigne montre combien la raison de l'homme est orgueilleuse. Trompé par les sens, incapable donc de connaissance assurée, l'homme ne peut approcher de la vérité. Sur une poutre de sa bibliothèque, Montaigne a fait graver « Que sais-je ? ». (Dominique Rincé, 2011, p. 154)

Tout comme l'importance des extraits de l'« Apologie de Raymond Sebond » dans le corpus canonique montaignien, la récurrence dans les paratextes de la référence à l'inscription « Que sais-je ? » dans la bibliothèque de Montaigne participe à inscrire puissamment la méthode sceptique au cœur de la représentation scolaire des *Essais*.

Pour autant, le discours doxique ne tranche pas réellement entre ces différents moments de la pensée de Montaigne et tend plutôt à se saisir de l'ensemble de ces étapes pour mieux reconstituer la singularité du parcours de l'écrivain. Ainsi, Montaigne est présenté tour à tour comme un humaniste, un penseur stoïcien et un sceptique, chacune de ses représentations se cumulant dans le discours scolaire pour dessiner les contours de son portrait et affirmer l'originalité de sa pensée :

Montaigne est un humaniste et il admire les philosophes antiques. Mais il affirme son indépendance car il s'en nourrit pour mieux forger une approche personnelle de la vie : après avoir été séduit par la rigueur stoïcienne, il chemine aux côtés des sceptiques pour finalement se forger une sagesse personnelle teintée d'épicurisme. (Dominique Rincé, 2011, p. 325)

En faisant apparaître des étapes successives dans le cheminement intellectuel et philosophique de Montaigne, alors même qu'une chronologie aussi précise est en réalité difficilement identifiable, le discours scolaire affirme la cohérence d'une représentation de l'œuvre qui met fortement en lumière ses dimensions itératives et sa diversité, gages d'une singularité irréductible. C'est ainsi que la question de l'ancrage philosophique de Montaigne permet de déployer l'image d'un auteur aux multiples facettes, aussi « divers et ondoyant » que son œuvre et que son sujet. Surtout, la présentation de la constitution d'une pensée individuelle à travers un parcours dans les philosophies antiques permet la valorisation, dans les paratextes, de l'émergence d'un regard critique :

La richesse de son expérience et l'étendue de ses lectures lui permettent de s'observer sans complaisance et de regarder le monde qui l'entoure avec distance. Chaque essai, qu'il enrichit au fil des éditions, constitue un exercice de jugement à propos de thème aussi divers que les voyages, l'éducation, ou les cannibales. (Christophe Desaintghislain, 1998, p. 58)

Montaigne apparaît ainsi dans certains manuels comme l'incarnation du penseur de la Renaissance qui « sait allier sagesse livresque et esprit critique » (Bernard Valette, 1989, p. 56), et plus encore comme un écrivain dont l'œuvre emblématise la valeur de « la liberté de penser » (Dominique Rincé, 2011, p. 326). En ce sens, l'image scolaire de Montaigne construite par le discours doxique s'inscrit parfaitement dans les perspectives définies pour la transmission de la littérature au lycée, puisque les textes proposés aux élèves doivent permettre « la formation du jugement et de l'esprit critique »³⁸. Sans réduire l'œuvre montaignienne uniquement au scepticisme, le discours scolaire met en scène les étapes de la construction d'une pensée individuelle, nourrie par l'étude et l'expérience, et apte à juger les événements avec distance. Ce faisant, Montaigne apparaît comme un modèle de pensée critique, ce qui rend compte en réalité d'une déformation des enjeux de l'œuvre opérée par la modélisation : adepte du mouvement zététique et de l'épochè, Montaigne interroge bien à travers les *Essais* les représentations traditionnelles et les comportements humains, mais il s'agit moins pour lui de parvenir à une pensée critique que de rendre compte de l'instabilité essentielle de toute position. Or, l'interprétation scolaire du scepticisme montaignien tend à le

³⁸ 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 21-7-2010 - J.O. du 28-8-2010
URL : <http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html>

placer du côté des auteurs proposant une vision critique, structurée, de leur époque, ce qui travestit les enjeux de l'œuvre.

La question du scepticisme montaignien traverse par ailleurs les discours de présentation de l'œuvre et participe à construire une image des *Essais* comme illustration des mutations de l'humanisme à mesure que le siècle approche de son terme. Ainsi la présentation du chapitre 12 du livre II s'accompagne parfois d'une recontextualisation qui inscrit Montaigne dans la continuité de son siècle et indique comment l'auteur se situe par rapport aux premiers moments de l'humanisme :

Pour satisfaire un vœu de son père, Montaigne avait traduit du latin la *Théologie naturelle* de Raymond Sebond. Quelques années plus tard, quand il rédige les *Essais*, il consacre le très long chapitre 12 du livre II à ce même auteur. Dès le début du chapitre, Montaigne se montre plus réservé, plus sceptique envers le savoir que ne l'était la génération précédente. (Jacques Parpais, 1991, p. 74)

Les événements du siècle ébranlent la grande confiance en l'homme qui était celle de son temps : sa hantise de la maladie et de la mort, son expérience de l'intolérance religieuse, poussent Montaigne à remettre constamment en question ses certitudes et ses savoirs et le conduisent à perdre ses illusions. Il prend du recul avec l'enthousiasme excessif de ses contemporains pour les modèles passés et l'anthropocentrisme. (Dominique Rincé, 2011, p. 325)

Rappelant l'importance des guerres civiles dans l'expérience personnelle de Montaigne, les paratextes indiquent que l'enthousiasme caractéristique de l'humanisme, incarné dans les représentations scolaires du siècle par Rabelais et ses « bons géants », se refroidit à mesure que les dissensions politiques et religieuses divisent le pays. En contrepoint de l'image de l'œuvre rabelaisienne comme aube de l'humanisme, les *Essais* figurent ainsi en quelque sorte le crépuscule du siècle dans le discours scolaire. Pour autant, ce crépuscule est moins synonyme d'assombrissement que de transformation, puisque Montaigne endosse à travers les paratextes le rôle d'écrivain redéfinissant la notion même d'humanisme :

Montaigne a vu s'effondrer les certitudes qu'il tenait des philosophes et il se persuade peu à peu que le raisonnement est impuissant à expliquer la complexité du monde. [...] Son humanisme est moins optimiste que celui des générations précédentes, mais il est sans doute plus sensible, chargé de moins d'espoir et de plus de pitié pour l'homme. (Jacques Parpais, 1991, p. 78)

Si Montaigne garde de la Renaissance l'amour de la vie, son œuvre montre une évolution sensible : elle est marquée par le scepticisme à une époque où l'on prend conscience de la fragilité des connaissances. (Hélène Sabbah, 1993, p. 78)

Le scepticisme montaignien est donc également présenté dans les manuels comme la traduction littéraire des évolutions de l'humanisme dans les dernières décennies du XVI^e siècle français, troublées par les guerres de religion.

En replaçant les *Essais* dans leur épaisseur historique, les manuelistes peuvent dès lors compléter le portrait de l'auteur en mettant à nouveau en avant la singularité de sa pensée. En effet, la mise en lumière de la dimension sceptique n'invalide pas l'inscription de l'œuvre dans le mouvement humaniste, les paratextes soulignant que les *Essais* représentent la mise en œuvre à travers l'écriture d'« un art de vivre humaniste » (Jean-Marie Bigeard, 2005, p. 157). La formule « art de vivre » souligne en outre que l'œuvre de Montaigne est considérée comme un modèle pour la conduite de l'existence, dans la perspective de parvenir à l'état d'une vie accordée à soi³⁹, selon une représentation doxique héritée des discours des manuels du début et du milieu du XX^e siècle⁴⁰. Ainsi la démarche sceptique alliée à l'expérience du monde, replacées dans la perspective historique de la fin du XVI^e siècle, sont présentées comme la voie choisie par Montaigne pour arrêter l'oscillation de la pensée et parvenir ainsi à une forme de « sagesse » :

Par delà les doutes et les inquiétudes, Montaigne tente d'édifier une certaine forme de sagesse, un « art de vivre » issu de l'expérience plutôt que des théories philosophiques. C'est l'expérience des troubles et des massacres de l'époque qui lui dicte ses propos. (Anne Berthelot, 1984, p. 190)

Héritier du scepticisme antique, nourri de la lecture des moralistes et des historiens, exposé à la violence des guerres civiles, Montaigne sent avec acuité l'instabilité de notre univers, la diversité des croyances, des coutumes, des pensées. Mais cette lucidité est le premier pas vers une sagesse qu'il faut inventer. (Christophe Desaintghislain, 2011, p. 56)

Cette perspective consistant à considérer que l'œuvre montaignienne dépasse ultimement sa diversité, ses contradictions, ses balancements pour les subsumer dans la définition d'une sagesse supérieure innerve ainsi les paratextes entourant les extraits du chapitre III,13 « De

³⁹ C'est en effet le projet de jouir « d'une arrière-boutique toute nôtre, toute franche » (I, 39 « De la solitude ») que Montaigne définit comme but de la vie humaine, en l'exposant en ces termes : « C'est assez vécu pour autrui, vivons pour nous au moins ce bout de vie : Ramenons à nous, et à notre aise, nos pensées et intentions. [...] Il faut dénouer ces obligations si fortes, et meshui aimer ceci ou cela, mais n'épouser rien que soi. C'est-à-dire le reste soit à nous : mais non pas joint et collé en façon qu'on ne le puisse déprendre sans nous écorcher, et arracher ensemble quelque pièce du nôtre. La plus grande chose du monde, c'est de savoir être à soi. » (*Essais – livre I, op. cit.*, p. 446-447).

⁴⁰ Ainsi la formule « art de vivre » est utilisée par Lagarde et Michard dans leur présentation de Montaigne, afin d'indiquer la forme que prend selon eux la « sagesse » de Montaigne : « Pour mesurer la valeur de cet art de vivre, songeons d'abord à la vie de Montaigne. Ce n'est pas la vie d'un héros ou d'un saint, mais l'exemple rare d'une existence d'homme parfaitement équilibrée et singulièrement remplie [...]. Voici le dernier mot de la sagesse de Montaigne, sagesse à la taille de l'homme, modeste et en même temps pleine de grandeur : sachons accepter notre nature avec ses limites, mais pour la réaliser pleinement » (André Lagarde et Laurent Michard, XVI^e siècle – les grands auteurs du programme français, Paris, Bordas, 1968, p. 234 et 244)

l'expérience ». De même que dans le *Lagarde et Michard (cf chapitre III)*, l'essai « De l'expérience » incarne en effet dans le discours scolaire la forme finale et (censément) stabilisée de la pensée de Montaigne, présentée comme une véritable sagesse :

Le dernier et long chapitre du livre III des *Essais*, « De l'expérience », constitue la somme de la pensée de Montaigne. (Maryse Avierinos, 2001, p. 40)

Arrivé au seuil de la vieillesse, fort d'une expérience parfois douloureuse, au moment de quitter le lecteur, Montaigne décrit avec une force singulière dans cet essai (III,13) sa conception de la sagesse. (Christophe Desaintghislain, 2011, p. 111)

« Somme de la pensée de Montaigne », le chapitre final des *Essais* occupe non seulement une place considérable dans le corpus canonique de l'œuvre (*cf tableaux 15 et 16 supra*), mais encore les paratextes qui l'accompagnent servent de fondement au déploiement dans le discours scolaire d'une dernière facette du portrait de l'auteur, celle d'un sage indiquant la voie du bonheur individuel :

Dans ce dernier chapitre des *Essais*, Montaigne expose l'état ultime de sa pensée : s'appuyant sur sa propre expérience, il nous livre sa conception de la sagesse : suivre la nature, jouir pleinement de la vie, cultiver notre moi. (Anne Berthelot, 1984, p. 192)

Dans les dernières pages du livre III, Montaigne donne une leçon de vie en proposant à l'homme de trouver le bonheur, à sa mesure, en suivant la Nature, de rester modeste dans ses quêtes, d'aimer la vie tout simplement. (Dominique Rincé, 2011, p. 155)

Si la vérité échappe à toute prise, du moins peut-on retrouver ce qu'il y a en soi de plus singulier. Cette prise de conscience qui se nourrit de la confrontation avec les autres et avec soi apprend à aimer la vie. [...] C'est à ce bonheur que Montaigne invite chacun de ses lecteurs. (Christophe Desaintghislain, 2011, p. 56)

Si la représentation de Montaigne en sage indiquant la voie du bonheur individuel se fait au prix de la réduction et de la stabilisation des oscillations substantielles de l'œuvre, elle s'inscrit parfaitement dans la tradition de la *doxa* transmise depuis le début du XX^e siècle qui constitue Montaigne comme figure de la sagesse, pendant de celle incarnée par Rabelais. Cette image scolaire illustre également l'une des tendances du discours scolaire, qui focalise la modélisation de l'œuvre sur un aspect éthique correspondant aux attentes de l'institution en terme de transmission de la littérature et qui, ce faisant, réduit les dimensions paradoxales de l'œuvre : comme Rabelais, Montaigne apparaît donc ultimement comme un sage, et cette sagesse constitue le point d'orgue d'une œuvre dont le discours scolaire tout à la fois pointe les oscillations et cherche à les subsumer.

Placés au centre des représentations scolaires du XVI^e siècle, Rabelais et Montaigne figurent le pôle désigné comme humaniste des classiques maximaux de la Renaissance. Très fortement classicisés, ces deux auteurs et leurs œuvres incarnent deux moments, deux images de l'humanisme qui balisent l'étendue du siècle. À l'orée du siècle (selon la périodisation des manuels), Rabelais représente ainsi l'optimisme et l'enthousiasme des premiers temps de l'humanisme, illustrés par la mise en scène dans ses romans d'idéaux pédagogiques et sociaux reflétant le désir de formation des individus et leur aspiration vers l'épanouissement et la liberté. À l'autre extrémité de la période, Montaigne constitue la figure miroir de celle de Rabelais, d'une part en raison de l'importance accordée dans le discours doxique à sa reprise des questionnements humanistes (l'importance de la formation, le rapport à l'autre, le relativisme ...) et d'autre part au moyen de paratextes soulignant dans l'œuvre montaignienne les dimensions nouvelles reflétant les évolutions de l'idéal humaniste depuis le moment rabelaisien. Ainsi, le rappel du contexte de guerre civile qui marque fortement la fin du siècle permet, dans le discours scolaire, de présenter le scepticisme de Montaigne comme la conséquence d'un processus historique amenant à une transformation de la vision du monde : le doute montaignien constitue dès lors le pendant de l'optimisme rabelaisien, chacun de ces termes fonctionnant dans le discours doxique comme représentation majeure et donc métonymique des deux auteurs. Bien que ce phénomène de mise en miroir entre Rabelais et Montaigne soit largement hérité des anthologies du XX^e siècle (*cf chapitre III*), la perspective s'infléchit dès les années 1980 car Montaigne n'incarne plus dans les manuels la figure de l'écrivain « synthèse » qui recueillerait toute les tendances du XVI^e siècle dans son œuvre pour les concilier et finalement ouvrir la voie au classicisme. La mise en relation des deux figures d'auteur ne se fait pas au détriment de Rabelais, comme cela pouvait encore être le cas chez Lagarde et Michard, mais leur offre au contraire une place équivalente dans la représentation du siècle : la distinction qui s'opère entre eux est désormais d'ordre purement chronologique, et non plus axiologique. La disparition dans le discours doxique de la représentation topique, héritée de Lanson, qui faisait de Montaigne l'auteur-somme du XVI^e siècle, recueillant les « courants » du siècle pour mieux préparer la voie et les formes du classicisme, révèle l'effacement progressif mais néanmoins remarquable de la perspective classico-centrée qui régissait encore largement les mécanismes de modélisation chez Lagarde et Michard. En cherchant à dépasser les conceptions traditionnelles de l'histoire littéraire, les programmes (et par extension les manuels) opèrent ainsi à la fin du XX^e siècle et au début du XXI^e siècle une reconfiguration de l'image scolaire du XVI^e siècle en la détachant de la conception téléologique jusque là prégnante dans le discours doxique : ce mécanisme contribue de fait à replacer – en partie – les figures d'auteur dans leur époque.

En outre, alors même que les dimensions paradoxales des romans rabelaisiens et des *Essais* ont longtemps posé problème au moment de leur intégration dans le corpus canonique de la littérature française (*cf chapitre III*), le processus de classicisation semble, dans les manuels de 1981 à 2011, être parvenu à une image stabilisée des œuvres qui intègre ces aspects paradoxaux et rend compte avec insistance, notamment pour Montaigne, de la dimension très singulière de l'œuvre. En ce sens, la modélisation des œuvres de Rabelais et Montaigne paraît traduire avec plus de transparence qu'auparavant leur littéarité propre.

Cependant, les mécanismes de modélisation, perceptibles tant dans la sélection des extraits que dans les discours de présentation, n'ont pas pour enjeu de transmettre une image fidèle des œuvres classicisées, mais de construire une image aisément transmissible par l'institution et correspondant aux perspectives de celle-ci. C'est pourquoi, même si certains aspects des œuvres rabelaisienne et montaignienne paraissent désormais mieux mis en lumière dans le discours scolaire, la complexité et l'amplitude réelles des œuvres se trouvent en réalité fortement réduites en raison d'un mécanisme d'exclusion qui invisibilise une grande partie des thématiques centrales des romans de Rabelais et des *Essais*. Ainsi, l'image scolaire de Rabelais se concentre autour de la représentation d'un humanisme optimiste, et évacue du discours la dimension religieuse du propos de l'auteur, et notamment la perspective évangéliste de son œuvre. De même, il n'est pas question que de manière très subalterne de l'importance du langage pour Rabelais et de son travail sur la langue. La dimension satirique des romans, si elle est parfois évoquée au détour d'un paratexte, est également très peu mise en avant dans le discours scolaire, ou du moins elle n'est pas rapportée au contexte historique qui permettrait de l'éclairer et se résume à l'expression par Rabelais d'une pensée critique, selon la perspective générale des programmes⁴¹. Quant à Montaigne, le sage sceptique, sa figure scolaire se concentre autour de la forme singulière de son œuvre et de sa méthode de mise en doute et de relativisme, sans que soient évoqués dans les manuels sa réflexion sur l'histoire, son goût pour la poésie, son interrogation sur la manière de construire un discours ou bien même l'évolution de son scepticisme. En outre, pour l'un comme pour l'autre de ces auteurs, l'un des enjeux littéraires majeurs qui disparaît de la représentation scolaire s'avère la dimension stylistique, mais aussi linguistique, de leur œuvre : la modélisation des figures d'auteur, obéissant à l'évolution des enjeux de la transmission de la littérature, ne s'ordonne plus désormais autour de la question du modèle d'écriture, et par conséquent disparaissent des paratextes les éléments doxiques renvoyant à la définition et/ou l'appréciation du style des auteurs. Par ailleurs, les textes étant proposés en version traduite dans les manuels, et la syntaxe et l'orthographe modernisés, la question de la langue si particulière de Rabelais et du

⁴¹ Ce point était encore bien présent dans les discours des manuels des périodes précédentes, et faisait d'ailleurs partie des thématiques de l'œuvre qui amenait les manuelistes à s'interroger sur les motivations de Rabelais et parfois à statuer sur la moralité de son texte (*cf chapitre III*).

style très personnel de Montaigne ne sont plus des enjeux de la présentation des auteurs ni de la modélisation de leurs œuvres.

Très positives, incarnant l'image d'un siècle tourné vers des idéaux élevés de liberté et de bonheur individuels, les figures de Rabelais et Montaigne construites à travers le discours doxique et le corpus canonique de leurs œuvres apparaissent réellement comme maximales pour la période. Pour autant, la place de Rabelais et Montaigne dans le corpus canonique de la littérature du XVI^e siècle révèle un phénomène général de rétrécissement de l'espace canonique, puisqu'ils figurent à eux seuls quasiment l'entièreté de la production en prose de la période, prose narrative pour l'un, prose d'idées pour l'autre. Cette focalisation excessive, résultat d'un mécanisme de réduction et de concentration de l'image du siècle (*cf chapitre IV*), se lit également dans le traitement réservé dans les manuels à la poésie du XVI^e siècle.

II. Ronsard et Du Bellay, deux figures classiques au service de la construction d'une représentation des origines de la poésie lyrique

1. Ronsard, « le modèle du poète française de la Renaissance »⁴²

Le destin scolaire de Ronsard entre 1981 et 2011 rend compte des effets de restructuration qui affectent l'espace canonique de la littérature du XVI^e siècle durant cette période. En effet, alors que l'auteur des *Amours* se trouve en tête du palmarès des auteurs du XVI^e siècle dans les manuels de la fin du XX^e siècle, ainsi qu'il l'était auparavant dans le *Lagarde et Michard*, il cède dès 2000 sa place à Montaigne, et occupe dorénavant le troisième rang derrière Rabelais (*cf tableaux 23 et 28*). Parallèlement, alors que les deux auteurs en prose voient le nombre d'extraits de leurs œuvres sélectionnés dans les manuels augmenter fortement entre 1981 et 2011, l'œuvre ronsardienne est représentée de manière stable entre les deux périodes, avec soixante-sept extraits sélectionnés entre 1981 et 1999 contre soixante-neuf extraits entre 2000 et 2011. Ronsard est ainsi le seul auteur du cercle maximal dont la représentativité de l'œuvre demeure équivalente entre les deux périodes, de fortes augmentations étant remarquables pour les trois autres écrivains. Ce maintien du nombre de pièces sélectionnées révèle ainsi un potentiel déclassement de Ronsard dans l'espace central du canon, alors même qu'il figurait dans le *Lagarde et Michard* en tête des auteurs maximaux du XVI^e siècle. De 1981 à 2011, quels mécanismes président alors à la modélisation de l'œuvre ronsardienne ?

⁴² Selon une formule employée dans un paratexte d'un manuel de 2007 dirigé par Xavier Damas (p. 65).

a. Images de l'œuvre et structure du corpus canonique ronsardien

De 1981 à 2011, la particularité de la classicisation de l'œuvre ronsardienne dans les manuels réside dans la diversité des titres intégrant le modèle scolaire de l'œuvre. En effet, contrairement aux autres auteurs maximaux, Ronsard connaît *a priori* une diffusion scolaire étendue grâce à la sélection d'extraits tirés d'une majorité des recueils publiés au cours de sa très longue carrière. Ainsi, de 1981 à 1999, les soixante-sept extraits sélectionnés dans les manuels sont issus de onze recueils⁴³ et offrent une image variée de la production ronsardienne :

Recueil	Nombre de pièces sélectionnées dans les manuels – 1981-1999
<i>Sonnets pour Hélène</i>	14
<i>Odes</i>	11
<i>Amours de Marie</i>	10
<i>Continuation des Amours</i>	8
<i>Derniers vers</i>	5
<i>Hymnes</i>	5
<i>Amours de Cassandre</i>	5
<i>Élégies</i>	3
<i>Réponse aux injures et calomnies</i>	2
<i>Continuation du discours des misères de ce temps</i>	2
<i>Abrégé d'art poétique</i>	1
Total des extraits	67

Tableau 47. Nombre de pièces de l'œuvre ronsardienne sélectionnées dans les manuels – 1981-1999

De 2000 à 2011, cette diffracton de la classicisation de l'œuvre ronsardienne s'accroît encore, puisque les soixante-neuf extraits recensés dans les manuels de la période sont issus de treize recueils :

Recueil	Nombre de pièces sélectionnées dans les manuels – 2000-2011
<i>Sonnets pour Hélène</i>	16
<i>Amours de Marie</i>	11
<i>Amours de Cassandre</i>	8
<i>Continuation des Amours</i>	8
<i>Hymnes</i>	6
<i>Odes</i>	5
<i>Discours des misères de ce temps</i>	5

⁴³ Pour ce relevé ainsi que pour les suivants, nous avons choisi de conserver les désignations proposées dans les manuels. C'est ainsi que les *Amours de Marie* apparaissent comme un recueil à part des *Continuations*, alors même qu'il s'agit en réalité du même recueil. De même pour les *Amours diverses*. Nous conserverons tout au long de l'analyse ces distinctions qui, si elles sont inexactes, rendent du moins compte d'une certaine image scolaire de l'œuvre ronsardienne, qui persiste depuis au moins le Lagarde et Michar qui distinguait aussi *Les Continuations* des autres recueils des *Amours*.

<i>Amours diverses</i>	2
<i>Élégies</i>	1
<i>Institution pour l'adolescence du roi</i>	1
<i>La Franciade</i>	1
<i>Abrégé d'art poétique</i>	1
<i>Derniers vers</i>	1
Total extraits	69

Tableau 48. Nombre de pièces de l'œuvre ronsardienne sélectionnées dans les manuels – 2000-2011

L'image canonique de la production ronsardienne, à en croire les relevés présentés ci-dessus, se révèle donc relativement fidèle à l'amplitude de l'œuvre, marquée par des formes et des inspirations diverses, et s'étendant sur plus de trente années de publication, des *Odes* de 1550 aux *Derniers vers* publiés de manière posthume en 1586. Entre ces deux bornes, la poésie lyrique, principalement représentée par les différents livres des *Amours*, côtoie dans l'espace canonique ronsardien les recueils d'inspiration plus grave comme les *Hymnes*, ainsi que les pièces reflétant l'engagement du poète aux côtés du roi dans la guerre civile, du *Discours des misères de ce temps* à la *Continuation du discours des misères de ce temps* en passant par la *Réponse aux injures et calomnies*. Cependant, ce premier aperçu du corpus canonique ronsardien fait apparaître de forts effets de hiérarchisation entre les titres appartenant au modèle scolaire de l'œuvre. Ainsi, la structure schématisée de l'espace canonique de l'œuvre de Ronsard révèle la minoration de près de la moitié des titres effectivement présents dans le canon, pour l'une comme pour l'autre des périodes considérées :

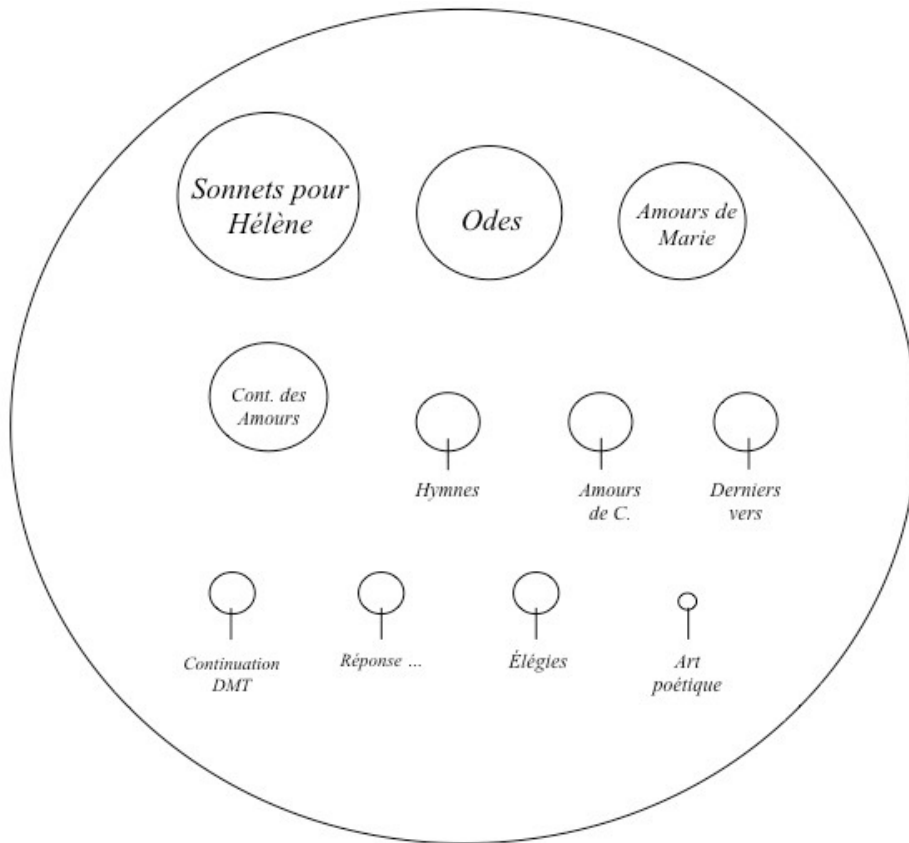


Figure 11 : Structure de l'espace canonique ronsardien – 1981-1999

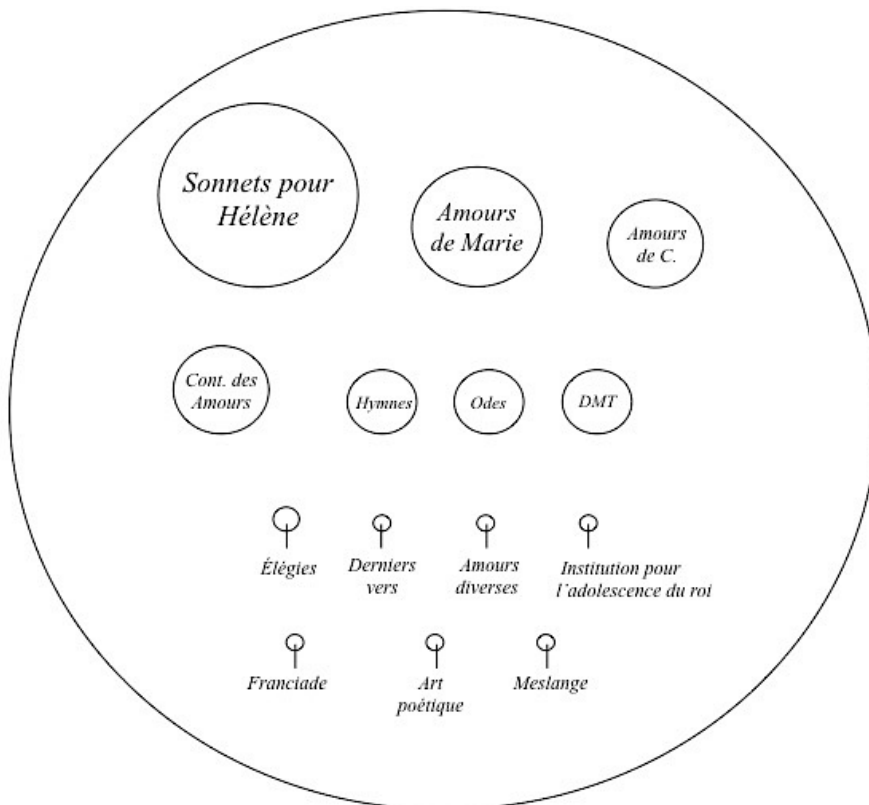


Figure 12: Structure de l'espace canonique ronsardien – 2000-2011

Pour la période 1981-1999, la schématisation par cercles proportionnels rend compte du phénomène de polarisation du corpus autour d'un centre composé de quatre titres, *Sonnets pour Hélène*, *Odes*, *Amours de Marie* et *Continuation des Amours*, tandis que les sept autres recueils appartenant à l'espace canonique connaissent une représentativité moindre. De 2000 à 2011, la reconduction de cette polarisation se double d'un phénomène de concentration matérialisé par l'inflation de la place des *Sonnets pour Hélène* dans l'espace canonique. Pour cette période, la structure générale du corpus, qui accueille plus de titres, s'avère marquée par une redistribution des rangs, les trois livres principaux des *Amours* se trouvant placés juste après les *Sonnets pour Hélène* tandis que les *Odes* occupent désormais une part égale à celle des *Hymnes* et du *Discours des misères de ce temps* dans l'espace canonique. Surtout, l'augmentation du nombre de titres présents a pour conséquence une plus forte hiérarchisation à l'intérieur du canon : au centre composé des quatre recueils de poésie amoureuse (*Sonnets pour Hélène*, *Amours de Marie*, *Amours de Cassandre*, *Continuation des Amours*) s'adjoint une première périphérie constituée des *Odes*, des *Hymnes* et du *Discours des misères de ce temps*, recueils dont la représentativité est à peine égale à la moitié de celle du centre. Vient ensuite une constellation de six recueils qui forment une périphérie éloignée, avec seulement une à deux occurrences dans l'ensemble des manuels étudiés.

L'étendue de l'espace canonique de l'œuvre ronsardienne, bien supérieure à celles des autres auteurs maximaux, n'a donc pas pour résultat d'étendre sa surface de diffusion scolaire, le processus de modélisation de l'œuvre concentrant largement son image autour des recueils amoureux et n'accordant qu'une place mineure aux autres titres. Le palmarès des pièces les plus fréquemment sélectionnées dans les manuels atteste également ce phénomène de concentration :

Rang	Poème
1 ^{er}	<i>Sonnets pour Hélène</i> , Sonnet XLIII « Quand vous serez bien vieille ... »
2 ^e	<i>Amours de Marie</i> , Sonnet IV « Comme on voit sur la branche ... »
3 ^e	<i>Odes</i> , Ode XVII « Mignonne allons voir si la rose ... »
4 ^e ex æquo	<i>Continuation des Amours</i> , Sonnet XLIII « Rossignol mon mignon ... » <i>Continuation des Amours</i> , Sonnet XXXV « Je vous envoie un bouquet ... » <i>Odes</i> , Ode X « Quand je suis vingt ou trente mois ... » <i>Derniers vers</i> , sonnet I « Je n'ai plus que les os ... »

Tableau 49. Palmarès des pièces de Ronsard les plus sélectionnées dans les manuels – 1981-1999

Rang	Poème
1 ^{er}	<i>Amours de Marie</i> , Sonnet IV « Comme on voit sur la branche ... »
2 ^e ex æquo	<i>Sonnets pour Hélène</i> , Sonnet LII « Si c'est aimer Madame ... » <i>Sonnets pour Hélène</i> , Sonnet XLIII « Quand vous serez bien vieille ... »
4 ^e ex æquo	<i>Amours de Cassandre</i> , Sonnet LIX « Comme un chevreuil ... » <i>Odes</i> , Ode XVII « Mignonne allons voir si la rose ... »

Tableau 50. Palmarès des pièces de Ronsard les plus sélectionnées dans les manuels – 2000-2011

De 1981 à 1999, le palmarès maintient une (très) relative diversité de la représentation de l'œuvre ronsardienne, avec la présence au quatrième rang *ex æquo* de l'ode « Quand je suis vingt ou trente mois ... » ainsi que du sonnet I du recueil *Derniers vers* (« Je n'ai plus que les os ... ») qui viennent équilibrer une sélection maximale presque intégralement centrée autour de sonnets de thèmes amoureux. À partir de 2000 cependant, le phénomène de concentration autour du pôle lyrique amoureux de la production de Ronsard s'intensifie considérablement, puisque quatre des cinq pièces les plus classicisées du corpus canonique sont tirées des trois recueils amoureux les plus représentés dans l'espace canonique (*Sonnets pour Hélène*, *Amours de Marie*, *Amours de Cassandre*), et le seul poème tiré des *Odes*, dont l'origine est en réalité les *Amours de Cassandre*, est lui aussi d'inspiration lyrique amoureuse. La sélection maximale de ces sonnets ainsi que de l'ode XVII dessine alors l'image d'une œuvre lyrique organisée selon deux directions complémentaires : d'une part la célébration de l'amour, de sa douceur et de l'insensibilité de la femme aimée, selon des motifs et des thèmes hérités en grande partie du pétrarquisme (topos de l'amant tourmenté dans le sonnet « Si c'est aimer Madame », motif traditionnel de l'*innamoramento* dans « Comme un chevreuil ») ; d'autre part, le thème du *memento mori*, qui colore les poèmes amoureux d'une tonalité parfois élégiaque (« Comme on voit sur la branche »), mais s'inscrit le plus souvent dans une reprise des thèmes pétrarquistes selon une perspective singulière appelant à dépasser la vision néo-platonicienne éthérée de l'amour idéal pour goûter aux plaisirs de l'amour terrestre (« Mignonne, allons voir si la rose » et « Quand vous serez bien vieille »). Ces deux lignes de force déterminent exclusivement l'approche de l'œuvre ronsardienne à partir de 2000, mais sont déjà repérables dans le palmarès de 1981-1999, la tradition pétrarquiste étant illustrée par la sélection du sonnet « Rossignol mon mignon », tandis que l'infléchissement du modèle est quant à lui mis en lumière par le sonnet « Je vous envoie un bouquet ». La dimension plus biographique de l'œuvre, emblématisée par la présence de l'ode X (« Quand je suis vingt ou trente mois ») et le sonnet « Je n'ai plus que les os » (*Derniers vers*) dans le palmarès de la première période, disparaît totalement après 2000 et laisse place à une représentation particulièrement homogène et univoque de l'œuvre de Ronsard.

Ces deux palmarès révèlent en outre que plusieurs orientations essentielles de l'œuvre sont minorées dans le corpus canonique. Tout d'abord, la poésie des débuts de Ronsard, celle des *Odes*, écrite en référence à Pindare ou Horace, occupe une place mineure dans la représentation scolaire de l'œuvre ronsardienne entre 1981 et 2011, à l'exception notable de l'ode « Mignonne, allons voir si la rose », figurant à l'origine dans le recueil des *Amours de Cassandre*, et intégrée au cours de la modélisation à la dimension lyrique de l'œuvre. Or, le processus de minoration de ces premiers recueils n'est pas spécifique à la période, puisque dès le début du XX^e siècle les anthologistes soulignaient que ces pièces d'inspiration antique

s'adressaient avec trop de pédantisme à un public d'érudits, habitués au déchiffrement des symboles et des images les plus obscures⁴⁴, jeu lettré que les lecteurs contemporains ne pouvaient guère goûter. Outre cette tradition qui tend à considérer les *Odes* de Ronsard comme des poèmes relativement opaques et donc peu transmissibles, le rang inférieur occupé par ces œuvres dans le corpus scolaire de 1981 à 2011 peut sans doute également s'expliquer par la directive des programmes qui dès 2000 indique la nécessité de proposer aux élèves des textes dont la langue et les références ne soient pas trop éloignées historiquement de leur univers culturel (cf *chapitre IV partie I*). De même, les différents *Hymnes* demeurent peu représentés dans le corpus canonique ronsardien, les deux seuls hymnes se retrouvant dans les deux périodes étant l'« Hymne de l'automne », sélectionnés dans deux manuels (sur dix-sept) pour 1981-1999 et deux manuels (sur vingt-sept) pour 2000-2011, et l'« Hymne de la mort », présent dans un manuel de chacune des périodes⁴⁵. Surtout, le processus de modélisation de l'œuvre ronsardienne offre une place très réduite, pour ne pas dire inexistante, à la poésie non lyrique de Ronsard, qu'il s'agisse de certaines pièces de circonstance comme les hymnes à destination de grands personnages (« Hymne à Henri II », « Hymne au Cardinal de Lorraine »), de son essai de poésie épique avec la *Franciade*, de son travail programmatique dans son *Abrégé d'art poétique*, ou encore de ses réflexions sur la mort dans les *Derniers vers*.

Enfin, la poésie « engagée » de Ronsard, qui traduit ses prises de position dans le camp de la monarchie catholique durant les guerres de religion, est elle aussi très peu représentée dans le corpus canonique : cette minoration s'avère ici encore le résultat d'un mécanisme déjà repérable dans les anthologies du début du siècle et plus encore chez Lagarde et Michard, qui ne présentent en tout que quatre extraits des recueils militants de Ronsard (cf *tableau 14*). Ce processus s'explique également, en partie, par les modalités de transmission de la poésie du XVI^e siècle au lycée dès la mise en place des objets d'étude, les thèmes abordés pour l'étude de la poésie « du Moyen-Âge à nos jours » (intitulé de l'objet d'étude dans les programmes de 2006 et 2011) devant permettre la mise en lumière des « mouvements esthétiques et culturels »⁴⁶ avec lesquels les poèmes « entrent en résonance », ainsi que le dévoilement du « rôle et de la fonction du poète, souvent aux avant-postes de la littérature et

⁴⁴ Ainsi Charles-Marc Des Granges assure que « Ronsard est pédant, en ce sens qu'il étale à tout propos, et de façon la plus imprévue, et la plus fâcheuse, une implacable érudition. [...] Ronsard écrivait pour une élite humaniste ; il était lui-même saturé d'antiquité et de mythologie ; préparons-nous toujours, quand nous le lisons, à ses accès de pédantisme. [...] Chez Ronsard il faut sans cesse transposer ; il faut deviner l'allusion ou traduire le symbole [...] » (*Histoire de la littérature française, à l'usage des aspirants et aspirantes au Baccalauréat et au Brevet Supérieur, des élèves des lycées de garçons et de filles (1ère, 2e, 3e), des élèves des écoles normales, etc.*, Paris, Hatier, 1910, p. 106). Voir pour plus de détails sur cette question notre chapitre III, partie I.

⁴⁵ Pour consulter les tableaux récapitulants les pièces sélectionnées dans les manuels des deux périodes pour l'œuvre de Ronsard, nous renvoyons aux tableaux 25 et 28.

⁴⁶ Programmes de la classe de première de 2011, *op. cit.* Idem pour les citations suivantes.

de la culture ». L'explication des textes doit se faire en soulignant les « grands lieux de la poésie – dire l'amour, dire la mort, dire le monde, chercher le sens ... » : dans cette perspective, l'étude d'une poésie aussi historiquement située que celle du *Discours des misères de ce temps* et des recueils suivants paraît plus délicate, et se prête moins facilement à l'exercice institutionnel que la poésie lyrique de Ronsard.

De l'inspiration pétrarquiste à l'évocation d'une vision personnelle des *topoi* de la poésie amoureuse, la poésie de Ronsard apparaît essentiellement représentée, à travers la sélection des extraits dans le corpus canonique de la littérature du XVI^e siècle, par son pôle lyrique amoureux. Quelles sont alors les images de l'auteur que construisent les discours des manuels à partir de cette première modélisation de l'œuvre ?

b. Figure d'auteur (1) : Ronsard ou le renouveau de la poésie française au XVI^e siècle

Loin des reproches adressés par Lanson au poète (*cf chapitre II*) et des précautions prises au début du siècle par les anthologistes au moment de présenter l'œuvre de Ronsard (*cf chapitre III*), les paratextes des manuels de 1981 à 2011 soulignent au contraire avec une belle unanimité la place essentielle occupée par le poète dans la littérature de son siècle, reprenant ainsi les perspectives dessinées par Lagarde et Michard (*cf chapitre III*). Tandis que certains rappellent la formule célèbre utilisée traditionnellement pour désigner le poète vendômois, « prince des poètes et poète des princes » (Hélène Sabbah, 1993, p. 58), d'autres affirment encore plus fortement l'hégémonie de Ronsard sur son siècle en indiquant que « Ronsard est sans doute le modèle du poète de la Renaissance française » (Xavier Damas, 2007, p. 65). Ce rang supérieur occupé par Ronsard s'expliquerait, selon le discours scolaire, par l'influence de son œuvre sur son siècle, par la façon « dont il renouvelle et enrichit la poésie de son temps » (Hélène Sabbah, 1993, p. 58). « Prince des poètes et poètes des princes », Ronsard est également présenté dans le discours scolaire comme le « chef incontesté de la Pléiade » (Bernard Valette, 1989, p. 66) : l'ensemble de ces formules le placent dès lors dans une position de supériorité par rapport à la poésie de son siècle. Ce faisant, les manuels de la fin du XX^e siècle reconduisent la partie méliorative du discours lansonien sur Ronsard, car bien que Lanson émette des réserves sur le projet du poète et ses réalisations (*cf chapitre II*), il assure cependant que Ronsard occupe une place maximale dans la poésie du XVI^e siècle en affirmant que « par la force du talent, par la grandeur de l'effort, par l'éclat du succès, Ronsard est le maître de la poésie du XVI^e siècle »⁴⁷ ; cette vision du poète dominant le siècle est par ailleurs également reprise chez Lagarde et Michard, qui indiquent que Ronsard est le « chef admiré de la Brigade » et qu'il « conquiert une autorité qui lui valut le titre de Prince des

⁴⁷ Gustave LANSON, *Histoire de la littérature française – tome I*, Paris, Hachette, 1923, p. 216.

poètes » (p. 120). De Lanson aux manuels contemporains, le statut d'auteur maximal de Ronsard est donc constamment rappelé au travers de formules qui traversent les époques et forment un réel réseau métaphorique pour désigner le poète.

Par ailleurs, lorsqu'ils indiquent que Ronsard est le chef de la Pléiade, les paratextes s'attardent sur la présentation de ce mouvement et sur son rôle central dans le déploiement de la poésie au XVI^e siècle :

Ronsard a été le chef de file de la Pléiade, groupe littéraire composé de sept poètes dont Du Bellay. Initialement, le groupe se nommait Brigade. Ce nom était en accord avec le combat qu'ils voulaient mener, celui de la défense de la langue française. L'ambition est de hisser celle-ci au même niveau que le latin en utilisant toutes ses ressources. Les poètes de la Pléiade s'approprient les textes des Anciens, puisant dans la littérature grecque et latine des motifs, des thèmes, des formes poétiques ... Ils copient, se copient entre eux, innovent et créent à partir d'une même matière poétique largement inspirée de l'Antiquité. (Jean-Marie Bigeard, 2005, p. 143)

Ronsard est surtout connu, avec Du Bellay, pour son appartenance à La Pléiade. Ce groupe de poètes du XVI^e siècle voulut donner toute sa noblesse à la langue française, tout juste devenue langue officielle, et créer des œuvres capables de rivaliser avec les plus beaux écrits antiques, qui constituent alors les modèles littéraires. (Jean-Marie Bigeard, 2007, p. 98)

La présentation des enjeux du groupe fondé au Collège de Coqueret permet de souligner les innovations que les poètes déploient en cherchant à défendre et illustrer la langue française, et ainsi de mettre en lumière le caractère fondateur de la poésie de Ronsard dans le cours de la poésie française. Rappelant que Ronsard « veut rivaliser avec les formes les plus hautes du lyrisme grec » (Christophe Desaintghislain, 2011, p. 98), l'une des notices biographiques souligne ainsi la profonde rupture qui s'opère dans la conception de l'art poétique à partir de Ronsard et qui relègue ses prédécesseurs, et spécifiquement Marot, au rang de poètes inférieurs⁴⁸ :

Pour Ronsard, la poésie n'a rien à voir avec les récits versifiés d'un Marot. [...] Le vrai poète s'empare de tous les moments de l'existence pour en faire sentir le caractère sacré. Il n'y a pas de véritable inspiration sans cet enthousiasme où la parole humaine, par le jeu des rythmes, des images, des sonorités, des mythes, devient musique. (Christophe Desaintghislain, 2011, p. 98)

Le fossé qui sépare Ronsard et les membres de la Pléiade des poètes qui les ont précédés est présenté dans ce paratexte comme la conséquence des principes énoncés dans la *Défense et*

⁴⁸ Nous reviendrons sur ce point dans le chapitre suivant (VI), consacré aux discours de présentation des auteurs des périphéries directes, proches et éloignées, afin de montrer comment les paratextes concernant Ronsard et Du Bellay, et plus largement la Pléiade, tendent à « écraser » les représentations des autres poètes du XVI^e siècle.

illustration de la langue française (1549). En retournant aux sources de l'inspiration antique, les poètes de la Pléiade, et Ronsard en particulier, prônent en effet une conception élevée de l'activité poétique, marquée par le *furor* poétique qui ne se manifeste qu'à travers la dévotion totale du poète à son art. En outre, en cherchant à hausser la langue et la littérature françaises au même rang que les modèles latins et grecs, les membres de la Pléiade réinvestissent des formes antiques (odes, hymnes, élégies) et italiennes (sonnet). Les paratextes scolaires reprennent alors ces quelques éléments emblématisant, parmi d'autres, le projet novateur de la Pléiade⁴⁹ de façon à présenter Ronsard comme le fondateur d'une nouvelle poésie française à qui il offre les moyens de se développer dans les siècles suivants :

Ronsard a contribué à la fixation des lois du sonnet régulier en cherchant à les adapter au chant et il a imposé la règle de l'alternance rimes masculines/féminines. (Jean-Marie Bigeard, 2005, p. 256)

Dans le *Premier Livre des Amours* (1552) Ronsard célèbre Cassandre, femme aimée incarnant la Dame idéale. Marie l'Angevaine est, elle, au centre du *Second Livre des Amours* (1555) qui marque l'introduction de l'alexandrin pétrarquisant dans la poésie française. (Valérie Presselin, 2011, p. 214)

À travers sa recherche formelle et son souci de rivaliser avec les poésies antiques et italiennes, Ronsard est ainsi présenté dans les manuels scolaires comme un pionnier dont l'œuvre « marque l'apogée du renouveau poétique du XVI^e siècle » (Anne Berthelot, 1984, p. 134) et comme un précurseur dont les innovations infléchissent durablement le cours de la poésie française, au point que son œuvre « influen[cera] les poètes au-delà de son siècle » (Valérie Presselin, 2011, p. 214). La constitution de cette figure d'auteur en novateur, directement hérité des représentations mises en œuvre dans le discours du *Lagarde et Michard*⁵⁰, qui n'est pas sans faire écho aux figures construites pour Rabelais et Montaigne dans le discours scolaire, tend dès lors à asseoir fortement la légitimité de l'œuvre ronsardienne dans le corpus canonique de la littérature du XVI^e siècle, tout en contribuant à invisibiliser la place et le rôle tenus par les autres membres de la Pléiade au même moment et selon des perspectives proches. Dans le processus de modélisation qui affecte l'œuvre ronsardienne se lit alors un phénomène plus général qui ressortit à la construction globale de l'image du siècle : afin de rendre facilement lisible les scansion du siècle, le discours doxique s'accommode mieux

⁴⁹ Bien que nous ne nous attardons pas ici sur les discours de présentation de la Pléiade comme école poétique, on pourra se reporter à l'annexe 5 regroupant les paratextes qui présentent le groupe pour observer la manière dont le discours scolaire réduit les enjeux posés par ce groupe poétique pour en faire essentiellement le moment d'origine de la poésie française.

⁵⁰ Dans la partie consacrée à Ronsard dans le *Lagarde et Michard*, il est ainsi indiqué que « Ronsard a contribué à fixer les lois du sonnet régulier » (p. 136) et qu'il a « trouvé le véritable rythme de l'inspiration sérieuse et ample ; il a consacré la valeur héroïque de l'alexandrin et forgé la période poétique française » (p. 146). Se reporter pour une analyse détaillée de ce point au chapitre III, partie III.5.

d'une seule figure de poète novateur que d'une constellation d'auteurs qui renouvellent les codes et les formes poétiques. Puisqu'il ne doit en rester qu'un, à Ronsard alors la plus grande gloire scolaire et le prestige de (re)fonder la poésie française, lui qui figure l'un des quatre piliers de l'image du siècle.

La manière dont sont traités dans le discours scolaire les principes de la Pléiade rend compte également des effets de hiérarchisation sensibles dans l'organisation du corpus canonique ronsardien. Ces principes, exposés essentiellement dans la *Défense et illustration de la langue française*, se traduisent en effet dans la poésie de l'époque d'une part par la redécouverte des formes antiques comme les *Odes*, auxquelles Ronsard consacre ses premières publications, et d'autre part par l'importation en France des formes héritées de la Renaissance italienne, notamment le sonnet pétrarquiste remis au goût au XV^e siècle en Italie. Dans le discours scolaire, alors même que la question de l'inspiration antique est présentée comme primordiale dans l'ambitieux programme de la Pléiade (« L'ambition est de hisser [la langue française] au même niveau que le latin en utilisant toutes ses ressources », « Ce groupe de poètes du XVI^e siècle voulut [...] créer des œuvres capables de rivaliser avec les plus beaux écrits antiques »), la mise en œuvre par Ronsard de ces principes demeure largement absente des paratextes, en raison de la minoration que subissent les recueils les plus directement consacrés à ce point.

À l'inverse, la question de l'inspiration pétrarquiste des sonnets amoureux de Ronsard occupe une large part des discours de présentation de ces pièces ultra-majoritaires dans le corpus canonique. Effet direct de la concentration du corpus autour des recueils amoureux, le discours scolaire tend à gommer l'hétérogénéité de l'œuvre ronsardienne pour faire du pôle lyrique amoureux le seul véritable représentant de l'inspiration du poète :

Ronsard, chef de file des poètes de la Pléiade pratique toutes les formes poétiques, des *Odes* à la poésie engagée (*Discours des misères de ce temps*), mais il est avant tout le poète de l'amour. (Romain Lancrey Javal, 2004, p. 345)

Comme Du Bellay, Ronsard est très influencé par Pétrarque, aussi consacre-t-il quasiment toute son œuvre poétique à la célébration de l'amour (Jean-Marie Bigeard, 2007, p. 226)

« Avant tout poète de l'amour », consacrant « quasiment toute son œuvre poétique à la célébration de l'amour », Ronsard est figuré dans le discours scolaire sous les traits d'un poète exclusivement lyrique⁵¹, origine de toute la poésie du sentiment amoureux qui se déploiera dans les siècles suivants :

Les *Amours* de Ronsard constituent une œuvre de référence pour la poésie française, tant par les thèmes traités que par la forme choisie. En effet, Ronsard

⁵¹ Nous reviendrons sur cette représentation dans la partie suivante consacrée à Du Bellay.

développe toute la thématique traditionnelle de l'amour : l'éloge de la femme aimée et la soumission de l'amant qui oscille entre l'espoir et le désespoir. (Christophe Desaintghislain, 1998, p. 56)

En soulignant que les différents recueils des *Amours* illustrent « toute la thématique traditionnelle de l'amour », le paratexte réinscrit ici les sonnets ronsardiens dans leur contexte direct, celui de la redécouverte et de l'appropriation par les poètes français de l'inspiration pétrarquiste. Ainsi, nombre de notices font le lien entre le premier recueil amoureux de Ronsard, les *Amours de Cassandre*, et la « mode » poétique de son époque, très fortement marquée par le *Canzoniere* de Pétrarque :

Le recueil des *Amours de Cassandre* sacrifie à la mode d'alors : très marqué par Pétrarque, il chante l'amour inspiré par une jeune fille entrevue à la Cour quelques années auparavant [...]. (Hélène Sabbah, 1993, p. 58)

Dans les sonnets en décasyllabes des *Amours de Cassandre*, Ronsard reprend le motif de l'amour malheureux du poète pour une belle insensible. Cassandre est à la fois Cassandre Salviati, rencontrée à Blois, et l'infortunée prophétesse de la guerre de Troie. (Maryse Avierinos, 2001, p. 150)

Les *Amours* de 1552, inspirées par la jeune Cassandre Salviati, reflètent à nouveau la mode pétrarquiste : l'*innamoramento*, la souffrance, l'accumulation des figures de rhétorique. (Xavier Damas, 2007, p. 65)

L'histoire littéraire veut que les *Amours de Cassandre* aient été inspirés à Ronsard par sa rencontre fugitive avec la très jeune Cassandre Salviati. Mais quelle qu'ait été la réalité de cette histoire sentimentale éphémère, elle est surtout prétexte pour le jeune poète à s'essayer avec succès à la poésie amoureuse, marquée par l'influence de Pétrarque. (Florence Randanne, 2011, p. 449)

Marqués par la reprise des *topoi* de la poésie lyrique italienne d'inspiration pétrarquiste, les *Amours de Cassandre* apparaissent dans le discours scolaire comme un recueil emblématique de la coïncidence entre la production ronsardienne et les principes de « son » école au sein de laquelle « les poètes ont voulu rivaliser avec les poètes italiens » (Christophe Desaintghislain, 2011, p. 99), ce qui appuie ainsi la représentation de Ronsard en chef de file emblématique d'un renouveau poétique. Surtout, les différents paratextes mettent en lumière la dimension volontairement imitative du premier recueil des *Amours*, qui rend beaucoup moins compte d'un réel sentiment amoureux que du désir de Ronsard d'entrer dans la carrière en s'égalant au modèle italien. La mention du caractère très codifié de l'expression amoureuse dans les *Amours de Cassandre*, procédant par reprises de motifs au moyen d'une langue souvent chargée de nombreuses figures de rhétorique, ainsi que le rappel de l'artificialité du sentiment exprimé, constituent deux éléments doxiques repris directement des discours transmis depuis

les anthologies du début du XX^e siècle et expliquent peut-être la relative désaffection que connaît ce premier recueil des *Amours* dans les manuels de 1981 à 2011. En effet, entre 1981 et 1999, le recueil n'est présent qu'à travers cinq extraits sur les soixante-sept sélectionnés au total, puis de 2000 à 2011 il fournit huit des soixante-neuf extraits, avec un seul sonnet (« Comme un chevreuil ») représentant la moitié des occurrences⁵². De même que les *Odes*, la première manière amoureuse de Ronsard apparaît marquée par une tradition littéraire et un effort d'enrichissement et d'illustration de la langue qui en rendent la transmission moins aisée que ce que le discours scolaire présente à première vue. C'est pourquoi la présentation de la poésie amoureuse de Ronsard s'oriente plus largement vers les recueils suivants qui, recherchant moins la « virtuosité rhétorique » (Bernard Valette, 1989, p. 51), rendraient compte d'une « plus grande simplicité » dans l'écriture de Ronsard (Christophe Desaintghislain, 2011, p. 99) et d'une inspiration personnelle dans l'expression du sentiment amoureux. Ce faisant, la figure de l'auteur vient synthétiser deux rôles endossés par Ronsard dans le discours scolaire : celui de novateur formel et celui de pionnier d'une poésie lyrique authentique.

c. Figure d'auteur (2) : Ronsard ou la sincérité d'une poésie personnelle

Après un premier recueil inscrivant la poésie de Ronsard dans la filiation pétrarquiste, les *Amours de Marie* et la *Continuation des Amours* orientent la production ronsardienne vers une forme moins codifiée et moins directement démarquée de l'héritage italien, tout en conservant cependant de nombreux traits pétrarquistes. Tandis que les paratextes présentant les *Amours de Cassandre* insistent sur leur caractère presque artificiel, les discours entourant les autres recueils amoureux tendent alors à mettre en lumière le détachement progressif qu'opère Ronsard par rapport au pétrarquisme, lui qui oppose au « haut style » utilisé pour chanter Cassandre le « beau style bas » qu'il emploie au moment de louer la beauté de la jeune Marie, et qui renouvelle la tradition pétrarquiste avec les *Sonnets pour Hélène*. Le discours scolaire prend acte de cette évolution de la poésie ronsardienne en mettant à nouveau en avant la dimension novatrice de l'œuvre, emblématisée cette fois par la recherche d'une nouvelle forme d'expression du sentiment amoureux :

Dans le genre fortement codifié par Pétrarque du sonnet amoureux, Ronsard ne cesse d'innover. Les poèmes à Marie sont de ton badin, parfois leste, parfois au contraire chantant un amour idéalisé. (Danièle Nony, 1988, p. 66)

⁵² Voir pour plus de détails les tableaux 25 et 28 détaillant les pièces sélectionnées pour chaque recueil.

⁵² Programmes de la classe de première de 2011, *op. cit.* Idem pour les citations suivantes.

Dans le cycle des poèmes dédiés à Marie, Ronsard recherche un lyrisme plus familier. Il abandonne le décasyllabe et se tourne vers l'invention d'un « beau style bas » où s'efface le goût pétrarquiste pour les antithèses brillantes et pour les allusions savantes à l'Antiquité et à la mythologie. [...] son « beau style bas » définit une voix originale où la sensualité, la dérision parfois, ouvrent à la poésie lyrique des horizons nouveaux. (Maryse Avierinos, 2001, p. 152)

Le madrigal « Si c'est aimer Madame » cherche, comme un billet doux, à formuler avec esprit un compliment amoureux. Ronsard reprend ce divertissement sophistiqué pour lui donner une profondeur douloureuse. (Valérie Presselin, 2011, p. 208)

À l'inverse des paratextes présentant les *Amours de Cassandre* qui soulignent le caractère très codifié de l'expression du sentiment amoureux dans les sonnets (« sacrifie à la mode d'alors », « mode pétrarquiste », « motifs », « prétexte à s'essayer à la poésie amoureuse » – *cf supra*), les discours qui introduisent aux *Amours de Marie* insistent largement sur la « voix originale » qui se fait entendre dans les poèmes, sur la « profondeur douloureuse » qu'il donne à des formes codifiées. Certains paratextes vont encore plus loin en affirmant que toute la poésie amoureuse de Ronsard est fondée sur une expérience intime traduite dans les sonnets :

Sa création poétique se nourrit de sentiments vrais : fervent amoureux, il oriente la fidélité courtoise et pétrarquiste vers une conception de l'amour moins exaltée, empreinte d'un épicurisme léger et d'une consciente infidélité. (Marie-Hélène Prat, 1997, p. 146)

Peint sous les traits d'un « fervent amoureux », Ronsard ne peut alors être représenté dans le discours doxique que comme un poète *sincère*. Cette vision de l'œuvre ronsardienne et du poète lui-même n'est pas une construction des manuels de la période 1981-2011 mais participe tout au contraire d'un mécanisme de transmission et de répétition d'éléments doxiques déjà repérés chez Lagarde et Michard. En effet, les deux anthologistes traçaient dans leurs notices une opposition nette entre deux moments, deux inspirations de Ronsard, dont la seconde était présentée comme seule valable : aux « exercices littéraires » et aux « pompeuses imitations » (p. 128) des *Odes et des Amours de Cassandre*, Lagarde et Michard substituaient ainsi le « charme » et « l'extrême simplicité » (p. 141) des sonnets des *Amours de Marie* ou de la *Continuation des Amours* dans lesquels Ronsard « se corrigea dans le sens de la clarté et de la simplicité [...]. À ce style naturel répondait des sentiments plus sincères » (p. 140)⁵³. Cette même représentation des *Amours de Marie* comme moment d'une évolution du style mais aussi de l'inspiration de la poésie ronsardienne, désormais détachée des modèles et

⁵³ Pour plus le détail de cette analyse, se reporter à notre chapitre III, partie III.5.

exprimant des sentiments « plus sincères » est directement reprise dans les paratextes de la fin du XX^e siècle :

Le second recueil [publié par Ronsard] *Les Amours de Cassandre*, sacrifie à la mode d'alors : très marqué par Pétrarque, il chante l'amour inspiré par une jeune fille entrevue à la Cour quelques années auparavant ; les recueils suivants, ceux des *Continuations* notamment, vont dans le sens d'une plus grande simplicité, liée sans doute à une inspiratrice, Marie, une paysanne. (Hélène Sabbah, 1993, p. 62)

L'évolution de l'inspiration de Ronsard définit alors, selon la formule utilisée par Lagarde et Michard, un « lyrisme familier » (p. 140) empreint d'une plus grande simplicité. La mention de ce « lyrisme familier » de Ronsard est reprise dans nombre de paratextes de 1981 à 2011, révélant ainsi les mécanismes de répétition du discours qui s'opèrent entre l'anthologie vedette du milieu du XX^e siècle et les manuels qui prennent sa suite :

Cependant, si l'attention de Ronsard à la perfection formelle de ses vers ne faiblit pas, elle est moins perceptible dans les sonnets destinés à Marie, où il évolue vers un lyrisme plus familier, que dans ceux dédiés à Cassandre. (Danièle Nony, 1988, p. 66)

Dans le cycle des poèmes dédiés à Marie, Ronsard recherche un lyrisme plus familier. (Maryse Avierinos, 2001, p. 152)

Reprenant sous une autre forme cette notion de lyrisme familier hérité des analyses de Lagarde et Michard, les manuelistes orientent également la lecture des *Amours de Marie*, de la *Continuation des Amours* et des *Sonnets pour Hélène* vers l'expression d'un sentiment amoureux sincère, dépassant le modèle pétrarquiste. Ainsi, les discours de présentation des *Amours de Marie* et la *Continuation des Amours* mettent en avant dans ces recueils le brouillage des frontières entre inspiration littéraire et souvenirs personnels qui rend compte de l'« émotion » du poète :

En Marie, l'une de ses principales destinataires, se superposent deux figures : une jeune femme que le poète aima dans sa jeunesse et Marie de Clèves, maîtresse du roi Henri III. [...]. Mais pour Ronsard, cette figure officielle rencontre une figure personnelle, puisqu'il aima une Marie, elle aussi morte. Ainsi ce sonnet a les accents de la douleur et nous frappe par son émotion contenue. (Jean-Marie Bigeard, 2007, p. 226)

À l'inverse de Cassandre, « prétexte pour s'essayer à la poésie amoureuse » (Florence Randanne, 2011, p. 449), Marie apparaît ainsi dans le discours scolaire comme une figure bien plus réelle, dont le souvenir teinte les sonnets de ce deuxième recueil des *Amours* d'accents personnels qui rendent compte d'une expérience intime du poète, alors même que, les paratextes le rappellent, ce recueil est à l'origine une poésie de circonstances :

A la mort de Marie de Clèves, aimée d'Henri III, Ronsard compose plusieurs poèmes émouvants : il se souvient d'avoir aimé une autre Marie. Ainsi poésie de circonstances et souvenir personnel se fondent dans une série d'images à travers lesquelles la mort est transfigurée. (Christophe Desaintghislain, 1998, p. 71)

Tout comme Marie, Hélène est aussi présentée dans les paratextes comme une figure qui réalise la combinaison entre poésie de commande, inspiration littéraire et souvenirs personnels :

Insérés dans les œuvres de 1578, deux livres de sonnets sont entièrement consacrés à Hélène de Surgères, jeune fille d'honneur de la reine Catherine, au prénom prestigieux. C'est sur commande qu'il aurait commencé à célébrer la jeune femme. [...] Plus que dans les autres recueils, la réalité observée, vécue, vient apporter à l'art un parfum d'authenticité familière, dans la maîtrise de l'image dépouillé de ses mignardises. (Marie-Hélène Prat, 1997, p. 148)

À cinquante-quatre ans, Ronsard est encouragé par Catherine de Médicis à célébrer la beauté d'Hélène de Surgères, l'une de ses demoiselles d'honneur. Il se prend au jeu et compose une centaine de poèmes pleins de ferveur amoureuse : le nom d'Hélène cristallise ses souvenirs littéraires mais aussi des souvenirs plus personnels. (Christophe Desaintghislain, 1998, p. 72)

« Accents de la douleur », « émotion contenue », « poèmes émouvants », « parfum d'authenticité familière », « souvenirs personnels » : voici la poésie amoureuse de Ronsard définie à travers un réseau lexical renvoyant à l'expression des « sentiments sincères » analysés par Lagarde et Michard comme marqueur des trois derniers recueils des *Amours*. Or, si cette lecture des poèmes ronsardiens fait florès dans les manuels, la persistance d'une telle vision dénote au moins deux phénomènes essentiels à la constitution de la figure d'auteur de Ronsard dès les années quatre-vingt. D'une part, l'insistance sur l'émotion, les sentiments, la familiarité des sonnets à partir des *Amours de Marie* rend compte de la pérennisation, dans le discours doxique, du critère de *sincérité* mis en œuvre par Lagarde et Michard pour évaluer l'œuvre ronsardienne (ainsi que l'œuvre bellaienne), critère redoublé par celui de l'*originalité* hérité des analyses lansonniennes. La persistance de ce couple notionnel dans le discours doxique permet dès lors de comprendre les effets de hiérarchisation structurant le corpus canonique ronsardien : l'expression d'un sentiment sincère suppose dans le discours scolaire le renouvellement des formes littéraires héritées, et donc la mise en œuvre d'une poésie originale qui fait contre-point à une poésie imitative et inauthentique. Ce double critère d'évaluation des œuvres apparaît dès Lagarde et Michard comme essentiel dans l'attribution du degré de classicité d'une œuvre, les productions révélant l'originalité d'un auteur étant affecté d'un plus fort coefficient de classicité ; ce faisant, les *Sonnets pour Hélène* et les *Amours de Marie* se trouvent plus fortement classicisés que les *Amours de Cassandre* dans le

corpus canonique ronsardien. Ce processus de hiérarchisation des titres au sein du modèle scolaire de l'œuvre est d'ailleurs clairement explicité dans l'un des paratextes présentant l'ode « Mignonne, allons voir si la rose »⁵⁴ :

Les premières *Odes* de Ronsard, toutes encombrées d'une érudition mythologique parfois fastidieuse, sont bien différentes de cette « Ode à Cassandre » ; elle s'inscrit dans un effort constant du poète vers plus de simplicité, vers une poésie à l'écoute du bonheur, et qui se forge minutieusement les mots pour le dire. (Anne Berthelot, 1984, p. 134)

Condamnation des premiers recueils de Ronsard par opposition avec la manière simple de cette ode particulière, mise en avant du caractère personnel du poème, découverte d'une langue authentique, tous les éléments mobilisés dans ce discours de présentation soulignent les mécanismes à l'œuvre dans l'évaluation et la classicisation de certains titres au sein du corpus canonique, mécanismes qui tendent à évacuer du modèle scolaire de l'œuvre les pièces qui ne répondent pas au double critère de sincérité et d'originalité.

D'autre part, le maintien de ce critère « bifrons » dans l'évaluation et la présentation de l'œuvre ronsardienne révèle la persistance d'une lecture biaisée des recueils : le discours scolaire déploie ainsi une série d'éléments doxiques aboutissant à une représentation de l'œuvre qui s'apparente à une recreation de ses enjeux à l'aune d'une vision marquée par des critères d'évaluation empruntés à la perspective romantique (*cf chapitre III*). De même que chez Lagarde et Michard, la mise en œuvre de ces critères pour appréhender l'œuvre ronsardienne rend compte d'une perspective historiquement inadéquate, l'originalité et la sincérité étant des notions absentes de la conception de la poésie au XVI^e siècle (*cf chapitre II*). À l'inverse, le discours scolaire n'offre pas de place à l'explication et à la prise en compte, dans la poésie de Ronsard, des moyens discursifs et rhétoriques grâce auxquels le poète construit son *ethos*, notion essentielle qui permettrait de contextualiser avec plus de précision les pièces et de replacer l'œuvre dans son époque. De même, la minoration des pièces jugées les plus obscures (*Odes, Hymnes, Amours de Cassandre*) tend à occulter les enjeux littéraires de l'emploi de références mythologiques par les poètes de la Pléiade, la reprise des *topoi* de l'amour ou l'imitation des formes antiques, et fait ainsi disparaître de l'espace canonique général de la littérature française tout un pan de la production poétique de la Renaissance, essentiel à l'appréhension de la diversité du siècle. L'occultation de cette dimension, la plus érudite et la plus historiquement éloignée des élèves, de même que la persistance d'une vision infléchie par le modèle romantique dans la modélisation de l'œuvre ronsardienne, s'expliquent également, outre le phénomène itératif de transmission d'éléments doxiques, par

⁵⁴ La place de cette ode est particulièrement intéressante dans la modélisation de l'œuvre ronsardienne puisqu'elle sert, dans le discours scolaire, à exemplifier le changement de ton qu'opère le poète, sans que jamais ne soit rappelé qu'elle fait en réalité partie non pas des *Odes* mais des *Amours de Cassandre*.

les perspectives institutionnelles déterminées pour l'enseignement de la poésie au lycée. En ramenant la figure de Ronsard à celle d'un poète romantique, sans jamais le présenter explicitement, le discours doxique participe à inclure l'auteur dans les objets d'étude du lycée, en rendant possible (et facile) la mise en parallèle de sa poésie lyrique avec celle des siècles suivants⁵⁵.

Paradoxalement, c'est le maintien de cette perspective gauchie par la conception romantique du poète et de son rôle qui rend possible l'inclusion dans le corpus canonique, même de manière très périphérique, des pièces d'inspiration politique, puisque le tableau que dresse Ronsard du pays ravagé par la guerre civile est présenté dans les manuels comme la marque de l'authenticité de son inspiration :

Dès le début des troubles religieux, Ronsard prend parti pour les catholiques et pour le pouvoir royal ; il va s'attacher, dès lors, dans ses *Discours*, à dénoncer violemment les « erreurs » et les « crimes » des protestants, responsables selon lui des malheurs que connaît la France. (Anne Berthelot, 1984, p. 165)

On connaît ses poèmes lyriques qui célèbrent la femme aimée et chantent la douleur de ne pas être aimé en retour. C'est oublier qu'il fut aussi un poète militant, en prise avec son temps. En effet, dans une période de troubles religieux opposant catholiques et protestants, Ronsard, soucieux de soutenir la royauté et de défendre le catholicisme, prit la plume pour dénoncer l'engrenage de la violence. (Jean-Marie Bigeard, 2007, p. 36)

En 1562, le massacre de Wassy, premier massacre de protestants, signe le début de la première guerre de religion en France. Ronsard, catholique et fervent défenseur de la cause royale, prend parti et condamne le protestantisme, source de discorde. (Valérie Presselin, 2011, p. 368)

La figure du poète construite à travers ces paratextes n'est plus uniquement celle du poète amoureux et sincère dans l'expression de ses sentiments, mais se double de celle, aisément convocable pour d'autres périodes, du poète *engagé* ou *militant*, défendant sa cause contre des ennemis. À travers cette figure est réactivée une autre représentation romantique topique du poète, celle du poète héraut, dont Ronsard serait l'incarnation au moment des guerres civiles qui déchirent la France ; en miroir, la figure de d'Aubigné incarne dans les manuels l'autre face du conflit⁵⁶.

Reprenant en large partie les hiérarchies et les représentations déterminées dans le *Lagarde et Michard*, le discours scolaire qui entoure les extraits de l'œuvre de Ronsard

⁵⁵ Voir *supra* « Images de l'œuvre et structure du corps canonique ronsardien » pour le rappel des termes des programmes de lycée concernant l'étude de la poésie.

⁵⁶ Nous développerons cette idée dans le chapitre suivant.

sélectionnés dans les manuels tendent à construire une image du poète en novateur, régnant sur la poésie du XVI^e siècle, et fondateur d'une nouvelle forme de poésie lyrique française démarquée de l'héritage médiéval tout comme des modèles antiques et italiens. En ce sens, comme pour Rabelais et Montaigne, la figure scolaire de Ronsard apparaît définitivement « nettoyée » de la perspective classico-centrée et téléologique qui servait de sous-bassement à un discours doxique ambigu chez Lanson et ses contemporains, où se lisaient des réserves parfois virulentes sur la classicité et la valeur de l'œuvre ronsardienne (*cf* *chapitres II et III*). Pour autant, l'élaboration de cette figure d'auteur n'est pas détachée, dans les manuels de 1981 à 2011, de la tradition du discours scolaire ayant servi auparavant à la construction d'une image canonique de Ronsard. En effet, la représentation de Ronsard et de son œuvre dans les manuels se fait au prix du maintien dans les paratextes d'une perspective infléchie par la conception romantique du poète et de la poésie, repérables à travers la circulation d'éléments doxiques déjà présents chez Lagarde et Michard et qui tirent la figure de Ronsard vers celle d'un poète novateur dans l'expression de sentiments personnels. Si cette vision romantique de l'œuvre ronsardienne parcourt les discours de présentation de Ronsard, qu'en est-il alors pour son compagnon d'armes, Du Bellay, explicitement considéré dans le *Lagarde et Michard* comme un romantique avant l'heure ?

2. Du Bellay et les origines du lyrisme personnel

Au sein du cercle des auteurs maximaux, Du Bellay occupe le dernier rang, de l'anthologie du *Lagarde et Michard* aux manuels publiés entre 1981 et 2011. De 1981 à 1999, le poète est classé quatrième, et son œuvre est moitié moins représentée dans le corpus canonique que celle de Ronsard, avec trente-quatre extraits sélectionnés contre soixante-sept pour Ronsard (*cf* *tableau 17*). À partir de 2000, cependant, cette différence de représentativité se résorbe et l'œuvre bellaienne comptabilise presque autant d'occurrences dans les manuels que celle de Ronsard (soixante contre soixante-neuf), et n'est plus qu'un tiers moins représentée que celle de Montaigne qui occupe alors le premier rang des classiques maximaux (*cf* *tableau 18*). Cette inflation de la place de Du Bellay dans l'espace maximal, dont la représentativité de l'œuvre double entre 1981 et 2000, amène dès lors à interroger les mécanismes qui président à ce rééquilibrage, tant dans le processus de sélection des extraits que dans le déploiement du discours doxique construisant la figure scolaire du poète.

a. Images de l'œuvre et structure du corpus canonique bellaien

Contrairement à son contemporain Ronsard, Du Bellay connaît une carrière courte, interrompue par sa mort prématurée en 1560. Beaucoup moins étendue que l'œuvre

ronsardienne, la production de Du Bellay est représentée dans le corpus canonique de la littérature du XVI^e siècle à travers six titres :

Titre de l'œuvre	Nombre de pièces sélectionnées dans les manuels – 1981-1999	Nombre de pièces sélectionnées dans les manuels – 2000-2011
<i>Les Regrets</i>	21	32
<i>Les Antiquités de Rome</i>	5	12
<i>L'Olive</i>	5	8
<i>Défense et illustration de la langue française</i>	2	7
<i>Le Songe</i>	1	0
<i>Divers jeux rustiques</i>	0	1
Total extraits	34	60

Tableau 51. Nombre d'extraits de l'œuvre bellaienne sélectionnés dans les manuels – 1981-2011

Au sein de ce corpus, seuls quatre titres accèdent à une classicisation réelle, et le modèle scolaire de l'œuvre s'avère marqué par de puissants effets de hiérarchisation. En effet, si les *Regrets*, les *Antiquités de Rome*, *L'Olive* et la *Défense et illustration de la langue française* sont les quatre œuvres les plus représentées dans le corpus canonique bellaien, celui-ci apparaît largement dominé par le premier de ces recueils. Entre 1981 et 1999, les *Regrets* fournissent en effet vingt-et-un des trente-quatre extraits de la production de Du Bellay sélectionnés dans les manuels, soit quasiment les deux tiers du corpus. De 2000 à 2011, la tendance à la concentration autour de ce recueil s'infléchit légèrement, les pièces issues des *Regrets* ne constituant plus que la moitié des occurrences totales. Pour autant, ce recueil demeure largement le plus classicisé, et occupe à lui seul la place maximale du corpus canonique bellaien.

Malgré cette hégémonie des *Regrets* dans l'espace canonique, quelques effets de rééquilibrage sont sensibles entre 1981 et 2000 : ainsi, tandis que les *Antiquités de Rome* et *L'Olive* représentent chacun environ un sixième des occurrences pour la première période, et la *Défense et illustration de la langue française* moins d'un dixième des extraits sélectionnés, à partir de 2000 les écarts de représentativité entre les titres varient alors même que les places au sein du palmarès demeurent identiques. Entre 2000 et 2011, les *Antiquités de Rome*, avec douze extraits sélectionnés, représentent désormais un cinquième du corpus canonique bellaien ; *L'Olive* et la *Défense et illustration* environ un septième du corpus. Fait le plus notable, le nombre d'extraits tirés des *Antiquités de Rome* équivaut désormais au tiers du nombre de pièces sélectionnées dans les *Regrets*, alors que pour la période précédente ce nombre atteignait à peine le quart de la représentativité des *Regrets*. En outre, l'augmentation générale du nombre d'extraits tirés de l'œuvre de Du Bellay dans le corpus de la littérature du XVI^e siècle entre 1981 et 2000 profite aux titres les moins classicisés durant la première

période. Ainsi, le nombre de pièces tirées des *Antiquités* de Rome dans les manuels a plus que doublé entre les deux périodes, tandis qu'elle n'a augmenté que d'un tiers pour les *Regrets* ; de même, la représentativité de la *Défense et illustration* progresse à partir de 2000 avec trois fois plus d'extraits sélectionnés que pour 1981-1999. Pour les deux périodes considérées, l'espace canonique de l'œuvre de Du Bellay s'organise dès lors comme suit :

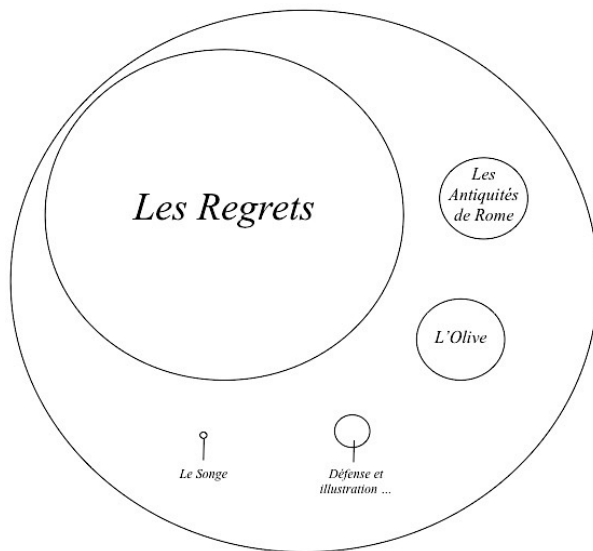


Figure 13 : Structure de l'espace canonique bellaien – 1981-1999

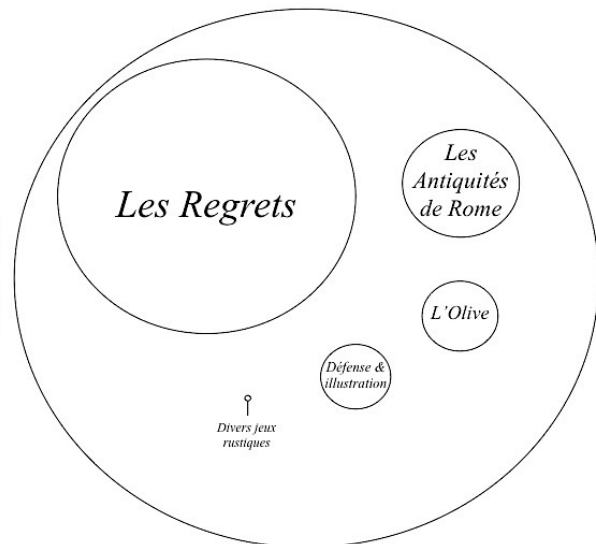


Figure 14 : Structure de l'espace canonique bellaien – 2000-2011

La place centrale des *Regrets* dans le corpus canonique bellaien rend compte de la permanence de la structure du corpus depuis le *Lagarde et Michard*, où ce recueil occupait déjà la première place en nombre d'extraits sélectionnés (cf tableau 13). Contrairement au corpus ronsardien organisé autour d'un centre composé de plusieurs recueils, ici le noyau central du modèle scolaire de l'œuvre apparaît constitué d'un seul recueil, autour duquel gravitent, plus ou moins proches, les *Antiquités de Rome*, *L'Olive* et la *Défense et illustration de la langue française*. Pour les deux périodes considérées, un autre titre complète le corpus canonique de façon extrêmement marginale, avec un seul extrait représenté : *Le Songe* pour 1981-1999 et *Divers jeux rustiques* pour 2000-2011.

Parallèlement à l'étude de la structure du corpus canonique, le relevé des pièces les plus classiques de Du Bellay souligne également l'hégémonie des *Regrets* dans l'image de l'œuvre construite à travers sa modélisation scolaire. Ainsi, de 1981 à 1999, le palmarès des sonnets les plus abondamment sélectionnés dans les manuels fait de nouveau apparaître le phénomène de concentration autour de ce recueil :

Rang	Poème
1 ^{er}	<i>Les Regrets</i> , Sonnet XXXI « Heureux qui comme Ulysse ... »
2 ^e <i>ex æquo</i>	<i>Les Regrets</i> , Sonnet VI « Las, où est maintenant ... » <i>Les Regrets</i> , Sonnet LXXXVI « Marcher d'un grave pas ... » <i>L'Olive</i> , Sonnet LXXXIII « Déjà la nuit en son parc amassait ... »
4 ^e <i>ex æquo</i>	<i>Les Regrets</i> , Sonnet IX « France, mère des arts ... » <i>L'Olive</i> , Sonnet CXIII « Si notre vie est moins qu'une journée ... »

Tableau 52. Palmarès des pièces de Du Bellay les plus citées dans les manuels – 1981-1999

Sur les six poèmes les plus classiques de Du Bellay, quatre sont tirés des *Regrets*, tandis que deux sont extraits de *L'Olive* ; l'absence des *Antiquités de Rome* dans ce palmarès est frappante au regard de la place que le recueil occupe encore chez *Lagarde et Michard*, et du fait qu'il est placé à égalité avec *L'Olive* dans le classement des titres entre 1981 et 1999. Cette absence est d'autant plus remarquable que *L'Olive* constitue chez *Lagarde et Michard* un recueil explicitement présenté comme mineur, en raison de sa trop grande proximité avec le modèle pétrarquiste imité sans émotions⁵⁷. La place des deux sonnets tirés de *L'Olive* dans ce classement révèle alors des effets de rééquilibrage entre l'anthologie du milieu du XX^e siècle et les manuels de la fin du siècle, et la réhabilitation du premier recueil de Du Bellay dans la période 1981-1999.

À partir de 2000, le palmarès souligne la persistance de la place centrale des *Regrets*, mais révèle également la progression des *Antiquités de Rome* dans le corpus canonique, le deuxième sonnet le plus classique de l'œuvre bellaienne étant tiré de ce recueil :

Rang	Poème
1 ^{er}	<i>Les Regrets</i> , Sonnet XXXI « Heureux qui comme Ulysse ... »
2 ^e	<i>Les Antiquités de Rome</i> , Sonnet XXX « Comme le champ semé en verdure foisonne ... »
3 ^e <i>ex æquo</i>	<i>Les Regrets</i> , Sonnet I « Je ne veux point fouiller ... » <i>Les Regrets</i> , Sonnet VI « Las où est maintenant ... » <i>Les Regrets</i> , Sonnet XXXII « Je me ferai savant en la philosophie ... » <i>Les Antiquités de Rome</i> , Sonnet XIV « Comme on passe en été le torrent sans danger ... »
5 ^e	<i>L'Olive</i> , Sonnet LXXXIII « Déjà la nuit en son parc amassait ... »

Tableau 53. Palmarès des pièces de Du Bellay les plus citées dans les manuels – 2000-2011

Quant à *L'Olive*, ainsi que le révélait déjà l'étude du nombre d'extraits sélectionnés par recueil (cf tableau 51), sa place diminue dans le corpus canonique et seul un sonnet est encore représenté dans le classement des pièces les plus classiques de l'œuvre, ce qui tend à atténuer l'effet de rééquilibrage constaté pour la période précédente. Ainsi, l'image scolaire de l'œuvre de Du Bellay se déplace à partir de 2000 pour venir à nouveau se concentrer, comme chez *Lagarde et Michard*, autour des deux recueils tirés de l'expérience romaine. Le palmarès des

⁵⁷ A propos de *L'Olive*, *Lagarde et Michard* affirment en effet qu'il s'agit d'une série de sonnets mettant en scène « une passion toute littéraire où la sincérité des sentiments tient peu de place » (p. 98). Voir pour plus de détails notre chapitre III, partie III.4.

pièces les plus classiques confirme ainsi le classement des recueils (*cf tableau 51*) : les *Regrets* et les *Antiquités de Rome* fournissent plus des deux tiers du total des pièces sélectionnées dans les manuels entre 2000 et 2011 (quarante-quatre extraits sur les soixante) et constituent ainsi les deux titres les plus représentés dans le modèle scolaire de l'œuvre. Cependant, un effet de hiérarchisation est visible ici, puisque quatre des sonnets les plus classiques sont tirés des *Regrets*, contre deux pour les *Antiquités*, ce qui vient signifier à nouveau l'hégémonie des *Regrets* dans le corpus canonique de l'œuvre de Du Bellay.

Non seulement les palmarès par recueils et par sonnets mettent en lumière la classicisation maximale des *Regrets* par rapport aux autres recueils, mais encore la sélection des sonnets fait apparaître un second effet de concentration participant à la maximalité de la représentativité de ce recueil. En effet, si, de 1981 à 2011, le sonnet XXXI des *Regrets* (« Heureux qui comme Ulysse ... ») s'avère le poème le plus classicisé de toute l'œuvre, il l'est avec un écart quantitatif qui souligne sa place centrale dans le corpus canonique :

Titre du sonnet	Total des occurrences dans les manuels – 1981-1999
Sonnet XXXI « Heureux qui comme Ulysse ... »	7
Sonnet VI « Las, où est maintenant ... »	3
Sonnet LXXXVI « Marcher d'un grave pas ... »	3
Sonnet IX « France, mère des arts ... »	2
Sonnet I « Je ne veux point fouiller au sein de la nature ... »	1
Sonnet XII « Vu le soin ménager ... »	1
Sonnet XCI « Ô beaux cheveux d'argent ... »	1
Sonnet CXXXV « La terre y est fertile ... »	1
Sonnet CXLI « Ami je t'apprendrai ... »	1
Sonnet CL « Seigneur je ne saurais regarder d'un bon œil ... »	1
Total des extraits	21

Tableau 54. Pièces des *Regrets* sélectionnées dans les manuels – 1981-1999

Le sonnet XXXI totalise un tiers des occurrences dans la sélection des extraits des *Regrets*, et domine ainsi l'image de ce recueil dans le modèle scolaire de l'œuvre de Du Bellay ; à l'échelle du corpus canonique lui-même, ce sonnet représente un cinquième des extraits sélectionnés (sept occurrences sur les trente-quatre extraits au total), ce qui lui offre une surface de diffusion scolaire maximale et tend à l'ériger comme emblématique de la production de Du Bellay. Par comparaison, pour la période 1981-1999, les trois sonnets qui occupent *ex æquo* la deuxième place du palmarès (*cf tableau 52*) ne sont sélectionnés que trois fois chacun, et bénéficient donc d'une représentation bien moindre dans le corpus canonique. À partir de 2000, alors même que l'étendue générale du corpus bellaien augmente considérablement (de trente-quatre à soixante extraits) et que des effets de rééquilibrage sont sensibles dans la hiérarchisation des titres à l'intérieur du modèle, le sonnet XXXI demeure le plus classicisé de la production de Du Bellay (*cf tableau 53*). Les écarts de représentativité

constatés pour la période précédente se maintiennent, puisque ce sonnet est sélectionné en tout sept fois dans les manuels, tandis que le sonnet XXX des *Antiquités* (« Comme le champ semé en verdure foisonne ... ») qui occupe la deuxième place du classement n'est représenté que dans quatre manuels. Tandis que le nombre d'occurrences du sonnet XXXI demeure équivalent entre les deux périodes, l'extension générale du corpus a pour conséquence de diminuer sa part dans la représentation de l'œuvre, en réduisant sa surface de diffusion de vingt pour cent de l'espace canonique à un peu plus de dix pour cent (sept extraits sur soixante). Pour autant, le maintien de l'écart du nombre de sélections par rapport aux autres pièces les plus classicisées de l'œuvre souligne la reconduction d'un mécanisme de concentration de l'image scolaire des *Regrets* et, par extension, de toute la production de Du Bellay autour de ce sonnet. Ce phénomène de resserrement autour des *Regrets*, visible à toutes les échelles de la structure du corpus canonique, participe dès lors à orienter la construction de la figure scolaire de Du Bellay autour des thématiques propres à ce recueil.

b. Figure d'auteur (1) : Du Bellay ou le chant de la mélancolie

La classicisation maximale des *Regrets* dans le corpus canonique de Du Bellay en fait logiquement le recueil le plus largement (re)présenté dans les manuels scolaires, et l'image qui en est transmise à travers les paratextes doit beaucoup à la construction du récit épibiographique qui accompagne la modélisation de l'œuvre. En effet, le voyage de Du Bellay à Rome constitue dans les notices de présentation un biographème fondamental pour le déploiement du discours doxique : la mention des « désillusions » que rencontre le poète ainsi que du sentiment de l'« exil » qui l'étreint traverse l'intégralité des paratextes consacrés aux *Regrets* et, dans une moindre mesure, aux *Antiquités*, ce qui participe à construire l'image d'un poète marqué par la nostalgie de son pays natal et par l'abandon forcé de ses rêves de jeunesse.

Les Regrets sont un ample recueil de cent quatre-vingt-onze sonnets. Le poète veut y exprimer la douleur et la nostalgie qui l'accablent dans son exil romain. [...] Il s'agit [dans ce recueil] d'une évocation émouvante du pays natal, et des espoirs déçus d'un jeune humaniste qui pensait réaliser dans son voyage à Rome tous ses idéaux. (Bernard Valette, 1989, p. 48)

Composé sans doute en partie à Rome, en partie en France après le retour du poète, ce recueil de 192 sonnets est le « journal intime » de cruelles désillusions : les ambitions politiques de Du Bellay se sont soldées par un emploi subalterne d'intendant. Ses perspectives humanistes sont confrontées aux réalités de la vie romaine, celle des banquiers, des courtisans, des politiciens intrigants. (Marie-Hélène Prat, 1997, p. 138)

Du Bellay écrit *Les Regrets* à son retour d'Italie où il a accompagné son cousin le cardinal Jean du Bellay, ambassadeur auprès de la cour pontificale. Croyant retrouver à Rome l'antique cité célébrée par les humanistes, il ne découvre qu'une cour enlaidie par la vanité, l'ambition et les intrigues. En proie à la mélancolie, il éprouve alors le sentiment de l'exil. (Maryse Avierinos, 2001, p. 158)

Du Bellay séjourne à Rome de 1553 à 1557, dans le but d'y réussir une carrière de diplomate. Cet espoir sera déçu et Du Bellay gardera de son expérience romaine un souvenir très contrasté, dont témoignent les derniers recueils qu'il publiera. Autant il célèbre la Rome antique, capitale d'un empire florissant, dans les *Antiquités de Rome*, autant la ville moderne le déçoit et renforce, en l'exilé qu'il est, la nostalgie du pays natal et de sa chère région d'Anjou. Les sonnets composés sur ce thème sont rassemblés dans un recueil au titre éloquent : *Les Regrets*. (Jean-Marie Bigeard, 2007, p. 224)

À l'enthousiasme de l'homme de la Renaissance succèdent les désillusions : arrivé à Rome comme intendant de son oncle, Du Bellay s'ennuie rapidement ; il rencontre à la cour papale une société d'intrigues. Sur le chemin du retour, il écrit *Les Regrets* dans lesquels il critique la Rome moderne et exprime la nostalgie de son pays natal. (Florence Randanne, 2011, p. 543)

Ce que soulignent ces paratextes, c'est la double déception à laquelle est confrontée Du Bellay durant son séjour romain : d'une part la médiocrité de son emploi, et d'autre part la décevante confrontation avec Rome, ville fantasmée durant ses études menées au collège de Coqueret à travers la découverte des textes et des auteurs antiques, dont la lecture avait abouti en 1549 à la publication de la *Défense et illustration*. Le rappel insistant sur sa formation d'humaniste sert ainsi à inscrire Du Bellay dans son époque et à marquer les liens qui l'unissent aux autres auteurs du siècle, tout en offrant un arrière-plan biographique au déploiement de la figure du poète en « exilé » nostalgique, figure particulièrement mise en scène par Du Bellay lui-même dans le sonnet « Heureux qui comme Ulysse » qui domine le corpus scolaire de l'œuvre. La place prédominante de ce sonnet dans le canon a pour conséquence l'insistante reconduction dans les paratextes d'une représentation de Du Bellay en poète mélancolique, à la fois en raison de la douleur de l'exil dans les *Regrets*, et de la déception face à la Rome moderne exprimée dans les *Antiquités de Rome* :

En 1553, du Bellay [...] ne pétrarquise plus et se consacre à l'évocation grandiose de Rome. Mais le sonnet [« Comme le champ semé en verdure foisonne »] se teinte de mélancolie, car la cité antique ne montre plus que ses ruines. (Jacques Parpais, 1991, p. 45)

Les Regrets, le recueil le plus célèbre de Du Bellay, trace un portrait émouvant du poète : c'est un homme profondément mélancolique. [...] Accablé par les malheurs qui alimentent sans cesse sa mélancolie, Du Bellay puise dans l'activité poétique un profond réconfort. Ses poèmes expriment avec intensité sa douleur et

éclairaient avec force la condition humaine. (Christophe Desaintghislain, 1998, p. 56)

En mettant en scène le caractère « mélancolique » du poète, les discours d'accompagnement proposent ainsi une lecture des pièces qui en souligne la dimension élégiaque, les sonnets de Du Bellay étant présentés comme le chant d'une peine individuelle à laquelle la poésie apporte seule son secours :

À Rome où il accompagne son oncle en qualité de secrétaire, Du Bellay est excédé par les manies de la cour pontificale et a la nostalgie de sa France natale. Il écrit là-bas les 191 sonnets de ses *Regrets* où la poésie qu'il avait parfois maudite devient le seul remède à son mal-être. (Dominique Rincé, 2007, p. 157)

Dans ses recueils les plus personnels, les *Antiquités* et les *Regrets*, Du Bellay renonce aux ambitions de sa jeunesse. Loin de « chercher l'esprit de l'univers », la poésie devient ce journal où le poète inscrit ses tourments les plus secrets. L'existence est saisie dans la douleur de l'exil, dans la déception du présent. [...] La poésie devient alors le refuge secret où il peut faire chanter sa douleur. (Christophe Desaintghislain, 2011, p. 94)

« Refuge secret » du poète, l'activité poétique est aussi présentée, quand il s'agit d'introduire les sonnets extraits des *Antiquités*, comme une « méditation philosophique sur la décadence de Rome et sur la précarité de la destinée humaine » (Maryse Avierinos, 2001, p. 164), une « méditation désabusée » (Xavier Damas, 2007, p. 43) ou encore une « méditation sur le temps qui passe » (Hélène Sabbah, 1993, p. 53). La récurrence du terme *méditation* dans les discours d'accompagnement vient renforcer la représentation du poète mélancolique, plongé dans les tourments d'une intériorité angoissée.

Une telle représentation de Du Bellay et de son œuvre correspond bien au mécanisme de sélection des extraits puisque, au sein des *Regrets*, sont classicisés en priorité les sonnets qui rendent compte du sentiment d'exil et d'abandon du poète (sonnets XXXI, VI, I), ainsi que du renoncement aux théories exprimées dans la *Défense et illustration de la langue française* (sonnets I et IV) et aux idéaux de sa jeunesse (sonnet XXXII). Parallèlement, alors même que plusieurs paratextes indiquent que « la veine satirique n'est pas étrangère au recueil des *Regrets* » (Maryse Avierinos, 2001, p. 172), ou encore que « les *Regrets* sont l'écho, tantôt élégiaque, tantôt satirique, des déceptions [de Du Bellay] » (Marie-Hélène Prat, 1997, p. 140), ce registre est peu mis en lumière et la dimension satirique du recueil peu appuyée dans le discours scolaire. Ce mécanisme s'explique là aussi par la sélection des extraits, puisque seuls deux des trente-et-un sonnets sélectionnés dans les *Regrets* pour la période 2000-2011 permettent de présenter la dimension satirique du recueil (sonnet LXXXVI « Marcher d'un grave pas ... », sonnet CXX « Voici le carnaval ... ») ; entre 1981 et 1999, seul le sonnet LXXXVI fait partie du corpus canonique du recueil (sur vingt-et-un extraits

sélectionnés). Construit par la sélection des extraits et les discours d'accompagnement, le modèle scolaire de l'œuvre tend donc à minorer les pièces satiriques des *Regrets* pour offrir à la représentation des dimensions élégiaques de l'œuvre un déploiement maximal dans l'espace canonique, à travers la mention de la « mélancolie » et de la « méditation » dans lesquelles est plongé Du Bellay.

Ce faisant, le discours scolaire se saisit donc de l'image que le poète construit et transmet de lui-même dans ces sonnets, ainsi que dans quelques autres tirés des *Antiquités*, pour en faire le fondement de la figure scolaire véhiculée dans les paratextes, à l'exclusion d'autres facettes de l'œuvre qui pourraient amener à en construire une représentation plus contrastée. Il s'agit alors d'un mécanisme, déjà décelable dans la construction de la figure d'auteur de Ronsard, qui tend à assimiler l'*ethos* mis en scène dans les sonnets (le poète mélancolique dans le cas de Du Bellay, le poète amoureux dans celui de Ronsard) d'une part avec les enjeux de l'œuvre en général, en réduisant la portée des recueils à cette seule dimension supposément explicite⁵⁸ des pièces, et d'autre part avec les biographèmes présentés dans les discours d'accompagnement, puisque chacune des représentations majoritaires de Du Bellay et de Ronsard est construite à partir d'un élément biographique introduit dans les paratextes comme caution de la véracité de la présentation⁵⁹. Ainsi se met en place un phénomène non seulement *métonymique*, où la portée de l'œuvre est réduite au sens de quelques sonnets, mais également *mimétique*, puisque la présentation des poèmes se fait à partir d'une correspondance établie dans les paratextes entre le *je* lyrique mis en scène dans les pièces et la figure d'auteur construite dans le discours scolaire. En d'autres termes, le discours scolaire fonctionne, dans le cas de Du Bellay, comme dans celui de Ronsard, selon un principe de superposition qui fait de l'*ethos* du poète dans quelques sonnets le fondement de la figure scolaire de l'auteur, ou plutôt qui reprend cette construction poétique déjà existante pour la transmettre comme figure d'auteur, en la légitimant au travers d'un récit épibiographique dont les éléments viennent assurer cette représentation.

Par ailleurs, si la déception exprimée par Du Bellay face à la Rome moderne constitue l'essentiel de la représentation scolaire de l'auteur, le thème et le ton mélancoliques des sonnets les plus classicisés permettent aussi d'inscrire la poésie de Du Bellay dans une perspective historique qui dépasse le XVI^e siècle. En insistant sur le fait que les poèmes mettent en scène la « douleur » de l'auteur, qu'ils rendent compte de ses « tourments les plus secrets », les paratextes mettent en lumière leur dimension élégiaque pour mieux les

⁵⁸ « Explicite » car il s'agit de la dimension la plus immédiatement décelable dans les poèmes, celle qui est mise en scène par les poètes eux-mêmes, qu'il s'agisse de l'expression du sentiment amoureux par Ronsard ou de la peinture de son exil chez Du Bellay : en ce sens les paratextes proposent moins une interprétation qu'une description des sonnets qui sert ensuite à construire la figure d'auteur.

⁵⁹ Ainsi pour Ronsard la mention du prénom des femmes aimées, pour Du Bellay le voyage en Italie.

rapprocher d'autres écoles, d'autres périodes poétiques. Tout comme la sur-représentation de la poésie amoureuse dans l'œuvre de Ronsard rend plus aisé sa mise en relation avec des productions d'époques postérieures, la concentration de l'image de Du Bellay autour des notions couplées de *mélancolie* et de *méditation* rapproche de fait sa poésie de l'école romantique, selon un mécanisme déjà observé chez Lagarde et Michard. C'est notamment au sujet des *Antiquités de Rome* et de la fascination de Du Bellay pour les ruines de la cité antique que le lien entre le XVI^e siècle et le XIX^e siècle est dessiné, et qu'est reprise l'idée que Du Bellay inaugurerait dans ce recueil le thème des ruines si cher aux romantiques⁶⁰ :

Ce recueil, rapporté de quatre années de séjour à Rome, est consacré tout entier à la grandeur passée de la ville, à la méditation du poète devant les ruines : ce dernier thème, qui connaîtra un si vif succès au XIX^e siècle auprès des poètes romantiques, s'y trouvent donc inauguré. (Danièle Nony, 1988, p. 64)

Certains critiques voient déjà [dans les *Antiquités de Rome*] la préfiguration des idées romantiques. (Jean-Marie Bigeard, 2005, p. 37)

À la première facette de la figure d'auteur de Du Bellay en poète mélancolique s'ajoute ainsi un second trait, déjà observé dans le processus de modélisation de l'œuvre de Ronsard, et qui consiste à présenter une image de l'auteur largement héritée de la lecture romantique des poètes de la Pléiade. Ce faisant, non seulement l'accent est mis dans la présentation de Du Bellay sur l'aspect élégiaque de sa production, mais encore la grille de lecture romantique, réactivée dans la modélisation de son œuvre, fait de nouveau affleurer dans les paratextes les critères d'originalité et de sincérité, qui s'avèrent centraux dans la construction de la figure scolaire du poète dans les manuels de la fin du XX^e siècle et du début du XXI^e siècle.

c. Figure d'auteur (2) : Du Bellay ou « l'esthétique de la sincérité »⁶¹

De même que pour Ronsard, la présentation de Du Bellay rappelle que le poète est à l'origine de la refondation de la poésie française qui prend place au XVI^e siècle grâce à la *Défense et illustration de la langue française* qu'il publie en 1549. Tandis que Ronsard est désigné comme « le chef de file de la Pléiade » (Jean-Marie Bigeard, 2005 ; Romain Lancrey-Javal, 2004), Du Bellay, lui, est mis en scène comme le « porte-parole » du groupe⁶²

⁶⁰ Pour rappel (voir chapitre III, partie III.4), Lagarde et Michard affirment ainsi dans leur anthologie que les *Antiquités de Rome* sont le lieu où « le thème des ruines prélude dans notre littérature » (p. 102), et vont même jusqu'à constituer explicitement ce recueil comme origine de la production poétique du XIX^e siècle par une formule sans équivoque : « Par la sincérité et la profondeur de l'émotion, les *Antiquités* annoncent déjà le lyrisme romantique » (p. 102).

⁶¹ Selon une formule proposée dans le discours d'accompagnement du sonnet VI des *Regrets* dans le manuel dirigé par Marie-Hélène Prat en 1997 (p. 138).

⁶² La distribution de ces rôles entre les deux poètes, Ronsard le chef, Du Bellay le porte-parole, réactive en partie les conceptions héritées de Lanson qui, s'il fait de l'auteur des *Amours* le « maître incontesté de la poésie du XVI^e siècle », affirme à l'inverse que « Du Bellay n'avait pas l'étoffe d'un chef d'école » (p. 216). De fait,

(Florence Randanne, 2011, p. 446), celui qui par son manifeste détermine une nouvelle orientation pour la poésie nationale :

Cet essai [*Défense et illustration*] de Du Bellay constitue le manifeste de la Pléiade. La langue française peut être, pour peu qu'on l'enrichisse, un instrument poétique capable de rivaliser avec le grec et le latin. La poésie est par ailleurs la meilleure façon de rendre la langue illustre, c'est-à-dire de lui donner de l'éclat. C'est pourquoi Du Bellay propose au poète un véritable programme de travail. (Romain Lancrey-Javal, 2004, p. 114)

Lorsqu'en 1549 paraît la *Défense et illustration*, le scandale est immédiat. On comprend pourquoi : un jeune homme inconnu de vingt-sept ans, Du Bellay, sur un ton péremptoire, condamne d'un coup toute la poésie française et appelle de ses vœux la naissance d'un véritable poète auquel il donne des conseils. Ce bref pamphlet, enthousiaste et insolent, impose une nouvelle conception de la poésie : il marque une date dans l'histoire de notre littérature. (Christophe Desaintghislain, 2011, p. 90)

Si elle est peu classicisée dans le corpus canonique bellaien, la *Défense et illustration de la langue française* apparaît cependant essentielle dans les discours qui accompagnent les extraits et constitue en quelque sorte une pierre angulaire de la littérature nationale (l'œuvre « marque une date dans l'histoire de notre littérature »), à partir de laquelle se développe de nouvelles conceptions de l'activité poétique, principalement en vertu du principe imitatif que promeut Du Bellay et qui prend selon Émile Faguet la forme d'une *innutrition*. Ce programme novateur est mis en scène dans de nombreux paratextes qui soulignent notamment le rôle supérieur dévolu au poète dans cette conception :

Pour Du Bellay, la langue française n'a rien en soi d'inférieur ; elle peut devenir aussi illustre que le grec et le latin. Pour l'embellir, il ne faut pas se contenter de traduire, mais il faut imiter les meilleurs écrivains de l'Antiquité en « les dévorant et après les avoir bien digérés, les convertissant en sang et nourriture ». Cette imitation doit être intelligente, profonde, personnelle, inventive : « autrement son imitation ressemblerait à celle d'un singe ». Du Bellay condamne toute la poésie qui l'a précédé : les poètes français ne sont pour lui que des versificateurs qui jouent avec les mots. Le vrai poète n'a rien d'un rimeur, il est inspiré par les dieux. Son chant donne une autre dimension à l'existence humaine. (Christophe Desaintghislain, 2007, p. 123)

Tout comme dans la présentation de Ronsard, pour qui le discours scolaire indique que « la poésie n'a rien à voir avec les récits versifiés d'un Marot⁶³ » (Christophe Desaintghislain,

dans les discours scolaires, bien que le rôle essentiel de Du Bellay via la *Défense et illustration de la langue française* soit constamment rappelé, le statut qui lui est implicitement accordé est celui de second de Ronsard, jamais de chef potentiel.

⁶³ Une telle affirmation indique déjà la place minorée qu'occupe Marot dans le corpus canonique à partir de 2000, et la manière dont le discours scolaire construit une opposition – factice – entre les figures classiques des poètes. Ce point sera développé dans le chapitre VI.

2011, p. 98), Du Bellay est présenté ici comme un rénovateur qui fait table rase de la poésie antérieure et récuse les formes poétiques héritées du Moyen-Âge. Or, si les paratextes rappellent la théorie poétique proposée par le poète dans la *Défense et illustration*, nombreuses sont les notices de présentation qui soulignent aussi – et surtout – que la production de Du Bellay s'écarte largement de ce premier texte programmatique pour explorer des formes et des inspirations bien plus personnelles que ce que laisse entendre l'idéal d'imitation non servile. À propos du sonnet VI des *Regrets*, l'un des paratextes indique ainsi que ce poème de Du Bellay « semble contredire son art poétique qui a défini les nouvelles pratiques de la langue française » (Jean-Marie Bigeard, 2005, p. 38), tandis que dans un autre manuel l'introduction au sonnet I du même recueil souligne que ce texte « révèle les sources et les thèmes d'inspiration très personnels du poète » (Hélène Sabbah, 1996, p. 19). *Les Regrets* comme *Les Antiquités de Rome* sont donc présentés dans les manuels comme des réalisations d'une esthétique propre à Du Bellay, et non pas la traduction du programme de la Pléiade⁶⁴ :

Les Regrets manifestent une rupture par rapport à l'idéal poétique de la *Défense* : Du Bellay revendique désormais une esthétique de la sincérité – « J'écris naïvement tout ce qui au cœur me touche » – dans des vers qu'il ne veut plus ni « peigner », ni « friser », ni « déguiser ». Le sonnet VI, proche de la confiance intime, illustre particulièrement ce lyrisme personnel : face aux médiocrités du quotidien, le poète ne doit-il pas renoncer à ses ambitions de jeunesse ? (Marie-Hélène Prat, 1997, p. 138)

Après avoir écrit sur les vestiges de la Rome antique, Du Bellay éprouve le mal du pays et confie son amertume dans un recueil au titre éloquent, *Les Regrets*. Sa poésie se démarque de l'idéal d'imitation (des Anciens comme de Pétrarque) conseillé dans sa *Défense et illustration*. Elle devient plus personnelle, traduisant son désenchantement, sa détresse et sa rancœur en un style qui cherche à harmoniser la simplicité avec la sincérité de son discours. (Jean-Marie Bigeard, 2005, p. 38)

Poésie « démarqu[ée] de l'idéal d'imitation », « plus personnelle », « proche de la confiance intime », mettant en jeu une « esthétique de la sincérité » traduite par la « sincérité du discours », voici une nouvelle fois la production poétique d'un auteur du XVI^e siècle évaluée et présentée à l'aune du critère de sincérité qui traverse depuis le *Lagarde et Michard* le discours doxique. Cette sincérité est alors présentée comme le signe, comme chez Ronsard, de la mise en œuvre dans les poèmes d'une forme de lyrisme personnel (ou *familier*), détaché des modèles, et qui est gage d'un second renouvellement des formes poétiques de l'époque, fondé cette fois sur l'expression d'un sentiment authentique et non plus sur un programme imitatif :

⁶⁴ En outre, les paratextes « oublient » également de rappeler la prégnance du modèle ovidien dans la poésie de Du Bellay.

À l'hypocrisie générale de la Cour pontificale, véritable art du mensonge et de la feinte, Du Bellay veut opposer une poésie conçue comme un art sincère et vrai. Il s'éloigne donc de l'imitation de ses modèles grecs et latins, affirme même qu'il renonce à emprunter quoi que ce soit aux maîtres antiques ou modernes. Il en résulte une expression indiscutablement plus originale que celle de *L'Olive* (1549), recueil plein de réminiscences pétrarquistes. *Les Regrets*, encore chargés d'allusions savantes et de références mythologiques, font entendre la musique d'un lyrisme authentique, grave et touchant à la fois. (Bernard Valette, 1989, p. 48)

Du Bellay réussit en effet, à partir de son expérience personnelle, à produire une écriture sincère et émouvante. Il renouvelle en cela la poésie de l'époque. (Jean-Marie Bigeard, 2007, p. 224)

En lien avec la construction de la figure d'auteur appuyée sur l'*ethos* mis en scène dans les poèmes, le discours scolaire présente en outre l'œuvre de Du Bellay comme l'expression de sentiments sincères, ce qui tend à rapporter la poésie bellaienne à une forme de lyrisme élégiaque dont l'émotion serait directement transmise au lecteur :

Dans les *Regrets* et plus encore dans *Les Antiquités de Rome*, Du Bellay médite sur la disparition de la Rome antique et sur les ravages du temps. La poésie élégiaque, si elle n'a pas encore les accents personnels que lui donnera le romantisme, donne au chant inspiré les accents d'une poignante nostalgie. (Maryse Avierinos, 2001, p. 157)

Le recueil [des *Regrets*] se nourrit d'une plainte personnelle de l'écrivain exilé [...]. L'élégie se nourrit d'une authentique détresse morale et d'un découragement indéfiniment répété. [...] Au bout du compte, le succès des *Regrets* vint de cette « allure naturelle » par laquelle le poète, qui ne voulait ni trop « polir sa rime » ni trop « ses ongles ronger » sut transformer une conscience malheureuse en bonheur poétique. (Dominique Rincé, 2011, p. 46)

En insistant sur la dimension à la fois « personnelle » et « authentique » de la poésie de Du Bellay, le discours scolaire oriente ainsi la lecture des sonnets sélectionnés selon une perspective de nouveau infléchie par la vision romantique de la poésie, et qui valorise la dimension novatrice de l'œuvre bellaienne au regard de ce qu'elle a de plus proche des formes poétiques qui lui succéderont. En ce sens, les paratextes proposent également d'aborder les sonnets selon un point de vue particulier, qui vise à abolir la distance historique qui sépare moment de la réception et époque de la production :

La poésie sait confronter le présent et le passé, interroger la fragilité des êtres et des choses. Ce regard mélancolique conduit le poète à la recherche de nouvelles formes, d'un style qui puisse introduire une expérience à la fois personnelle et universelle. (Maryse Avierinos, 2001, p. 159)

Le sonnet XXXI [des *Regrets*] est le plus connu [du recueil]. [...] Ce sonnet parle au cœur de tous ceux qui vivent loin de leur terre natale. (Jean-Marie Bigeard, 2007, p. 224)

Ce mécanisme de « feuilletage » historique, qui fait se superposer l'émotion du poète et celle du lecteur, est ici particulièrement visible et rend sensible un autre mécanisme à l'œuvre dans la modélisation scolaire de l'œuvre de Du Bellay : la dimension universelle donnée aux sonnets, qui les élève à une forme d'atemporalité. L'interprétation proposée pour le sonnet XXXI des *Regrets* dans le second paratexte présenté ci-dessus est particulièrement remarquable sur ce point, puisque ce texte emblématique de la poésie de Du Bellay dans le corpus canonique de la littérature du XVI^e siècle est présenté comme un poème qui dépasse son siècle pour traverser les époques et ainsi s'adresser directement aux lecteurs : rien ne saurait mieux illustrer la dimension atemporelle mise en avant dans les paratextes entourant les poèmes les plus classiques de la période, dimension qui semble être à l'origine de leur degré de classicité. Il en va en effet de même pour Ronsard, dont les paratextes rappellent que les poèmes amoureux indiquent la « profondeur douloureuse » du sentiment (Valérie Presselin, 2011, p. 208) ou dévoilent une « poésie à l'écoute du bonheur » (Anne Berthelot, 1984, p. 134). Ce phénomène, déjà mis en lumière dans le *Lagarde et Michard*, indique que les processus de classicisation et de modélisation tirent les œuvres poétiques (de Du Bellay comme de Ronsard) vers l'expression de sentiments supposés universels, non seulement pour marquer leur actualité dans le corpus canonique, mais aussi sans doute pour réduire la potentielle étrangeté des sonnets et la distance historique qui les sépare des lecteurs-élèves contemporains des manuels où ils sont présentés.

Présentée comme l'expression directe d'une conscience malheureuse, la production de Du Bellay est dès lors tirée de son époque pour être replacée dans une sorte de *hors-temps* poétique, où s'exprimerait l'authenticité du sentiment et la sincérité du lyrisme élégiaque. Ce faisant, l'atemporalité des sonnets, mise en scène dans les paratextes, fonde une représentation de la poésie de Du Bellay comme aisément lisible, donc transmissible, et, en dernière instance, intégrable à une mise en parallèle avec d'autres productions. Parallèlement, de même que pour Ronsard, la figure scolaire du poète est rapprochée de celle d'un poète romantique, selon une perspective qui traverse le discours doxique depuis les anthologies du début du XX^e siècle⁶⁵, et elle trouve ainsi sa place dans la longue histoire de la poésie nationale déployée dans les manuels scolaires.

⁶⁵ Contrairement au mécanisme étudié chez Lagarde et Michard (*cf* chapitre III, partie III.4), le parallèle dressé entre Du Bellay et les romantiques n'aboutit cependant pas dans les manuels de 1981 à 2011 à la création d'une figure d'auteur comme premier des romantiques. Pour autant, l'ensemble des éléments du discours doxique présent dans les paratextes fait signe vers cette représentation, héritée du *Lagarde et Michard*, et que la modélisation scolaire de l'œuvre perpétue d'une part à travers la classicisation maximale des sonnets les plus

Conclusion

Par leur maximalité dans le corpus canonique de la littérature du XVI^e siècle, Ronsard et Du Bellay représentent le principal pôle poétique du siècle, qui fait pendant au pôle « humaniste » représenté par Rabelais et Montaigne. La représentation de la poésie du XVI^e siècle dans les manuels scolaires, de 1981 à 2011, apparaît dès lors marquée par l'infléchissement des enjeux de la production de ces deux auteurs maximaux à travers la réactivation dans le discours scolaire d'une lecture romantique des productions de la Pléiade, qui met en avant la sincérité de l'expression et la singularité de la démarche des poètes. Ce faisant, la modélisation des œuvres de Ronsard et Du Bellay tend à construire une image de la poésie de la Renaissance qui offre paradoxalement une place très mineure aux préceptes du groupe qu'ils contribuent à fonder : pour l'un comme pour l'autre des poètes, les paratextes évacuent en effet rapidement la question de l'imitation et du rapport aux modèles, qu'ils soient antiques ou italiens, pour mettre presque exclusivement en lumière la dimension singulière, sincère, authentique, d'une production au sein de laquelle sont prioritairement classicisés les poèmes lyriques. Ainsi, alors que les discours d'accompagnement insistent sur la dimension novatrice et réformatrice de la poésie de la Pléiade, ce ne sont pas les pièces qui rendent compte de la mise en œuvre de ce programme qui sont présentées, mais bien plutôt celles qui témoignent d'une autre forme d'innovation, personnelle, qui se rapproche des conceptions modernes de la poésie. Si Ronsard et Du Bellay sont les seuls membres de la Pléiade à être classicisés dans les manuels de la période, la représentation qui est donnée de leurs œuvres rend compte d'un processus de modélisation qui organise l'image de la poésie du XVI^e siècle en fonction de l'héritage des anthologies antérieures, ainsi que des impératifs de transmission définis par les programmes et qui doivent faciliter les ponts entre les époques poétiques. En ce sens, les figures scolaire de Ronsard et Du Bellay construites à travers le discours scolaire, ainsi que les images des œuvres édifiées à partir de la sélection des extraits, rendent à nouveau compte, comme pour Rabelais et Montaigne, d'un phénomène général de concentration et de réduction de l'image du siècle, organisée autour de quelques traits saillants, dont certains s'avèrent par ailleurs reconstruits à l'aune d'une lecture historiquement située des textes.

Présenté comme le siècle de l'humanisme et des origines de la poésie lyrique, le XVI^e siècle de la littérature française tel qu'il est principalement représenté et transmis dans les manuels scolaires de 1981 à 2011, à partir de son centre canonique maximal, apparaît débarrassé de la perspective téléologique qui lui octroyait au mieux le rôle de siècle charnière,

élégiaques de Du Bellay, et d'autre part par le déploiement d'un discours scolaire qui réactive des critères d'appréciation qui ressortissent à une conception moderne de la poésie.

au pire celui de brouillon du classicisme. Pour autant, bien qu'elle apparaisse désormais détachée d'un grand nombre de critères axiologiques historiquement situés, l'image scolaire du siècle ne semble pas gagner en profondeur durant cette période, et s'avère concentrée autour d'une série d'éléments répétés dans tous les discours accompagnant les quatre classiques maximaux du siècle. « Humanisme », « renouvellement », « singularité », autant de termes qui résument et concentrent les représentations des auteurs du XVI^e siècle dans le discours scolaire. Ce phénomène de concentration et de réduction a pour effet secondaire de rendre beaucoup moins visibles dans les manuels les productions d'auteurs qui ne sont pas directement désignés comme humanistes, ainsi que les poètes dont la production intègre mal une grille de lecture infléchie par la perspective romantique. C'est pourquoi il convient, après avoir étudié les figures scolaires des auteurs maximaux et le poids de celles-ci dans l'image du siècle, de s'intéresser aux différentes périphéries afin de déterminer sous quelles formes se construisent et se diffusent le corpus et l'image canoniques des auteurs présents dans ces cercles secondaires. Cette étude permet dès lors de compléter notre appréhension de l'image scolaire du XVI^e siècle dans les manuels entre 1981 et 2011.

CHAPITRE VI. UN ESPACE CANONIQUE HIERARCHISE (2) : SPLENDEURS ET MISERES DE LA PERIPHERIE

De Clément Marot, présent dans le cercle central du canon jusqu'au *Lagarde et Michard*, à des écrivains aussi peu représentés dans le canon que Mellin de Saint-Gelais, Montchrestien ou encore Beroalde de Verville, l'espace canonique de la littérature du XVI^e siècle s'étend, dans les manuels de 1981 à 2011, bien au-delà du centre occupé par les auteurs maximaux, dans des espaces périphériques où se dessine une image scolaire du siècle en mode mineur. C'est pourquoi nous proposons de poursuivre l'analyse des mécanismes présidant à la construction des représentations de la période à travers la modélisation des œuvres et des figures d'auteur mise en œuvre dans les manuels, en prenant désormais comme objet d'étude les discours de présentation de ces écrivains qui gravitent dans les trois espaces concentriques que sont les périphéries directe, proche et éloignée¹. Ce chapitre vise moins à rendre compte de l'organisation des différentes périphéries qu'à mettre de nouveau en lumière les effets de hiérarchisation qui structurent le canon, à mesure que les auteurs présentés se voient affectés des degrés de classicité moindres en regard du centre hyper-classique. À travers le discours scolaire accompagnant la sélection de ces auteurs périphériques se dévoilent en effet les lieux les moins exposés du canon, où se font entendre les silences du discours doxique. À la pleine lumière classique dont sont baignés les quatre piliers du siècle répondent ainsi les ombres de la classicisation, qui déterminent tout aussi fortement la forme et l'image du corpus canonique de la littérature du XVI^e siècle.

Contrairement au chapitre précédent qui rendait compte des mécanismes de modélisation de chacun des auteurs maximaux, notre étude se concentre ici d'une part sur certains auteurs dont le destin scolaire apparaît représentatif des enjeux de chacune des périphéries ; d'autre part, sur une série d'auteurs que l'organisation du canon tend à mettre en parallèle et pour lesquels il est possible de distinguer dans le discours scolaire des représentations qui se font écho et participent à créer une image unifiée. Ainsi, afin de mesurer le degré de classicité auquel atteignent les auteurs des différentes périphéries, nous proposons tout d'abord de nous intéresser aux écrivains qui se situent dans la périphérie directe, et dont les positions indiquent les variations structurelles qui affectent le canon dès les années quatre-vingt. Ainsi, de Marot qui quitte le centre pour intégrer la périphérie directe, à d'Aubigné qui passe du statut d'auteur satellite à celui d'auteur le plus représenté de ce deuxième cercle du canon, en passant par Érasme qui entre de manière fracassante dans cet

¹ Nous renvoyons aux figures schématisant cette organisation par cercles concentriques présentées dans le chapitre IV.

espace dès 2000, la périphérie directe connaît des effets de rééquilibrage importants entre 1981 et 2011². C'est pourquoi il importe de mettre en perspective la place occupée par chacun des auteurs de cet espace avec celle qu'ils occupaient antérieurement dans le canon, aussi bien chez Lagarde et Michard que dans les anthologies du début du XX^e siècle, afin de mesurer les permanences et les évolutions du discours doxique construisant leurs images scolaires. Cette première partie du chapitre se concentre sur le destin scolaire de Marot et d'Aubigné, dont les trajectoires illustrent les phénomènes parallèles de dévaluation et de réévaluation qui structurent l'espace canonique de la littérature du XVI^e siècle. Bien qu'elle appartienne à la périphérie directe, nous réservons l'étude de la place de Louise Labé dans le canon pour le chapitre VII, consacré au traitement des auteures dans le canon ; quant à Érasme, l'étude des paratextes accompagnant la présentation de son œuvre se fera au chapitre VIII, où nous mettrons en relation la construction de sa figure scolaire avec celles de More, La Boétie et Machiavel. Dans un deuxième temps, nous proposons de considérer les mécanismes de modélisation qui affectent les auteurs les plus périphériques du corpus canonique et révèlent ainsi les effets de minoration, voire d'occultation, qui affectent des pans entiers de l'histoire et de l'image du siècle. Qu'il s'agisse de l'écrasement de la représentation scolaire des poètes en dehors de la Pléiade, ou de l'éviction de la production théâtrale du XVI^e siècle dans les manuels, la modélisation de l'image scolaire du XVI^e siècle ne se fait pas sans dommages pour les formes les moins intégrables à l'espace canonique de la littérature française.

I. La périphérie directe, espace d'une classicisation en demi-teinte

1. Marot, un auteur déclassé ?

Tandis que, du *Lagarde et Michard* aux manuels du XXI^e siècle, la stabilité du centre du canon est sensible dans la reconduction de la classicisation maximale des quatre auteurs « vedettes » du siècle, un phénomène de dévaluation affecte la place de Marot, qui se trouve à partir des années quatre-vingt relégué dans la périphérie directe alors qu'il occupait auparavant une place maximale dans les anthologies, au sein desquelles il bénéficiait d'un chapitre dédié, au même titre que Rabelais, Ronsard, Du Bellay ou Montaigne (*cf chapitre III*). Le déclassement progressif que connaît le poète est d'autant plus remarquable qu'il correspond, en miroir, à la réévaluation de d'Aubigné, mais aussi de Louise Labé, dont les productions poétiques occupent désormais une place beaucoup plus importante dans le corpus canonique de la littérature du XVI^e siècle (*cf tableaux 17 et 18*). Figuré depuis *l'Histoire de la*

² Voir pour l'analyse détaillée de ces phénomènes le chapitre I.

littérature française de Lanson comme un poète de transition³, Marot ne semble plus, dans les manuels de 1981 à 2011, constituer une étape aussi essentielle qu'auparavant dans le déroulé du siècle littéraire. C'est pourquoi la trajectoire de la représentation scolaire de l'œuvre de Marot doit dès lors être interrogée selon deux perspectives complémentaires : d'une part, il convient de mesurer les effets de la reconfiguration de la périphérie directe dans les mécanismes de modélisation de l'œuvre et de la figure de l'auteur ; d'autre part, il importe de replacer les paratextes présentant Marot dans l'héritage d'un discours doxique qui, depuis Lanson, laisse affleurer des ambiguïtés quant au degré de classicité à accorder au poète.

a. Modélisation et corpus scolaires de l'œuvre de Marot

Avec quatorze extraits sélectionnés dans le *Lagarde et Michard*, Marot se trouve en bonne place dans le corpus canonique de la littérature du XVI^e siècle, au cinquième rang derrière Rabelais et Du Bellay qui totalisent chacun vingt sélections. Il est surtout situé avant d'Aubigné, dont l'œuvre n'est représentée que par huit extraits (*cf tableau 22*). De 1981 à 1999, Marot conserve cette cinquième place dans le canon avec un total de vingt extraits sélectionnés (contre quatorze pour d'Aubigné), mais durant cette période l'écart s'accroît avec Du Bellay, placé au quatrième rang avec trente-quatre extraits sélectionnés ; pour la période 2000-2011, Marot et d'Aubigné occupent tous les deux le cinquième rang du palmarès des auteurs avec chacun vingt-trois extraits présents dans les manuels (*cf tableaux 23 et 28*). Durant cette première décennie du XXI^e siècle, si Marot conserve sa cinquième place en terme de nombre d'extraits sélectionnés, le phénomène le plus marquant qui affecte le corpus canonique de son œuvre réside dans le fossé qui se creuse par rapport aux auteurs maximaux : par rapport à Du Bellay, toujours situé à la quatrième place, l'œuvre de Marot se trouve trois fois moins représentée entre 2000 et 2011 (vingt-trois extraits contre soixante pour Du Bellay), alors que le ratio était presque de deux tiers pour la période précédente (vingt contre trente-quatre), ce qui conservait peu ou prou l'écart de représentativité observé dans le *Lagarde et Michard* (treize contre vingt). Marot subit donc de plein fouet l'effet de concentration et de réduction du corpus canonique autour des quatre auteurs maximaux qui s'intensifie à partir des années 2000, et qui tend à accentuer les différentiels de représentativité entre le centre et les périphéries, notamment la périphérie directe. S'il est toujours cinquième au classement des auteurs les plus classiques de la période, Marot l'est dorénavant avec un tel écart par rapport aux auteurs maximaux que sa place dans le corpus canonique remet en question le degré de classicité accordé à son œuvre et amène à

³ Voir à ce sujet notre chapitre II, partie I.2.

réinterroger son statut d'auteur majeur de la période construit par la tradition des histoire littéraires.

En outre, ce double mécanisme de concentration et de réduction affecte également l'image scolaire de la production du poète car, bien que le nombre d'extraits sélectionnés dans son œuvre augmente légèrement entre 1981 et 2000, cet accroissement ne s'accompagne pas pour autant d'une diversification, le principal recueil sélectionné demeurant *L'Adolescence clémentine*⁴:

Titre du recueil	Nombre de pièces sélectionnées dans les manuels – 1981-1999
<i>Épîtres</i>	5
<i>Adolescence clémentine</i>	4
<i>L'Enfer</i>	3
<i>Rondeaux</i>	3
<i>Ballades</i>	2
<i>Épigrammes</i>	1
<i>Chansons</i>	1
Total des extraits	20

Tableau 55. Nombre d'extraits de l'œuvre de Marot sélectionnés dans les manuels – 1981-1999

Titre du recueil	Nombre d'extraits sélectionnés dans les manuels – 2000-2011
<i>Adolescence clémentine</i>	11
<i>Épigrammes</i>	3
<i>Épîtres</i>	3
<i>L'Enfer</i>	3
<i>Sonnets</i>	2
<i>Chansons</i>	1
Total des extraits	23

Tableau 56. Nombre d'extraits de l'œuvre de Marot sélectionnés dans les manuels – 2000-2011

Si l'étendue du corpus canonique de l'œuvre de Marot demeure équivalente entre les deux périodes, cette répartition souligne la persistance des choix opérés dans le *Lagarde et Michard*, puisque les chansons, très présentes dans l'œuvre de Marot, sont quasiment absentes du corpus canonique. Cependant, puisque *l'Adolescence clémentine* regroupe en réalité presque toutes les pièces de Marot, sa prééminence dans le corpus à partir de 2000 pourrait aussi bien s'expliquer comme un choix, de la part des éditeurs scolaires, d'unifier les références présentées dans les manuels. C'est pourquoi, pour mieux saisir la modélisation

⁴ Comme pour Ronsard (cf chapitre V), les manuels scolaires donnent des titres de recueil qui ne correspondent pas à la réalité de la production marotique, puisque presque toutes les ballades, les rondeaux et les chansons se trouvent en réalité dans *l'Adolescence clémentine*, de même que la plupart des épîtres, et seuls *L'Enfer*, les épigrammes et les sonnets n'en font pas partie. Nous choisissons ici de conserver la désignation, fautive, qui nous semble rendre compte d'une certaine image scolaire de l'œuvre, et des errements dans le processus de modélisation de l'œuvre.

scolaire de l'œuvre marotique, il convient de s'intéresser à la sélection des extraits, qui détermine une image plus précise de ce corpus canonique :

Titre du poème	Total des occurrences dans les manuels – 1981-1999
<i>Épîtres</i> , XVIII « Au Roi, pour avoir été dérobé »	3
<i>Épîtres</i> , VII « Petite épître au roi »	2
<i>Rondeaux</i> , XXXII « Au bon vieux temps... »	2
<i>Ballades</i> , XVIII « Chant de Mai et de Vertu »	2
<i>Rondeaux</i> , XXXIX « De sa grande amie »	1
<i>L'Enfer</i> , « Mais puisque tant de curiosité... »	1
<i>Blasons</i> , III « Du beau tétin »	1
<i>Blasons</i> , IV « Du laid tétin »	1
<i>Chansons</i> , I « Plaisir n'ai plus ... »	1
<i>Épîtres</i> , X « Épître à Lyon Jamet »	1
<i>L'Enfer</i> , « Ce sont serpent enflés »	1
<i>Rondeaux</i> , XXXIX « Dedans Paris ... »	1
<i>Épigrammes</i> , I, XLIII « Lorsque Maillart ... »	1
<i>Épigrammes</i> , I, XXIV « Anne, par jeu, me jeta de la neige... »	1
<i>L'Enfer</i> , « Dès qu'il la voit ... »	1
	20

Tableau 57. Extraits de l'œuvre de Marot sélectionnés dans les manuels – 1981-1999

Pour cette première période, plus de la moitié des pièces sélectionnées (onze sur quinze) n'apparaissent qu'une fois dans le corpus canonique, ce qui laisse entendre que l'image scolaire de l'œuvre de Marot est en réalité construite autour de quatre pièces sélectionnées au total neuf fois : les deux épîtres au roi (« Au Roi, pour avoir été dérobé » et la « Petite épître au Roi »), le rondeau « Au bon vieux temps » et la ballade « Chant de mai et de vertu ». Sont relégués à des places mineures *L'Enfer*, les blasons, les chansons, les épigrammes et les dizains, qui ne font partie du corpus qu'à sa toute marge et accèdent à une classicisation de fait (par leur présence dans les manuels) mais ne connaissent qu'une diffusion scolaire extrêmement restreinte. Cette répartition confirme à nouveau la reconduction des sélections opérées dans l'anthologie de Lagarde et Michard, puisque les épîtres, et notamment la « Petite épître au Roi », étaient présentées dans ce manuel comme les pièces où se révélait la forme personnelle de l'écriture de « l'éternel Marot » (p. 15), indiquant ainsi la maîtrise du poète sur ce genre et la démarcation qui s'opère entre sa poésie et celle de ces prédécesseurs : « Nous voilà bien loin des laborieux calembours des rhétoriciens [...] Marot se montre déjà le maître incontesté de l'Épître » (p. 19). De même, la ballade « Chant de Mai et de Vertu » était très valorisée par les deux anthologistes qui y voyaient l'expression de l'originalité de Marot, qui renouvelle avec ce poème une forme ancienne pour mieux « égarer le lecteur » (p. 16).

À partir de 2000, la sélection des extraits dans les manuels révèle un mécanisme de concentration autour de la « Petite épître au Roi », qui représente un tiers des occurrences totales :

Titre du poème	Total des occurrences dans les manuels – 2000-2011
<i>Épîtres</i> , VII « Petite épître au roi »	8
<i>Ballades</i> , XVIII « Chant de Mai et de Vertu »	3
<i>Épîtres</i> , XII « À Madame de Ferrare »	2
<i>L'Enfer</i> , « Ce sont Serpents enflés »	2
<i>Rondeaux</i> , 67 « Rondeau parfait à ses amis après sa délivrance »	2
Rondeau 2 « À un créancier »	2
Epigrammes, I, XXIV « Anne, par jeu, me jeta de la neige ... »	2
<i>L'Enfer</i> , « Là les plus grands les plus petits détruisent ... »	1
<i>Chansons</i> , I « Plaisir n'ai plus ... »	1
	23

Tableau 58. Extraits de l'œuvre de Marot sélectionnés dans les manuels – 2000-2011

Sur les neuf pièces qui constituent désormais le corpus canonique de l'œuvre de Marot, cinq ne sont présentes que dans deux manuels, et deux dans un seul, ce qui souligne la permanence du mécanisme de minoration d'une part très importante des extraits effectivement sélectionnés dans les manuels, ainsi que la réduction de l'image de l'œuvre transmise par les manuels. Le « Chant de Mai et de Vertu » gagne une occurrence par rapport à la période précédente (trois sélections), mais demeure bien moins représenté que la « Petite épître au Roi » qui occupe le haut du classement ; l'épître « Au Roi pour avoir été dérobé » ne fait plus partie du palmarès, de même que le rondeau « Au bon vieux temps », alors que ces deux pièces se trouvaient à la période précédente aux premiers rangs du classement. Les épigrammes et les blasons disparaissent du corpus, tandis que la part des chansons, des ballades et des rondeaux, déjà peu importante à la période précédente, s'appauvrit encore. Avec deux pièces sur les neuf sélectionnées, *L'Enfer* se trouve toujours aussi peu représenté. Les épîtres, qui forment un tiers des pièces et plus de la moitié du total des occurrences dans les manuels (douze sur vingt-trois), constituent dès lors l'essentiel du corpus canonique de l'œuvre de Marot. De 2000 à 2011, l'image scolaire de l'œuvre de Marot est donc marquée par un rétrécissement du corpus autour des épîtres, phénomène qui va de pair avec la minoration des autres formes poétiques expérimentées par le poète, soit en raison de la disparition de ces formes dans les manuels, soit en raison du très faible degré de classicisation auquel les poèmes accèdent à travers le processus de sélection.

Le mécanisme de concentration, qui affecte à toutes les échelles le corpus canonique de la littérature du XVI^e siècle, a ainsi pour conséquence, en ce qui concerne la modélisation

de l'œuvre de Marot, de rendre invisibles (ou du moins très peu visibles) des formes poétiques marquées par l'héritage médiéval, telles que la ballade, la chanson, le rondeau, le blason. Ce mécanisme peut dès lors être compris comme le pendant de celui qui, dans la production de Ronsard ou Du Bellay, valorise les pièces lyriques, amoureuses ou biographiques, et relègue à une place inférieure toutes les autres formes de la production des poètes. De même que pour ces deux auteurs maximaux, l'occultation de certaines formes dans le corpus scolaire de l'œuvre de Marot peut s'expliquer par les impératifs liés aux programmes, qui imposent de présenter aux élèves des poèmes facilement intégrables à une vision de la poésie attachée à exprimer les « grandes questions humaines », et dont la forme puisse être retrouvée à d'autres époques (d'où l'importance accordée aux sonnets dans le corpus canonique des œuvres de Ronsard et Du Bellay) : un tel processus d'« intégration » semble difficile dans le cas de Marot, dont les poèmes héritent des formes précédentes mais seront peu reprises après lui, notamment en raison de la refondation poétique proposée par la Pléiade. Le cas particulier des épîtres, qui accèdent dans le corpus canonique à un degré moyen de classicisation, alors même que cette forme n'est pas particulièrement représentée dans la suite de l'histoire littéraire, rend compte quant à lui de la permanence des jugements opérés dans le *Lagarde et Michard* faisant de ces poèmes l'acmé des réalisations de l'auteur : conséquence du mécanisme d'itération propre à la constitution du corpus canonique, ces pièces constituent, cinquante ans plus tard, l'essentiel de l'image scolaire de l'auteur et de son œuvre.

Alors qu'il est présenté par Lanson, et encore chez Lagarde et Michard, comme l'héritier de formes médiévales et l'initiateur de formes nouvelles qu'il acclimate en France⁵, Marot apparaît dans les manuels de la fin du XX^e siècle et du début du XXI^e siècle comme un poète produisant essentiellement des pièces de circonstances, les épîtres. La modélisation de son œuvre à travers la sélection des extraits tend dès lors à modifier la représentation canonique de l'auteur, tout en en réduisant la portée : quelle figure d'auteur se dessine alors dans les paratextes qui accompagnent ces extraits ?

b. Figure d'auteur : Marot, le poète « trait d'union »⁶

Reprenant les éléments doxiques présents dans le discours de Lanson, dans les anthologies de ses contemporains, puis ensuite dans le *Lagarde et Michard*, les notices de présentation de Marot rappellent tout d'abord l'ancrage du poète dans la tradition médiévale, en raison d'un héritage familial qui s'exprime dans sa poésie :

⁵ Voir à ce sujet le chapitre III, parties I.3 et III.2.

⁶ Selon une formule utilisée dans le manuel dirigé par Dominique Rincé en 2011(p. 96).

Marot apprit le métier de son père Jean, poète de Cour sous Louis XII. [...] Il continue la tradition poétique héritée du Moyen Âge. (Jacques Parpais, 1991, p. 445)

Son père a obtenu une place à la cour de Louis XII grâce à son talent de poète, dans la tradition médiévale des « Grands rhétoriciens » dont la poésie est essentiellement fondée sur des acrobaties verbales. Cette influence médiévale restera sensible chez Marot dans la forme de certains textes : rondeau, chanson, ballade. (Hélène Sabbah, 1993, p. 18)

Au début de la Renaissance, Marot est l'héritier des Grands Rhétoriciens, ces poètes de la génération précédente qui aimaient jouer avec les rimes et les figures de style, en virtuoses de la langue. (Maryse Avierinos, 2000, p. 134)

Marot s'inscrit dans la tradition des grands rhétoriciens, maniant l'art du discours. Ces poètes s'intéressent avant tout aux virtuosités formelles, aux raffinements du style et aux acrobaties de la versification, héritage que Marot saura parfaitement cultiver. (Jean-Marie Bigeard, 2007, p. 86)

Tandis que la mention de l'héritage médiéval de la poésie marotique constituait dans les anthologies du début du siècle un point négatif dans l'examen de la valeur de l'œuvre⁷, en raison de la prégnance de la vision classico-centrée de l'histoire littéraire, cette dimension ne paraît plus poser problème dans le discours scolaire et s'apparente plutôt à un biographème qui n'est plus sujet à une représentation axiologique.

Les paratextes orientent par ailleurs la présentation de Marot vers la perspective dessinée par Lanson, qui tend à faire de lui un poète de la transition⁸, en le désignant comme l'auteur qui trace « le trait d'union entre les héritiers des grands rhétoriciens, très attachés au respect des contraintes de la forme, et les adeptes d'un nouveau lyrisme » (Dominique Rincé, 2011, p. 96). Ce point de jonction qu'incarne Marot est alors figuré dans les notices à travers l'insistance sur le renouvellement qu'opère Marot dans les formes dont il hérite, ainsi que dans celles qu'il acclimate à la langue française :

S'il a puisé au répertoire de la rhétorique médiévale en matière de formes fixes, Marot ne l'a jamais fait sans renouveler les genres [...]. (Danièle Nony, 1988, p. 51)

⁷ Chez Lanson comme chez ses contemporains, les formes médiévales prisées par Marot sont en effet largement dévaluées dans le discours doxique, tandis que ses essais de « francisation » de formes antiques ou italiennes sont valorisés (cf chapitre II, partie I.2 et chapitre III, partie I.3).

⁸ Lorsqu'il examine les influences repérables dans la production de Marot, Lanson affirme en effet que « Marot, par toutes ses origines tient au Moyen-Âge [...]. Mais il s'imprégna aussi d'une culture nouvelle et plus fine. [...] Cela ressort aussi de l'examen de ses œuvres : on y trouve des ballades, des chants royaux, des rondeaux, des chansons, des poèmes allégoriques, genres du Moyen Âge. À l'Italie, Marot tient par quelques sonnets. L'élégie, l'épigramme, l'épître sont des genres antiques. » (p. 184)

Héritiers des grands rhétoriciens, les poètes du temps de François I^{er} allient la tradition des formes médiévales et la nouveauté des formes italiennes ou antiques ressuscitées. La langue subtile de Marot adopte et assouplit le sonnet, l'épître, le rondeau. (Marie-Hélène Prat, 1997, p. 122)

Après les recherches formelles des grands rhétoriciens au siècle précédent, l'ambition des poètes de la Renaissance est de retrouver une inspiration plus authentique par l'imitation de l'Antiquité et de Pétrarque. Si Clément Marot cultive encore les formes médiévales comme le rondeau ou la ballade, il introduit en France la forme du sonnet. (Maryse Avierinos, 2000, p. 135)

Marot a d'abord été influencé par les auteurs du Moyen Âge, écrivant ballades et rondeaux, prisant les acrobaties verbales héritées des grands rhétoriciens. [...] Devenu poète de cour, sa poésie évolue vers des genres nouveaux. Il sera le premier poète illustre à s'emparer du sonnet, qui provient d'Italie, et lancera ensuite la mode du blason. (Jean-Marie Bigeard, 2005, p. 267)

Surtout considéré comme l'introducteur en France du sonnet venu d'Italie, Marot fut en réalité un adaptateur de nombreuses formes poétiques empruntées tantôt à ses devanciers immédiats, comme les Rhétoriciens de la fin du XV^e, tantôt aux poètes de l'Antiquité. Quand, dans ses poèmes d'apprentissage de *l'Adolescence Clémentine*, il reprend ainsi la forme latine de l'épître, c'est pour lui redonner une vigueur nouvelle à force d'humour et de virtuosité verbale. (Dominique Rincé, 2007, p. 267)

À travers ces présentations se dessine l'image d'un Marot moins marqué par la tradition médiévale que pionnier de la poésie de la Renaissance, lorsqu'il « renouvel[le] les genres », « adap[te] de nombreuses formes poétiques », « reprend » des formes latines ou « assouplit le sonnet, l'épître ou le rondeau ». Le poète apparaît dès lors comme appartenant en propre au XVI^e siècle, et l'image qui est construite de sa production offre des similitudes avec le programme de la Pléiade, notamment en raison de son statut d'« introducteur du sonnet en France ». En ce sens, le discours scolaire reprend à la fois la perspective lansonienne et les représentations héritées du *Lagarde et Michard*, où Marot était figuré comme le premier réel poète ouvrant le XVI^e siècle, déterminant déjà en partie les orientations tracées ensuite par Ronsard et Du Bellay. Cette représentation du poète était appuyée, dans l'anthologie des années cinquante, sur la reprise du critère du *naturel* déjà cher à Lanson, combiné avec le critère d'*originalité* utilisé pour évaluer toute la production poétique du siècle, afin de rendre compte de ce que les anthologistes présentaient comme l'expression dans la poésie de Marot de sa « bonne humeur », de son « apparente bonhomie » (p. 23), de sa « verve irrésistible » (p. 23) et de son « humour » (p. 21), enfin de ce qui est désigné par l'expression « badinage marotique » (p. 23) et qui rendrait compte de la

sincérité du poète⁹. Ce même double critère, mêlant la notion d'originalité à celle de sincérité, est réactivé dans les paratextes lorsqu'il est question du renouvellement des formes anciennes ou étrangères auquel se livre Marot : l'innovation poétique telle qu'elle est présentée dans les manuels se fait en effet par l'inclusion, dans les genres codifiés, de l'expression de sentiments personnels authentiques ou représentés comme tels. Ainsi, les épîtres marotiques sont présentées comme des formes où se lit « un ton nouveau, familier et lyrique » (Danièle Nony, 1988, p. 51), tandis qu'ailleurs la production tout entière de Marot est considérée comme le lieu où le poète « fait partager à son lecteur les incidents plaisants ou douloureux dont est tissée sa vie vagabonde » (Christophe Desaintghislain, 2011, p. 265). La construction de cette représentation de la poésie de Marot comme sincère, « famili[ère] »¹⁰, est particulièrement illustrée dans l'une des notices de présentation du poète :

Sans renier l'héritage des grands poètes du Moyen Âge qui lui font aimer les jeux sur les mots, les rimes équivoques, les ballades, Marot a su faire de la poésie l'occasion d'une expression personnelle. Amateur de formes brèves, jouant des mots de tous les jours, il fait de chaque incident de sa vie – maladie, emprisonnement, exil, amour – le prétexte d'une lettre, d'un appel, d'une plainte, d'un remerciement. Chaque poème devient ainsi une action où il engage une part de sa vie et une confiance où il se montre à la fois désinvolte et inquiet. De là cette impression d'élégance et de naturel qui séduira les poètes classiques. (Christophe Desaintghislain, 2007, p. 345)

Tout comme pour Ronsard et Du Bellay, la modélisation de la figure d'auteur de Marot passe par la valorisation dans l'œuvre des pièces où s'exprimerait un sentiment authentique, une « expression personnelle » : ainsi s'explique la prééminence des épîtres dans le corpus canonique, puisque ces poèmes offrent le plus de prise à une lecture scolaire qui cherche à faire saillir la dimension personnelle, intime, de l'activité poétique. Le processus de classicisation recentre ainsi l'image de l'auteur autour des poèmes se rapprochant le plus de l'expression d'un *je* lyrique identifiable à la biographie du poète (« il fait de chaque incident de sa vie – maladie, emprisonnement, exil, amour – le prétexte d'une lettre »), selon le mécanisme mimétique déjà analysé dans le cas des deux poètes maximaux. Par ailleurs, de manière inattendue pour la période considérée, le paratexte reprend également la tradition téléologique de l'histoire littéraire pour affirmer la valeur de l'œuvre, et réactive, en creux, les perspectives tracées par Lanson qui voit en Marot un précurseur des formes classiques et explique ainsi la postérité de son œuvre aux XVII^e et XVIII^e siècles¹¹.

⁹ Voir à ce sujet le chapitre III, partie III. 2.

¹⁰ Représentation qui fait écho à la présentation de Ronsard comme un poète du « lyrisme familier » (cf chapitre V, partie II.1).

¹¹ « [Marot] a fait des *Psaumes*, et l'on notera que dans le classique il n'y a de lyrisme que par les *Psaumes* : Malherbe, Rousseau, Racine, tous traitent les thèmes de la poésie hébraïque. Nous en verrons la cause ailleurs : il suffit que là encore Marot soit un précurseur. Faut-il ajouter qu'il est tout esprit, et que, sauf de hautes

De 1981 à 2011, le discours scolaire représente donc Marot sous les traits d'un poète dont la fonction est d'effectuer la transition entre la poésie du Moyen-Âge et celle de la Pléiade. En mettant en avant la dimension novatrice et personnelle de sa production, à travers l'emploi des critères d'originalité et de sincérité, les paratextes affirment également le statut de précurseur de Marot et indiquent la proximité qui s'établit entre sa poésie et celle pratiquée par Ronsard et Du Bellay. En ce sens, le discours doxique ne semble pas rendre compte du phénomène de dévaluation qui affecte la place du poète dans le corpus canonique : quels mécanismes expliquent alors que Marot soit présenté comme un auteur charnière, alors même que son œuvre est beaucoup moins représentée que celles des poètes maximaux dans le canon ?

c. L'« influence » de Marot et la « valeur » de son œuvre¹² : une trajectoire scolaire séculaire entre légitimation et dévaluation

La première hypothèse plausible quant à la dévaluation de Marot dans le corpus canonique de la littérature du XVI^e siècle tient, comme observé précédemment, au degré moindre de corrélation qui s'établit entre l'œuvre du poète et les enjeux des objets d'études, à partir de 2000 notamment, ainsi qu'au mécanisme général de réduction de l'espace canonique autour des quatre auteurs maximaux. Ainsi s'expliquerait le fait que, bien que le discours doxique souligne la place importante de cet auteur dans le siècle, les différents relevés quantitatifs indiquent à l'inverse que Marot est de moins en moins présent dans les manuels. Un relevé des occurrences de chacune des œuvres sélectionnées à quatre moments clés de la période 2000-2011¹³ montre bien cette progressive dévaluation de la place du poète dans le canon :

Œuvre	2000-2001 (8 manuels)	2003-2005 (7 manuels)	2007 (6 manuels)	2011 (6 manuels)	Total 2000-2011 (27 manuels)
<i>Adolescence clémentine</i>	1	6	4	1	12
<i>Épigrammes</i>	2	0	0	1	3
<i>Épîtres</i>	1	1	1	0	3
<i>L'Enfer</i>	1	1	1	0	3
<i>Sonnets</i>	0	1	1	0	2
Totaux	5	9	7	2	23

Tableau 59. Nombre d'occurrences des œuvres de Marot sélectionnées dans les manuels – 2000-2011

exceptions, ce ne sera pas le sentiment, mais l'intelligence qui créera notre littérature du XVII^e et du XVIII^e siècle ? » (p. 186)

¹² Pour reprendre une formule de Lanson concluant sa présentation de Marot : « Ainsi s'explique que l'influence de Marot ait dépassé, si j'ose dire, sa valeur » (p. 186).

¹³ Comme pour le chapitre IV, ces scansions correspondent à des modifications de programmes et donc à des moments de réédition de manuels.

Tandis qu'entre 2000 et 2007 la représentativité de l'œuvre de Marot est relativement stable, et passe de cinq à sept extraits avec un pic à neuf occurrences en 2003-2005, la production marotique n'est plus représentée en 2011 que par deux extraits, soit moins d'un dixième du total des extraits sélectionnés sur l'ensemble de la période 2000-2011. Les manuels les plus récents de notre corpus d'étude révèlent donc une quasi-disparition de Marot dans l'espace canonique du XVI^e siècle : les écarts de représentativité avec les classiques maximaux ne font pas que se creuser durant cette période, ils s'accroissent au point de reléguer Marot, dans les manuels de 2011, bien plus loin dans la périphérie que ne le laissait entendre l'analyse générale de la sélection des extraits (*cf tableaux 21 et 23*). Avec ces deux occurrences dans les six manuels étudiés pour 2011, Marot se trouve deux fois moins représenté que d'Aubigné qui pour la même période totalise quatre occurrences, et plus de trois fois moins que Louise Labé, dont l'œuvre est sélectionnée sept fois (*cf chapitre VII*).

L'hypothèse de la moindre correspondance de l'œuvre de Marot avec les objets d'étude peut dès lors rendre compte de ce phénomène de minoration, d'autant plus à partir de 2011 où la production marotique ne peut être envisagée que dans l'objet d'étude « La poésie du Moyen-Âge à nos jours », avec toutes les difficultés évoquées plus haut. Pour autant, une seconde hypothèse peut venir expliquer la trajectoire scolaire descendante de Marot. Si le discours scolaire qui entoure l'auteur semble hériter *a priori* à parts égales des perspectives tracées par Lanson et ses contemporains et par celles dessinées dans le *Lagarde et Michard*, la dévaluation du poète peut cependant être lue comme la réactivation, en creux, des jugements portés sur le poète dans les anthologies d'histoire littéraire du début du siècle, qui affirmaient l'opposition entre le grand poète qu'est Ronsard et le « spirituel rimeur » qu'est Marot¹⁴. Or, cette opposition qui se fait au détriment de Marot n'est pas une invention des anthologistes contemporains de Lanson, mais provient directement des analyses proposées par l'historien de la littérature sur l'auteur de *l'Adolescence clémentine*. En effet, lorsqu'il présente Marot, Lanson met bien en lumière sa position charnière dans le siècle, mais insiste sur le fait qu'il appartient, selon les catégories de l'histoire littéraire lansonienne, au groupe particulier des « prédécesseurs », ces auteurs dont le principal mérite est de préparer les époques littéraires qui leur succéderont :

Écrivant pour un public d'élite, [...] Marot ouvre l'ère de la sociabilité mondaine [...] Enfin il a fait des *Psaumes*, et l'on notera que dans le classique il n'y a de lyrisme que par les *Psaumes* : [...] il suffit que là encore Marot soit un précurseur.
(p. 186)

¹⁴ Ainsi Pellissier affirme que Marot est un « spirituel rimeur » (p. 92), et Cahen le présente comme le dernier représentant d'une poésie qui disparaîtra après lui : « l'on ne doit s'attendre à trouver chez lui ni cette richesse du vocabulaire, ni cette ampleur des périodes, ni cet éclat des images que Ronsard et ses amis vont bientôt, après tant de siècles, ramener dans la poésie [...] » (p. 701). Voir le chapitre III, partie I.2 pour l'analyse complète de la construction de ces deux figures d'auteur concurrentes.

En tant que « précurseur », Marot fait dès lors partie d'une certaine frange des auteurs mineurs définis par Lanson, ceux dont la production forme un contraste avec les auteurs qui après eux incarneront « un point d'aboutissement et le couronnement de toute une évolution antérieure »¹⁵. Placé en-dessous des poètes qui réaliseront après lui des « types parfaits », selon la terminologie lansonienne¹⁶, Marot est ainsi figuré par Lanson à la fois comme un poète charnière et comme un poète mineur. Malgré ce statut, l'historien de la littérature rappelle aussi que le poète excelle à produire une poésie adaptée à la fois à son milieu, la Cour de François I^{er}, et à son tempérament :

Poète de cour, il refléta l'esprit et les besoins de la cour, hors de laquelle il ne pouvait vivre en joie. [...] Pour se faire lire de ces seigneurs et de ces dames qu'entouraient toutes les élégances et que tous les plaisirs sollicitaient, il fallait être bref, pour ne pas ennuyer ; clair, pour ne pas fatiguer ; spirituel, pour divertir. Pour un public léger, égoïste, il ne fallait pas trop de sérieux ni de douleurs : railler et rire, c'était le mieux. Tout cela, Marot le fit à la perfection. Sa nature ne le poussait pas à sortir des sujets et du ton qui plaisaient à son public. Cette âme légère a fait sa poésie avec ses idées et ses impressions, légères comme elle. (Lanson, p. 185)

Un mécanisme essentiel du discours lansonien est ici mis en œuvre pour évaluer l'œuvre de Marot : le critère d'adéquation. Déjà étudié pour ce qui concerne la notion de *naturel* dans la présentation par Lanson des œuvres du XVI^e siècle (*cf chapitre II*), ce critère sert à rendre compte, selon l'historien de la littérature, du degré de correspondance qui s'établit entre une œuvre et son époque¹⁷ ; il permet également d'évaluer l'adéquation qui se dessine entre l'inspiration de l'auteur, le milieu dans lequel il évolue et le genre qu'il choisit. En ce qui concerne Marot, l'adéquation semble parfaite entre l'expression de son « âme légère », les attentes de son « public léger et égoïste » et les formes qu'il produit, ce qui amène Lanson à affirmer l'excellence du poète dans le genre de la poésie de Cour :

Tourner un compliment ou une épigramme, quémander ou remercier, causer ou conter, voilà sa sphère : et dans tout cela il n'a pas son pareil. Deux épîtres au Roi, une épître au Dauphin, une autre à Lyon Jamet, la ballade du *frère Lubin*, le rondeau à un créancier, nombre d'épigrammes, sont de biens petits, mais d'absolus chefs-d'œuvre. Cela est fait de rien. (Lanson, p. 186)

Contrairement aux auteurs chez qui ne se dévoile pas cette adéquation, ou chez qui à l'inverse se fait jour une inadéquation substantielle entre les lois du genre et l'inspiration de l'auteur,

¹⁵ Luc FRAISSE, « Le prestige secret des écrivains mineurs dans l'histoire littéraire de Lanson », *art. cit.*, p. 96.

¹⁶ Ainsi Ronsard, malgré les réserves qu'émet Lanson à son sujet, réalise selon l'historien de la littérature des « types parfaits » et des « modèles » qui serviront de base à la littérature des siècles suivants (*cf chapitre II, partie II.1*).

¹⁷ Voir tout particulièrement à ce sujet le chapitre II, partie I.4.

ou entre l'inspiration de l'auteur et ses capacités¹⁸, Marot apparaît donc dans le discours de Lanson comme un poète qui, au sein de « sa sphère », « n'a pas son pareil ». Pour autant, l'ambiguïté du discours ne cesse d'affleurer dans ces jugements : si Lanson affirme que quatre épîtres, une ballade, un rondeau et quelques épigrammes sont d'« absolus chefs-d'œuvre », cette qualification est en réalité fortement nuancée par la formule antéposée « de biens petits » (chefs-d'œuvre), dont la dimension oxymorique amène à s'interroger sur le sens même de l'évaluation. Plus encore, lorsqu'il conclut sa présentation du poète, Lanson affirme la valeur de son œuvre dans une formule pour le moins ambiguë :

Ce gentil poète a eu autant de gloire et d'influence que s'il eût été un grand poète.
(Lanson, p. 186)

« Gentil poète », « âme légère », qui ne porte « rien de profond en lui, rien d'intime » (p. 185), Marot est essentiellement, intrinsèquement, un « poète de Cour » pour Lanson : c'est pourquoi, alors même qu'une partie du discours lansonien affirme la valeur de son œuvre, un autre versant vient sans cesse nuancer ce jugement en soulignant que Marot n'est pas un « grand poète ». Selon les catégories déterminées par Lanson, Marot apparaît dès lors comme l'incarnation d'une catégorie d'auteurs spécifique à l'*Histoire de la littérature française* : le majeur mineur, c'est-à-dire un auteur produisant des réalisations parfaites dans un genre déterminé comme mineur selon la hiérarchie des genres avec laquelle Lanson renoue, bien qu'il s'en défende. Ainsi, Marot est présenté à la fois comme un auteur majeur, créant des « chefs-d'œuvre », et comme l'incarnation d'une poésie mineure, « légère », faite d'« idées et d'impressions légères », sans « sérieux ni douleur », construite pour plaire à un public mondain « léger ». S'il n'est pas un « grand poète », Marot n'est pas pour autant un auteur mineur (c'est-à-dire un auteur qui aurait une production médiocre dans un grand genre), et il trouve en ce sens une place dans l'histoire du siècle littéraire.

Or, cette place, déterminée au moyen des nuances de la hiérarchisation lansonienne, est également présentée par Lanson comme contingente, relative à la lecture que le XVII^e siècle fera de Ronsard :

Ce gentil poète a eu autant de gloire et d'influence que s'il eût été un grand poète.
C'est que Ronsard, en tombant, le découvrit : avec Malherbe, il ne resta que Marot pour représenter le XVI^e siècle, et servir de modèle. [...] Ainsi s'explique que l'influence de Marot ait dépassé, si j'ose dire, sa valeur. (Lanson, p. 186)

Rappelant ici l'anathème lancé par Malherbe sur l'œuvre ronsardienne, Lanson indique en réalité, au moyen de la formule conditionnelle et de la tournure de conséquence, que Marot a constitué durant les « deux siècles qui suivirent » (p. 186) un modèle pour les écrivains français. Outre le fait que cette formule, particulièrement ambiguë en raison du conditionnel,

¹⁸ Nous reprenons ici les catégories déterminées par Luc FRAISSE (*art. cit.*).

réactive la notion de précurseur, donc un certain degré de minoration de l'œuvre, elle révèle également que Marot n'a eu de « gloire » et d'« influence » qu'en proportion de celles attribuées à Ronsard. Il est donc possible de supposer que, à partir du moment où Ronsard retrouve sa place de « modèle » de la poésie du XVI^e siècle, la « valeur » de l'œuvre de Marot se trouve diminuée d'autant, et ravalée au rang de production majeure certes, mais dans un genre mineur¹⁹. C'est ce qu'indiquent ainsi les anthologies du début du XX^e siècle, lorsqu'elles soulignent que Marot est un « gentil » poète (Des Granges, p. 98), qui fait montre d'un élégant « badinage » (Marcou, p. 5), mais à qui manque « la grâce et la finesse, l'élévation [...], la gravité, l'ampleur, l'éclat poétique. [...] pour fonder l'école classique, d'autres qualités étaient nécessaires, plus hautes et plus fortes » (Pellissier, p. 92) ; c'est ce qui transparaît du mécanisme de sélection qui préside à la modélisation de l'œuvre de Marot dans les manuels de 1981 à 2011, et qui interdit au poète l'entrée dans le cercle central du canon.

Tandis que les paratextes qui présentent Marot soulignent, dans les manuels de 1981 à 2011, la dimension novatrice de son œuvre et sa place à la fois charnière et originelle dans le siècle, suivant en cela les perspectives du *Lagarde et Michard*, et par une partie des analyses menées par Lanson, la moindre représentation de cette œuvre dans le corpus canonique de la littérature du XVI^e siècle semble pouvoir s'expliquer par la résurgence d'une hiérarchisation déterminée dès l'*Histoire de la littérature française*. Présenté dans l'ouvrage de Lanson et les anthologies de la même époque comme un excellent poète de Cour, Marot n'accède jamais au rang d'auteur majeur de la période, alors même qu'il occupe le plus souvent un chapitre entier des anthologies, au même titre que les classiques maximaux. Son statut demeure tout au long du siècle ambigu, oscillant entre la représentation d'un auteur majeur dans un genre mineur et l'image du plus majeur des auteurs mineurs de la période. Ce faisant, le phénomène de concentration observé à partir de 1981 autour de la poésie de la Pléiade, et plus encore autour de l'œuvre ronsardienne, reconduit le mécanisme de distinction entre Marot et les poètes *maximalement* majeurs du siècle : l'« influence » de l'œuvre dans la construction de l'image scolaire du siècle ne dépasse dorénavant plus la « valeur » qui lui a été attribuée par un siècle de discours doxique alternant valorisation et minoration.

Suivant une perspective parallèle mais opposée à celle de Marot, il est un autre poète du XVI^e siècle dont le statut apparaît, au gré des variations du discours doxique, sujet à des modifications essentielles. Présenté par Lanson comme un continuateur direct de Ronsard et

¹⁹ Les anthologistes du début du siècle insistent ainsi particulièrement sur l'inscription de l'œuvre marotique dans des genres mineurs en rappelant que Marot « n'a pas été surpassé dans les genres où il a pleinement réussi, l'épigramme, le rondeau et l'épître badine » (Marcou, p. 5), ou encore que « jusque dans ses plaintes et ses réquisitoires, Marot reste Marot. Ce sont des impressions vives et rapides » (Des Granges, p. 98).

son *alter ego* protestant²⁰, comme un auteur satellite dans le *Lagarde et Michard*²¹, intégrant presque le cercle des auteurs maximaux à partir de 2000, d'Aubigné connaît, dans les manuels de 1981 à 2011, un destin scolaire ascendant qui rend compte des reconfigurations structurelles du canon.

2. À la lisière du centre, d'Aubigné et les mutations de l'espace canonique

À l'instar des quatre classiques maximaux et de Marot, d'Aubigné est cité dans la majorité des manuels considérés pour notre étude : présenté dans le chapitre II (« La littérature militante ») du livre IV (« Guerres civiles : conflits d'idées et de passions ») de l'*Histoire de la littérature française* de Lanson, le poète est ensuite sélectionné dans les quatre anthologies du début du XX^e siècle étudiées au chapitre III, ainsi que dans le *Lagarde et Michard*²². Au sein de ces manuels, d'Aubigné n'accède cependant au rang des écrivains auxquels un chapitre est nommément consacré, et il se trouve présenté dans le chapitre dédié à la « littérature engagée » ou « militante » par Lanson, Des Granges et Lagarde et Michard ; Marcou, Cahen et Lebaigue le classent quant à eux dans la partie de leur anthologie consacrée à la poésie du XVI^e siècle. La recension du nombre d'extraits proposés dans ces trois ouvrages scolaires (cf *tableau 7*) indique cependant que d'Aubigné semble appartenir au centre du corpus canonique, la représentativité de son œuvre s'approchant de celles des classiques maximaux²³. Chez Lagarde et Michard, son statut est plus clairement défini, puisque les anthologistes sélectionnent huit extraits de son œuvre dans leur manuel, ce qui le place loin derrière les classiques maximaux (trente-neuf extraits pour Ronsard, trente pour Montaigne, vingt-et-un pour Rabelais, vingt pour Du Bellay), mais également en retrait par rapport à Marot dont l'œuvre est représentée par quatorze extraits²⁴.

Placé derrière l'auteur de l'*Adolescence clémentine* dans les différents palmarès de la littérature du XVI^e siècle de Lanson au *Lagarde et Michard*, d'Aubigné voit sa place redéfinie dans le corpus canonique à mesure que se révèle le phénomène de réévaluation qui affecte la modélisation de l'œuvre de Marot à partir des années quatre-vingt. Ainsi, entre 1981 et 1999, d'Aubigné est présent dans douze des dix-sept manuels étudiés, soit une occurrence de plus de Marot, et entre 2000 et 2011 dans vingt des vingt-sept manuels, soit deux occurrences de

²⁰ Voir à ce propos le chapitre II, partie I.4.

²¹ Voir à ce propos le chapitre III, partie III.1.

²² Voir les tableaux 2, 3, 4, 5, 6 et 7 pour ces données, ainsi que pour celles énoncées à la suite.

²³ Le peu d'ouvrages considérés pour les anthologies du début du siècle ne permet pas réellement de tracer des lignes aussi claires entre les degrés de classicité des auteurs que pour la période 1981-2011 où l'analyse quantitative est bien plus étendue. Cependant, la récurrence de la sélection de certains auteurs dans les ouvrages considérés indique de grandes lignes de force affinitées par une étude plus précise pour les décennies suivantes.

²⁴ Voir *tableau 9*.

plus que Marot²⁵. Les palmarès des extraits sélectionnés par auteurs pour les décennies quatre-vingt à deux mille dix (*cf tableaux 23 et 28*) indiquent par ailleurs une revalorisation de l'auteur des *Tragiques* entre 1981 et 2000 : pour la première période, le poète se trouve en effet moins représenté que Marot (quatorze extraits contre dix-neuf), tandis qu'à partir de 2000 les deux poètes se voient affectés le même degré de classicité au regard de la sélection des extraits (vingt-trois extraits pour chacun). La trajectoire scolaire de d'Aubigné rend dès lors compte des mécanismes de recomposition qui affectent la périphérie directe du corpus canonique de la littérature du XVI^e siècle à partir des années 1980, et met en lumière un phénomène de réévaluation qui tend à modifier l'image scolaire du siècle.

a. Modélisation et corpus scolaires de l'œuvre de d'Aubigné

De même que Montaigne avec les *Essais*, d'Aubigné est essentiellement représenté dans les manuels à travers la sélection de textes tirés de son œuvre principale, les *Tragiques*. Bien que deux extraits du *Printemps, ou l'hécatombe à Diane* viennent compléter l'image de l'œuvre dessinée dans les manuels entre 2000 et 2011, la partie maximale classifiée de sa production se trouve dans les livres I, VII, V et VI des *Tragiques*, ainsi que l'indiquent les relevés suivants :

Titre du livre	Nombre d'extraits sélectionnés dans les manuels – 1981-1999	Nombre d'extraits sélectionnés dans les manuels – 2000-2011
<i>Tragiques</i> , I « Misères »	6	9
<i>Tragiques</i> , VII « Jugement »	4	6
<i>Tragiques</i> , V « Les Fers »	3	4
<i>Tragiques</i> , VI « Vengeance »	1	1
<i>Tragiques</i> , II « Princes »	0	1
<i>Le Printemps</i>	0	2
Totaux	14	23

Tableau 60. Nombre d'extraits de l'œuvre de d'Aubigné sélectionnés dans les manuels – 1981-2011

Tandis que le livre I, « Misères », domine le modèle scolaire de l'œuvre de 1981 à 1999, avec six sélections sur quatorze extraits au total, soit un tiers de plus que le livre VII (quatre extraits) et deux fois plus que le livre V (trois extraits), son hégémonie dans le corpus scolaire de l'œuvre de d'Aubigné diminue sensiblement à partir de 2000 avec neuf extraits sur les vingt-trois sélectionnés au total. Le livre VII, « Jugement », se trouve quant à lui deux fois plus représenté que lors de la décennie précédente entre 2000 et 2011 avec six extraits sélectionnés ; les taux de représentativité des livres V et VI demeurent équivalents entre les deux périodes, et l'entrée du livre II dans le corpus scolaire ne modifie guère la structure canonique puisque ce livre n'est représenté que par un seul extrait. La comparaison avec les

²⁵ Voir tableaux 17 et 18.

sélections opérées dans le *Lagarde et Michard* révèle des variations dans le degré de classicité accordé à chacun des livres, le palmarès s'avérant légèrement différent pour l'anthologie du milieu du XX^e siècle :

Titre du livre	Nombre d'extraits sélectionnés
<i>Tragiques</i> , VII « Jugement »	3
<i>Tragiques</i> , I « Misères »	2
<i>Tragiques</i> , II « Princes »	2
<i>Tragiques</i> , VI « Vengeance »	1
Totaux	8

Tableau 61. Extraits de l'œuvre de d'Aubigné sélectionnés dans le Lagarde et Michard

Lagarde et Michard privilégient en effet le livre VII des *Tragiques*, et placent à égalité les livres I et II, alors que dans les manuels de 1981 à 2011 le livre II est soit absent du modèle scolaire, soit sous-représenté (une seule sélection entre 2000 et 2011), tandis que le livre I tient largement le haut du classement. Pour autant, si les mécanismes de hiérarchisation du corpus canonique de l'œuvre de d'Aubigné diffèrent entre l'anthologie du milieu du XX^e siècle et les manuels du tournant du XXI^e siècle, le processus de sélection demeure le même, puisque seuls trois à quatre livres sur les sept viennent constituer l'image scolaire de l'œuvre. Tandis que Lagarde et Michard organisaient cette image autour des livres VII, I, II et VI des *Tragiques*, les manuels remplacent à partir de 1981 le livre II par le livre V, et tendent à partir de 2000 à construire une représentation de l'œuvre structurée par les livres I, VII et V. En somme, au regard de ces différents mécanismes de sélection, le modèle scolaire de l'œuvre de d'Aubigné apparaît en réalité concentré autour de deux des sept livres constituant les *Tragiques*, les livres I et VII, et ce depuis le *Lagarde et Michard*.

L'étude de la sélection des extraits affine et confirme la présence de ce mécanisme de concentration, le palmarès des morceaux choisis révélant la prégnance des livres I et VII dans le corpus canonique de l'œuvre :

Titre du poème	Total des occurrences dans les manuels – 1981-1999
Livre I, « Je veux peindre la France... »	4
Livre VII, « Mais quoi ! c'est trop chanté... »	3
Livre I, « L'homme est en proie à l'homme »	1
Livre I, « Jadis nos rois anciens ... »	1
Livre VII, « Mais n'espérez-vous point ... »	1
Livre V, « Ici prend son tableau ... »	1
Livre V, « Voici venir le jour ... »	1
Livre V, « Il n'éblouit de Dieu la clarté singulière ... »	1
Livre VI, « Ainsi Abel offrait... »	1
Total des extraits	14

Tableau 62. Extraits des *Tragiques* sélectionnés dans les manuels – 1981-1999

Sur les quatorze extraits sélectionnés au total dans les dix-sept manuels, la moitié est constituée de deux extraits, l'un tiré du livre I et sélectionné quatre fois (« Je veux peindre la France une mère affligée »), l'autre issu du livre VII et sélectionné trois fois (« Mais quoi ! c'est trop chanté, il faut tourner les yeux ») ; tous les autres extraits présentés dans les manuels ne sont sélectionnés qu'une seule fois, ce qui souligne que seuls les deux extraits occupant la moitié du corpus accèdent en réalité à une diffusion scolaire. Pour la période suivante, l'élargissement du corpus, qui passe de quatorze à vingt-trois extraits, a pour conséquence l'apparition de nouveaux textes dans le palmarès :

Titre du poème	Total des occurrences dans les manuels – 2000-2011
Livre I, « Je veux peindre la France... »	6
Livre VII, « Mais quoi ! c'est trop chanté... »	3
Livre VII, « Qui se cache, qui fuit... »	2
Livre V, « Or cependant qu'ainsi par la ville... »	2
« Le Printemps » : « Au tribunal d'Amour... »	2
Livre I, « L'homme est en proie à l'homme »	1
Livre I, « Cette femme explorée... »	1
Livre I, « C'était un beau miroir... »	1
Livre VII, « Or voici les lions... »	1
Livre V, « Guerre sans ennemi... »	1
Livre II, « Cependant, au milieu des massacres... »	1
Livre VI, « Ainsi Abel offrait... »	1
Livre V, « On voit au bout d'un rang... »	1
Total des extraits	23

Tableau 63. Extraits des Tragiques sélectionnés dans les manuels – 2000-2011

Malgré cette augmentation du nombre d'extraits, les deux extraits « Je veux peindre la France ... » et « Mais quoi ! c'est trop chanté ... » demeurent en tête du classement avec neuf sélections au total sur les vingt-trois extraits ; l'écart se creuse cependant entre ces deux textes, puisque l'extrait du livre I apparaît désormais deux fois plus représenté que celui du livre VII, alors que seule une occurrence les séparait à la période précédente. Par ailleurs, un extrait du livre V (« Or cependant qu'ainsi par la ville... ») se trouve désormais à égalité, avec deux occurrences, avec un texte tiré du livre VII (« Qui se cache, qui fuit... ») ; l'extrait du « Printemps », dernier sonnet de l'*Hécatombe à Diane*, « Au tribunal d'amour », est lui aussi au même rang que ces deux derniers extraits. Sans entrer dans les détails des sélections par manuels, il faut cependant remarquer que les extraits ne bénéficiant que de deux occurrences dans le corpus canonique ne peuvent pas être considérés comme représentatifs d'une tendance dans la modélisation de l'œuvre, puisqu'il est possible que ces deux sélections proviennent en réalité de deux éditions successives d'un même manuel, dont la réédition ne modifie pas substantiellement les choix de textes. Quant aux huit autres extraits sélectionnés, ils ne sont représentés qu'une seule fois dans les manuels, et à ce titre appartiennent à la toute marge du corpus canonique de l'œuvre de d'Aubigné. La sélection des extraits dans les manuels met

donc à nouveau en lumière le phénomène de concentration autour de deux textes qui occupent le haut du classement et accèdent ainsi à une réelle diffusion scolaire : représentant chacun l'un des livres les plus classicisés des *Tragiques*, le livre I et le livre VII, les deux extraits les plus classiques emblématisent alors à eux seuls l'œuvre tout entière et en incarnent les traits les plus fortement modélisés, la dénonciation de l'horreur des guerres civiles d'une part, l'ampleur épique, tragique et eschatologique de l'œuvre d'autre part. C'est alors à travers ces deux perspectives que se dessine dans les manuels la figure d'auteur de d'Aubigné.

b. Figure d'auteur (1) : D'Aubigné, ou l'engagement de la foi

Contrairement aux auteurs qui ont intéressé notre étude jusqu'ici, l'image scolaire de d'Aubigné apparaît moins sédimentée par le feuilletage des éléments doxiques repris de manuels en manuels, puisqu'il n'appartient pas à la catégorie des auteurs du XVI^e siècle bénéficiant d'un chapitre à son nom dans les anthologies, de Lanson au *Lagarde et Michard*. Il existe bien, pourtant, une *doxa* qui circule dans les manuels à propos du poète et de son œuvre, constituée d'une série d'éléments biographiques et de différents jugements sur l'œuvre, qui viennent dès lors figurer l'image scolaire de l'auteur. Néanmoins, si l'on rapporte cette image à celle des classiques maximaux ou de Marot, il apparaît que la figure scolaire de d'Aubigné n'est pas construite de manière extensive tout au long du siècle, les notices de présentation se limitant à une page chez Lanson et à deux pages dans le *Lagarde et Michard*. Il convient dès lors d'envisager les éléments doxiques présents dans les manuels de 1981 à 2011 en lien avec le récit épibiographique construit d'une part par Lanson, d'autre part par Lagarde et Michard, afin que ces deux anthologies servent de points de repère pour l'étude diachronique de la modélisation scolaire de la figure du poète, et permettent d'évaluer les mutations de cette figure.

Au même titre que Ronsard, Du Bartas, L'Hospital, Du Vair et la Satire Ménippée²⁶, d'Aubigné est considéré par Lanson comme représentatif d'une littérature « militante », selon le titre du chapitre où il apparaît dans l'*Histoire de la littérature française*. Lorsqu'il présente les formes littéraires qui fleurissent durant la période des guerres civiles, Lanson fait de d'Aubigné le continuateur et en quelque sorte l'alter ego protestant de Ronsard, en affirmant que le poète est un « disciple de Ronsard » qui met « au service de ses irréconciliables haines une science des vers formée par les exemples de La Pléiade » (p. 232). De même que les *Discours* ronsardiens sont considérés par Lanson comme l'une des plus parfaites réalisations du poète, en raison de l'adéquation qui s'y dévoilerait entre l'inspiration, la forme et le

²⁶ Nous rappelons ici que chez Lanson et ses contemporains, la Satire Ménippée est alternativement désignée comme une œuvre ou comme un auteur, notamment dans le chapitre sur la littérature « militante ».

moment historique²⁷, *Les Tragiques* sont à considérer comme un « chef-d'œuvre de la satire lyrique né des guerres civiles » (p. 232). Cette vision de l'œuvre est reprise et détaillée par Lagarde et Michard, qui indiquent bien plus que Lanson le caractère mélangé, inouï, de ce long poème narrant les persécutions subies par les protestants :

Les *Tragiques*, ce long poème en VII livres, présente un double aspect : c'est un terrible cri de haine et de malédiction contre les catholiques et un hymne à la gloire des protestants persécutés et de leur dieu. La rancœur du poète se traduit par la verve satirique, par l'injure et l'anathème. (p. 175)

Nourrie par l'expérience du poète et sa « rancœur », l'œuvre est caractérisée par sa dimension satirique, qui traduit la « haine » et la « malédiction » éprouvées par l'auteur à l'encontre des catholiques, et dont la violence est mise en exergue par le lyrisme de l'« hymne » dédié à la cause protestante. Le choix des formules « satire lyrique » et « verve satirique » pour définir les *Tragiques* chez Lanson et Lagarde et Michard indique dès lors à la fois le registre profondément polémique de l'œuvre et l'implication de l'auteur dans son texte.

C'est ce dernier aspect que reprennent principalement les discours de présentation des manuels de 1981 à 2011, en indiquant que le poète est « une des figures de l'engagement politique et religieux » (Florence Randanne, 2011, p. 298), que son œuvre « manifeste son engagement aux côtés des réformés » (Jean-Marie Bigeard, 2005, p. 367), ou encore que « les dix mille vers des *Tragiques* résonnent du bruit et de la fureur des guerres de Religion » (Christophe Desaintghislain, 1998, p. 78). La récurrence des différentes formes du terme *engagement* (substantive, verbale, adjectivale) dans les notices de présentation souligne en outre la correspondance ou, en termes lansonniens, l'adéquation entre l'auteur, son œuvre et son sujet, au point que les *Tragiques* sont explicitement présentés comme l'équivalent littéraire des armes maniées par d'Aubigné sur le champ de bataille :

Les Tragiques est une œuvre de combat dans laquelle d'Aubigné dépeint les malheurs de la France, en dénonce les responsables, puis évoque les souffrances des protestants avant d'annoncer la vengeance de Dieu et le Jugement dernier. (Daniel Stissi, 2000, p. 324)

D'Aubigné s'engagea aux côtés du parti protestant dans la guerre civile et religieuse qui ensanglanta la France à partir de 1563. L'ample poème des *Tragiques* témoigne ainsi des souffrances et des luttes dans lesquelles fut pris son auteur. (Maryse Avierinos, 2001, p. 495)

Dans *Les Tragiques*, le poète s'engage de toutes ses forces pour servir la cause des protestants. Il se déchaîne contre les princes et les juges catholiques qui ont plongé le royaume dans la misère. Il rappelle le martyre des protestants et évoque les batailles où il a combattu. (Christophe Desaintghislain, 2007, p. 289)

²⁷ Voir sur ce point le chapitre II, partie I.4.

Les Tragiques sont une œuvre violente et engagée, qui dénonce les horreurs des guerres de Religion, mais du côté protestant. (Hélène Sabbah, 2007, p. 249)

Bien que présentés comme une « œuvre de combat » ou une « œuvre violente et engagée », les *Tragiques* ne sont cependant pas réduits dans les manuels à un texte engagé ou un document historique rapportant la violence des guerres de religion. Reprenant les jugements émis par Lagarde et Michard, qui considéraient les *Tragiques* « dignes parfois de rivaliser avec la *Divine Comédie* de Dante ou le *Paradis Perdu* de Milton » (p. 175), le discours doxique appuie l'idée selon laquelle l'œuvre serait à lire comme une épopée au moins autant qu'un témoignage ou un pamphlet. En outre, les notices soulignent le caractère mêlé du poème, qui alterne registre satirique et épique en usant aussi bien d'allégories que de visions nourries de réminiscences bibliques :

Après la longue description des malheurs de la guerre, du martyr des huguenots et la violente dénonciation des princes catholiques, d'Aubigné présente la cause protestante sous un jour nouveau. Il superpose réalité historique et récits de la Bible : la violence des catholiques est l'écho amplifié de l'injustifiable meurtre d'Abel par son frère Caïn, premier criminel de l'humanité. (Christophe Desaintghislain, 1998, p. 79)

Dans le second livre, intitulé « Princes », c'est une veine violemment satirique qui domine, ici contre les courtisans flatteurs. (Maryse Avierinos, 2001, p. 495)

Les *Tragiques* d'Aubigné se présentent sous la forme d'une fresque immense [...]. Dans le premier livre de son œuvre, « Misères », il décrit ainsi, sous la forme d'une puissante allégorie, le pathétique spectacle d'une France déchirée par la guerre civile. (Dominique Rincé, 2007, p. 386)

[...] ces guerres sont lues comme l'affrontement entre le Bien et le Mal qui se développe à travers toute l'histoire de l'humanité. C'est dans sa foi nourrie de la lecture de la Bible, dans la souffrance des siens, dans son indignation, que le poète puise son énergie qui donne à la satire sa dimension profondément épique. (Christophe Desaintghislain, 2007, p. 289)

Satirique, épique, l'œuvre est également définie par la dimension prophétique qui la traverse, notamment dans le septième et dernier livre où d'Aubigné, reprenant le motif de l'apocalypse, prédit le châtement des catholiques lors du jugement dernier :

Après avoir peint les horreurs de la guerre civile, les turpitudes des princes catholiques, les souffrances des protestants, d'Aubigné s'inspire du chant biblique pour donner à sa vision un souffle prophétique. Dans le septième et dernier livre des *Tragiques*, « Jugement », il retrouve le texte de l'Apocalypse et le thème de la résurrection pour peindre l'élection des justes et le châtement des bourreaux. (Maryse Avierinos, 2001, p. 495)

Les Tragiques, poème de dix mille vers, décrit avec la force d'une vision les persécutions dont les protestants ont été victimes. Tout au long de cette œuvre d'Aubigné fait voir au lecteur la fureur des massacres et fait entendre les appels à la vengeance divine. [...] Dès lors, le poète devient un nouveau prophète chargé d'annoncer la vengeance divine. Sa parole inspirée emporte l'imagination du lecteur par la force de ses images. (Christophe Desaintghislain, 2007, p. 289)

À travers ces présentations, l'œuvre de d'Aubigné apparaît dès lors dans le discours scolaire comme une « épopée morale et mystique » (Lagarde et Michard, p. 175), un véritable « chef-d'œuvre » où cohabitent « toutes les modulations possibles : tour à tour railleuse, tragique, épique, mystique, la poésie y déploie avec une véhémence inoubliable [une] parole qui emporte vers la vérité » (Christophe Desaintghislain, 2011, p. 167). *Les Tragiques* servent alors, dans le canon de la littérature du XVI^e siècle, à représenter ce que Lanson désignait comme une littérature militante et qui devient, dans les manuels de la fin du XX^e siècle et du début du XXI^e siècle, une littérature engagée et profondément marquée par la singularité de leur auteur. Plus encore, l'immense poème de d'Aubigné incarne, en l'absence d'une réelle représentativité des *Discours* de Ronsard dans le corpus canonique (*cf* chapitre V), l'image scolaire des guerres civiles qui ensanglantent les dernières décennies du siècle : ce mécanisme de valorisation est ici remarquable, car il indique que la représentation canonique de ces troubles religieux s'est transformée pour accorder plus de place à la littérature des vaincus qu'à celle des tenants de l'ordre monarchique catholique, incarné exemplairement par Ronsard. Il semble dès lors que l'inflation de la place de d'Aubigné dans le corpus de la littérature du XVI^e siècle, ainsi que son poids dans la périphérie directe, traduisent une mutation structurelle de l'image scolaire du siècle qui reconfigure les représentations de la fin du siècle en valorisant la figure d'un poète témoin et porte-voix du « martyr » protestant²⁸. Cette réévaluation ressortit sans doute en grande partie aux évolutions des programmes qui rendent plus facilement intégrables dans les objets d'étude les œuvres poétiques permettant d'illustrer les « fonctions du poète dans le monde », notamment à travers la notion de l'engagement (politique, idéologique, religieux) à travers la poésie. L'aspect polémique de l'œuvre, couplé à sa dimension épique et son souffle prophétique, la prédisposent ainsi particulièrement à une utilisation scolaire, d'autant plus que la transécularité des objets d'étude permet une mise en relation avec d'autres formes poétiques traduisant elles aussi l'inscription de leurs auteurs dans les conflits de leur époque²⁹. En somme, la trajectoire

²⁸ Nous montrerons dans le chapitre VIII que la valorisation de la poésie de d'Aubigné a également à voir, dans une certaine mesure, avec la promotion d'une image du poète en rébellion contre un ordre injuste.

²⁹ À partir de 2000, nombre de manuels proposent ainsi des séquences organisées autour de la notion de « poésie engagée » ou « d'engagement poétique », au sein desquelles sont présentés des textes issus de siècles différents mais ayant en commun, le plus souvent, l'expression d'une révolte contre une réalité injuste, meurtrière,

scolaire de d'Aubigné apparaît comme l'exact inverse de celle de Marot, qui subit lui les conséquences négatives de l'introduction dans les programmes d'objets d'étude transéculaires au sein desquels sa production trouve difficilement une place. Par ailleurs, en orientant la lecture de l'œuvre dans la perspective de l'engagement poétique, le discours scolaire construit également une figure de l'auteur qui révèle l'évolution des critères de jugement depuis Lanson jusqu'à nos jours.

c. Figure d'auteur (2) : D'Aubigné, poète romantique et baroque

Présentant les *Tragiques* comme une « œuvre de combat », le discours scolaire tend à établir une identité entre l'activité poétique et l'activité militaire du poète, ce qui réactive la représentation proposée par Lanson de d'Aubigné comme poète-soldat, rédigeant son œuvre « dans le feu des combats, sous l'impression actuelle des vengeances réciproques [...] “la botte en jambe”, à cheval, ou dans les tranchées » (p. 232). Pour autant, le rapprochement entre les deux dimensions de l'engagement de l'auteur n'amène pas, comme chez Lanson, à un syncrétisme de la figure. Dans les manuels de 1981 à 2011, le discours scolaire se saisit en effet de la représentation héritée des analyses lansonniennes, mais pour mieux en distinguer deux facettes : d'une part, d'Aubigné est présenté comme un soldat, d'autre part comme un poète. Ainsi, les notices de présentations indiquent régulièrement que l'engagement de d'Aubigné n'est pas simplement littéraire, mais aussi militaire, et que l'inspiration des *Tragiques* naît directement de son expérience de soldat :

Ami d'Henri de Navarre, [d'Aubigné] mène la vie d'un aventurier et d'un soldat. Sa bravoure lui vaut une grave blessure. C'est alors qu'il commence la rédaction d'un grand poème, *Les Tragiques*, publié près de quarante ans plus tard. (Bernard Valette, 1989, p. 55)

Après avoir commencé très tôt de brillantes études humanistes, après avoir combattu dès seize ans dans les armées protestantes, d'Aubigné, continuant sa vie aventureuse, profite du repos que lui impose une blessure pour dicter à 25 ans, en 1577, le début de ses *Tragiques*. (Jacques Parpais, 1991, p. 111)

Après la mort de son père au siège d'Orléans, [d'Aubigné] s'engage dans l'armée des huguenots et devient le compagnon d'Henri de Navarre. [...] Mais, à vingt ans, blessé, il entrevoit le sens de sa mission et de son œuvre : il sera le témoin du martyr protestant. De nouveau blessé, il rédige les premiers vers des *Tragiques*. (Christophe Desaintghislain, 1998, p. 78)

La reprise du biographème de la blessure va de pair, dans le discours doxique, avec la diffusion d'un autre élément autobiographique présenté comme origine même de

insupportable. En ce sens, d'Aubigné peut tout à fait intégrer le cercle des auteurs « révoltés » et être présenté dans une séquence qui mettrait en regard des textes de Hugo, Éluard ou Aragon, pour ne citer qu'eux.

l'engagement du poète : la scène traumatique et originelle de la foi jurée devant les martyrs de la cause protestante.

D'Aubigné est élevé par son père dans les principes de la religion réformée. [...] À neuf ans, devant des corps de huguenots suppliciés, il jure de défendre la cause protestante. (Christophe Desaintghislain, 1998, p. 78)

Adhérant aux idées du réformateur Calvin, d'Aubigné reste marqué à vie par le spectacle des guerres de religion, le jour où son père lui fit jurer fidélité au protestantisme devant les corps décapités de ses pairs. (Jean-Marie Bigeard, 2005, p. 367)

La combinaison de ces deux éléments, constitutifs d'un récit épibiographique qui se donne comme véridique, conduit dès lors au déploiement d'une figure d'auteur qui tend, malgré une présentation qui souligne le caractère épique du poème, à orienter la lecture de l'œuvre vers la dimension testimoniale, voire autobiographique. Confronté enfant à l'horreur et la cruauté de la guerre, blessé au combat une fois adulte, d'Aubigné apparaît dès lors comme l'incarnation d'un poète qui se fait porte-voix des faibles et des opprimés, et dont la production poétique s'ancre dans l'expression de sentiments sincères et authentiques. Tout comme pour Ronsard ou Du Bellay, l'image du poète que construit le discours doxique s'appuie dès lors sur des représentations épibiographiques qui tendent à faire de l'œuvre le miroir de l'existence : paré ici des atours de l'*engagement*, c'est bien de nouveau le critère de sincérité qui fonde la valeur attribuée aux *Tragiques* dans le discours doxique. Qualifiée de « long cri de révolte et pitié » (Jean-Marie Bigeard, 2004, p. 254), l'œuvre est présentée comme la réalisation d'un poète dont la voix se fait l'écho des douleurs qu'il subit et dont il est le témoin : en ce sens, le discours doxique réactive, au gré des notices de présentation, une vision romantique du poète-héraut et prophète, proche dans cette perspective de la figure canonique de Hugo³⁰. C'est d'ailleurs Hugo, figure maximale classique au sein du corpus canonique de la littérature française, qui est convoqué par Lagarde et Michard comme point de comparaison pour présenter la singularité de l'œuvre, dont les anthologistes assurent qu'elle préfigure déjà le romantisme dans sa capacité à dépasser le témoignage pour hausser le récit au rang de mythe :

Grâce à l'inspiration biblique, d'Aubigné a su conférer aux événements contemporains la valeur de mythes éternels. [...] Il y a dans cette œuvre une puissance verbale rare et un don du rythme déjà romantique dans ses audaces : Hugo doit beaucoup à d'Aubigné. (Lagarde et Michard, p. 175)³¹

³⁰ Nous aborderons plus en détail dans le chapitre VIII de notre étude l'importance de la figure du poète-héraut dans les représentations générales de la littérature du XVI^e siècle.

³¹ Plus loin, présentant un extrait du livre VI (« Ainsi Abel offrait en pure conscience ... en le tuant »), Lagarde et Michard proposent la même mise en parallèle : « D'Aubigné suit ici le texte de la Genèse mais il l'amplifie et le transfigure par la création d'un véritable mythe. On comparera avec le poème de Hugo, "La conscience" » (p. 183).

L'idée selon laquelle Hugo « doit beaucoup à d'Aubigné » rappelle, dans la présentation du poète, un mécanisme déjà analysé dans la construction de la modélisation de la figure de Du Bellay dans le *Lagarde et Michard* et qui tend à faire des poètes du XVI^e siècle des précurseurs des romantiques, selon une perspective qui intègre au discours doxique la redécouverte de ces auteurs par les poètes romantiques eux-mêmes au XIX^e siècle³². Cette vision de la poésie du XVI^e siècle, marquée par la relecture romantique, se trouve largement reprise dans les manuels et rend compte des phénomènes généraux de réévaluation de la production poétique du siècle auxquels n'échappe pas l'œuvre de d'Aubigné. Ainsi, tandis que Lanson offrait aux *Tragiques* une place essentiellement mineure dans le corpus canonique du siècle, en nuancant fortement la qualification de « chef-d'œuvre de la satire lyrique » (p. 232) en affirmant que les sept livres du poème sont en réalité des « chefs-d'œuvre grognons et surannés » (p. 260) parus bien trop tard après les événements dont ils rendent compte³³, dès Lagarde et Michard cette évaluation apparaît invalidée. En effet, là où Lanson voyait dans d'Aubigné l'incarnation de « tout le XVI^e siècle individualiste, anarchique et lyrique » (p. 260) que ne peut accueillir le XVII^e siècle classique³⁴, Lagarde et Michard nuancent cette vision en soulignant ce qui, dans les *Tragiques*, vaut qu'on sorte l'œuvre de l'oubli où l'âge classique l'avait ensevelie :

Parue sous Louis XIII, au moment du triomphe de Malherbe, l'œuvre n'eut aucun succès : sa violence partisane et ses hardiesses littéraires paraissaient d'un autre âge. Elle ne fut pas goûtée avant Sainte-Beuve et le romantisme. Rien de moins classique en effet que cette poésie : des longueurs, des répétitions, des outrances, un réalisme, une rhétorique lassante ; le lecteur est rassasié d'horreurs. Mais aussi des traits fulgurants, des fresques puissantes, des visions apocalyptiques ; une poésie sans exemples, qui embrasse l'homme, la nature et Dieu, les mystères du monde et de l'au-delà ; une puissance verbale rare et un don du rythme déjà romantique dans ses audaces : Hugo doit beaucoup à d'Aubigné. Bref, un art original au service d'un tempérament puissant et d'une foi brûlante. Les défauts mêmes ne sont pas en général, comme nous pourrions le croire, des négligences, mais des recherches d'effet aujourd'hui vieilles : face au goût classique, d'Aubigné est le représentant le plus typique de notre littérature de goût baroque. (p. 176)

Sans nier que l'œuvre n'obéit en rien aux règles de l'âge classique, et que ce fait explique sans doute sa position relativement mineure dans le corpus canonique du siècle (et plus

³² Voir à ce propos notre chapitre III, partie III.4. Pour aller plus loin sur cette question de la redécouverte des poètes du XVI^e siècle par les romantiques, nous renvoyons à l'ouvrage de Claude FAISANT, *Mort et résurrection de la Pléiade*, Paris, Champion, 1998.

³³ « Les protestants, il faut bien le dire, s'effacent de la littérature dès qu'ils désarment ; ils se perdent dans la masse catholique, tandis que leur d'Aubigné en qui revit tout le XVI^e siècle individualiste, anarchique et lyrique, lâche, retiré en son coin, ses chefs-d'œuvre grognons et surannés » (Lanson, *Histoire de la littérature française*, p. 260).

³⁴ Voir sur ce point notre chapitre II, partie I.4.

généralement de la littérature française) les anthologistes opèrent une inversion des jugements hérités de la tradition de l'histoire littéraire lansonienne en remplaçant la vision classico-centrée par le repère romantique ; en outre, ils introduisent dans le discours doxique une catégorie esthétique que ne mobilise évidemment pas Lanson, le baroque, et qui sert à rendre compte de la singularité de l'œuvre³⁵.

C'est cette catégorie qui, reprise dans les manuels de la fin du XX^e siècle et du début du XXI^e siècle, dessine dès lors une ultime facette de l'image scolaire de l'œuvre et de l'auteur, présenté comme le précurseur d'un nouveau moment littéraire, distinct de l'humanisme d'une part et du classicisme d'autre part :

La force de l'engagement personnel au service de la cause protestante, l'ampleur visionnaire de l'imaginaire et du style, incarnent et dépassent dans *Les Tragiques* une première forme du baroque où les premières années du XVII^e siècle, tournées vers la paix religieuses, ne se reconnaîtront pas. (Marie-Hélène Prat, 1997, p. 159)

Par le foisonnement des images qui défilent au fil des tableaux et par le thème diversement décliné de l'instabilité, sa poésie militante et visionnaire relève du Baroque. Elle n'eut guère de succès à un siècle qui commençait à goûter la poésie plus sereine et plus classique d'un Malherbe, mais sa puissance fut reconnue plus tard par les Romantiques, dont Victor Hugo. (Jean-Marie Bigeard, 2005, p. 187)

Agrippa d'Aubigné répond [au déchirement des guerres civiles] par une poésie imprégnée d'un style baroque exubérant que Malherbe, au début du XVII^e siècle, cherchera à canaliser après l'avoir, lui aussi, pratiqué un moment. (Dominique Rincé, 2011, p. 210)

Traçant le lien entre la qualification de baroque et la perspective romantique réactivée dans le discours doxique, les notices s'inscrivent dans le sillage du jugement porté sur l'œuvre dans le *Lagarde et Michard*, et valorisent ainsi la figure de ce poète incarnant un dernier moment, un dernier âge du XVI^e siècle. À l'inverse de l'optimisme enthousiaste de Rabelais ou de la légèreté badine de Marot, d'Aubigné figure dans le discours scolaire l'abandon de la perspective humaniste, les *Tragiques* exprimant une « réflexion sur l'homme, être, selon [d'Aubigné], plein de mensonge et de violence » (Jean-Marie Bigeard, 2007, p. 329). Faisant ressentir l'« ombre portée sur la poésie » (Christophe Desaintghislain, 1998, p. 81) par les guerres, d'Aubigné représente ainsi de manière exemplaire dans le corpus de la littérature du XVI^e siècle un auteur « fin de siècle », dont l'étude peut servir de pendant à celle des auteurs

³⁵ On peut remarquer, dans l'extrait choisi, que Lagarde et Michard soulignent l'écart historique qui sépare les « recherches d'effet aujourd'hui vieilles » et la réception du lecteur contemporain : pour autant, cet écart ne sert pas à condamner les « défauts » du texte mais à les resituer dans un contexte historique qui permet de rendre compte de la spécificité de l'œuvre. En ce sens, les critères de jugement ici mis en œuvre s'avèrent correspondre plus exactement à la réalité de la production de l'œuvre que ceux rencontrés le plus souvent dans notre étude.

maximaux et nuance en partie les représentations d'un « beau XVI^e siècle »³⁶ transmises à travers les discours doxiques construisant l'image maximale du canon.

Par ailleurs, la catégorisation de son œuvre comme appartenant au mouvement baroque, sans que ceci nuise à la légitimité de son inscription dans le corpus canonique, indique l'évolution de la perspective générale de l'enseignement de la littérature, qui se détache de la périodisation séculaire héritée de l'histoire littéraire pour embrasser une conception pensée par catégories esthétiques. Cette mutation didactique, qui constitue un facteur exogène dans les mécanismes de hiérarchisation du canon, a cependant un effet direct sur la structure du corpus puisqu'elle permet, dans le cas de d'Aubigné, de relégitimer la place d'un auteur incarnant les premiers temps d'un mouvement littéraire qui clôt le siècle en figurant l'antithèse du classicisme, ce qui dans la tradition de l'histoire littéraire héritée de Lanson rendait l'œuvre nécessairement mineure.

Tandis que Marot subit les effets conjoints des modifications structurelles qui affectent les programmes et de la permanence d'un discours doxique séculaire portant en germes les termes de sa dévaluation, d'Aubigné à l'inverse bénéficie de la réorganisation de l'enseignement de la littérature par objets d'étude remettant en partie en cause la périodisation séculaire. Insérée dans des séquences transséculaires sur les fonctions du poète, présentée comme l'une des premières formes du baroque qui n'est plus mis au ban de l'histoire littéraire comme simple antithèse du classicisme, l'œuvre de d'Aubigné trouve une place de choix dans le corpus de la littérature du XVI^e siècle que transmettent les manuels de 1981 à 2011. Parallèlement à l'inflation quantitative du nombre d'extraits proposés aux élèves, et malgré la concentration du corpus classique des *Tragiques* autour de deux extraits (*cf supra*), le discours scolaire se saisit des représentations héritées du *Lagarde et Michard* pour construire la figure d'un poète engagé, présenté à travers la réactivation d'une imagerie romantique comme héraut et prophète de la cause protestante. Si Marot ne représente plus, dans les manuels de l'époque contemporaine, l'ouverture du siècle et le lien entre la Renaissance et le Moyen-Âge, comme c'était le cas dans la tradition de l'histoire littéraire, d'Aubigné quant à lui incarne dorénavant essentiellement la fin du siècle, dont l'image est concentrée autour de l'horreur des guerres de religion, figurée par le passage d'une esthétique humaniste lumineuse et optimisme à une vision du monde baroque, sombre et angoissée.

Les trajectoires parallèles et opposées des deux poètes révèlent dès lors les mutations de l'image canonique du siècle dans le premier des cercles périphériques qui encadrent le centre maximal du canon, la légèreté de la poésie de Marot se trouvant supplantée par le « cri

³⁶ Selon le titre donné par Bernard QUILLIET à son ouvrage *La France du beau XVI^e siècle (1490-1560)* (Paris, Fayard, 1998, 683 p.). Nous reviendrons sur cette vision « lumineuse » du siècle dans la partie III de notre travail.

de révolte et de pitié » poussé par d'Aubigné. Surgissant dans le discours doxique, les mentions complémentaires des guerres de religion et de l'esthétique baroque viennent offrir un contre-point à l'image foncièrement positive du siècle dessinée à travers les (re)présentations des auteurs maximaux. Dès lors, s'il se révèle dans la périphérie directe, cet effet de rééquilibrage est-il perceptible dans les cercles inférieurs de la périphérie ? S'agit-il d'une modification structurelle essentielle de la représentation canonique du XVI^e siècle transmise par les manuels ? Faut-il considérer qu'il s'agit d'une nuance apportée uniquement dans les zones les plus excentrées du canon et qui n'affecte qu'à l'extrême marge l'image canonique ? Des auteurs de la périphérie proche à ceux qui gravitent aux frontières du canon, ce sont dans les espaces les plus faiblement classicisés que se dévoilent finalement les effets les plus structurants de la modélisation du siècle, entre minoration, silences et oublis.

II. Des alentours du centre aux confins des périphéries : ombres et silences du canon

À considérer la structure du canon à partir des aires de classicisation de chacun des auteurs, ainsi que nous l'avons proposé au chapitre IV (*cf figures 4 et 6*) l'image canonique de la littérature du XVI^e siècle apparaît principalement construite grâce à un mécanisme de concentration et de restriction de l'étendue du corpus autour des quatre figures maximales du siècle. Pourtant, d'autres auteurs appartiennent eux aussi au canon du siècle, dans des périphéries dont la diffusion scolaire s'avère bien moindre, les troisième et quatrième cercles du canon (*cf figures 3 et 5*). L'analyse du discours doxique entourant ces auteurs peu classicisés, si elle éclaire les mécanismes cités ci-dessus tout en révélant d'autres phénomènes corollaires, ne peut cependant se faire selon les modalités appliquées jusqu'ici pour l'étude de la modélisation des œuvres et des figures d'auteurs pour les classiques maximaux, ou pour les auteurs de la périphérie directe. En effet, leur présence dans ces cercles inférieurs de l'espace canonique témoigne déjà de la moindre classicisation de ces auteurs, et donc du peu de représentativité de leurs œuvres dans le corpus canonique ; par ailleurs, pour la plupart, le discours doxique se réduit à quelques notices, le plus souvent moins d'une dizaine, ce qui ne permet pas réellement de considérer ces paratextes comme socle d'une figure d'auteur construite et diffusée dans les manuels. Tenter de déterminer les lignes de force de la représentation de ces auteurs dans l'espace doxique du canon rend dès lors compte d'un paradoxe inhérent au travail mené ici, qui consiste à établir les modalités de classicisation non pas d'un auteur mais d'un siècle littéraire : au sein du corpus canonique séculaire déterminé par les manuels, certains auteurs sont classicisés *de fait*, parce qu'ils ont une place dans

l'espace du canon, même de manière extrêmement marginale, mais leur représentativité et leur diffusion scolaire s'avèrent en réalité si faibles que l'analyse du discours doxique qui détermine leur degré minimal de classicité conduit probablement moins à déterminer de ce qui est inclus dans le canon que de ce qui en est exclu.

Ainsi, bien que les paratextes présentant ces auteurs puissent parfois sembler rompre avec une certaine image doxique de la période, il importe de conserver à l'esprit le fait que ces effets de rééquilibrages, s'ils sont attestés, se déploient dans des zones extrêmement peu exposées de l'espace canonique. En somme, l'étude des périphéries proches et éloignées permet avant tout de mettre en lumière ce qui se trouve dans l'ombre du processus de classicisation conduisant à l'élaboration de l'image du XVI^e siècle de la littérature française, et à souligner ce qui, en retour, se trouve projeté au premier plan. Sans étudier de manière exhaustive tous les auteurs qui occupent une place dans ces zones excentrées, nous proposons de considérer les discours entourant deux groupes qui constituent autant de points dessinant l'image du siècle en mode mineur : le traitement réservé aux poètes sous le terme d'École de Lyon d'une part, le destin scolaire du théâtre du XVI^e siècle d'autre part.

1. L'« École de Lyon » versus la Pléiade : deux moments de renouveau poétique, une seule image canonique

Le mécanisme de périodisation propre à la mise en récit de l'histoire littéraire aboutit souvent à faire apparaître des ruptures ou des continuités là où il n'en existe pas ; de même, ce mécanisme peut conduire à construire de toute pièce des « écoles », étiquettes utiles pour organiser le récit d'un siècle littéraire. C'est ainsi que les manuels de notre troisième période, s'inscrivant en cela dans une tradition qui remonte à Lanson, désigne le groupe de poètes dont font partie Louise Labé et Maurice Scève comme l'École de Lyon. Si une telle représentation du monde littéraire lyonnais se poursuit jusque dans les années 1960³⁷, la notion d'« école » pour désigner ce groupe est pourtant contestée depuis la fin des années 1940 et les travaux de Verdun-Louis Saulnier sur Scève³⁸. Saulnier a en effet montré qu'il n'existe pas d'École de Lyon mais bien plutôt une activité poétique nourrie par des dynamiques d'échanges entre les poètes qui se côtoient dans la ville. À la notion d'école il convient de substituer celle d'un « *sodalitium lugdunense* », c'est-à-dire un réseau de sociabilité unissant les poètes. C'est pourquoi nous utiliserons la mention « École de Lyon » avec des guillemets dans notre étude, afin de bien faire état de la dimension fictionnelle de cette étiquette utilisée dans le discours scolaire mais invalidée par la recherche.

³⁷ Ainsi en 1964 Enzo GIUDICI publie un ouvrage intitulé *Louise Labé et l'école lyonnaise*.

³⁸ Verdun Louis SAULNIER, *Le Prince de la Renaissance lyonnaise, initiateur de la Pléiade : Maurice Scève*, Paris, Klincksieck, 1948-49.

Bien que Louise Labé intègre dès 1981 la périphérie directe du corpus canonique (*cf figures 3 et 5*), la modélisation de son œuvre et de sa figure d'auteur se concentre beaucoup moins, nous le montrerons au chapitre suivant, sur son appartenance à l'« École de Lyon » que sur le fait qu'elle soit une poétesse, et partant sur les spécificités supposées de son écriture féminine³⁹. Si les notices font remarquer les liens de la poétesse avec le groupe de poètes rassemblés autour de Maurice Scève à Lyon dans les années 1540, ceux-ci sont en réalité mentionnés le plus souvent en passant, comme un ensemble plus ou moins indistinct où émerge sans réel relief l'auteur de *Délie* :

Parlant espagnol et italien, sachant le latin, elle est, de son temps déjà, célèbre pour son talent au sein des cercles littéraires lyonnais. Ceux-ci, groupés autour de Maurice Scève, ont donné, avant Paris, le signal du renouveau intellectuel et artistique. (Bernard Valette, 1989, p. 38)

À Lyon, parmi tout un cercle d'humanistes et de poètes, Louise Labé, qui lisait le latin et l'italien, et qui montait à cheval comme un homme, chanta sans complexes les peines et les vives joies de l'amour. (Christine Champoli, 1994, p. 40)

Nous connaissons bien peu de choses sur Louise Labé : on la rattache aux poètes de l'école de Lyon, comme Maurice Scève, des auteurs marqués par un pétrarquisme raffiné. (Xavier Damas, 2007, p. 38)

À Lyon, s'inspirant de l'Italie toute proche, les sonnets attribués à Louise Labé font vibrer la voix d'une femme passionnée. (Christophe Desaintghislain, 2001, p. 164)

Les paratextes érigent en réalité Louise Labé comme *la* figure remarquable de l'« École de Lyon », et la placent le plus souvent au même rang que Scève, voire au-dessus de lui, et ce tout au long de la période :

Autour de Scève, plusieurs grands poètes se sont rassemblés, dont Louise Labé. Cette dernière se distingue par son indépendance à l'égard de Scève, et par une postérité toujours vivace. Ses œuvres sont aujourd'hui encore lues avec bonheur. (Danièle Nony, 1988, p. 70)

C'est ainsi, à Lyon, véritable capitale de l'imprimerie, qu'apparaissent les figures brillantes de ce qu'on a appelé l'école lyonnaise, autour de Maurice Scève et de Louise Labé, rénovateurs subtils de la poésie amoureuse. [...] Louise Labé fut la plus brillante personnalité du cercle des poètes de la Renaissance, presque tous installés à Lyon au milieu du XVI^e siècle. (Dominique Rincé, 2011, p. 45)

Scève apparaît bien, métonymiquement, comme le représentant de l'« École de Lyon », mais son statut de « chef de file du cénacle des lettrés lyonnais » (Marie-Hélène Prat, 1997, p.132)

³⁹ Nous traiterons ce point dans le chapitre suivant de notre étude.

pâlit au regard de la poésie « encore aujourd’hui [lue] avec bonheur » de Louise Labé, ce qui ne laisse guère augurer, au rebours, de la réception de *Délie*. Loin de n’être qu’une (re)lecture proposée par les manuels de la fin du siècle, cette représentation scolaire faisant de Scève et Louise Labé les deux figures majeures du groupe lyonnais ressortit en réalité à l’héritage des analyses de Lanson, qui ne consacre qu’un très bref paragraphe à l’« École de Lyon » dans son chapitre consacré à la Pléiade, et nomme ces deux auteurs comme seuls représentants du groupe :

Dans cette école de Lyon, deux noms sont à retenir : Maurice Scève, compliqué, savant, singulier, obscur, avec une sorte d’ardeur intime qui soulève parfois le lourd appareil des allusions érudites et de la forme laborieuse ; Louise Labé, la fameuse cordière, qui fit le sonnet mignard aussi brûlant qu’une ode de Sapho. (Lanson, p. 208)

La liste des qualificatifs servant à désigner Scève (« compliqué, savant, singulier, obscur ») laisse entendre le jugement essentiellement négatif porté par Lanson sur ce poète dont la production serait ensevelie sous les « allusions érudites et la forme laborieuse » ; rien de si dépréciatif pour Louise Labé, mais une formule laconique qui, en réalité, ne dit pas grand-chose de la valeur littéraire de sa poésie. La vision lansonienne, qui n’offre pas de place à une présentation détaillée de l’œuvre de Scève, persiste chez les anthologistes du début du XX^e siècle qui, à l’exception de Des Granges, ne proposent pas de présentation de Scève ni d’extraits de *Délie* dans leurs manuels. L’École de Lyon se trouve ainsi occultée dans le déroulé de l’histoire littéraire du siècle dans ces anthologies, qui passent de la poésie de Marot et ses contemporains à celle de la Pléiade, sans réel trait d’union entre les deux époques.

Lagarde et Michard comblent en partie ce silence hérité de Lanson en consacrant un chapitre à « La poésie de Marot à Ronsard » (p. 31-33), au sein duquel quelques pages sur « L’école lyonnaise », incarnée par Héroët, qui n’est d’ailleurs pas lyonnais, et Scève, font suite à la présentation de Saint-Gelais. Soucieux de suivre le cours d’une poésie qui mène de Marot à Ronsard, les deux anthologistes soulignent ainsi que « vers les années 1530-1550, Lyon, porte de l’influence italienne, rayonnait d’une vie intellectuelle particulièrement brillante » et que ce bouillonnement intellectuel conduisit au renouvellement par un « cénacle raffiné et courtois des *Cours d’amour* du Moyen-Âge » (p. 31) : l’« École de Lyon » est dès lors présentée dans le *Lagarde et Michard* comme la première tentative de concilier l’héritage médiéval et l’inspiration italienne. Ainsi, la notice consacrée à Scève indique que le poète « imite Pétrarque lui-même et ses disciples italiens, tout en restant fidèle à la rhétorique et à la scolastique médiévales » (p. 31), et que la recherche qu’il mène « annonce la rénovation de La Pléiade » (p. 31) ; en ce sens il doit être considéré comme « un précurseur de Du Bellay et de Ronsard pétrarquaisants » (p. 31). Lagarde et Michard amendent donc la vision héritée de Lanson, en replaçant Scève, selon une méthode chère à l’histoire littéraire, comme maillon

manquant entre Marot et Ronsard. Pour autant, la notice ne se départit pas entièrement du jugement lansonien, et la présentation qui est faite de Scève fait en partie écho à l'analyse dépréciative de l'historien de la littérature :

Un art un peu hautain, des hardiesses de syntaxe, une obscurité volontaire, une forme ingénieuse à prolonger les résonances de la pensée, ont permis de voir en Scève un ancêtre de la poésie pure et de l'hermétisme. (Lagarde et Michard, p. 31)

Bien que la présentation souligne la « forme ingénieuse » de la poésie de Scève, la tonalité générale de la notice laisse entendre que cette production est marquée par une « obscurité volontaire » qui trouvera une expression quelques siècles plus tard dans la poésie hermétique pratiquée par Mallarmé ou les Parnassiens. Le poète est donc loin de correspondre aux critères de sincérité et d'originalité qui courent dans toute l'anthologie et fondent l'essentiel de la valeur accordée aux productions poétiques du XVI^e siècle, ce qui tend ultimement à dessiner une image dépréciée de son œuvre. À l'inverse, la poésie de Louise Labé, alors même qu'elle n'est évoquée que dans une phrase de conclusion, à la fin de la notice consacrée à Scève, se trouve quant à elle mise en valeur en raison même de la prégnance de ces critères dans l'anthologie, Lagarde et Michard affirmant que « les sonnets [de la poétesse] sont remarquables par la sincérité des sentiments » (p. 31). Bien que Louise Labé ne se voit pas accorder de notice dédiée dans le *Lagarde et Michard*, la modélisation scolaire de l'« École de Lyon » dans cette anthologie amène paradoxalement à valoriser l'œuvre de la poétesse au détriment de Scève, dont le paratexte propose de l'œuvre une vision en demi-teinte réactivant implicitement le jugement lansonien.

Le déploiement de ces deux images scolaires de Scève et Louise Labé, proposées en contre-point dans les anthologies depuis Lanson, permet dès lors de comprendre les mécanismes à l'œuvre dans les manuels de 1981 à 2011. Dans les seize manuels de la période qui le mentionnent⁴⁰, Scève est présenté comme un poète « admirateur et imitateur de Pétrarque » (Hélène Sabbah, 1993, p. 47), qui « organise les dizains de *Délie* sur le modèle de Pétrarque [...] et dédie à sa jeune élève Pernette du Guillet, à la manière de Pétrarque, une sorte de *Canzoniere* » (Marie-Hélène Prat, 1997, p. 128). L'inspiration pétrarquiste de Scève est donc bien en lumière dans les paratextes, qui soulignent cependant l'alliance de cette influence avec une seconde tradition, celle de la philosophie néo-platonicienne dont le poète se fait l'écho dans ses vers :

⁴⁰ Scève apparaît dans huit manuels sur les dix-sept étudiés pour la période 1981-1999, et dans huit des vingt-sept manuels consultés sur la période 2000-2011. Ces occurrences ne supposent pas nécessairement une sélection d'extraits, et l'œuvre de Scève n'est représentée dans les ouvrages scolaires que par six extraits entre 1981 et 1999, et par cinq extraits entre 2000 et 2011 (cf *tableaux 17, 18, 21 et 24*).

En 1536, son amour contrarié pour une jeune poétesse lyonnaise, Pernette du Guillet, est à l'origine de son œuvre maîtresse, le recueil *Délie*, où il exprime sa souffrance et aussi son aspiration vers un amour idéal : Délie est en effet l'anagramme de l'idée, mot appartenant au vocabulaire platonicien. (Hélène Sabbah, 1993, p. 47)

Les cinq blasons de Sève ne se limitent pas au pur jeu littéraire qui fait du corps féminin un prétexte à la délectation artistique (exaltation de la Beauté) ou érotique (discours licencieux) : ils renvoient à cette nouvelle doctrine platonicienne qui se fait une haute idée de l'amour comme quête de l'Absolu, chantée aussi dans le recueil consacré à Délie. (Marie-Hélène Prat, 1997, p. 127)

Ce recueil est peut-être inspiré par les amours malheureuses de Scève avec la poétesse Pernette du Guillet. Le titre peut être lu comme une référence à Diane, déesse de Délos, ou comme une anagramme de « l'Idée » ou du verbe « délier ». Dans ce dizain (« Moins je la vois, certes, plus je la hais ... »), le désir amoureux reflète une aspiration à un amour idéal purifié par la souffrance. (Maryse Avierinos, 2001, p. 147)

La conjonction de la tradition pétrarquiste et de la doctrine néo-platonicienne est illustrée dans la poésie scévienne par la mise en scène d'un amour idéal, malheureux, tendant vers l'absolu. Dans le discours doxique, cette quête d'une sublimation par l'art poétique se traduit en des termes qui réactivent le jugement lansonien, la poésie de Scève étant présentée comme menant à « des spéculations philosophiques parfois à la limite de l'hermétisme » (Anne Berthelot, 1984, p. 123) ou encore comme « l'expression dans le raffinement de symboles parfois énigmatiques de la quête de l'idéal esthétique et spirituel » (Marie-Hélène Prat, 1997, p. 127). Peu représenté dans les manuels, Scève se trouve relégué à une place de mineur, à la fois dans le processus de sélection des auteurs et des extraits venant constituer le corpus canonique de la littérature du XVI^e siècle, et dans le discours doxique qui souligne la faible classicité de son œuvre en faisant perdurer des jugements dépréciatifs.

À l'inverse, loin de dessiner les liens qui unissent Louise Labé aux poètes qui évoluent au sein du groupe lyonnais, le discours doxique qui modélise l'image scolaire de la poétesse tend au contraire à les estomper, à travers une série de formules qui détachent progressivement l'autrice de ses contemporains pour l'inscrire uniquement dans la tradition pétrarquiste :

L'inspiration de Louise Labé puise dans les thèmes pétrarquistes et platoniciens. (Marie-Hélène Prat, 1997, p. 132)

Poétesse de la Renaissance originaire de Lyon, Louise Labé chante l'amour dans ses poèmes qui imitent ceux du poète italien Pétrarque. (Xavier Damas, 2011, p. 50)

En faisant directement le lien entre Louise Labé et la tradition pétrarquiste, sans détailler la présentation des théories et des réalisations de l'« École de Lyon », le discours scolaire s'inscrit dès lors directement dans la perspective lansonienne, évince la place de ce groupe dans l'histoire littéraire du siècle, et minore fortement le rôle de ces poètes dans la transposition de la littérature d'inspiration pétrarquiste en France et, partant, dans le renouveau poétique qui marque la Renaissance française. Tout se passe comme si, dans la modélisation de l'image scolaire du XVI^e siècle, il n'y avait de place que pour une seule école représentant les innovations et la fondation de la poésie française, et que ce rôle soit univoquement dévolu à la Pléiade. C'est d'ailleurs ce qui se passe dans les paratextes entourant les extraits sélectionnés dans l'œuvre de Louise Labé, car si le discours doxique détache sa figure du groupe indistinct des poètes lyonnais, certaines notices n'hésitent pas à accentuer le phénomène d'invisibilisation de ses contemporains directs en la rapprochant à l'inverse des poètes maximale-ment majeurs de la période :

La vie et l'œuvre de Louise Labé se sont nourries de l'ouverture culturelle de Lyon, alors très réceptive aux influences de la Renaissance italienne et à ses valeurs. L'expression des contradictions amoureuses est essentielle dans la poésie du XVI^e siècle. Omniprésente sous la plume des auteurs de la Pléiade, elle trouve une forme privilégiée dans les sonnets de Louise Labé. (Jean-Marie Bigeard, 2007, p. 19)

Présentée comme l'équivalent féminin des poètes de la Pléiade, alors même que ce groupe n'accueille à l'inverse de l'École de Lyon aucune poétesse en son sein, Louise Labé n'est donc pas figurée comme la représentante du mouvement initié par Scève, mais bien plutôt une autrice incarnant le lyrisme amoureux typique des sonnets de la Renaissance selon la modélisation qu'en propose l'institution scolaire (*cf* chapitre V).

Ce faisant, la modélisation des figures d'auteur de Scève et Louise Labé dans les manuels met de nouveau en lumière le processus de concentration de l'image du siècle observé dans le cas de Ronsard, Du Bellay, Marot et d'Aubigné. La poésie de Louise Labé se trouve ainsi valorisée dans le corpus canonique, au point d'intégrer le cercle de la périphérie directe, en fonction de sa capacité à être modélisée selon les mêmes critères que ceux qui président à la maximalisation de la poésie de la Pléiade : sincérité des sentiments exprimés, déploiement d'un lyrisme amoureux, forme du sonnet, autant de points qui permettent d'intégrer la production de Louise Labé aux objets d'études. À l'inverse, tout comme Marot, Scève pâtit d'une part de l'inadéquation de sa production avec ces critères de classicisation, ses poèmes étant considérés comme obscurs ou hermétiques, et d'autre part de la difficile intégration de sa poésie dans un objet d'étude transéculaire, la forme du dizain se prêtant peu à la comparaison avec d'autres poètes à d'autres époques. En outre, et toujours comme l'auteur de l'*Adolescence clémentine*, Scève fait figure de grand perdant de la classicisation de

la poésie du XVI^e siècle, puisque le discours scolaire évince la dimension humaniste de son œuvre et ainsi ne construit pas une figure classique intégrable dans ce « pôle » maximal de la représentation scolaire de littérature du XVI^e siècle. À l'inverse, les paratextes qui présentent la Pléiade organise son image canonique comme le pendant poétique de l'humanisme représenté en prose par Rabelais ou Montaigne, ou du moins comme la conséquence directe de l'application des principes humanistes dans l'éducation de jeunes gens qui vont former la Brigade, puis la Pléiade :

Au milieu du XVI^e siècle, l'humanisme donne naissance à une grande école poétique, La Pléiade. Ses membres, Ronsard à leur tête, puisent l'inspiration à une triple source : la poésie antique, la poésie italienne de Pétrarque, la philosophie néoplatonicienne. (Maryse Avierinos, 2001, p. 245)

Au XVI^e siècle, La Pléiade constitue une école visant à une renaissance de la poésie française. La Pléiade rassemble, autour de Ronsard et Du Bellay, un groupe de jeunes poètes dont l'objectif est de donner ses lettres de noblesse à la poésie française. Pétris de culture grecque et latine, ces poètes sont le produit de l'enseignement humaniste. (Pierre Sivan, 2007, p. 286)

Durant leurs études au collège de Coqueret, dirigé par l'helléniste Jean Dorat, ils découvrent les auteurs latins et grecs de l'Antiquité (Ovide, Virgile, Homère) ainsi que les poètes italiens (Pétrarque, Dante). Le groupe décide d'imiter ces modèles en abandonnant les vieilles formes poétiques du Moyen Age et en transformant la langue française. (Florence Randanne, 2011, p. 302)

Présentée comme l'application à la poésie des perspectives humanistes, la Pléiade apparaît dans le discours doxique comme l'incarnation de principes qui permettent de fonder une poésie nouvelle, sans que soient évoqués les essais qui l'ont précédée.

En somme, le processus de modélisation de l'image du siècle tend donc à faire se rencontrer, voire se télescoper, les deux pôles majeurs de la représentation maximale du siècle, l'humanisme d'une part, la poésie de la Pléiade d'autre part, pour mettre en lumière les liens qui unissent la seconde au premier. Ce faisant, le discours doxique s'assure de la maximalité absolue de la représentation puisque le degré de classicité de chacun des pôles est renforcé, voire doublé, par le rapport qui est établi avec l'autre ; dans le même temps, ce mécanisme concourt à renforcer inexorablement le phénomène de concentration de l'image du siècle, au sein de laquelle les zones périphériques où se trouve reléguée la poésie de Scève n'accèdent qu'à une représentation minimale, selon une perspective qui s'inscrit dans la tradition de l'histoire littéraire. La conjonction de ce processus de concentration amorcé dès les années quatre-vingt, largement accéléré dans les années deux mille, et de la persistance des représentations doxiques héritées de l'histoire littéraire rend dès lors compte des

phénomènes de minoration qui affectent les périphéries du canon, ainsi que des processus d'effacement progressif de certains genres dans la représentation scolaire du siècle.

2. *Le théâtre du XVI^e siècle, un genre invisible : trajectoire d'un effacement scolaire*

a. Représentativité et représentation du genre théâtral au XVI^e siècle dans le discours scolaire (1980-2011)

Tandis que la prose et la poésie de la Renaissance sont représentées par deux séries d'auteurs placés tout aussi bien au centre du canon, dans les périphéries directe et proche, et dans la périphérie la plus éloignée, le genre théâtral demeure quant à lui relégué dans les marges les plus excentrées de l'espace canonique. Entre 1981 et 1999, Garnier n'est cité que dans six manuels, Jodelle dans deux, Montchrestien et Larivey dans un seul ; à partir de 2000, cette représentativité diminue encore, Garnier et Jodelle n'étant plus mentionnés que dans deux manuels, tandis que Montchrestien et Larivey disparaissent totalement de l'espace canonique (*cf tableaux 17 et 18*). Ce phénomène de minoration des auteurs dramatiques dans le corpus de la littérature du XVI^e siècle est remarquable pour toute la durée de notre étude, et débute avec Lanson qui classe le théâtre du XVI^e siècle dans la quatrième partie de l'*Histoire de la littérature française consacrée au XVII^e siècle* (« Quatrième partie – Livre II : la première génération des grands classiques – Chapitre I : La tragédie de Jodelle à Corneille » p. 308-312), ce qui exclut ainsi littéralement le genre de l'histoire littéraire du siècle. L'historien s'intéresse principalement dans ce chapitre excentré aux réalisations de Jodelle, Garnier et Montchrestien, mais mentionne également Des Masures, La Taille et Baïf comme faisant partie du groupe des dramaturges de la période. Dans les anthologies du début du XX^e siècle, les trois auteurs mis en lumière par Lanson se trouvent à nouveau présentés, mais demeurent aux marges du canon (*cf tableau 7*) : Garnier totalise huit extraits dans les quatre ouvrages étudiés, Jodelle trois, Montchrestien trois : Larivey se joint à ce trio de dramaturges mais n'est sélectionné que dans une seule anthologie. Des Granges consacre quant à lui un chapitre à la production dramatique du XVI^e siècle, au sein duquel sont présentés Jodelle, Scaliger, Garnier, Montchrestien, Belleau, Grévin et Larivey, mais seules quelques lignes sont consacrées à chacun des auteurs. Après-guerre, l'anthologie de Lagarde et Michard s'inscrit dans la tradition de l'histoire littéraire déterminée par les ouvrages du début du siècle en reprenant, dans un court chapitre consacré au théâtre du XVI^e siècle (p. 167-172), la même sélection d'auteurs : sont cités Jodelle, Montchrestien, Scaliger, Larivey et Garnier, mais seul ce dernier bénéficie d'une représentation dans le corpus canonique grâce à la sélection de deux extraits des *Juives*. Ce même processus de minoration s'avère toujours d'actualité dans

les manuels de 1981 à 2011, puisque seuls quatre extraits de l'œuvre de Garnier sont au total sélectionnés pour faire partie du corpus canonique de la littérature du XVI^e siècle : deux textes tirés des *Juives*, un de *Bradamante* et un d'*Antigone* constituent la seule représentation du théâtre de l'époque dans le corpus scolaire étudié.

Certains manuels rappellent cependant, dans la présentation générale du siècle, que le théâtre est un genre pratiqué par les auteurs de l'époque, notamment Garnier et Jodelle qui, dans le sillage de la Pléiade, prônent une refondation du genre, à l'image de ce qui se fait en poésie :

La tentative de résurrection des grands genres de l'Antiquité qui constitue le programme essentiel de la Pléiade devait toucher également l'art dramatique, jusques là confiné dans les collèges où l'on représentait des adaptations des tragédies antiques, tandis que se perpétuait, au dehors, la tradition des "mystères" médiévaux. Le premier, Jodelle tenta d'appliquer à la tragédie le principe d'imitation : sa *Cléopâtre captive* fut considérée en son temps comme un événement capital ; de fait on y trouve déjà, à l'état d'ébauche, les principaux éléments de la tragédie classique. Mais il appartenait à Robert Garnier quelques années plus tard de donner à la tragédie française (*Antigone*, *Les Juives*) et à la tragi-comédie (*Bradamante*), ses lettres de noblesse, tandis que parallèlement, apparaissaient, sous l'influence de la comédie d'intrigue latine ou italienne, les premières comédies (Larivey, *Les Esprits* ; Odet de Turnèbe, *Les Contents*). (Anne Berthelot, 1984, p. 150)

À l'image de la société, le théâtre est en crise. Si la farce attire toujours un public populaire, le théâtre tragique, lui, prend des formes nouvelles, surtout depuis l'interdiction en 1548 des mystères par le Parlement de Paris. [...] Aux yeux de la Pléiade, le genre dramatique appartient à la poésie, et c'est dans la traduction de cette école que le plus grand auteur théâtral du XVI^e siècle, Robert Garnier, se considère comme un poète avant d'être un homme de spectacle. (Jacques Parpaïs, 1991, p. 88)

Peu joués aujourd'hui, les auteurs dramatiques de la Renaissance sont néanmoins nombreux. Un membre de La Pléiade, Jodelle, est le premier à composer des tragédies. (Romain Lancrey-Javal, 2004, p. 217)

Portée par le renouveau de l'inspiration antique, c'est la tragédie qui offre les plus prometteuses innovations. Les réussites lyriques de Jodelle et surtout pathétiques de Garnier ouvrent la voie à un grand débat sur les formes et les règles du théâtre qui va se prolonger au début du XVII^e siècle. (Dominique Rincé, 2011, p. 143)

Ainsi que le laisse supposer le mécanisme de sélection des extraits, le dramaturge présenté comme le plus légitime pour la période est Garnier, « le plus grand auteur théâtral du XVI^e siècle », dont les paratextes rappellent qu'il « compose plusieurs tragédies, d'inspiration antique ou biblique, qui connaissent un grand succès » (Marie-Hélène Prat, 1997, p. 178),

mais aussi qu'il « inaugure le genre mixte de la tragi-comédie avec *Bradamante*, qui connut un grand succès » (Dominique Rincé, 2005, p. 90). Sans plus détailler ce que ces pièces apportent à la constitution des genres tragique et tragi-comique, les discours de présentation se contentent le plus souvent de rapporter ces innovations au programme de la Pléiade, en mentionnant rapidement l'influence que ces productions auront au siècle suivant dans le débat sur les règles du théâtre classique, mais sans en proposer une analyse approfondie.

En plus d'être associé aux poètes de la Pléiade, Garnier est également présenté comme un des auteurs traduisant dans son œuvre les vicissitudes de son époque. Tout comme d'Aubigné, le dramaturge est peint sous les traits d'un auteur engagé qui rend compte des horreurs des guerres de religion :

Les guerres de religion aussi bien dans le camp protestant que chez les catholiques, amènent à méditer sur tout ce qui appartient à la tradition religieuse. Robert Garnier, que sa foi ardente rapproche de la Ligue même s'il se veut, en tant que magistrat, loyal envers la royauté, emprunte le sujet des *Juives* à la Bible. (Jacques Parpais, 1991, p. 88)

Catholique, sympathisant de la Ligue, Garnier développe sous la fiction antique des thèmes d'actualité. Comme les dramaturges protestants, il évoque les luttes fratricides du dernier tiers de siècle, exprimant par le pathétique son horreur devant leur atrocité. (Marie-Hélène Prat, 1997, p. 178)

Présentées comme le pendant théâtral du poème de d'Aubigné, *Les Juives* constituent dans le corpus canonique une sorte de miroir catholique au « cri de révolte et de pitié » protestant que représentent *Les Tragiques*. Bien que la représentativité des pièces de Garnier soit largement inférieure à celle des *Tragiques* dans le canon, les paratextes déploient le même lexique et ont recours aux mêmes catégories pour les présenter : ainsi, *Les Juives* mettraient en scène un « univers d'horreur marqué par le baroque » (Marie-Hélène Prat, 1997, p. 178), tandis que *Bradamante* offrirait aux lecteurs et spectateurs « avec ses rebondissements et son pittoresque [...] une irrégularité plus proche de la sensibilité baroque » (Dominique Rincé, 2011, p. 143). L'esthétique baroque est de nouveau convoquée dans les paratextes pour qualifier les « irrégularités » des pièces, et se trouve associée, comme pour d'Aubigné, à la représentation des troubles nés des guerres civiles, dont les notices indiquent qu'elles ont profondément marqué et bouleversé les manières de penser le monde à la fin du XVI^e siècle :

Les guerres de Religion ont dévasté le pays, imposé l'horreur, défait les fortunes, ébranlé les certitudes, si bien qu'à la fin du XVI^e siècle les consciences sont bouleversées et les passions exacerbées. La mort, sous ses formes les plus violentes, est partout présente. [...] Ces visions chaotiques, cette instabilité ont suscité une sensibilité nouvelle. L'homme se sent le jouet de passions obscures et d'une vie mouvante dont les lois lui échappent. (Jacques Parpais, 1991, p. 88)

Le discours scolaire construit donc une double appartenance pour la figure de Garnier : d'une part, son œuvre est inscrite dans le sillage des réalisations de la Pléiade, ce qui lui permet, en dépit d'une représentativité moindre, de bénéficier par extension de la légitimité maximale associée à ce mouvement dans le discours doxique ; d'autre part, il apparaît également comme l'un des représentants d'une esthétique baroque incarnant dans les manuels la clôture du siècle, sans que cette catégorie soit dévaluée ou opposée au classicisme dans les paratextes. En ce sens, le théâtre du XVI^e siècle apparaît dans l'ensemble valorisé dans les représentations scolaires construites par les manuels de 1981 à 2011.

Cependant, malgré le déploiement d'un discours doxique relativement favorable au genre, le théâtre demeure relégué à une place extrêmement périphérique dans le canon de la littérature du XVI^e siècle, et l'image positive construite dans une poignée de manuels ne suffit pas à offrir aux pièces une réelle diffusion scolaire. À quoi tient alors cette minoration du genre, qui ne s'exprime pas dans le discours doxique, mais apparaît pleinement dans les mécanismes de sélection ?

b. Une minoration héritée de la perspective classico-centrée

L'une des réponses tient ici encore à la constitution des programmes, qui n'offrent peu ou pas de place à l'étude du théâtre du XVI^e siècle, l'analyse de ce genre en classe se faisant quasi exclusivement au travers de la lecture de pièces du XVII^e siècle (pour la classe de seconde) ou du XIX^e siècle et du XX^e siècle (pour la classe de première). Les pièces de Garnier, notamment *Les Juives*, ont dès lors plus de chance d'être utilisées dans une séquence consacrée à la littérature de la fin du XVI^e siècle, en lien par exemple avec d'Aubigné ou Sponde⁴¹, selon une thématique autour de l'engagement ou bien du baroque, que dans une séquence consacrée au théâtre. Par ailleurs, et pour revenir aux premiers moments de notre analyse, le phénomène de minoration du théâtre du XVI^e siècle dans l'espace canonique du siècle est à considérer en lien avec les perspectives tracées dès *l'Histoire de la littérature française* de Lanson. En rejetant le théâtre hors de l'espace dédiée à la littérature du XVI^e siècle, l'historien condamne de fait le genre à se trouver inéluctablement relégué aux marges du canon. Non seulement cette position excentrée concrétise la scission opérée par Lanson entre le genre dramatique et le XVI^e siècle, mais encore le discours qui accompagne cette mise à l'écart met en lumière le phénomène de minoration redoublé par une série de jugements dépréciatifs. Lanson commence sa présentation de « la tragédie au XVI^e siècle »

⁴¹ Sans entrer dans les détails des paratextes entourant les quelques extraits sélectionnés dans les manuels des *Sonnets sur la mort* de Sponde, le poète est largement présenté dans le discours scolaire comme le plus grand représentant de « la mentalité tragique du baroque » (Marie-Hélène Prat, 1997, p. 181), et son œuvre comme « le chef-d'œuvre de la littérature baroque française » (Jean-Marie Bigeard, 2005, p. 42).

(p. 309) par le rappel des liens qui unissent le renouveau de ce genre à l'époque avec la redécouverte par les humanistes des productions antiques :

Les choses se passèrent en France à peu près comme en Italie : les humanistes tournèrent en élégant latin quelques œuvres du théâtre grec ; ils s'exercèrent à les imiter dans des compositions originales. [...] En même temps les traducteurs, parmi tant d'œuvres anciennes qu'ils transportaient dans notre langue vulgaire, ne négligeaient pas les poèmes dramatiques. [...] Après le manifeste de Du Bellay, presque avec les *Odes* de Ronsard, apparut la *Cléopâtre* de Jodelle [...]. Une *Didon* suivit bientôt ; Jodelle lui-même fit école, et de 1552 aux premières années du XVII^e siècle, poètes tragiques et tragédies se multiplient : l'école de Ronsard fait un vigoureux effort pour acclimater chez nous le drame antique. (p. 309)

Parmi les poètes faisant partie de l'« école de Ronsard », l'historien offre une place à part à Garnier et Montchrestien, qu'il considère « parmi les successeurs de Jodelle, [comme] deux vrais, deux remarquables poètes » (p. 309) ; Jodelle quant à lui acquiert un statut enviable, celui de chef de file, puisque selon Lanson il « fit lui-même école » (p. 309). De manière remarquable, Lanson ne fait pas place dans cette présentation aux autres genres théâtraux (tragi-comédie, comédie), et passe ainsi sous silence toute une partie de la production théâtrale du siècle, ce qui n'est pas sans conséquence sur les représentations qui s'ensuivront dans les ouvrages scolaires de ses successeurs, les auteurs les plus souvent cités étant Jodelle, Garnier ou Montchrestien.

Malgré ce paragraphe liminaire dont la tonalité est principalement laudative, la perspective de la présentation s'infléchit remarquablement dès le paragraphe suivant, à partir duquel Lanson va s'attacher à montrer les défauts de la tragédie du XVI^e siècle en faisant le lien entre les dramaturges et les théories de la Pléiade dont il a montré auparavant les errements (*cf* chapitre II). Dans le genre tragique comme dans la poésie, l'historien reproche aux auteurs d'avoir aveuglément suivi les principes exposés par Ronsard et d'avoir par conséquent manqué de discernement dans leur entreprise d'imitation des Anciens :

Tous ces poètes qui se sont *frottés à la robe* de Ronsard, ne sont guère que d'enthousiastes écoliers, qui, les yeux fixés sur les grands modèles, essaient d'en copier de leur mieux le tour et la forme extérieure. Ils partagent l'erreur capitale du maître : ils croient toucher la perfection des œuvres anciennes, en calquant les procédés d'exécution, en dérobant les matériaux. Ils ne savent que regarder les Grecs, Sénèque, les Italiens et les modernes latins qui reflètent Sénèque ; depuis qu'un déplorable contresens de l'humanisme italien a donné à Sénèque les honneurs de la représentation, ce tragique de salon a tyrannisé la scène [...]. Aux exemples de Sénèque s'est jointe la leçon des théoriciens : non pas celle d'Aristote, trop difficile à entendre et qui, interprétée, commentée, déformée par une demi-douzaine d'Italiens et par Scaliger, ne mettra par accident qu'une empreinte légère sur la tragédie du XVI^e siècle, mais la tradition du Moyen-Âge,

issue des grammairiens latins, qui se prolonge à travers le XVI^e siècle. Dorat et Diomède continuent de faire autorité, à côté d'Horace. (p. 310)

En raison d'une conception erronée de l'imitation, les dramaturges du XVI^e siècle ne feraient alors, selon Lanson, au mieux que recopier les œuvres anciennes (« en calquant les procédés d'exécution) au pire que piller et dénaturer les pièces antiques (« en dérobant les matériaux »). Outre cette première « erreur capitale », les auteurs dramatiques se tromperaient également de modèle en suivant l'exemple de Sénèque, ce « tragique de salon » dont Lanson fustige l'influence désastreuse sur le théâtre des renaissances italienne puis française, influence qui selon lui éloigne le théâtre de ce qu'il devrait représenter. Non seulement les dramaturges se fourvoient dans leurs imitations et leur modèle, mais encore ils pâtiennent d'un manque de connaissance des textes théoriques qui doivent fonder le genre tragique : soulignant que le théâtre de la Renaissance subit encore l'influence de la « tradition du Moyen-Âge, issue des grammairiens latins » et des textes de Donat, Diomède et Horace, Lanson laisse entendre l'immaturité du genre et des auteurs qui s'y attaquent. Implicitement, l'historien propose ici une confrontation entre la tragédie du XVI^e siècle et celle qui lui fera suite : lorsqu'il indique que Jodelle, Garnier ou Montchrestien se contentent d'écrits de théoriciens hérités du Moyen-Âge et de commentaires d'Aristote « déform[és] par une demi-douzaine d'Italiens et par Scaliger », Lanson rapporte en réalité les productions du XVI^e siècle aux règles de la tragédie qui prévaudront au XVII^e siècle, à partir du moment où la *Poétique* d'Aristote, redécouverte et commentée par l'abbé d'Aubignac, constituera le socle théorique du genre. Ce faisant, l'historien propose une lecture des œuvres théâtrales du XVI^e siècle qui révèle à nouveau la prégnance de la perspective classico-centrée, qui évalue les productions du XVI^e siècle à partir de critères esthétiques ou de règles théoriques propres au classicisme.

Dans cette perspective, la tragédie du XVI^e siècle est vouée dans le discours lansonien aux gémonies pour ne pas avoir atteint déjà l'idéal classique :

Des modèles et des préceptes on apprend qu'il faut dans une tragédie des monologues, des chœurs, des songes, des ombres, des dieux, des sentences, de vastes couplets, de brèves ripostes, un événement unique, historique, illustre, pathétique, un dénouement malheureux, un style élevé, des vers, un temps qui ne dépasse pas un jour : tout cela pêle-mêle, sans subordination ni sens intérieur. Les théoriciens, comme Scaliger, insisteront d'après Aristote sur la nécessité d'une rigoureuse unité d'action : mais le précepte est lettre morte pour nos poètes. Car ils ne savent pas ce qu'est l'action dramatique. Elle n'est ni une ni multiple chez eux, elle n'est pas. Quand Garnier amalgame deux ou trois sujets de tragédies antiques, il ne *corse* pas l'action : elle reste aussi vide, aussi *nulle* ; le poète ne multiplie en réalité que les thèmes oratoires ou lyriques. (p. 311)

Dans cette longue énumération, dont la forme même semble devoir mimer le chaos qui constitue « pêle-mêle, sans subordination ni sens intérieur » l'essence même des pièces,

Lanson fait la liste de tous les défauts des pièces tragiques qui paraissent au XVI^e siècle, pour mieux finalement asséner le coup final, la condamnation ultime reprenant le principe essentiel de la tragédie selon Aristote, celui d'une « action qui s'avance par degrés vers sa fin ». Or, pour Lanson, il n'est point question d'action dramatique dans les tragédies de l'époque, notamment dans celles de Garnier où le dramaturge, au lieu de nouer plus fermement les différents fils d'actions secondaires concourant ultimement au dénouement vers lequel toutes les actions s'acheminent « par degrés », ne fait que « multiplie[r] » et « amalgame[r] » des sujets qui vident l'action dramatique de toute substance. C'est pourquoi, poursuivant son raisonnement, Lanson en vient à affirmer qu'il n'existe pas, en réalité, de pièces pouvant être qualifiées de tragédies au XVI^e siècle, et que les dramaturges réussissent uniquement l'ébauche d'« une sorte de drame, pathétique, lyrique, sans intrigue, qui n'a rien de commun avec le mécanisme psychologique de la tragédie du XVII^e siècle » (p. 311) ; plus loin, l'historien de la littérature enchérit en ajoutant qu'il n'est « pas vrai de dire que la Pléiade ait fondé la tragédie française » et que la *Cléopâtre* de Jodelle « n'est pas davantage une œuvre de théâtre » (p. 312). La perspective classico-centrée est ici utilisée sans détour, et le jugement de Lanson sur le genre tragique au XVI^e siècle s'avère emblématique d'un discours qui oscille sans cesse entre la volonté de contextualiser les œuvres et la tentation de les lire à travers le prisme du classicisme⁴². Par ailleurs, outre cette oscillation, le discours lansonien est également traversé par les différents principes d'adéquation qui servent de base à l'évaluation des œuvres, et notamment le principe d'adéquation entre l'inspiration des auteurs et les lois du genre. En ce qui concerne la tragédie, Lanson énonce clairement le fait que les auteurs du XVI^e siècle ne possédaient pas les qualités nécessaires à la fondation des règles qui devaient présider à l'apogée du genre dans la littérature française, et par conséquent énonce leur statut irrémédiablement mineur dans le canon de la littérature française :

Avec plus d'intelligence et de talent, ces poètes auraient créé un théâtre qui eût été la mise en action de la souffrance humaine, l'image pitoyable de ces douloureux moments de l'histoire, la plainte émouvante des grandes victimes de la destinée. (p. 311)

« Avec plus d'intelligence et de talent », Jodelle, Garnier et leurs contemporains auraient trouvé, à en croire Lanson, les ressorts nécessaires à une intrigue mettant en scène le « mécanisme psychologique de la tragédie » qui mène à la *catharsis* ; « avec plus d'intelligence et de talent », ces poètes auraient créé, en somme, la tragédie racinienne.

Si Lanson condamne la tragédie du XVI^e siècle pour n'être pas conforme aux règles de la tragédie classique fondée sur les principes aristotéliens, il étend également cette

⁴² Ce second versant du discours lansonien paraît particulièrement représenté dans ces pages consacrées au théâtre du XVI^e siècle, peut-être justement parce que Lanson s'attaque ici au cœur même des représentations classico-centrées, le genre noble par excellence, la tragédie.

condamnation aux pièces qui font suite aux réalisations de Garnier, en considérant que l'évolution du genre dans les dernières décennies du XVI^e siècle ne fait que s'éloigner des principes qui devraient le fonder :

La tragédie paie sa diffusion d'une diminution de délicatesse littéraire. [...] Le gros public se moquait de la régularité et du style : il exigea du nouveau théâtre ce qui le remuait dans l'ancien, du pathétique et du mouvement. La tragédie renonça à la poésie, se débarrassa des chœurs, multiplia les gros effets, étala même les atrocités sur scène. Elle chercha le fait violent au lieu du fait illustre, commença à prendre ses sujets dans les romans. Elle brava toutes les règles [...]. Les unités disparurent. Les pièces furent des « histoires » où souvent toute la vie d'un prince ou autre héros était représentée. Les « épisodes » triviaux et facétieux s'introduisirent, se développèrent, côte à côte avec les horreurs. Le public avait imposé au nouveau théâtre le goût de l'ancien théâtre, qui lui était adapté. [...] Ce fut Hardy qui dans cette confusion choisit la voie où Corneille trouva la tragédie classique. (p. 312)

Après la longue énumération qui mimait dans le paragraphe précédent les errements des auteurs tragiques, le récit prend ici des accents quasiment tératologiques, la tragédie de la fin du XVI^e siècle devenant sous la plume de Lanson une sorte de monstruosité dans laquelle plus rien n'est discernable du genre noble. De nouveau, le jugement est appuyé sur l'un des principes d'adéquation, celui du rapport entre le genre et le goût du public : selon Lanson, les auteurs dramatiques, n'ayant pas su discerner les règles qui devaient fonder la tragédie, ont à l'inverse corrompu le genre en l'adaptant aux goûts d'un public qui cherchait au théâtre « du pathétique et du mouvement ». De là s'ensuit une série de condamnations qui rendent compte du dégoût qu'inspirent les pièces de cette époque à l'historien de la littérature, qui ne trouve rien à sauver dans ces productions. Dans la perspective téléologique de l'histoire littéraire, redoublée par le critère classico-centriste, cette peinture extrêmement négative du genre tragique s'accompagne ultimement d'une vision providentielle, celle de Hardy qui figure dès lors le « sauveur » de la tragédie en remettant le genre sur les voies qui mèneront ensuite aux règles classiques. Alors que cet auteur semble dans le discours lansonien le seul à constituer une figure positive du théâtre du XVI^e siècle, il n'appartient pas du tout au corpus canonique de la littérature du XVI^e siècle, et sa présentation semble devoir le placer déjà au XVII^e siècle.

De Lanson au *Lagarde et Michard* puis aux manuels de 1981 à 2011, la production théâtrale du XVI^e siècle apparaît donc constamment mise de côté dans l'espace canonique du siècle, en raison sans doute d'un discours doxique qui dès la fin du XIX^e siècle relègue ce genre aux oubliettes de l'histoire littéraire. Bien que les paratextes des manuels contemporains offrent une vision plus positive de cette production que Lanson, la situation très marginale de Garnier ou Jodelle dans le canon laisse entendre que les représentations

héritées demeurent vivaces et que la tragédie du XVI^e siècle, seule survivante du mécanisme d'occultation du genre théâtral dans le canon, ne peut soutenir dans l'espace scolaire la comparaison avec l'ultra-classicité de la tragédie du XVII^e siècle. En somme, et malgré des phénomènes de réévaluation à la marge, le théâtre du XVI^e siècle se révèle majoritairement occulté dans le corpus canonique, de la fin du XIX^e siècle jusqu'au XXI^e siècle. Ce genre tout entier subit donc les effets d'un processus général de classicisation qui fonctionne par sélection et minoration, pour au final proposer une image canonique de la littérature du XVI^e siècle dont le théâtre est absent.

Conclusion

De la place des auteurs maximaux à celles occupées par les auteurs mineurs dans l'espace canonique, en terminant par les mécanismes qui tendent à occulter certains pans de la production littéraire du XVI^e siècle, l'étude commencée au chapitre précédent et achevée ici permet de mettre en lumière les différents effets de hiérarchisation à l'œuvre dans le processus de classicisation de la littérature du XVI^e siècle. À considérer, en suivant les analyses d'Alain Viala, que le corpus canonique transmis par l'École s'appuie sur un « grand implicite », c'est-à-dire un corpus virtuel « perçu comme l'inventaire de ce que toute personne bien cultivée devrait connaître »⁴³, et que le canon scolaire regroupe à partir de ce grand implicite « tout ce que l'École doit enseigner et les élèves lire »⁴⁴, le processus de classicisation suppose nécessairement des mécanismes de minoration et l'existence de zones d'ombre où sont rejetés les auteurs et les œuvres que l'institution ne juge pas prioritaires pour la transmission. De même que la modélisation de l'œuvre d'un auteur et la construction de sa figure scolaire se fait au moyen d'une série de sélections (de titres et d'extraits) et par la transmission d'un certain nombre d'éléments doxiques de discours, la représentation scolaire du XVI^e siècle obéit aux mêmes règles et se fait ainsi au prix de l'écartement hors de l'espace central de la diffusion scolaire d'un grand nombre d'auteurs, ceux qui appartiennent aux périphéries proches et éloignées, ainsi que par l'occultation presque totale du genre théâtral.

Ce mécanisme de minoration, qui constitue l'autre versant du phénomène de réduction et de concentration identifié à tous les niveaux de la structure canonique, restreint dès lors fortement l'image scolaire du siècle, selon des logiques qui ressortissent à la fois aux impératifs institutionnels des programmes et à l'héritage, parfois diffus mais toujours présent, des représentations venues de la tradition de l'histoire littéraire. L'image de la littérature du

⁴³ Alain VIALA, « Le grand implicite », *art. cit.*, p. 118.

⁴⁴ *Ibid.*

XVI^e siècle apparaît ainsi concentrée autour de quatre noms, de deux mouvements qui se répondent (l'humanisme et la Pléiade), et par un balancement entre l'optimisme des débuts et le pessimisme de la fin incarné dans l'esthétique baroque. En ce sens, les différents mécanismes de hiérarchisation à l'œuvre dans l'espace canonique aboutissent à créer ce que nous proposons d'identifier comme un phénomène de *fictionnalisation* de la période. L'image scolaire du XVI^e siècle, dessinée à travers la sélection et la modélisation des œuvres et des figures d'auteurs, des plus classiques aux plus mineurs, constitue ainsi une fiction séculaire particulièrement remarquable dans les histoires littéraires du début du XX^e siècle lorsqu'il s'agit de comparer les valeurs des œuvres de la Renaissance avec celles du XVII^e siècle, par exemple, mais que les manuels plus récents continuent de faire jouer en fonction d'enjeux idéologiques que la troisième partie de notre travail aura pour objectif d'analyser.

En comparant le corpus canonique des manuels de 1981 à 2011 avec celui du début du XX^e siècle et celui déterminé par Lagarde et Michard, le canon semble bien stabilisé. Bien que quelques mouvements de rééquilibrage affectent les périphéries, et que certains auteurs connaissent des réévaluations, à l'instar de d'Aubigné, ou bien des dévaluations, comme Marot, la plupart des places semblent dans l'espace canonique immuables. Malgré les modifications structurelles de l'enseignement de la littérature au lycée, malgré les bouleversements introduits dès les années quatre-vingt par les réformes et les programmes, le corpus canonique de la littérature du XVI^e siècle apparaît stable. Cependant, l'abandon revendiqué des perspectives de l'histoire littéraire dans les programmes et les manuels ne signifie pas, pour la littérature du XVI^e siècle, la modification de la structure générale du canon mais plutôt sa réduction. Ainsi, le mouvement général se révèle celui d'une disparition des auteurs désignés au fil du siècle comme mineurs, dans le discours doxique et/ou les sélections d'extraits. À considérer l'image scolaire de la littérature du XVI^e siècle diffusée par les manuels en 2011, celle-ci présente finalement plus de zones d'ombre, de silences, moins de nuances que le corpus canonique des décennies précédentes ; cette fiction séculaire transmise par l'institution n'offre en réalité plus d'espace à un entre-deux, une zone de gris, dans laquelle se maintenaient encore chez Lagarde et Michard des auteurs qui n'étaient pas majeurs, mais qui appartenaient tout de même à l'espace canonique. À l'inverse, les phénomènes de réévaluation et de rééquilibrage qui affectent le corpus canonique paraissent à première vue profiter à celles que le canon antérieur avait largement délaissées, les autrices du XVI^e siècle, dont le chapitre suivant se propose d'étudier les trajectoires de classicisation tout au long de notre corpus d'étude.

CHAPITRE VII. « UNE CHAMBRE A SOI » DANS LES MANUELS SCOLAIRES : QUELLES PLACES ET QUELLES IMAGES CANONIQUES POUR LES AUTRICES DE LA RENAISSANCE ? (1880-2011)

À l'exception de Louise Labé et Marguerite de Navarre, dont les noms apparaissent dans les différents tableaux de relevés présentés au chapitre IV, les autrices françaises du XVI^e siècle apparaissent largement minoritaires dans le corpus canonique de la période, alors même que la production littéraire féminine au XVI^e siècle est loin d'être anecdotique. S'il distribue des rôles aux auteurs du XVI^e siècle, le tableau général de la littérature du siècle se révèle ainsi placé de manière hégémonique sous le signe du masculin. La place des autrices dans le canon semble dès lors être soumise à des phénomènes de sélection et de minoration qui, s'ils croisent ceux qui organisent le canon général, s'avèrent spécifiques à la question du genre. C'est pourquoi nous choisissons de les traiter dans un chapitre à part qui vient compléter l'étude menée aux chapitres V et VI sur la structure du canon et les images d'auteurs construites par les discours scolaires.

Nous chercherons donc ici à éclairer les différents mécanismes fondant la mise à l'écart, voire l'exclusion, de ces autrices du canon scolaire de la littérature du XVI^e siècle. Dans la perspective générale de notre étude, il nous semble essentiel d'examiner la place des écrivaines dans le canon afin de souligner la manière dont des sélections fondées *a priori* sur des critères esthétiques relèvent en réalité bien plus largement de jugements éthiques et d'impératifs sociaux. Ce faisant, nous proposons de mettre en lumière le lien unissant mécanismes de classicisation et représentations idéologiques, particulièrement prégnant lorsqu'il s'agit d'intégrer une autrice dans le canon de la littérature française. Nous choisissons pour ce chapitre de proposer tout d'abord un tour d'horizon synthétique de la question de la place des autrices dans l'histoire littéraire, pour ensuite nous intéresser plus précisément aux enjeux de la classicisation des autrices du XVI^e siècle dans notre corpus d'ouvrages scolaires, tout d'abord dans l'*Histoire de la littérature française* de Lanson puis dans les manuels de notre troisième période d'étude.

I. D'une histoire littéraire des « grands hommes » aux essais d'histoire littéraire des femmes, la difficile intégration des autrices dans le canon

1. Les femmes dans les programmes et les manuels scolaires du secondaire, entre invisibilisation et représentations tronquées

Dans une note de blog publiée le 10 avril 2015¹, la dessinatrice Diglee exprime tout son amour pour les « femmes de lettres », et annonce dans le même temps sa décision de ne plus lire que des œuvres écrites par des femmes. Devant les réactions étonnées, voire hostiles, de ses lecteurs, elle revient sur le cheminement intellectuel qui l'a mené à cette résolution. Rappelant son parcours de bonne élève avide de lecture, Diglee souligne sa joie lors de la découverte de la filière littéraire au lycée, où les œuvres à lire se multiplient. Pourtant, cet enthousiasme adolescent ne résiste pas à une prise de conscience adulte. De l'ensemble de ses lectures scolaires, la dessinatrice n'est en mesure de citer que quatre œuvres écrites par des femmes :



L'illustratrice propose alors une liste non-exhaustive de « femmes autrices qui déboîtent » : Madame de Staël, Delphine de Girardin, Olympe de Gouges, Maria Deraismes, les sœurs

¹ Note de blog consultable à l'adresse suivante : <http://diglee.com/femmes-de-lettres-je-vous-aime/> (consulté le 1^{er} mars 2016).

Brontë, Colette, Virginia Woolf, Simone Weil, Elsa Triolet, Françoise Giroud, Simone de Beauvoir, Marguerite Duras, Annie Ernaux, Joyce Carol Oates. Autant de noms que les élèves du secondaire croisent a priori très rarement, et autant d'œuvres qu'ils sont fort peu susceptibles d'avoir déjà lues. En effet, comme le souligne la dessinatrice :



Le constat de l'absence d'autrices dans les programmes du baccalauréat est repris et étayé quelques semaines plus tard dans un article de l'édition numérique du journal *Libération* : « Les femmes de lettres, ces grandes oubliées des programmes »². Partant de la même recherche que Diglee sur les listes d'œuvres proposées au baccalauréat de série littéraire en terminale, la journaliste de *Libération* tente de mettre au jour les raisons de cette hégémonie du masculin dans les programmes littéraires du secondaire. En analysant les réponses collectées auprès de professeur.e.s et d'inspecteurs généraux, plusieurs causes se dessinent à ce que Michèle Idels³ nomme « l'invisibilisation des femmes » dans les programmes et les manuels. Tout d'abord, il semblerait que la faible représentation des autrices soit à chercher, selon les professionnel-le-s interrogé-e-s dans l'article, dans la relative faiblesse de la production féminine, laquelle trouverait ses racines dans l'oppression culturelle dont ont été victimes les femmes au cours des siècles. C'est ainsi que le président de l'association des professeurs de lettres souligne que « par la force des choses, il y a peu de femmes écrivains dans l'histoire »⁴. De même, le doyen du groupe de lettres de l'inspection générale estime quant à lui qu'il « n'y a pas beaucoup d'auteurs femmes »⁵. Ces deux justifications font écho à un phénomène observé par Christine Planté qui souligne que les femmes semblent, dans

² Article d'Elsa MAUDET, « Les femmes de lettres, ces grandes oubliées des programmes », *Libération*, 24 avril 2015. Article consultable en ligne à l'adresse suivante : http://www.liberation.fr/societe/2015/04/24/les-femmes-de-lettres-ces-grandes-oubliees-des-programmes_1246485 (page consultée le 1er mars 2016).

³ Michèle IDELS est co-directrice de la maison d'édition « Éditions des femmes – Antoinette Fouque » où a été publié en novembre 2013 *Le dictionnaire des créatrices* recensant plus de dix mille femmes illustres dans tous les domaines (art, politique, sport ...).

⁴ Romain VIGNEST, cité par Elsa MAUDET (*op. cit.*)

⁵ Paul RAUCY, cité par Elsa MAUDET (*op. cit.*)

l'histoire littéraire, avoir « occupé toutes les positions, sauf celle de créatrice à part entière, du moins très rarement »⁶.

Cet effet de perspective distordant sur la production littéraire féminine française n'est pas sans lien, selon Christine Planté, avec le développement de l'autonomisation du champ littéraire au XIX^e siècle, qui expliquerait en partie la faible représentation des autrices dans les programmes :

L'idée d'une littérature autonome, spécifique, et largement valorisée qui se développe au XIX^e siècle, et prévaut ultérieurement dans la plupart des discours tenus sur la littérature qu'il a produite, s'accompagne donc d'un constat de rareté, voire d'absence des femmes, ensuite projeté d'ailleurs sur d'autres périodes, voire généralisé à l'ensemble de la littérature, en tout cas à certains genres⁷.

Cette idée est également soulignée par plusieurs professeur.e.s dans l'article d'Elsa Maudet, le problème ne semblant pas se situer en amont, au moment de la production littéraire, mais bien en aval, lors de la création et de la diffusion des programmes scolaires. En effet, les programmes tendent à minimiser, voire occulter, la place des autrices dans l'histoire littéraire : il y a bien des femmes qui écrivent, à toutes les époques et dans tous les genres, mais les programmes sont constitués à partir de notions ou de genres qui font la part belle aux œuvres masculines. Ainsi, les élèves du secondaire seront confrontés à plusieurs reprises au courant réaliste, au fantastique, à la tragédie classique, tous mouvements dont les figures de proue sont avant tout masculines, comme le souligne l'une des professeur.e.s interrogée⁸, ce qui ne fait qu'entretenir le phénomène d'invisibilisation des autrices dans les classes :

On doit étudier le théâtre classique, le roman réaliste, or ce sont des genres souvent associés aux hommes, avec Molière, Corneille, Balzac, Zola⁹.

Bien qu'ils soient partiels, et nécessiteraient d'être complétés et prolongés par une étude sociologique de grande envergure sur les pratiques des professeur.e.s du secondaire, les propos collectés par la journaliste nous éclairent déjà sur les représentations que se font les enseignant.e.s de la place des autrices à l'École. Entre méconnaissance avouée, peur d'une forme de communautarisme en étudiant « par obligation » des autrices¹⁰, et désir de réintroduire ces autrices dans les classes, les professeur.e.s paraissent évidemment tributaires des programmes mais aussi plus largement du système scolaire dans son ensemble, organisé

⁶ Christine PLANTE, « La place des femmes dans l'histoire littéraire : annexe, ou point de départ d'une relecture critique ? », in *Revue d'histoire littéraire de la France*, Paris, PUF, vol. 103, 2003/3, p. 655.

⁷ *Ibid.*, p. 656.

⁸ « On doit étudier le théâtre classique, le roman réaliste, or ce sont des genres souvent associés aux hommes, avec Molière, Corneille, Balzac, Zola. L'enseignement du français est vraiment fait pour transmettre une sorte de patrimoine plus que pour débattre sur les textes. Et la liste des grands auteurs est assez close », Marine Roussillon, professeure de français en lycée, citée par Elsa MAUDET (*op. cit.*).

⁹ Marine Roussillon, professeure en lycée, interrogée par Elsa MAUDET (*ibid.*).

¹⁰ Cette idée est notable dans l'article, où plusieurs enseignant.e.s interrogé.e.s soulignent leur peur de tomber dans le « politiquement correct », au mépris de la valeur des œuvres étudiées.

selon une logique de reproduction où les enseignant.e.s, dans leur grande majorité, font lire aux élèves les textes qui leur ont été transmis durant leur formation. Or cette formation, orientée vers les concours de l'enseignement et régie par la loi de la périodisation séculaire, a évidemment partie liée avec les programmes. Le caractère cyclique du système de formation et d'enseignement n'est alors pas sans conséquences sur la place des autrices. Invisibilisées dans les programmes du secondaire, les autrices sont donc par extension largement absentes de la formation des professeur.e.s, lesquels s'ils veulent les présenter aux élèves se trouveront donc confrontés à des difficultés scientifiques – méconnaissance de ces autrices, difficulté à les intégrer aux exigences du programme – mais aussi et peut-être avant tout à des obstacles idéologiques.

Le poids des représentations et des implicites hérités d'une tradition littéraire largement masculino-centrée s'avère en effet partout décelable dans les hésitations ou la timidité des enseignant.e.s quand il s'agit de la place à accorder aux autrices dans les programmes et dans les classes. Dans un ouvrage qu'elle dirige en 2010, Martine Reid observe d'ailleurs le fait suivant :

Mémoire, héritage, patrimoine sont, quand il est question des femmes auteurs, bien mal servis, et ce jusqu'à aujourd'hui, particulièrement en France.¹¹

Le problème de représentativité des femmes dans le canon de la littérature française se révèle dès lors également un problème de représentation, car l'idée même du classique en France semble encore largement informée par une représentation de l'auteur comme *génie*¹². Or cette vision, traduite par les syntagmes « grand auteur » ou « grand homme », n'est pas neutre, ainsi que le rappelle Martine Reid : dès l'Antiquité, l'emploi du terme *genius* renvoyait plus spécifiquement aux attributs intellectuels masculins, les femmes étant « par nature » incapables d'accéder aux hautes sphères de la pensée. L'idée d'une nature féminine qui écarterait *de facto* les femmes de toute production littéraire digne d'intérêt n'est pas demeurée circonscrite à l'Antiquité, et les marques du maintien de cette vision sont visibles dans la plupart des discours d'histoire littéraire modernes. C'est que, des témoignages de professeur.e.s au contenu des manuels du secondaire, un soupçon demeure : si les autrices ne sont pas connues, pas transmises, pas intégrées dans les programmes, ni dans la formation des enseignant.e.s, ne serait-ce pas en raison d'un défaut de valeur littéraire ? Les réintroduire, ne serait-ce pas *in fine* niveler le canon vers le bas ? Sous couvert de parité, ne tendrait-on pas vers une égalité qui supplanterait l'idée d'équité ? Interroger la place à l'École de la littérature écrite par des femmes, c'est de fait nécessairement se confronter à la question de l'évaluation

¹¹ Martine REID, *Des femmes en littérature*, Paris, Belin, 2010, p. 5.

¹² Voir au sujet de la qualification de *génie* les analyses proposées dans nos chapitres II et III.

de leurs œuvres, et relever alors l'ensemble des mécanismes extérieurs présidant à la définition de cette valeur.

2. *L'autrice, un monstre ?*

Ainsi que le démontre Christine Planté dans l'article « Femmes exceptionnelles : des exceptions pour quelle règle ? »¹³, la question de la nature féminine, de l'aptitude des femmes aux productions artistiques, mais aussi de leur place dans la vie publique, s'ancre dans une représentation de la division sexuelle de l'humanité qui hérite de deux schémas à la fois co-existants et contradictoires. Il s'agit tout d'abord, selon un héritage des Lumières, de proclamer l'universalité des valeurs humaines, lesquelles devraient donc logiquement concerner les femmes. Cependant, ces valeurs s'avèrent construites selon un invariant qui en réalité est loin d'être universel, et qui peut être identifié, « pour dire les choses rapidement, [à] des hommes blancs de culture chrétienne bourgeoise occidentale »¹⁴. Ce faisant, les femmes vont être en quelque sorte dispensées de ce schéma de représentation : sous couvert de leur épargner les ennuis de la vie publique, les penseurs masculins formalisent le fait de maintenir les femmes dans un statut de minorité politique et sociale, et ouvrent ainsi la voie aux discours rappelant à l'envie l'infériorité, voire l'infirmité de la gent féminine¹⁵. Pour autant, si ce discours fait de la femme une exception à un universel humain qui est en réalité un universel masculin, il ne postule pas que la femme ne fait pas partie de cet universel : les femmes peuvent donc combattre les prétendus privilèges les maintenant à l'écart.

À l'inverse, le second schéma de pensée informant les représentations des femmes à partir du XIX^e siècle s'avère lui beaucoup plus excluant. À partir de travaux scientifiques et médicaux se développe un discours visant à prouver que l'humanité est en réalité composée de deux sous-espèces, l'une masculine, l'autre féminine, et que les valeurs et aptitudes de l'un des sexes ne peuvent être confondues avec celles de l'autre sexe. Il s'agit ici d'exclure de manière beaucoup plus radicale que précédemment les femmes de l'universel humain, d'autant plus que la « sous-espèce masculine » continue à être considérée comme l'humain en général, « neutre et universel »¹⁶. Ce faisant, non seulement les femmes sont prises dans un système d'opposition entre féminin et masculin, mais encore dans une logique de hiérarchisation entre ces deux catégories de la nature humaine. De cette hiérarchisation elles sortent bien évidemment perdantes.

¹³ Christine PLANTE, « Femmes exceptionnelles : des exceptions pour quelle règle ? », in *Les Cahiers du GRIF*, n° 37-38, « Le genre de l'histoire », 1988, p. 90-111.

¹⁴ *Ibid.*, p. 93.

¹⁵ Ainsi PROUDHON, qui se déclare antiféministe, commente le fait que la loi suppose des exceptions pour les femmes, notamment en matière de châtiments : « La femme veut des exceptions ; elle a raison : elle est infirme, et les exceptions sont pour les infirmes » (cité par Christine PLANTE, *ibid.*, p. 94).

¹⁶ *Ibid.*, p. 96.

De la coexistence de ces deux schémas de pensée, fondés sur l'exclusion systématique des femmes, résultent logiquement des difficultés quasi-insurmontables pour faire valoir un statut féminin dans la sphère publique, et d'autant plus quand il s'agit de se mêler d'art. Ainsi que le souligne Christine Planté

[...] les femmes se risquent-elles dans les domaines plus valorisés de l'activité humaine, affaires publiques, spéculations intellectuelles, création artistique, elles sont alors condamnées pour présomption, et manquement aux règles qui leur sont propres. Au XIX^e siècle, c'est particulièrement vrai de l'art et de l'écriture : les femmes écrivains sont coupables non, évidemment, du mauvais en soi, mais du mauvais-pour-la-femme.¹⁷

Il existe bien évidemment des autrices au XIX^e siècle, et, comme le souligne Martine Reid dans l'introduction de son ouvrage *Des femmes en littérature*¹⁸, il en existe en France au moins depuis Marie de France, et elles n'ont cessé au cours des siècles de produire une littérature aussi abondante que les hommes. Pour autant, et c'est le point essentiel que souligne Christine Planté, leurs œuvres ne sauraient être jugées selon les mêmes critères que celles de leurs homologues masculins, d'abord parce que selon les schémas essentialistes les femmes seraient *naturellement* plus aptes à la parole qu'à l'écriture. Surtout, celles qui malgré tout écrivent sont considérées comme des femmes dénaturées, appartenant au mieux à une sorte de troisième sexe monstrueux, au pire à une espèce hybride entre l'humain et l'animal. C'est ainsi qu'on se trouve face à une sorte d'obligation pour les critiques littéraires et les auteurs d'anthologie du XIX^e siècle : parler d'une femme écrivain suppose nécessairement de rappeler son sexe par le syntagme « femme auteur », et conséquemment d'en déduire la faiblesse de ses écrits. Pas d'universel ici non plus : *auteur*, substantif masculin, ne s'applique qu'à des hommes ; qu'une femme écrive, le substantif devient une forme adjectivale venant rappeler qu'on est femme avant d'être auteur. Le sémantisme du syntagme, construit syntaxiquement par juxtaposition de deux substantifs, fonctionne comme un indice de la complexité à conceptualiser, en langue française, l'idée d'une femme *écrivain*. Le flou terminologique est en effet extrême lorsque l'on cherche à désigner celles qui écrivent : femmes auteurs ? femme autrices ? autrices ? femmes de lettres ? auteuses ? auteuses ? femmes écrivains ? écrivaines ? auteurs¹⁹ ? Qu'il s'agisse d'une féminisation hasardeuse et apparemment aléatoire de termes masculins (*auteur* se transformant alternativement en *autrice*, *auteuse*, *auteuse*), d'une désignation périphrastique *femmes de lettres* ou les

¹⁷ Christine PLANTE, « Femmes exceptionnelles : des exceptions pour quelle règle ? », *art. cit.*, p. 96.

¹⁸ Martine REID, *op. cit.*, p. 6-26.

¹⁹ Martine REID dresse l'inventaire de ces termes possibles dans l'introduction de son ouvrage (*op. cit.*) et souligne la difficulté à déterminer lequel utiliser. Nous avons choisi ici d'utiliser *autrice*, dont l'usage nous apparaît aujourd'hui relativement courant et qui a l'avantage de faire entendre la féminisation du terme (à l'inverse d'*auteuse*, qui se trouve également usité depuis quelques années).

syntagmes à double substantifs *femmes auteurs / femmes écrivains* (avec une variante où *auteur* et *écrivain* se trouvent féminisés), les dénominations possibles apparaissent à la fois trop nombreuses et insuffisamment usitées pour constituer les femmes qui écrivent en catégorie du langage, et par là en catégorie *de pensée*. De la multitude des termes et de l'absence d'une désignation stable naît le sentiment que la conceptualisation d'une activité d'écriture pour les femmes suppose un degré d'abstraction que la langue française ne permet pas.

Cette lacune linguistique renforce par ailleurs la conception de la *femme écrivain* comme individu placé du côté du monstrueux, le monstre étant bien celui qui échappe à toute représentation préexistante, à toute définition stable de sa nature et donc à toute désignation. Cette idée est illustrée, au XIX^e siècle, par la fameuse polémique entourant l'existence que celles que Barbey d'Aurevilly appelle, dans un ouvrage consacré au sujet, des « bas-bleus »²⁰, ces femmes qui se mêlent d'écrire sans rien connaître au métier d'auteur. En effet, à l'époque où la société découvre les excentricités des dandys, et où la bizarrerie est encouragée chez les hommes de lettres, les femmes qui cherchent à s'émanciper des normes, à conquérir une liberté revendiquée par leurs confrères, notamment en écrivant, apparaissent aux yeux de leurs contemporains comme des femmes dénaturées. Barbey d'Aurevilly, dans l'introduction du tome V de son tableau de la littérature du XIX^e siècle portant sur les « femmes auteurs », souligne avec force que les écrivaines ne sauraient être considérées comme des femmes, mais comme des êtres ayant travesti leur véritable nature pour en emprunter une autre :

[...] les femmes qui écrivent ne sont plus des femmes. Ce sont des hommes – du moins, de prétention – et manqués ! Ce sont des Bas-bleus. *Bas-bleu* est masculin. Les Bas-bleus ont, plus ou moins, donné la démission de leur sexe. [...] La première punition de ces jalouses du génie des hommes a été de perdre le leur – le génie de la mise [...].²¹

Plus encore que simples usurpatrices d'identité masculine, les femmes autrices sont accusées de n'être pas de *vraies* femmes, au sens biologique. C'est ainsi ce qu'affirme en 1893 Edmond de Goncourt dans son journal :

Si on avait fait l'autopsie des femmes ayant un talent original, comme Mme de Sand, Mme Viardot, etc..., on trouverait chez elles des parties génitales se rapprochant de l'homme, des clitoris un peu parents de nos verges.²²

Corps féminins aux caractéristiques masculines, les femmes qui écrivent sont dès lors placées hors du champ du naturel pour entrer dans la sphère du dénaturé, de l'anormal, du

²⁰ Jules BARBEY D'AUREVILLY, *XIX^e siècle – Les œuvres et les hommes : Les Bas-bleus*, tome V, Paris, Victor Palmé et Bruxelles, G. Lebrocqy, 1878.

²¹ Jules BARBEY D'AUREVILLY, *op. cit.*, p. XI.

²² Cité par Christine PLANTE, « Femmes exceptionnelles : des exceptions pour quelle règle ? », *art. cit.*, p. 99.

monstrueux. Si les schémas de pensée dominants au XIX^e siècle supposent une hiérarchie où les femmes se situeraient au plus près de la nature, de l'animalité²³, celles qui s'expriment via l'écriture contreviennent à cette partition du monde et revendiquent une place de l'autre côté, dans la sphère réservée traditionnellement au masculin. À cet égard, le fait que les critiques formulées à leur encontre touchent presque toujours la représentation de leurs corps n'est pas anodine : animale, naturelle, les femmes sont des corps avant d'être des esprits. Que leurs esprits se développent, et ce sont leurs corps qui, selon les intellectuels du XIX^e siècle, se voient marqués d'un stigmate qui les désigne comme non-naturelles, non-féminines, monstrueuses. En réalité, les critiques qui leur sont adressées pointent très exactement le phénomène de transgression qui s'opère : en quittant leur place « naturelle », les femmes se « dénaturent » parce qu'elles rompent avec une représentation archétypale qui les maintient dans un rapport de subordination et d'infériorité. En choisissant de rompre ce rapport, les femmes écrivains apparaissent comme des « êtres *hybrides* », empruntant au féminin et au masculin, mais n'étant ni l'un ni l'autre, et se trouvent alors « désignées comme *monstres* à la réprobation publique »²⁴. La condamnation virulente à laquelle s'exposent celles qui écrivent doit en effet être comprise comme un mécanisme de répression sociale et idéologique, bien plus que l'effet d'une prise en compte esthétique de la valeur de leurs œuvres. On ne quitte pas impunément sa place dans l'ordre naturel, et c'est bien ce que souligne Christine Planté en rappelant pourquoi le terme de *monstre* est, dans le cas des autrices, particulièrement opérant :

Monstres – le mot est très fréquemment employé dans les écrits polémiques – elles le sont doublement : au sens scientifique du terme, bien sûr, créatures aberrantes qui relèvent de la tératologie, mais aussi au sens étymologique – et théologique – du mot : elles constituent un avertissement aux humains, montrent aux femmes les dangers qui les guettent à vouloir sortir de l'ordre naturel et social.²⁵

3. *La place des autrices dans le canon de la littérature nationale : rejet, complément ou déplacement des catégories de l'histoire littéraire ?*

Face à un dispositif aussi puissant de condamnation de l'écart par rapport à la norme – considérée comme simple prolongement de la nature –, les autrices n'ont en réalité que bien peu de chances de voir leurs œuvres reconnues et leur carrière légitimée. En ce sens, leur absence dans les programmes ou les manuels scolaires n'étonne pas : mise au ban de la société par les censeurs de leur époque, elles n'intègrent pas davantage les pages prestigieuses

²³ Le féminin étant dans ce système de pensée « ce qui est le plus proche de l'animalité » (Christine PLANTE, « Femmes exceptionnelles : des exceptions pour quelle règle ? », *art. cit.*, p. 100).

²⁴ *Ibid.*, p. 99.

²⁵ *Ibid.*, p. 102.

des histoires littéraires qui s'écrivent dès le XIX^e siècle²⁶. De nouveau, la question n'est pas de savoir si des femmes écrivent, ou si elles écrivent bien, ou si leurs œuvres pourraient valoir d'être citées, mais bien plutôt de considérer que par principe ces écrits ne méritent pas de place dans les anthologies ou les histoires littéraires censées élever le Panthéon du génie littéraire national, puisque les femmes autrices sont des aberrations qu'on ne peut cautionner. L'enjeu idéologique précède donc le critère esthétique dans l'attribution de la place et de la valeur de ces écrits :

La rareté des femmes dans l'histoire littéraire apparaît donc liée à des raisons plus complexes qui ne tiennent pas strictement aux *realia*, mais aux principes qui prévalent à son écriture, à des hiérarchies esthétiques et idéologiques.²⁷

L'existence de ces phénomènes de hiérarchisation soulève en réalité de nombreux impensés de la constitution du canon scolaire, et questionnent le développement de la discipline « français » dans ses fondements idéologiques. Les raisons de l'invisibilité et de l'*invisibilisation* des femmes qui font métier d'écrivain sont à chercher sous la surface, dans les mécanismes présidant à la mise en forme d'un champ artistique afin de le constituer en *objet de savoir transmissible*. La littérature ne devient un objet d'enseignement qu'au prix de nombreuses opérations de modélisation, sélection, reconfiguration, qui toutes résultent d'un objectif politique et idéologique, celui de « faire société »²⁸. La transmission suppose la mise au ban des exceptions et la valorisation symétrique de ce qui fait lien, de ce qui est peut-être reconnu comme étant le même pour tous. C'est ainsi que Georges Duby et Michelle Perrot font remarquer que « l'école de la République est fondée [...] sur l'Universel, un universel qui tend à oblitérer toutes les différences, y compris celle des sexes »²⁹. Cependant l'Universel promu par l'École n'est jamais qu'un « demi-universel » puisque

[...] l'histoire est un métier d'hommes qui écrivent l'histoire des hommes présentée comme universelle.³⁰

Les points communs entre l'histoire et la littérature en tant que disciplines scolaires apparaissent particulièrement troublants lorsqu'il s'agit de considérer la place faite aux femmes dans la transmission. De même que l'histoire littéraire est encore aujourd'hui quasi-exclusivement une histoire littéraire des grands auteurs, l'histoire enseignée est avant tout l'histoire des grands hommes où selon Annette Wierwoka « seuls les événements, les guerres,

²⁶ Voir dans la partie II de ce chapitre le pourcentage minime d'autrices présentées par Gustave LANSON, ainsi que dans le tome du *Lagarde et Michard* consacré à la littérature du XVI^e siècle.

²⁷ Christine PLANTE, « La place des femmes dans l'histoire littéraire : annexe, ou point de départ d'une relecture critique ? », *art. cit.*, p. 659.

²⁸ L'étude de cet objectif formant le cœur de la partie suivante de notre thèse, nous ne développons donc pas ici cette question.

²⁹ Georges DUBY et Michelle PERROT, *Histoire des femmes en Occident*, « Introduction », Paris, Plon, 1990-1992, p. 17.

³⁰ *Ibid.*

les grands hommes, structurent le récit »³¹. Cette conception particulière de l'histoire en France rejoint les analyses proposées par Martine Reid, qui souligne que les histoires littéraires récentes ainsi que leurs émanations scolaires (les manuels) demeurent largement empreintes d'une conception universaliste de la littérature qui s'avère en réalité une conception centrée sur le masculin, ce qui a pour conséquence d'exclure les femmes de la constitution de l'idée même de nation française, et avec elle d'identité nationale. Pour cette chercheuse, comme pour Annette Wierwoka et Michelle Perrot, l'exclusion systématique des femmes du domaine de la littérature a à voir directement avec la constitution d'une idée de la nation qui s'appuie sur une idéologie avant tout virile :

Construite comme patrimoine *national* bien avant la Révolution, qui leste cette notion d'une forte plus-value politique, la littérature devait porter la marque, l'empreinte, l'emprise des *citoyens*, et l'imaginaire de la « race française » se constituer autour d'elle et grâce à elle, laissant dans l'ombre un deuxième sexe condamné à l'état de « mineur ».³²

La question de la minoration des femmes à l'École, c'est-à-dire la question des représentations des femmes transmises par l'École, ne peut ainsi être pleinement appréhendée sans considérer la place particulière qu'occupe l'histoire, en tant que discipline, en France et dans l'enseignement. Discipline privilégiée de la formation du citoyen, l'histoire a longtemps été en France celle de la Nation « par définition publique et virile »³³ et de sa construction, du pouvoir royal à la fondation de la République. Tout l'enjeu de la réflexion sur la place des femmes dans l'histoire transmise est alors de chercher le(s) moyen(s) de faire réapparaître les femmes dans les silences d'un récit national qui s'est constitué sans elles, puisque comme le note Michelle Perrot

[...] il subsiste bien des zones et, en ce qui concerne le passé, un océan de silence, lié au partage inégal des traces, de la mémoire, et plus, encore, de l'Histoire, ce récit qui a si longtemps oublié les femmes comme si, vouées à l'obscurité de la production, inénarrables, elles étaient hors du temps, du moins hors événements.³⁴

Ainsi, parce qu'elles sont exclues depuis les origines du patrimoine légitime, mais aussi de la mémoire commune à travers le récit qui en est fait, les femmes et particulièrement celles qui écrivent ne peuvent que très difficilement trouver une place au sein de l'institution. Conséquence directe de cette minoration des femmes et de leurs écrits, la constitution du canon de la littérature française se fera sans elles, qui demeureront dans le silence et l'ombre,

³¹ Annette WIERVORKA (dir.), *Quelle place pour les femmes dans l'histoire enseignée ?*, Étude du Conseil Economique et Social présentée par Mme Annette Wierwoka au nom de la délégation aux droits des femmes et à l'égalité de chances entre hommes et femmes, séance du Bureau du 16 décembre 2003, p. 4.

³² Martine REID, *Des femmes en littérature*, op. cit., p. 108.

³³ Audition de M^{me} Michelle PERROT devant la délégation aux droits des femmes et à l'égalité des chances entre hommes et femmes au Conseil économique et social du 11 mars 2003, citée par Annette WIERVORKA (op. cit.).

³⁴ Michelle PERROT, *Les femmes ou le silence de l'histoire*, 1998

reléguées aux marges. Ce mécanisme d'exclusion est par ailleurs renforcé par la forme même de l'enseignement de la littérature en France, qui comme le note l'une des enseignantes interrogée dans l'article de *Libération*, semble plus « fait pour transmettre une sorte de patrimoine plus que pour débattre sur les textes. Et la liste des grands auteurs est assez close »³⁵. Cette clôture de la liste des « grands » auteurs, décelable aussi bien dans les programmes que la formation ou les manuels scolaires, suppose que l'intégration de femmes autrices dans les programmes du secondaire ou des concours de l'enseignement demeure une exception, un écart qui vient perturber les contours de l'objet « canon de la littérature. Apparaît alors ici l'un des enjeux majeurs de la question de la place des femmes autrices dans les manuels et les programmes : il ne s'agit pas uniquement de (re)mettre des écrivaines dans le canon, mais bien plus de mesurer ce qu'une telle intégration suppose en termes de perturbations des limites et des normes du canon. Comme le souligne Martine Reid

Depuis des siècles, il se trouve des femmes pour écrire et publier, mais cette situation continue le plus souvent de ne pas être pensée, interprétée et intégrée aux réflexions générales sur la littérature.³⁶

L'absence de réflexion sur la littérature écrite par des femmes constitue en effet l'un des points d'achoppement principaux de l'intégration des femmes autrices dans le canon, ce lieu symbolique de mise en ordre de la littérature : où ranger ces écrits ? Que faire de ces autrices qui n'écrivent pas la même chose, ou pas de la même manière, que leurs confrères ? Comment les lire ? Et surtout, comment les *faire* lire ? L'intégration des autrices supposerait en réalité une refondation du canon tel qu'il est aujourd'hui transmis. Les catégories d'analyse et de classification construites pour appréhender la littérature constituent en effet à elles seules un frein à la légitimation de la littérature écrite par des femmes, puisque bien souvent « les rythmes, les lignes de force, les ruptures de leur production ne coïncident pas toujours avec ceux des constructions historiographiques existantes »³⁷. Faire entrer des autrices dans le canon de la littérature française, et les faire entrer pour les transmettre et les faire lire, pour ouvrir et complexifier l'image de la littérature nationale, et avec elle le récit national tout entier, s'apparente à un geste de transformation et de recréation à la fois du corpus officiel et des récits qui l'accompagnent.

Ce faisant, il s'agit de considérer que ces perturbations des catégories données a priori est un geste de déplacement des normes, lequel ferait écho à la création de ces mêmes normes ayant conduit à déplacer les écrits des femmes hors de la littérature classique. C'est la tâche

³⁵ Marine Roussillon, professeure en lycée, interrogée par Elsa MAUDET (*ibid.*).

³⁶ Martine REID, *Des femmes en littérature*, *op. cit.*, p. 6.

³⁷ Christine PLANTE, « La place des femmes dans l'histoire littéraire : annexe, ou point de départ d'une relecture critique ? », *art. cit.*, p. 664.

que se proposent Joan DeJean et Nancy K. Miller, rappelant par là même que l'objet « littérature française » a largement été créé lui aussi par des hommes pour des hommes :

[...] [the purpose of this book is to] interrogate the categories and vocabularies of literary history itself – period, genre, value, masterpiece, classe, major, minor, etcetera – all of which have been at work in the displacements of women's writing from its contexts, and the erasure of its effects from most accounts of the cultural record. From this perspective, it is the legacy of individual gentlemanly choices of critics and novelists – Boileau, Abbé Batteux, Sainte-Beuve, Taine, Balzac, Laclos, Etienne, among others – that over time has come to constitute the collective object we know as “French Literature”.³⁸

Si l'intégration des œuvres écrites par des femmes au canon de la littérature française remet en question les catégorisations préétablies, et soulève les difficultés inhérentes au principe de périodisation, elle rend également visible la domination d'un discours masculin dans la constitution de ce canon. C'est pourquoi, au terme de ce panorama critique, nous souhaitons revenir à notre corpus d'étude en nous intéressant aux représentations des femmes autrices du XVI^e siècle telles qu'elles sont développées par des critiques littéraires dès le milieu du XIX^e siècle, puis reprises par Lanson dans son *Histoire de la littérature française* et enfin transmises jusqu'à aujourd'hui dans les manuels scolaires. Ce faisant, nous montrerons l'imbrication étroite entre représentations du féminin et discours axiologique, de légitimation ou de minoration, dans les discours scolaires tenus sur les autrices.

II. Lanson et les autrices : entre minoration et rejet

1. Christine de Pizan et l'« insupportable lignée de femmes auteurs »

Si les œuvres d'autrices sont aujourd'hui encore difficiles à intégrer au canon de la littérature nationale, c'est bien d'abord en raison d'une longue tradition d'éviction, qui remonte au moins aux premières tentatives d'élaboration d'un Panthéon de la littérature nationale. Ainsi dans *Le Lycée – cours de littérature* de La Harpe, paru en dix-huit volumes entre 1798 et 1804³⁹, il n'est fait aucune mention de femmes écrivains, pas plus d'ailleurs que d'ouvrages du XVI^e siècle. D'une manière générale, la suspicion qui pèse sur les femmes

³⁸ « [le but de cet ouvrage est] d'interroger les catégories et le lexique de l'histoire littéraire elle-même – période, genre, valeur, chef-d'œuvre, classe, majeur, mineur, etc. ... - qui tous ont œuvré à séparer les écrits de femmes de leurs contextes, ainsi que l'effacement des effets de cette séparation dans la majeure partie de la mémoire culturelle. Dans cette optique, c'est bien l'héritage de choix personnels de critiques et des romanciers masculins – Boileau, l'Abbé Batteux, Sainte-Beuve, Taine, Balzac, Laclos, Etienne, parmi d'autres — qui au fil du temps est venu constituer l'objet collectif que nous connaissons sous le nom de *littérature française* ». Joan DEJEAN et Nancy K. MILLER (éd.), *Displacements – Women, tradition, literatures in French*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1991, p. X (nous traduisons).

³⁹ Jean-François DE LA HARPE, *Lycée, ou cours de littérature ancienne et moderne*, Paris, H. Agasse, 1798-1804.

qui écrivent a pour corollaire l'absence de leurs écrits dans les anthologies ou histoires littéraires publiées à partir du XVII^e siècle et jusqu'aux dernières décennies du XIX^e siècle⁴⁰. La publication en 1895 par Lanson de son *Histoire de la littérature française* ne vient pas rééquilibrer ce désavantage marqué à l'encontre des autrices. Tout au contraire, le peu d'intérêt porté aux écrivaines se lit d'abord sur le plan quantitatif : sur les mille quatre cents noms que compte l'index, seul quatre-vingt-onze sont des noms de femmes (ce qui fait moins de six pour cent du total), et parmi celles-ci rares sont celles qui ont une œuvre véritable. Lanson cite ainsi indifféremment des salonnières, des actrices, quelques reines et même des religieuses, selon le principe des « femmes illustres », ce qui a pour effet de mêler indifféremment des autrices à la production importante avec des noms totalement inconnus⁴¹. Plus encore, dès le début de son ouvrage, il rejette explicitement les écrits des femmes hors des frontières de la littérature majeure, voire de la littérature tout court.

Examinant le cas de Christine de Pizan, première écrivaine à mériter un paragraphe de présentation, Marie de France n'ayant droit auparavant qu'à une ligne en passant, Lanson affirme :

Ne nous arrêtons pas à l'excellente Christine de Pisan (*sic*), bonne fille, bonne épouse, bonne mère, du reste un des plus authentiques bas-bleus qu'il y ait dans notre littérature, la première de cette insupportable lignée de femmes auteurs, à qui nul ouvrage sur le sujet ne coûte, et qui pendant toute la vie que Dieu leur prête n'ont affaire que de multiplier les preuves de leur infatigable facilité, égale à leur universelle médiocrité. (Lanson, p. 125)

La virulence du propos est particulièrement remarquable dans ce court paragraphe, comme le souligne la construction antithétique des termes mélioratifs renvoyant au statut traditionnel des femmes (« bonne fille, bonne épouse, bonne mère »⁴²) et des tournures péjoratives désignant le statut d'écrivaine (« un des plus authentiques bas-bleus qu'il y ait dans notre littérature », « insupportable lignée de femmes auteurs »). Loin de proposer un jugement objectif et scientifique sur l'œuvre de Christine de Pizan ou de ses continuatrices, Lanson se livre ici à un exercice de condamnation qui s'exprime par l'emploi d'un sarcasme à peine voilé : l'emploi de l'adjectif « excellente » (dont l'antéposition fait ici penser qu'il s'agit d'une épithète de nature) dès les premiers mots est ironiquement sapé par l'accumulation de syntagmes servant à souligner la nullité de toute production féminine. « Infatigable facilité »,

⁴⁰ Pour des analyses plus détaillées sur ce point, nous renvoyons à l'article d'Éliane VIENNOT « Le traitement des grandes autrices françaises dans l'histoire littéraire du XVIII^e siècle : la construction du panthéon littéraire national », in Martine REID (dir.), *Les femmes dans la critique et l'histoire littéraire*, Paris, Champion, 2011, p. 31-42.

⁴¹ Nous empruntons ce relevé aux analyses menées par Martine REID, *Des femmes en littérature*, *op. cit.*

⁴² On peut noter en passant que la gradation à laquelle se livre Lanson renvoie non seulement à l'univers traditionnel des femmes, celui de l'espace privé, mais également aux trois âges de la vie d'une femme, (d'abord *fillette*, puis *femme de*, et enfin *mère de*), âges marqués par la relation de dépendance qui unit la femme au père, au mari, aux enfants.

« universelle médiocrité » : le jugement, extrêmement sévère, s'appuie sur deux critères d'appréciation (« facilité », « médiocrité ») qui déterminent la valeur de l'œuvre. La « facilité » en littérature s'oppose, dans les ouvrages critiques du XIX^e siècle, à l'idée même du génie, de la puissance créatrice, et permet de distinguer entre l'auteur de premier rang et le mineur, tandis que la « médiocrité » fonctionne comme signe rédhitoire ayant valeur d'exclusion.

Si Lanson reproche aux autrices d'écrire mal, il condamne également leur propension à écrire *trop* : la facilité et la médiocrité sont jointes chez ces femmes à une disposition à la production pléthorique et non raisonnée. La condamnation porte sur le manque de discernement de ces femmes, qui « pendant toute la vie que Dieu leur prête n'ont affaire que de multiplier les preuves de leur infatigable facilité » et « à qui nul ouvrage sur le sujet ne coûte » (p. 125). L'insistance sur la multiplication d'ouvrages sans intérêt (avec les tournures « n'ont affaire que de » et « nul ouvrage ne coûte ») souligne que les écrits de ces « bas bleus » constituent une sorte de groupe littéraire invasif dont l'existence n'est en rien légitime. Plus encore, la mention d'une « lignée » vient souligner que cet ensemble n'a eu de cesse de prospérer, sans que jamais la moindre production de valeur soit apparue en son sein. L'emploi de ce terme est à lire à deux niveaux : d'une part, il s'agit de souligner que toutes les autrices font partie de la même *famille*, et par voie de conséquence que les caractéristiques de l'une sont transférables à l'autre, selon un principe génétique de ressemblance et d'assimilation. Ainsi, toutes les autrices sont sans distinction médiocres, insupportables, et sans valeur. D'autre part, la mention de la « lignée » sert aussi à renforcer la condamnation à l'encontre de Christine de Pizan : si elle est la « première de cette insupportable lignée », c'est donc bien qu'elle y occupe symboliquement le rôle de mère. Ce faisant, Lanson retourne le compliment initial en condamnation, puisque de « bonne mère » Christine de Pizan devient la figure matricielle d'une descendance « insupportable ». La fonction maternelle, valorisée dans les premières lignes, est alors inversée et dégradée, et le jugement éthique joue dès lors à plein, puisqu'il s'agit de condamner une femme qui a donné naissance à des monstres qui lui ressemblent, ces horribles « bas-bleus ». En choisissant d'écrire, la femme qu'est Christine de Pizan se livre à une double faute : elle se donne pour descendance des œuvres sans intérêt *et* des continuatrices monstrueuses, marquant doublement négativement sa fonction maternelle originelle. La condamnation de l'activité d'écriture chez une femme singulière, Christine de Pizan, sert alors à Lanson comme condamnation d'ensemble de la littérature écrite par des femmes, et fonctionne comme programme pour ses assertions futures.

2. La place des autrices du XVI^e siècle dans l'Histoire de la littérature française

a. Marguerite de Navarre, autrice ou impostrice ?

Malgré ces préventions contre les femmes qui se mêlent d'écrire, Lanson consacre un développement sur quatre pages à Marguerite de Navarre, ce qui laisserait penser que, contrairement à l'« insupportable lignée de femmes auteurs », l'autrice de l'*Heptaméron* est digne d'une certaine reconnaissance littéraire. En effet, si Marguerite de Navarre se voit accorder un peu moins de place que Ronsard, à qui Lanson consacre six pages, elle occupe en termes de volume le même espace que Marot, et supplante Du Bellay, qui ne bénéficie que d'une page et demie de présentation⁴³. Or, si la simple représentation quantitative semble jouer en faveur de la reine de Navarre et la placer à égalité avec les poètes de son époque, le discours tend à proposer une toute autre image de sa production. Certes, Lanson reconnaît une place importante à l'écrivaine dans son époque, notamment en la présentant comme « la plus complète expression » de la Renaissance française. Cependant, dès les premières lignes, l'éloge n'est pas exempt d'une restriction :

Dans celle-ci [Marguerite de Navarre] se relie tous les mouvements, toutes les tendances de la Renaissance française, dont elle est à ce moment-là plus complète expression : plus complète sans nul doute que Marot qui la surpasse en talent littéraire. Elle est la femme accomplie, comparable aux plus beaux exemplaires que l'Italie ait offerts [...]. (Lanson, p. 180)

Si Marguerite de Navarre est une parfaite illustration de la Renaissance française, elle n'en demeure pas moins inférieure à Marot, du côté de qui se trouve le « talent ». Derrière cette appréciation se lit peut-être une référence à une légende qui voudrait que Marot ait été l'auteur réel des œuvres de Marguerite de Navarre, laquelle aurait par ailleurs fait du poète son amant. Sainte-Beuve dans son *Tableau historique et critique de la poésie française et du théâtre français au XVI^e siècle*⁴⁴ fait état de cette controverse en soulignant l'influence de Marot sur l'autrice de l'*Heptaméron* puisque selon lui « plusieurs chansons assez faciles montrent qu'elle sut profiter des exemples et des services de son valet de chambre »⁴⁵. Une longue note de bas de page vient cependant rappeler le caractère largement infondé de ces allégations en détaillant le rôle des différents calomnieurs et défenseurs de la reine :

⁴³ La présentation de Marguerite de Navarre occupe les pages 179 à 183 de l'édition de 1923 de *L'Histoire illustrée de la littérature française*, celle de Marot les pages 183 à 187, celle de Du Bellay et Ronsard respectivement les pages 215 à 216 et 216 à 221.

⁴⁴ Charles-Augustin SAINTE-BEUVE, *Tableau historique et critique de la poésie française et du théâtre français au XVI^e siècle – édition revue et très augmentée, suivie de portraits particuliers des principaux poètes*, Paris, G. Charpentier éditeur, 1843.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 33.

Nous devons en avertir, ce sont les badins qui disent cela : d'estimables biographes l'ont pris au sérieux et s'en sont fâchés. Marguerite a trouvé des champions déclarés de sa vertu, l'abbé Goujet d'abord, et surtout M. Génin, éditeur instruit des Lettres de la reine de Navarre. M. Charles Nodier, dans un très spirituel article (*Revue des Deux mondes*, novembre 1839) a taché de retirer à la princesse L'Heptaméron, pour en reporter l'honneur à Bonaventure Des Périers. Les écrivains protestants surviennent là-dessus, et comme ils revendiquent le plus qu'ils peuvent Marguerite, ils ne seraient pas fâchés de lui voir enlever ses Contes ; mais ils tiennent bon pour sa vertu de tout temps contre les insinuations de Brantôme et les légèretés de Lenglet du Fresnoy.⁴⁶

L'accusation de supercherie littéraire se confondant ici avec celle d'adultère, Sainte-Beuve observe une prudente neutralité en soulignant qu'il est difficile de pouvoir trancher de si loin sur une telle querelle (« Que croire à cette distance, et même au plus près ! »⁴⁷). Pour autant, la conclusion de cette note *a priori* favorable à Marguerite de Navarre, tant comme femme que comme autrice, vient ruiner la prétendue neutralité du critique en faisant jouer des jugements archétypaux, universalisant et dégradants pour les femmes :

Les hautes qualités de Marguerite sont hors de cause ; mais il y a de certains moments dans la jeunesse. Et puis, quand une femme écrit, on est tenté toujours de demander, en souriant, qui est là derrière.⁴⁸

La généralisation qu'il pose comme principe de lecture (« on est tenté *toujours* de demander ») révèle que l'accusation de supercherie littéraire n'a besoin de n'être ni infirmée ni confirmée par l'historien de la littérature : elle est pour lui une sorte de *requisit* à l'argumentation quand il s'agit d'évoquer une écrivaine. Les femmes ne se livrant à l'activité littéraire que de manière superficielle, ou sous la tutelle d'un homme véritablement auteur, il est alors tout naturel que les critiques abordent leurs œuvres avec légèreté, « en souriant », sans y chercher l'art ou le génie et surtout sans les mettre sur le même pied que les écrivains masculins.

Le prisme du genre est particulièrement remarquable dans l'analyse que propose Sainte-Beuve et vient mettre en lumière les conditions sous lesquelles il admet une femme dans le canon qu'il dessine. Nécessairement inférieure à un homme, qu'elle patronne, qu'elle imite ou dont elle s'attribue les œuvres, l'autrice n'a de place que *par rapport* aux hommes, avec lesquels elle entretient par ailleurs nécessairement des rapports intimes. Ann R. Jones et Nancy J. Vickers soulignent ainsi dans leur article concernant le *Tableau historique* de Sainte-Beuve que le mécanisme de minoration des autrices par le critique suppose systématiquement le rappel d'une activité sexuelle, potentiellement déviante ou immorale :

⁴⁶ Charles-Augustin SAINTE-BEUVE, *op. cit.*, p. 33.

⁴⁷ *Ibid.*

⁴⁸ *Ibid.*

The work of a woman in turn serves as a pretext for criticism that links literary and sexual relations in ways rarely invoked in analyses of men's writing.⁴⁹

Le caractère misogyne de la remarque finale de Sainte-Beuve peut s'entendre comme le reflet d'une conception, largement partagée au XIX^e siècle, appuyée sur un discours médical, en vogue depuis la fin du XVIII^e siècle, qui s'inspire de la théorie des humeurs héritée du XVI^e siècle : la femme y est décrite comme de constitution fragile, nerveuse, caractérisée par une faiblesse ennemie de toute activité cérébrale sérieuse⁵⁰. Selon ces traités médicaux, la femme serait par nature incapable de toute production artistique de valeur puisqu'elle serait placée du côté de l'humidité alors que le génie et le raisonnement intellectuel requerraient chaleur et sécheresse, caractéristiques masculines⁵¹. Plus encore, tout au long du XIX^e siècle, les savants et les médecins n'ont cessé de chercher à prouver l'incapacité naturelle des femmes à la pratique littéraire, en recourant à une preuve irréfutable : les cerveaux des femmes pèseraient moins lourd que celui des hommes⁵². Les discours de l'époque transmettent donc une représentation de la femme qui l'exclut du cercle littéraire, ce qui a pour conséquence que :

[...] les femmes, à la limite, peuvent écrire, mais qu'elles ne se targuent pas d'être des génies. Elles peuvent écrire des correspondances, des journaux intimes, des livres pour la jeunesse, des romans d'édification, mais ne peuvent prétendre aux genres nobles : la poésie et la philosophie.⁵³

Le discours lansonien ne dit pas autre chose de Marguerite de Navarre : elle est avant tout définie comme femme, en cela comparable et égale aux autres « beaux exemplaires » de femmes que « l'Italie ait offerts »⁵⁴ mais pas aux hommes, et encore moins aux hommes poètes – en témoigne Marot qui la « surpasse ». C'est que, dans le système de valeurs repris par Lanson, si le talent littéraire est du côté du masculin, le féminin se trouve doté d'un autre trait caractéristique : l'expression du sentiment.

⁴⁹ « Le travail d'une femme sert en retour de prétexte à une critique qui fait le lien entre littérature et relations sexuelles selon une logique rarement utilisée quand il s'agit d'analyser des écrits d'hommes », Ann R. JONES et Nancy J. VICKERS, « Canon, Rule, and the Restoration Renaissance », in *Displacements – Women, tradition, literatures in French, op.cit.*, p. 11 (nous traduisons).

⁵⁰ Pour une analyse détaillée sur ce point, nous renvoyons à l'étude de Christine PLANTE dans son ouvrage *La petite sœur de Balzac – Essai sur la femme auteur*, Paris, Seuil, 1989 ; nouvelle édition complétée et enrichie d'une préface de Michelle PERROT, Lyon, PUL, 2015.

⁵¹ Reprenant l'étude menée par Christine DETREZ (*Les femmes peuvent-elles être de Grands Hommes ? – Sur l'effacement des femmes de l'histoire, des arts et des sciences*, Paris, Belin, coll. « Laboratoire de l'Égalité », 2016, p. 19), on peut notamment citer le traité du Docteur ROUSSEL (*Le système moral et physique de la femme*, 1775) et celui de Julien-Joseph VIREY (*De la femme sous ses rapports physiologique, moral et littéraire*, 1825).

⁵² Catherine VIDAL propose une étude circonstanciée de ces expériences médicales dans l'ouvrage *Nos Cerveaux, tous pareils, tous différents*, Paris, Belin, coll. « Égal à égale », 2015).

⁵³ Christine DETREZ, *op. cit.*, p. 19.

⁵⁴ Les femmes sont par ailleurs ici désignées comme de « beaux exemplaires », c'est-à-dire de beaux objets, et non pas comme des sujets.

b. Marguerite de Navarre, ou l'expression du sentiment

Ainsi, l'originalité de Marguerite de Navarre se trouverait précisément dans « la place qu'elle donne au sentiment » (Lanson, p. 180). Selon Lanson, le « trait le plus original de la nature » de Marguerite de Navarre est d'être sentimentale, c'est-à-dire que chez elle « le cœur mène l'intelligence, elle ne vit que pour aimer et se dévouer » (p. 180). Dissimulée sous le compliment, la stratégie du discours est avant tout celle d'une dévalorisation où se découvre ici le *topos* de la sentimentalité féminine, *topos* qui permet par extension la minoration des qualités d'une écrivaine puisque selon les représentations qui prévalent au XIX^e siècle :

[...] les hommes sont « naturellement » faits pour la chose publique, la gloire, la politique et l'argent, puisqu'ils sont ambitieux et énergiques, tandis que les femmes, sensibles, fragiles, émotives et tendres, sont destinées au foyer et à la famille. Les femmes accouchent d'enfants, les hommes d'œuvres d'art et de l'esprit. [...] La femme peut être muse, mère, épouse ou sœur de l'artiste, et l'aider en sa noble tâche, et c'est à l'ombre du grand homme qu'elle s'épanouira.⁵⁵

Cette place « à l'ombre » des grands hommes, en retrait de la scène publique, est celle qui conviendrait naturellement aux femmes, ces êtres destinés à la sphère intime. Dans cette perspective, l'autrice de l'*Heptaméron* est représentée par Lanson dotée de tous les attributs d'une femme honorable. Dans les premières lignes de sa présentation, Lanson rappelle que Marguerite de Navarre n'apparaît à la Cour « [...] qu'entourée de poètes et de savants, qui sont ses valets de chambre, ses secrétaires, ses protégés et comme ses nourrissons » (Lanson, p. 180). Plus loin, l'historien de la littérature brosse un portrait extrêmement flatteur de la reine en soulignant ses grandes qualités d'âme :

[...] elle aime Dieu passionnément, d'une libre et vive tendresse qui déborde hors de tous les cadres artificiels des idées. De là son amour fraternel : elle se donne au roi comme à Dieu, d'une pure ferveur, par un entier sacrifice. Auprès d'elle [...] on pourrait dire que toute la Renaissance et toute la Réforme trouvent sécurité et liberté. [...] Sa protection, qui ne tombait pas de haut, et froidement, était une tendresse soucieuse où son cœur, non pas seulement sa puissance, apparaissait. (Lanson, p. 180)

Le portrait dressé au moyen du discours épibiographique est donc celui d'une femme pieuse, qui dirige son amour non pas vers des objets basement terrestres mais vers Dieu lui-même et vers son frère le Roi François I^{er}, incarnation terrestre de la puissance divine. Par ailleurs, Marguerite de Navarre apparaît également dans le discours parée des attraits d'une maternité symbolique (les poètes et les familiers sont ses « nourrissons ») et marquée par l'isotopie de la

⁵⁵ Christine DETREZ, *op. cit.*, p. 20.

protection (« protégés », « protection », « sécurité et liberté »)⁵⁶, ce qui établit un rapprochement implicite avec la figure de la Vierge. Dans la présentation que propose Lanson, il ne sera d'ailleurs nulle part fait état de la vie sentimentale de la reine, comme si l'historien de la littérature choisissait certes de la placer du côté du sentimentalisme, mais d'un sentimentalisme éthéré, conforme à l'image de la femme chaste et pieuse qu'il cherche à construire.

Pour autant, le biographique ne fonctionne pas ici comme caution de la valeur littéraire, et sert même à dévaluer l'œuvre en la plaçant irrémédiablement du côté du féminin. En effet, quand il en vient à l'examen de l'œuvre, Lanson en souligne l'« apparente incohérence », et ce jugement, qui constitue un programme de lecture, est à nouveau validé par la conclusion :

On conçoit que, de l'œuvre de Marguerite, l'*Heptaméron* seul ait vraiment échappé à l'oubli : le XVII^e siècle s'y retrouvait, mondain, dramatique et moral. Les filets de sentiment, et de poésie lyrique ou champêtre, qui jaillissent çà et là dans les vers de la reine de Navarre, l'intéressaient moins. Puis c'était dans ses vers que s'accusait surtout son défaut. Elle manque et de métier et d'art. Son écriture ne serre pas sa sensation. [...]. Dans sa diffusion languissante et son abondance un peu sèche, on retrouve à la fois l'inculture esthétique du Moyen Âge et la facture lâche de l'amateur. Il était naturel que sa prose fût de meilleure qualité que ses vers : quand il s'agissait de conter et de causer, cette intelligente femme n'avait pas besoin d'être écrivain pour écrire excellemment. (Lanson, p. 183)

Si l'œuvre poétique de Marguerite de Navarre est irrémédiablement condamnée à l'oubli en raison de sa médiocrité et de son amateurisme (« diffusion languissante », « inculture esthétique », « facture lâche de l'amateur »), il faut remarquer que l'*Heptaméron* n'échappe au même destin qu'au prix d'une valorisation qui place en réalité l'autrice du côté du mineur. En effet, la production en prose de la reine de Navarre n'est jugée valable par Lanson qu'au regard de critères qui sont en réalité des facultés qu'il considère proprement féminines. Ainsi, l'emploi de « conter » et « causer » pour définir l'activité littéraire de Marguerite de Navarre semble un écho de l'« infatigable facilité » qu'il déplorait et dont il condamnait la perpétuation chez les femmes auteurs depuis Christine de Pizan. « Causer » et « conter » ne renvoient ni l'un ni l'autre à un travail artistique mais bien plutôt à une parole qui se déploie sans contraintes dans un cercle familial et intime. Selon le dictionnaire de Furetière, « causer » signifie en effet « s'entretenir de choses familières et peu importantes » et également « parler trop, indiscretement », tandis que « conter » renvoie au fait de « faire une

⁵⁶ Une représentation similaire, qui fait de Marguerite de Navarre une mère pour l'époque, est proposée par MICHELET dans le tome *Renaissance* de son *Histoire de France* : « [...] souvenons-nous toujours de cette douce reine de Navarre, [...] mère aimable de la Renaissance, dont le foyer fut celui de nos saints, dont le giron charmant fut le nid de la Liberté » (*op. cit.*, p. 250).

claire narration d'un fait, d'une histoire, comme on le dit d'un historien ou d'un avocat », « faire un conte, réciter quelque trait plaisant, qu'il soit vrai ou faux » mais aussi « en faire accroire, donner pour vraies des choses fausses »⁵⁷. Ce faisant, la caractérisation de l'activité d'écriture de Marguerite de Navarre par ces deux verbes est révélatrice d'une stratégie de minoration, renvoyant l'autrice à un univers familier, mais également non littéraire (« conter » renvoyant à la relation d'événements ou de faits, tandis que « causer » rappelle l'idée d'une parole sans importance). Et c'est bien le sens de la démonstration menée par Lanson : si l'*Heptaméron* s'avère digne d'être lu, ce n'est pas en tant que grande œuvre, mais en tant que production littéraire féminine sans ambition, pour laquelle d'ailleurs il n'est pas « besoin d'être écrivain ». Marguerite de Navarre se voit ainsi doublement rejetée hors du cercle de la littérature par le discours lansonien : à la fois par son incapacité à écrire de la poésie, genre plus noble que la prose, mais surtout par la facilité de son œuvre qui ne nécessite aucun réel travail et la place du côté des « amateur[s] ».

c. Marguerite de Navarre et Louise Labé, des mineures de la production littéraire du XVI^e siècle ?

Lanson propose dans son *Histoire de la littérature française* un discours qui ne cesse donc de procéder par minoration successive, qui toutes tendent à écarter Marguerite de Navarre du cercle des vrais écrivains pour circonscrire son œuvre à un domaine acceptable pour le critique et son époque. La figure de Marguerite de Navarre dessinée par le discours biographique correspond ainsi à une série de représentations qui rapprochent la reine de l'image d'une femme de la bonne société, pieuse, charitable et discrète. L'image dessinée par le discours lansonien reprend ici les traits du portrait de la reine esquissé par Sainte-Beuve dans ses *Causeries du lundi*, dont Ann R. Jones et Nancy J. Vickers soulignent le caractère anachronique et fantasmé :

[...] this version of Marguerite is a portrait of the ideally virtuous woman of the 1850's, combining sweet domesticity (he cites at length her letters to François I, including one in which she tenderly describes her children) and appreciation of her male contemporaries.⁵⁸

L'*Heptaméron*, œuvre en prose, donc moins noble que des vers, apparaît dès lors dans l'histoire littéraire, chez Lanson et ses prédécesseurs, comme marquée par le sceau du féminin, un féminin privé de talent littéraire, impuissant à produire une œuvre majeure. En somme, et si l'on entend bien l'implicite de la représentation, l'*Heptaméron* ne serait rien de

⁵⁷ Définitions consultées via le site Lexilogos à l'adresse http://www.lexilogos.com/francais_classique.htm

⁵⁸ « [...] cette version de Marguerite proposée par Sainte-Beuve constitue le portrait de la femme idéale et vertueuse des années 1850, conjuguant la douceur domestique (il cite en intégralité des lettres à François I^{er}, notamment l'une d'elles où elle décrit avec tendresse ses enfants) à l'approbation de ses contemporains masculins », Ann R. JONES et Nancy J. VICKERS, *art.cit.*, p. 12 (nous traduisons).

plus qu'une œuvre de bonne femme, qui cause avec ses amies et conte des histoires agréables au coin du feu. La valeur qui est reconnue à l'œuvre trouve son fondement dans des représentations du féminin qui préexistent au discours de la critique littéraire et qui l'informent⁵⁹, tout en s'inscrivant dans un système hiérarchique propre au discours de l'histoire littéraire qui procède par effets différentiels accordant des degrés de légitimité aux œuvres selon leur genre⁶⁰.

Le fonctionnement du discours lansonien est particulièrement remarquable à ce sujet, à la fois lorsque l'auteur étudie la place de Marguerite de Navarre dans la littérature du XVI^e siècle, mais également lorsqu'il en vient à considérer le rôle de Louise Labé dans la production poétique de la période. Si l'autrice de l'*Heptaméron* se voit concéder plusieurs pages par le critique, ce n'est pas le cas de Louise Labé, que Lanson ne fait qu'évoquer en passant, au moment où il s'intéresse à l'École de Lyon. De la poétesse lyonnaise, le lecteur n'apprendra rien, si ce n'est cette affirmation : « Louise Labé, la fameuse cordière, qui fit le sonnet mignard aussi brûlant qu'une ode de Sapho » (Lanson, p. 208). Lanson s'inscrit ici dans les traces de Sainte-Beuve, qui dans son *Tableau historique* n'accordait lui non plus qu'une seule ligne à la contemporaine de Scève, pour en proposer un portrait pour le moins énigmatique et qui ne rend guère compte de son talent poétique : « La Belle Cordière soupirait non loin de la patrie de Laure »⁶¹. Louise Labé a-t-elle du talent ? Ces sonnets marquent-ils une évolution dans la reprise des *topoi* pétrarquistes ? Se démarque-t-elle par une inspiration propre ? De toutes ces questions touchant à la littérarité et à la valeur de l'œuvre, à son inscription dans la production de l'époque, à l'écart par rapport à une norme ou à sa conformité aux règles, il n'est pas question chez Lanson. N'est présentée de la poétesse qu'une image aussi partielle que fantasmée, soulignée par une érotisation de la figure de l'écrivaine remarquable à la fois dans l'emploi de l'adjectif « brûlant », et la référence à Sapho, renvoyant à la légende selon laquelle Louise Labé aurait été une courtisane⁶². Ces notations permettent bien mal de rendre compte de la *valeur* de l'œuvre car ce qui importe

⁵⁹ Sur la question de la reconnaissance et de la légitimation des œuvres écrites par des femmes au sein du système hiérarchique des genres, nous renvoyons pour plus de détails à l'ouvrage dirigé par Delphine NAUDIER et Brigitte ROLLET, *Genre et légitimité culturelle. Quelle reconnaissance pour les femmes ?*, Paris, L'Harmattan, 2007.

⁶⁰ Sur le système hiérarchique à l'œuvre dans le discours lansonien, nous renvoyons à l'analyse menée par Luc FRAISSE dans son article « Le prestige secret des écrivains mineurs dans l'histoire littéraire de Lanson » (*art. cit.*), ainsi qu'au chapitre II de cette étude.

⁶¹ Charles-Augustin SAINTE-BEUVE, *op. cit.*, p. 35.

⁶² Cette légende entourant la vie de Louise Labé est signalée par de nombreux critiques, à commencer par Mireille HUCHON, autrice de l'ouvrage cherchant à prouver que la poétesse ne serait en réalité qu'une fiction poétique (*Louise Labé – Une créature de papier*, Genève, Droz, 2006) : chez les contemporains de Louise Labé, certains comme Guillaume Paradin la décrivent comme « excellente en savoir et en poésie », tandis que pour Claude de Rubys elle n'est qu'une « insigne courtisane » sans « aucune existence littéraire » (p. 114 et *sq.*). Pour un état de la controverse sur l'existence de Louise Labé, on pourra consulter l'article de Daniel MARTIN « Louise Labé est-elle « une créature de papier » ? », *Réforme, Humanisme, Renaissance*, n°63, 2006, p. 7-37.

dans le discours scolaire lansonien est moins, en réalité, de s'intéresser objectivement à ce qui fait la valeur de la production littéraire d'une femme, que, plutôt, de mettre en œuvre une série de représentations stéréotypées qui viennent se substituer à l'évaluation esthétique attendue.

Ainsi, si Marguerite de Navarre incarne la femme respectable, la mère, l'épouse, et appartient au pôle « intérieur » (le foyer), Louise Labé quant à elle est identifiée au cercle des femmes sexualisées, celles qui appartiennent à l'extérieur du foyer. Ce système de minoration peut être compris comme l'un des effets du conservatisme propre au discours de l'histoire littéraire, particulièrement remarquable quand il s'agit des œuvres de femmes, et qui selon l'analyse de Martine Reid consiste à confondre « les écrits des femmes avec les qualités et défauts traditionnellement attribués au sexe féminin »⁶³. En reprenant sans distance des fantasmes associés au nom de Louise Labé depuis des siècles, en modelant l'image de Marguerite de Navarre sur celle d'une femme idéale de la fin du XIX^e siècle, Lanson valide et transmet une image partielle de leurs œuvres. C'est ainsi que se déploie au fil des histoires littéraires un processus d'invisibilisation qui repose sur une série de représentations héritées qui se changent progressivement en un discours officiel sur la valeur des œuvres écrites par des autrices. Comme le rappelle Martine Reid

[...] le caractère arbitraire et répétitif de la plupart des assertions de l'histoire littéraire ont conduit à faire passer pour vrai, ou pour le moins vraisemblable, ce qui n'était d'abord qu'une constellation de préjugés défavorables. Pour rendre possible une telle opération, il fallait que soient collectivement partagés les puissants *a priori* sur lesquels reposent ces discours.⁶⁴

Si la fin du XIX^e siècle et le début du XX^e siècle apparaissent comme des moments où ces « puissants *a priori* » semblent particulièrement partagés par les historiens de la littérature et critiques littéraires, il convient désormais d'interroger l'évolution des discours et des représentations des œuvres de Marguerite de Navarre et Louise Labé, au moyen d'une étude des manuels scolaires publiés depuis les années 1990.

III. La réapparition des autrices dans le corpus canonique de la littérature du XVI^e siècle : un statut en demi-teinte (1981-2011)

1. Louise Labé, autrice classique du XVI^e siècle : réévaluations et rééquilibrages de l'espace canonique

⁶³ Martine REID, *Des femmes en littérature*, op. cit., p. 25.

⁶⁴ *Ibid.*

L'étude des manuels scolaires de lycée publiés depuis 1981 révèle que les autrices sont désormais quantitativement bien représentées dans le canon de la littérature de la littérature du XVI^e siècle. Sur les dix-sept manuels étudiés pour la période 1981-1999, onze mentionnent Louise Labé, quatre Marguerite de Navarre, deux Pernelle du Guillet ; de 2000 à 2011, sur les vingt-sept manuels étudiés, seize font apparaître Louise Labé dans leurs pages, sept citent Marguerite de Navarre et un mentionne Pernelle du Guillet⁶⁵.

Les chiffres relativement élevés de cette recension sont d'autant plus intéressants qu'ils contrastent avec le relevé effectué pour la période directement antérieure. Dans le tome « XVI^e siècle » du *Lagarde et Michard*, il est rapidement fait allusion à Pernelle du Guillet et Louise Labé dans un paragraphe qui conclue la présentation de Maurice Scève :

Outre Pernelle du Guillet, il faut citer dans le groupe lyonnais une autre poétesse, Louise Labé, la « belle cordière » (son mari était cordier), dont les sonnets sont remarquables par la sincérité des sentiments. (Lagarde et Michard, p. 31)

Quant à Marguerite de Navarre, elle est elle aussi évoquée en passant, au cours de la présentation consacrée au rôle de son frère dans le développement des arts et des lettres au XVI^e siècle :

Favorable à l'esprit nouveau, ce roi se fit le protecteur des savants, des écrivains et des artistes, méritant ainsi le titre de *Père des lettres*. Dans ce rôle il fut secondé par sa sœur Marguerite d'Angoulême, duchesse d'Alençon puis reine de Navarre, protectrice de Marot et auteur elle-même de *l'Heptaméron*, recueil de nouvelles à la manière de l'Italien Boccace. (Lagarde et Michard, p. 9).

Aucune de ces trois autrices ne bénéficient d'une réelle présentation, et aucun extrait de leurs œuvres n'est sélectionné pour faire partie des morceaux choisis proposés à la lecture dans l'anthologie. En ce sens, le *Lagarde et Michard* accentue le phénomène de minoration observé chez Lanson. Il faut donc attendre la fin du XX^e siècle pour que les autrices du XVI^e siècle réapparaissent dans les pages des manuels scolaires.

C'est ainsi que l'apparition de Louise Labé dans la périphérie directe du corpus canonique⁶⁶ est à lire comme le résultat d'un phénomène très nette de « majoration », pendant de la minoration lansonienne. Si elle n'était qu'à peine évoquée chez Lanson et Lagarde et Michard, à partir de 2007 elle est présentée dans tous les manuels et placée dans les séquences sur la poésie aux côtés de Ronsard et Du Bellay. La réévaluation de la place de la poétesse lyonnaise, qui va jusqu'à l'obtention d'un statut équivalent à celui de ses contemporains masculins, est particulièrement remarquable dans les manuels de ce début de XXI^e siècle. Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette réapparition et cette réévaluation, dont le plus

⁶⁵ Pour le détail de ces relevés et leur comparaison avec les occurrences des autres auteurs, nous renvoyons aux tableaux 17 et 18.

⁶⁶ Voir les figures 1 à 4.

important semble être le poids des mouvements féministes. Leurs répercussions se font sentir d'une part dans le milieu universitaire qui, grâce à l'essor des *Gender Studies* et des *Women Studies* à partir des années quatre-vingt, trouve un intérêt nouveau pour la littérature écrite par des femmes et multiplie les publications à ce sujet⁶⁷. En ce sens, la réapparition des autrices dans le canon peut être lue comme un effet de la transposition didactique⁶⁸, c'est-à-dire du passage d'un savoir « savant », universitaire, vers l'enseignement secondaire. D'autre part, l'émergence des questionnements féministes entraîne dans la société civile une réflexion autour des notions de parité et d'égalité des sexes que l'École doit transmettre, ainsi que les précisent les textes officiels. La loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'École souligne ainsi que « la transmission de la valeur d'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, se fait dès l'école primaire »⁶⁹. La question de l'égalité hommes-femmes est désormais définie comme « mission fondamentale » de l'École, à tous les niveaux, ainsi que le rappelle le site du Ministère de l'Éducation Nationale :

L'École compte parmi ses missions fondamentales celle de garantir l'égalité des chances entre les filles et des garçons. À cette fin, elle veille à favoriser, à tous les niveaux, la mixité et l'égalité, notamment en matière d'orientation, ainsi qu'à la prévention des comportements sexistes.⁷⁰

Ce nouvel impératif d'égalité hommes-femmes se traduit par la place plus importante accordée aux autrices dans le canon scolaire littéraire. En outre, la place désormais accordée aux femmes dans le canon scolaire peut aussi s'expliquer par une volonté de diversifier et de faire évoluer un corpus demeuré durant des décennies extrêmement rigide. C'est dans ce sens que vont deux circulaires de 1985⁷¹ du Ministère de l'Éducation Nationale invitant, à l'école primaire et au collège, à l'ouverture à toutes les formes de littérature demeurées jusque-là aux marges du canon et qui peuvent désormais légitimement être étudiées dans les classes (littérature de jeunesse, romans noirs, mais aussi journaux, autres médias ...).

La réapparition des autrices et la place désormais essentielle d'une poétesse dans le canon scolaire de la littérature du XVI^e siècle peuvent donc laisser penser que leur poids dans le corpus canonique se trouve désormais réévalué. En ce sens, leur intégration dans le canon

⁶⁷ Pour une synthèse sur les méthodes des *Gender Studies* et des *Women Studies* ainsi que sur les récentes publications dans ce domaine, nous renvoyons à l'excellent ouvrage dirigé par Laure BERENI et Sébastien CHAUVIN *Introduction aux Gender Studies – Manuel des études sur le genre* (Bruxelles, De Boeck, 2008).

⁶⁸ La transposition didactique est définie par Yves CHEVALLARD comme l'un des mécanismes du processus de classicisation, et représente le phénomène par lequel un discours universitaire est transposé dans la sphère scolaire secondaire (*La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Paris, La Pensée Sauvage, 1985).

⁶⁹ Le texte de loi est consultable sur le site de l'Éducation Nationale, à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/cid4006/egalite-des-filles-et-des-garcons.html> (page consultée le 5 juin 2016).

⁷⁰ <http://www.education.gouv.fr/cid4006/egalite-des-filles-et-des-garcons.html> ; page consultée le 5 juin 2016.

⁷¹ Ministère de l'Éducation Nationale, *Programmes et instructions de l'école élémentaire - Circulaire du 12 mars 1985, arrêté du 15 mai 1985 ; Programmes et instructions pour le collège*, Paris, CNDP, 1985.

peut être entendu comme une réhabilitation. Or, il semble que la réalité du discours scolaire sur ces autrices et leurs œuvres soit plus complexe et rende compte d'un statut toujours problématique au sein du canon, et de la difficulté à créer dans l'espace scolaire une image de ces écrivaines qui se départisse d'un certain nombre de représentations topiques sur la production d'œuvres littéraires par des femmes.

2. Quels corpus canoniques pour les œuvres des autrices du XVI^e siècle ?

a. Les sonnets de Louise Labé

Si l'ouverture du canon à partir de 1985 a permis l'intégration progressive des écrivaines du XVI^e siècle dans les pages des manuels scolaires traitant de cette période, ce processus n'a pas entraîné un bouleversement de la perspective sur leurs productions. Ainsi, dans les onze manuels qui présentent Louise Labé entre 1981 et 1999, est proposé à la lecture un total de treize extraits de ses œuvres. La distribution des sonnets s'opère comme suit dans les manuels :

Titre du sonnet	Total des occurrences dans les manuels – 1981-1999
Sonnet VIII « Je vis, je meurs ... »	4
Sonnet XIV « Tant que mes yeux pourront larmes épandre ... »	4
<i>Débat de folie et d'Amour</i>	2
Sonnet IX « Tout aussitôt que je commence à prendre ... »	1
Sonnet XIII « Ne reprenez, Dames, si j'ai aimé ... »	1
Sonnet XIX « Diane étant en l'épaisseur d'un bois ... »	1
Sonnet XX « Prédit me fut ... »	1
Total des extraits	13

Tableau 64. Sonnets de Louise Labé sélectionnés dans les manuels – 1981-1999

Les deux sonnets « Je vis je meurs » et « Tant que mes yeux pourront larmes épandre » se révèlent les plus classicisés avec quatre occurrences chacun ; à ce centre s'adjoint une périphérie composée de quatre autres pièces tirées du même recueil et comptabilisant une seule occurrence chacune. Le *Débat de Folie et d'Amour* est représenté au travers de deux extraits et vient nuancer l'image d'une production orientée vers les sonnets amoureux.

De 2000 à 2011, Louise Labé est citée dans seize manuels, qui proposent une sélection de vingt-et-un de ses sonnets :

Titre du sonnet	Total des occurrences dans les manuels – 2000-2011
Sonnet VIII « Je vis, je meurs »	7
Sonnet II « Ô beaux yeux bruns »	4
Sonnet XIV « Tant que mes yeux pourront larmes épandre »	4
Sonnet V « Claire Vénus »	2
Sonnet XIII « Ne reprenez, Dames, si j'ai aimé »	2
Sonnet XX « Prédit me fut »	2
Total des extraits	21

Tableau 65. Sonnets de Louise Labé sélectionnés dans les manuels – 2000-2011

Sur les vingt-et-un extraits sélectionnés, un tiers du corpus est constitué du sonnet « Je vis, je meurs », qui occupe désormais à lui seul l'espace central du canon de l'œuvre de Louise Labé ; dans la périphérie directe se trouve les sonnets « Ô beaux yeux bruns » et « Tant que mes yeux pourront larmes épandre », avec quatre occurrences chacun ; le dernier cercle du corpus canonique est occupé par trois sonnets, « Claire Vénus », « Ne reprenez, Dames, si j'ai aimé », et « Prédit me fut ».

Sur un total de trente-quatre sonnets sélectionnés dans les manuels pour la période 1981-2011, « Je vis je meurs » apparaît comme le plus fortement classicisé de l'œuvre de Louise Labé. « Ô beaux yeux bruns » et « Tant que mes yeux pourront larmes épandre » forment, en deuxième position, un autre duo représentatif de l'œuvre de la poétesse dans le corpus canonique de la littérature du XVI^e siècle. Ce sont donc les sonnets « mignards » et « brûlants » (selon les termes utilisés de Lanson), expression de la douleur et de la passion amoureuse la plus ardente, qui constituent aujourd'hui la principale image de la production poétique de Louise Labé dans le discours scolaire : si la place de la poétesse dans l'espace canonique général de la littérature du XVI^e siècle est largement réévaluée, la modélisation de son œuvre révèle, d'un point de vue statistique, la pérennité des conceptions héritées du discours de l'histoire littéraire.

b. L'Heptaméron de Marguerite de Navarre

De manière parallèle, la production de Marguerite de Navarre apparaît réduite, dans les manuels de 1981 à 2011, à l'*Heptaméron*. La distribution du corpus canonique pour l'œuvre de l'autrice se détermine comme suit :

Titre de l'œuvre	Nombre d'extraits sélectionnés dans les manuels – 1981-1999	Nombre d'extraits sélectionnés dans les manuels – 2000-2011
<i>Heptaméron</i>	5	9
<i>Comédie du Mont de Marsan</i>	0	1
Totaux	5	10

Tableau 66. Nombre d'extraits de l'œuvre de Marguerite de Navarre sélectionnés dans les manuels

Dans les sept manuels qui sélectionnent des extraits de l'œuvre de la reine de Navarre entre 1981 et 2011 est présenté un total de quinze textes dont quatorze sont des nouvelles tirées de l'*Heptaméron*, tandis qu'un seul extrait est tiré de *La comédie de Mont-de-Marsan*. La production en vers de l'autrice ne fait jamais l'objet d'une sélection dans les manuels, et la reine est systématiquement présentée sous les traits d'une romancière. L'étude parallèle de la sélection des extraits dans l'*Heptaméron* permet de dessiner l'image du corpus canonique de l'œuvre de Marguerite de Navarre⁷² et de déterminer quelles nouvelles sont les plus classicisées :

Nouvelle	Total des occurrences dans les manuels – 1981-1999	Total des occurrences dans les manuels – 2000-2011	Total des occurrences
Septième journée, nouvelle LXV	0	2	2
Première journée, nouvelle V	1	1	2
Deuxième journée, nouvelle XII	1	1	2
Deuxième journée, nouvelle XVII	1	1	2
Troisième journée, nouvelle XXIX	0	1	1
Troisième journée, nouvelle XXXIX	0	1	1
Quatrième journée, nouvelle XXXII	0	1	1
Sixième journée, nouvelle LVIII	0	1	1
Deuxième journée, nouvelle XIX	1	0	1
Quatrième journée, nouvelle XXXVI	1	0	1
Totaux	5	9	14

Tableau 67. Extraits des nouvelles de l'Heptaméron sélectionnés dans les manuels – 1981-2011

Ce relevé fait apparaître la relative dispersion du corpus canonique de l'œuvre de Marguerite de Navarre, puisqu'à l'exception de la nouvelle V de la première journée, et des nouvelles XVII et XII de la deuxième journée, aucun extrait n'est repris dans les manuels entre les deux périodes observées. Si la nouvelle LXV de la septième journée est sélectionnée dans deux manuels pour la période 2000-2011, tous les autres extraits ne sont présents que dans un seul manuel, dans une seule des deux périodes. La diversité des sélections opérées dans l'œuvre de Marguerite de Navarre renseigne en réalité sur son moindre degré de classicisation : il ne semble pas y avoir, dans sa production, de texte qui soit considéré comme emblématique de sa production et qui serait, par conséquent, incontournable. Ce phénomène de classicisation

⁷² Il faut ajouter à ce total de quatorze extraits un extrait de la scène 2 de la *Comédie de Mont-de-Marsan* proposé à la lecture dans le manuel dirigé par Maryse Avierinos en 2001.

minimale confirme la place périphérique occupée par l'autrice dans la structure générale du canon de la littérature du XVI^e siècle, et le degré moindre de classicité accordée à son œuvre.

Ainsi, bien qu'il y ait une redécouverte des œuvres de Louise Labé et Marguerite de Navarre, le corpus canonique de leurs œuvres apparaît marqué par un mouvement de très forte réduction, autour d'un ou deux sonnets emblématiques pour Louise Labé, et d'une œuvre phare pour Marguerite de Navarre. Ce faisant, le phénomène de modélisation de leurs œuvres paraît reconduire des effets de hiérarchisation qui s'inscrivent dans une tradition réactivant les effets de validation mis en place par l'histoire littéraire depuis le XIX^e siècle. Ainsi, le corpus canonique déterminé pour leurs productions tend à construire l'image de Louise Labé comme une poétesse de l'amour brûlant, tandis que les écrits de Marguerite de Navarre ne paraissent pas offrir à la lecture de morceau exemplaire remarquable. Outre ce phénomène de réduction affectant les images canoniques des œuvres des autrices, le processus de modélisation tend également à resserrer très fortement les représentations de la littérature écrite par des femmes dans le canon général de la littérature du XVI^e siècle. Réduite à deux noms principaux, Marguerite de Navarre et Louise Labé, la production littéraire féminine de la période est loin d'être représentée de manière aussi complète, détaillée et nuancée que celle de leurs contemporains, non seulement dans la sélection d'extraits de leurs œuvres, mais également dans le discours qui accompagne ces extraits.

3. *Quelles figures classiques pour les autrices ?*

a. Marguerite de Navarre et la « veine gauloise » de la littérature du XVI^e siècle

Si l'autrice de l'*Heptaméron* est présente dans les manuels aux côtés de Rabelais ou Montaigne, elle n'en demeure pas moins une autrice dont la prose narrative est placée du côté du léger, sans que soit réellement prise en compte la dimension sérieuse de son œuvre, notamment l'aspect satirique et religieux des nouvelles. Ainsi, des manuels de 2007 et 2005 présentent l'*Heptaméron* comme un recueil de nouvelles « licencieuses » (Dominique Rincé, 2007 et 2005, p. 31), tandis qu'un paratexte de la nouvelle XXIX de la troisième souligne le fait que « consacré au monde paysan, ce récit illustre la veine gauloise du récit » (Jean-Marie Bigeard, 2004, p. 68). Dans une perspective similaire, la présentation d'un extrait de la cinquième nouvelle de la première journée se fait en ces termes dans un autre manuel de 2004 :

La cinquième nouvelle de la première journée s'inscrit dans la tradition des fabliaux du Moyen Âge : ce récit bref, lesté et enjoué, permet au petit peuple de prendre sa revanche sur des religieux bornés et sans scrupules. (Véronique Jacob, 2004, p. 95)

Dans ces deux paratextes, les mentions de « veine gauloise » et des « fabliaux », ainsi que la caractérisation « leste », indiquent que les nouvelles sont placées par les éditeurs scolaires dans un univers plus médiéval que renaissant, caractérisé par la légèreté du propos, voire la grivoiserie impliquée par la notion de « veine gauloise ».

Ce n'est que dans deux manuels antérieurs que sont proposées des présentations plus complètes de l'*Heptaméron* :

L'Heptaméron de Marguerite de Navarre lie nouvelles tragiques et comiques, qui illustrent les propos des « devisants » sur l'amour et la recherche de la perfection humaine sous le regard de Dieu. L'analyse des sentiments et des comportements s'élabore dans une narration qui veut distraire et instruire : la nouvelle accède ainsi au statut de genre littéraire. (Marie-Hélène Prat, 1997, p. 90)

L'Heptaméron s'inspire du *Décameron* de l'italien Boccace où dix narrateurs se réunissent pour raconter cent nouvelles en dix jours. Consacré au thème de l'amour tant sacré que profane, l'œuvre tourne le dos au merveilleux médiéval par son exigence de véracité. Elle ouvre aussi la voie au roman moderne par le rôle donné à la fiction cadre, c'est-à-dire aux dialogues entre les devisants, dame et seigneurs français jouant le rôle de narrateurs dans une véritable « comédie à dix personnages ». (Maryse Avierinos, 2000, p. 123)

Ces deux discours d'introduction soulignent la place centrale de l'œuvre de Marguerite de Navarre dans l'histoire littéraire, l'*Heptaméron* étant présenté comme un tournant essentiel dans le développement de la prose narrative en raison de la complexité de sa structure. Plus encore, l'œuvre acquiert le statut d'origine, celle de la valeur accordée à la nouvelle dans la hiérarchisation littéraire des genres. La légèreté supposée de l'œuvre est également largement nuancée par le rappel du caractère sérieux du propos : alors que les manuels les plus récents choisissent de présenter principalement les nouvelles à dimension comique du recueil, les manuels plus anciens font état de l'alternance au sein de l'œuvre de tonalités comiques et tragiques, ainsi que de la réflexion sociale et religieuse qui sous-tend la narration. Ce traitement plus complet de l'*Heptaméron*, rendant compte de sa complexité et de son importance dans l'histoire littéraire semble avoir aujourd'hui totalement disparu des manuels scolaires. Ce faisant, le traitement qui est réservé à son œuvre s'avère différent de celui qui est accordé à ses homologues masculins, Rabelais en tête, dont on ne cesse dans les manuels de rappeler et de louer la sagesse et l'érudition, ainsi que la complexité de l'œuvre qui renferme une haute philosophie sous des dehors comiques. Quand les éditeurs de manuels en viennent à l'auteur de *Gargantua et Pantagruel*, il s'agit en effet de rappeler qu'il incarne des « idéaux humanistes » dont il serait « l'un des plus grands représentants »⁷³. De manière frappante, Marguerite de Navarre n'est jamais présentée comme une humaniste, mais comme « la

⁷³ Sur ce point et le précédent, nous renvoyons à notre chapitre V.

protectrice des humanistes » (Dominique Rincé, 2007, p. 31) et celle des « écrivains (Marot, Rabelais) » (Marie-Hélène Prat, 1997, p. 116), image qui rejoint celle proposée par Lanson dans *Histoire de la littérature française* et contribue à placer l'autrice de l'*Heptaméron* en retrait par rapport à la scène littéraire de son époque, ce qui minore son statut.

Ainsi, tant d'un point de vue quantitatif que dans les discours, Marguerite de Navarre s'avère beaucoup moins présente que Louise Labé dans le canon scolaire de la littérature du XVI^e siècle, et son œuvre apparaît bien moins classicisée. Peu ou pas de morceau remarquable transmis de manuel en manuel, une présentation qui occulte tout un pan de l'œuvre et passe sous silence son originalité dans l'histoire littéraire : le discours scolaire tend à écarter progressivement Marguerite de Navarre du cercle de la littérature du XVI^e siècle et à l'éloigner des cercles les plus classiques du canon de la période. A partir de 2011, elle n'est plus citée par aucun éditeur, et sa trajectoire dans le canon semble inverse à celle de Louise Labé, qui se voit accordée une place de plus en plus importante dans les manuels (*cf tableau 18*).

b. Femme et poétesse : Louise Labé ou les affres de la passion amoureuse

Présente dans tous les manuels depuis 2007, Louise Labé constitue désormais une figure majeure du canon scolaire de la Renaissance. La réévaluation de son poids dans le corpus canonique, et sa place assurée dans la périphérie directe depuis 1981, se doublent dans les notices de présentation et les paratextes d'un discours élogieux :

Pour la Belle Cordière, tel est son surnom, « le plus grand plaisir qui soit après amour, c'est d'en parler ». Son œuvre est centrée sur l'expression de l'amour fou qui est source de plaisir comme de souffrances intenses. Selon le poète Léopold Sédar Senghor, elle est « la plus grande poétesse qui soit née en France ». (Jean-Marie Bigeard, 2007, p. 123)

Louise Labé fut la plus brillante personnalité du cercle des poètes de la Renaissance, presque tous installés à Lyon au milieu du XVI^e siècle. (Dominique Rincé, 2011, p. 47)

À partir de cette présentation valorisante, les paratextes des sonnets de Louise Labé représentent la poétesse sous les traits d'une amante ardente, capable d'exprimer de manière singulière toute la gamme des sentiments amoureux :

S'inspirant des poètes italiens, Louise Labé donne un accent singulier à l'évocation du désir amoureux. Chaque sonnet, animé d'un seul mouvement, a l'intensité d'un aveu, d'un appel, d'un cri. On dirait que la poésie est l'expression directe de la passion dont elle semble avoir connu tous les vertiges : attente, bonheur fou, angoisse mortelle, soif du corps, élan de l'âme. (Christophe Desaintghislain, 2011, p. 104)

[...] son amour pour Olivier de Magny lui inspire alors un langage que chacun comprend : celui de la passion. (Valérie Presselin, 2011, p. 517)

Dans les manuels du XXI^e siècle, les paratextes suivent cette représentation doxique en faisant de l'expérience amoureuse le fondement de la poésie de Louise Labé et la source de son inspiration poétique :

Elle sut chanter ses passions ardentes dans une poésie alliant pureté de la langue et élégance des formes. Délaissée par le jeune homme qu'elle aimait, elle confie ici au sonnet décasyllabique (« Tant que mes yeux pourront larmes épandre... ») le témoignage de sa défaite et les angoisses qu'elle suscite. (Dominique Rincé, 2007, p. 45)

Louise Labé a confié que l'amour, découvert à seize ans, a changé le cours de sa vie. C'est cette puissance de l'amour qu'elle exalte dans tous ses écrits. (Christophe Desaintghislain, 2011, p. 104)

Cette image de la poétesse en amoureuse passionnée et déçue se retrouve dans les manuels antérieurs, qui construisent la même figure d'autrice :

Ce poète (*sic*) exprime avec audace, dans le sonnet qui suit ("je vis je meurs"), les tourments de la passion amoureuse. (Jacques Parpais, 1991, p. 37)

Cette poésie très personnelle est inspirée par une expérience vécue : elle fut en effet quittée par un jeune homme qu'elle aimait [...]. (Hélène Sabbah, 1993, p. 109)

L'œuvre de Louise Labé est dominée par sa passion pour un homme qui la délaissa : elle l'exprime dans vingt-quatre sonnets qui chantent le bonheur et la souffrance d'aimer, ainsi que la fatalité de l'amour. (Hélène Sabbah, 1993, p. 134)

Les discours de présentation indiquent ainsi clairement le lien entre le biographique, réduit à l'expérience amoureuse, et l'activité poétique qui permet à la poétesse de « dépeindre l'ardeur d'une passion amoureuse et la douleur d'avoir été abandonnée » (Hélène Sabbah, 2001, p. 243). L'image de Louise Labé transmise par les manuels scolaires depuis les années quatre-vingt-dix est donc celle d'une femme qu'une première expérience amoureuse malheureuse a conduite à prendre la plume pour exprimer le désespoir né de cette « passion », terme qui revient à quinze reprises dans les notices de présentation proposées dans les vingt-sept manuels qui mentionnent Louise Labé. De manière remarquable, le terme est utilisé dans quatorze des notices entre 2000 et 2011 (sur seize manuels présentant Louise Labé) et dans une seule dans les manuels antérieurs à 1999. Une telle inflation souligne bien que l'image classique de la poétesse, dans les manuels du XXI^e siècle, est tout entière organisée autour de la question amoureuse. Comme dans le cas des poètes maximaux de la période, Ronsard et Du

Bellay, le discours scolaire insiste en outre sur la sincérité des sentiments exprimés dans cette poésie, et organise une représentation où *ethos* de l'autrice et réalité du biographique sont rendus équivalents, selon un principe mimétique qui sous-tend le discours⁷⁴. De même que pour les deux poètes emblématiques du siècle, la fortune scolaire de Louise Labé dans les manuels à partir de 2000 s'explique sans doute par ailleurs par un recentrement des objets d'étude autour de la transmission d'une poésie désignée comme lyrique, rendant compte de sentiments personnels, et dès lors intégrables à des séquences transséculaires. La construction d'une figure classique de la poétesse comme amoureuse passionnée et tourmentée peut dès lors s'entendre comme une manière de rendre disponible à l'étude les textes proposés dans les manuels, en offrant la possibilité de les mettre en lien avec d'autres poèmes.

Or, cette représentation n'est pas sans ambiguïtés, car si le discours doxique souligne que Louise Labé rend compte dans son œuvre poétique de ses sentiments amoureux, les paratextes soulignent également à l'envie que l'expérience traduite dans les sonnets est avant tout une expérience féminine :

Elle dépasse ces lieux communs de la poésie amoureuse par une réflexion subtile sur les sentiments féminins. (Xavier Damas, 2011, p. 50)

Ces « sentiments féminins » s'avèrent en réalité au cœur des discours de présentation dépeignant Louise Labé sous les traits d'une amoureuse passionnée et déçue (*cf supra*), et innervent ainsi l'ensemble de la figure classique de l'autrice. En ce sens, la prégnance de cette représentation amène à envisager les liens entre le discours des manuels et la notion d'« écriture féminine », qui émerge dès 1975 sous la plume de l'autrice Hélène Cixous⁷⁵. Cette notion repose sur l'idée que les hommes et les femmes n'écriraient pas de la même façon en raison d'expériences corporelles essentiellement différentes, notamment l'expérience de la maternité. Si la perspective se veut résolument féministe, et cherche notamment à s'opposer aux jugements de valeurs plaçant sans cesse les écrivaines du côté du futile, la méthode s'avère à double tranchant : en supposant une différence ontologique entre hommes et femmes qui se révélerait dans l'acte littéraire, la notion d'écriture féminine tend en réalité à reconduire les représentations qui veulent la femme plus proche de la nature, moins

⁷⁴ Voir sur ce point le chapitre V, partie II.2.

⁷⁵ L'écrivaine publie successivement en 1975 *La Jeune Née* en collaboration avec Catherine CLEMENT (Paris, Union générale d'éditions), ainsi qu'un essai « Le Rire de la Méduse » dans un numéro de la revue *L'Arc* consacré à Simone de Beauvoir. En 1977, elle publie *La venue à l'écriture*, tandis que la même année deux revues (*Sorcières* et *Revue des sciences humaines*) consacrent des dossiers à la question de l'écriture féminine. L'ensemble des articles publiés par Hélène CIXOUS durant la décennie 1975-1985 a récemment fait l'objet d'une réédition dans un même ouvrage sous le titre *Le Rire de la Méduse et autres ironies* (Paris, Galilée, 2010).

intellectuelle, plus à l'écoute de son corps et plus sensible aux passions de l'âme et du corps⁷⁶. Ce faisant, puisque les discours de présentation de Louise Labé établissent un lien entre la production littéraire et le genre de l'autrice, il est possible de supposer à l'œuvre dans le discours scolaire un effet de la transposition didactique, par l'importation dans le discours scolaire des réflexions universitaires autour de l'existence d'une écriture féminine. Redoublant la notion d'écriture féminine par l'image de la femme poétesse amoureuse et sentimentale, le discours scolaire s'avère dès lors tout à la fois valorisant (en témoigne la dimension positive des présentations biographiques) et réducteur, car il participe à essentialiser l'œuvre de Louise Labé autour de sa seule dimension féminine, à la fois dans l'écriture (une femme amoureuse désespérée) et dans la lecture (son œuvre s'adresserait en priorité à un lectorat féminin). Si la réalité du genre n'est pas questionnable – une fois admis que Louise Labé est bien une femme écrivaine et non une fiction littéraire – et si l'influence de l'expérience personnelle sur la production littéraire est nécessairement à prendre en compte pour envisager les enjeux d'une œuvre, il faut cependant souligner que l'analyse de la féminité ne saurait constituer la seule perspective épuisant les potentialités d'interprétation d'une œuvre⁷⁷.

Pourtant, l'analyse révèle que, pour la période 2000-2011, dans les seize manuels qui présentent Louise Labé quatorze indiquent que son activité poétique est directement liée à une déception amoureuse, tandis que l'inscription de l'œuvre dans la tradition pétrarquiste n'est rappelée que dans cinq paratextes. Les manuels soulignant la filiation de Louise Labé avec les poètes de son temps rappellent ainsi que la passion amoureuse, réelle ou non, n'est le plus souvent au XVI^e siècle qu'un prétexte à l'écriture :

Poétesse de la Renaissance originaire de Lyon, Louise Labé chante l'amour dans ses poèmes qui imitent ceux du poète italien Pétrarque. Sans être dédiée à une figure masculine particulière, cette œuvre lyrique exprime les tourments amoureux. (Xavier Damas, 2011, p. 50)

Nous connaissons bien peu de choses de Louise Labé ; on la rattache aux poètes de l'École de Lyon, comme Maurice Scève, des auteurs marqués par un pétrarquisme raffiné. On en trouve la trace dans ce sonnet (« Je vis je meurs ... ») qui décrit les tourments d'une passion peut être inspirée par le poète Olivier de Magny. (Xavier Damas, 2007, p. 38)

⁷⁶ Sur le rapport entre féminité et nature dans la notion d'écriture féminine, nous renvoyons à l'article de Merete STISTRUP JENSEN, « La notion de nature dans les théories de l'« écriture féminine » » (*Clio. Femmes, Genre, Histoire*, 11 | 2000, mis en ligne le 09 novembre 2007, URL : <http://clio.revues.org/218>)

⁷⁷ Comme le souligne Christine PLANTE « Pourquoi ce qu'une femme veut dire relèverait-il nécessairement de la féminité, pourquoi, quand une femme écrit, aurait-elle avant tout, uniquement et toujours cela à dire ? » (*La petite sœur de Balzac, op. cit.*, p. 48).

Dans ce sonnet célèbre de la « Belle Cordière » (« Je vis je meurs »), l'inversion des rôles entre l'amant et l'amante transforme profondément la rhétorique du discours amoureux. (Maryse Avierinos, 2001, p. 147)

Pourtant, mises à part ces occurrences, dont deux proviennent de la réédition du même manuel, le discours scolaire transmet à partir de 2000 une image de Louise Labé qui détache son œuvre de toute la tradition poétique dans laquelle elle s'inscrit. Ce faisant, c'est moins la poétesse, maîtresse de son art et des codes littéraires, qui est valorisée par le discours, mais bien la femme, écrivant avec simplicité et fougue son amour.

Par comparaison, l'activité poétique de Ronsard, représenté dans les manuels comme le grand poète de l'amour à la Renaissance (*cf chapitre V*), est rarement ramenée dans les manuels scolaires à la simple expression d'une expérience amoureuse malheureuse, mais très généralement présentée comme le dépassement de cette expérience par une création littéraire qui transcende la réalité et fait accéder le poète à l'Art :

L'histoire littéraire veut que les *Amours de Cassandre* aient été inspirés à Ronsard par sa rencontre fugitive avec la très jeune Cassandre Salviati. Mais quelle qu'ait été la réalité de cette histoire sentimentale éphémère, elle est surtout prétexte pour le jeune poète à s'essayer avec succès à la poésie amoureuse, marquée par l'influence de Pétrarque. (Florence Randanne, 2011, p. 449)

Les *Amours* de 1552, inspirées par la jeune Cassandre Saviati, reflètent à nouveau la mode pétrarquiste : *l'inamoramento*, la souffrance, l'accumulation des figures de rhétorique. (Dominique Rincé, 2007, p. 65)

La référence à Pétrarque place ici la production du poète dans une tradition littéraire qui fait de l'expérience de l'amour un motif littéraire. Le sentiment amoureux, tout aussi central dans la présentation des œuvres de Ronsard que Louise Labé (*cf chapitre V*), est ici clairement ramené à son rôle de prétexte pour l'écriture poétique, et Ronsard n'est pas dépeint en amoureux transi brûlé par les flammes de la passion. La différence dans l'élaboration de ces deux figures d'auteur est d'autant plus intéressante qu'il s'agit tout autant pour Louise Labé que pour Ronsard ou les autres membres de La Pléiade de s'inscrire dans la tradition pétrarquiste. Pour autant, c'est aux poètes qu'échoit le rôle de l'artiste subsumant la passion par l'art, tandis que la poétesse est figurée dans le discours scolaire sous les traits d'une femme amoureuse décrivant le tourment de son état intérieur, mais sans lien avec une tradition littéraire antérieure ou sans suggestion d'une sublimation. Ce phénomène de décontextualisation et de déshistoricisation est particulièrement frappant dans un manuel du début des années quatre-vingt-dix, où il est affirmé que Louise Labé « loin d'imiter Pétrarque, modèle alors à la mode, [...] décrit avec sincérité cet amour et cet échec » (Hélène Sabbah, 1993, p. 48). Bien que les manuels plus récents ne proposent pas de telles affirmations, le

silence quant aux liens de Louise Labé avec une tradition littéraire essentielle à la compréhension de l'activité poétique au XVI^e siècle révèle les mécanismes de concentration et de déplacement du sens à l'œuvre dans son intégration au canon.

Ainsi, bien qu'elle apparaisse dans le corpus canonique comme dans le discours scolaire comme une autrice majeure du XVI^e siècle, aussi bien en volume d'extraits que dans le discours, Louise Labé est représentée dans les manuels au moyen d'images qui superposent presque systématiquement le biographique féminin et l'écriture. Alors même que rappeler l'héritage de Pétrarque, ou ses liens avec le groupe des poètes lyonnais, permettrait de mieux saisir les caractéristiques littéraires de l'œuvre de Louise Labé, le choix des éditeurs est de concentrer le discours de présentation autour d'un féminin marqué par la passion amoureuse malheureuse. Le discours scolaire tend alors à exclure l'œuvre du récit de l'histoire littéraire en niant son inscription dans les mouvements et les règles littéraires de son époque. Ce faisant, le statut de Louise Labé se révèle paradoxalement moins classique qu'il n'y paraît de prime abord : alors même que son œuvre est largement représentée dans les manuels, les discours qui l'accompagnent créent une image de Louise Labé comme femme d'abord, poétesse ensuite, et en ce sens à l'écart du cercle des poètes de la Renaissance. La construction de cette représentation canonique statut exemplifie la difficulté inhérente au discours scolaire à intégrer pleinement une autrice au canon, et à lui accorder une place égale aux grands auteurs qui le composent presque exclusivement. Si elle n'est pas en dehors du cercle des grands auteurs de la Renaissance, Louise Labé ne semble pas non plus réellement appartenir à ce cercle. Sa place, hésitante, ambiguë (à l'image des discours qui la constituent en autrice maximale de la période), reflète les difficultés à construire dans le discours scolaire une histoire littéraire intégrant à part égale hommes et femmes, sans que soit valorisé chez les autrices ce qui relève d'un féminin souvent fantasmé.

Conclusion

Réduit à l'œuvre de Marguerite de Navarre ou concentré autour de celle de Louise Labé, le pôle féminin du canon scolaire de la littérature du XVI^e siècle apparaît relativement désavantagé au regard de son pendant masculin, et ce notamment pour les deux premières périodes de notre étude. Si les autrices du XVI^e siècle ne sont pas présentées comme des monstres ou d'« horribles bas-bleus » dans les anthologies de Lanson ou de Lagarde et Michard, leur place n'en demeure pas moins extrêmement mineure, dans le canon comme dans les représentations. De la fin du XIX^e siècle au milieu du XX^e siècle, le mécanisme de sélection de l'histoire littéraire s'avère ainsi peu clément pour les autrices, qui sont

régulièrement écartées des anthologies, ou simplement mentionnées en passant. Les écrivaines se trouvent ainsi le plus souvent reléguées aux marges du canon, voire en-dehors. En outre, qu'elles soient ramenées à la figure rassurante de la mère ou de la sœur comme Marguerite de Navarre, ou à celle plus sulfureuse de l'amante passionnée comme Louise Labé, les représentations doxiques des autrices s'apparentent à des rôles stéréotypés qui rendent peu compte des sens de leurs œuvres. À partir des années 1980, cependant, un changement général s'opère qui s'avère favorable à la réapparition des autrices dans le corpus canonique. Louise Labé se trouve ainsi placée dans la périphérie directe du canon et apparaît dans la majorité des manuels étudiés pour la période 1981-2011 ; quant à Marguerite de Navarre, bien que l'étendue du canon se resserre de plus en plus à partir de 2000, elle demeure dans la périphérie proche du corpus canonique entre 1981 et 2011, aussi bien en termes d'occurrences dans les manuels que de sélection d'extraits⁷⁸.

Cette inflation de la représentativité des autrices dans le corpus scolaire de la littérature du XVI^e siècle souligne d'une part un phénomène de réévaluation, qui rompt avec l'organisation transmise et pérennisée depuis les anthologies d'histoire littéraire du début du XX^e siècle. Que deux autrices figurent parmi les dix auteurs autour desquels s'organise le canon de 1981 à 2011, cela laisse à voir les effets de rééquilibrage qui affectent le corpus canonique et transforment in fine l'image canonique du siècle. Pour autant, si la représentativité s'accroît, les représentations, elles, demeurent en grande partie identiques. Dans le cas de Louise Labé et de Marguerite de Navarre, comme ailleurs dans l'analyse du discours scolaire, ce sont moins des réévaluations que des effets de perpétuation qui sont visibles dans la construction de l'image canonique. Ainsi, si les écrivaines de la Renaissance sont *plus* représentées, il n'est pas sûr qu'elles soient différemment ou mieux représentées, et le discours doxique révèle la permanence des visions stéréotypées véhiculées depuis la fin du XIX^e siècle. Malgré sa place dans la périphérie proche, Marguerite de Navarre n'est pas présentée comme une écrivaine humaniste, mais comme la protectrice des auteurs de l'époque, Marot et Rabelais en tête ; son œuvre, dont sont tirées essentiellement des nouvelles à tonalité comique, est largement modélisée sous la forme d'un conte plaisant. Quant à Louise Labé, elle apparaît comme une poétesse de l'amour passionnée et meurtri, et ses sonnets sont présentés comme l'expression directe de ses sentiments. Ce faisant, ni l'une ni l'autre ne sont inscrites dans les traditions et les mouvements littéraires, et leurs places s'avèrent dès lors minorées dans la mise en récit du siècle.

En somme, l'analyse de la place des autrices dans le canon scolaire de la littérature du XVI^e siècle souligne à la fois une avancée dans la constitution du corpus et une relative immuabilité dans la construction et la transmission des images canoniques des écrivaines. Ce

⁷⁸ Pour cette distribution des places dans la structure générale du canon, nous renvoyons aux figures 1 à 4.

faisant, l'étude révèle aussi la permanence d'un mécanisme potentiellement minorant dans la classicisation des autrices. Les effets de hiérarchisation du corpus canonique se doublent en effet ici d'une hiérarchisation par le genre, qui souligne que le sexe en littérature semble avoir à lui seul une valeur différentiante et permettrait de séparer, même implicitement, la littérature écrite par des femmes, et souvent présentée comme écrite pour des femmes de la littérature des hommes⁷⁹.

À partir d'une analyse quantitative de la présence des auteurs et des œuvres dans les manuels de 1981 à 2011, la deuxième partie de notre étude a permis la mise au jour de la structure du corpus canonique de la littérature du XVI^e siècle, organisé à partir d'un centre entouré de plusieurs périphéries. En complétant cette étude d'une analyse des discours scolaires permettant de déterminer les figures classiques d'auteurs, à la fois pour les classiques maximaux et pour les auteurs périphériques, nous avons tracé une cartographie extensive du corpus canonique et des représentations qui l'accompagnent, ce qui trace *in fine* les contours de l'image canonique de la littérature du XVI^e siècle. Pour poursuivre plus avant l'exploration de cette image, nous proposons dans la partie suivante d'interroger les usages scolaires de cette représentation canonique et les valeurs qui lui sont attribuées dans le discours scolaire, depuis les manuels de la III^e République jusqu'à ceux du XXI^e siècle.

⁷⁹ Sur la valeur différentiante du genre, nous renvoyons aux différents ouvrages de Martine REID cités au cours de l'analyse, ainsi qu'aux volumes des actes du colloque *Genre/Genres* publiés sous la direction d'Isabelle ALFANDARY (Paris, Michel Houdiard, 2015).

PARTIE III

USURES ET USAGES SCOLAIRES

DE LA LITTERATURE DU XVI^E SIECLE :

QUELLES ACTUALITES POUR LES IMAGES

CANONIQUES

DE LA RENAISSANCE ? (1890-2010)

Lorsque, à partir de 1985, les listes d'auteurs inscrits au programme de l'enseignement secondaire s'ouvrent à des textes non-essentiellement littéraires comme les journaux, la littérature de jeunesse, la bande-dessinée, mais aussi à des œuvres francophones et étrangères¹, la question de la coïncidence entre transmission de la littérature et transmission d'un patrimoine national paraît se poser avec une acuité inédite. L'abandon du modèle traditionnel de l'histoire littéraire, imitatif et plein de révérence, semble alors devoir aller de pair avec une reconfiguration en profondeur de son principal outil, pour ne pas dire de sa principale arme, le corpus canonique de la littérature française, cet ensemble de « grands textes » que des décennies et des centaines d'anthologies d'histoire littéraire ont contribué à construire et diffuser. Ainsi, un an après la promulgation de cet arrêté de 1985, Daniel Milo affirme, dans un chapitre de l'immense ouvrage collectif dirigé par Pierre Nora, *Les lieux de mémoire*², que cette ouverture des listes d'auteur entraînera mécaniquement l'obsolescence des critères définitoires du canon, c'est-à-dire l'ancienneté, la stabilité, l'exclusivité des textes qui appartiennent à cet ensemble historique. Selon lui, faire cohabiter dans l'espace du canon des textes légitimes, dont la valeur est établie par la tradition institutionnelle, et des textes dont la valeur n'est pas appréhendable selon les mêmes critères, ne peut avoir pour conséquence que l'éclatement du corpus canonique et, à terme, la disparition des classiques au profit des œuvres nouvellement intégrées.

Or, si un tel scénario aurait effectivement pu advenir, les différents travaux en didactique ou science de l'éducation menés dès les années quatre-vingt-dix révèlent en réalité que le fonds classique du corpus étudié en classe résiste largement aux ouvertures prônées par les programmes. Ainsi, ayant enquêté auprès d'enseignants du secondaire, principalement au collège, Danièle Manesse souligne que les critères de choix des textes par les professeurs demeurent inchangés : il s'agit de présenter aux élèves des auteurs maximale-ment classiques, ce qui s'accompagne le plus souvent d'une certaine imperméabilité à la littérature étrangère ou au texte non littéraire, ainsi que d'une tolérance limitée à la littérature de jeunesse³. En réalité, les professeurs eux-mêmes reconduisent, ou plutôt reconstruisent, des processus de hiérarchisation au moment d'établir le corpus qu'ils transmettent dans leurs classes, et distinguent ce qui leur apparaît comme pleinement légitime, car approuvé par la tradition, de ce qui semble l'être moins⁴. La persistance d'un corpus de référence qui correspond largement

¹ Nous renvoyons à l'introduction de notre partie II pour les détails de ces réformes qui, à partir des années quatre-vingt, opèrent une série de transformations majeures dans les modalités d'enseignement de la littérature.

² Daniel MILO, « Les classiques scolaires », *Les lieux de mémoire*, Pierre NORA (dir.), Paris, Gallimard, 1986, p. 517-562.

³ « Quels textes enseigne-t-on au collège aujourd'hui ? », in *Le français aujourd'hui* n°100, décembre 1992, p. 47-55 ; « La transmission du patrimoine littéraire, une mission du collège ? » in *Le français aujourd'hui* n°110, juin 1995, p. 29-34.

⁴ Dans l'article « Collèges et lycées : nouveaux classiques et nouveaux critères de sélection ? » Élodie MARTIN CHRISTOL analyse ainsi, après enquête dans les classes, le statut de deux textes de Queneau très utilisés au

au canon déterminé par la tradition de l'histoire littéraire s'avère ainsi largement, au vu des enquêtes, le fait des enseignants qui manifestent dans leurs pratiques les représentations héritées de leur formation, ce qui peut amener à penser qu'au « grand implicite » analysé par Alain Viala s'ajouterait « un programme imposé caché quelque part au fond de la tête des enseignants »⁵ qui contrecarrerait, malgré les instructions des programmes, les visées institutionnelles d'ouverture du canon.

L'une des conséquences les plus visibles de l'ouverture du corpus canonique réside, paradoxalement, dans la sur-représentation, à la fois dans les manuels et dans les listes de bac, de textes qui auparavant figuraient à peine dans les anthologies en raison de leur réputation sulfureuse et de leur caractère jugé scandaleux⁶. Des œuvres comme *Dom Juan*, *Les Fleurs du Mal* ou *Candide* voient ainsi leur degré de classicité grimper en flèche à partir des années quatre-vingt-dix, et la fréquentation des manuels et des listes de bacs contemporains ne fait que confirmer cette tendance. De même, certains auteurs comme Camus, Baudelaire ou Voltaire apparaissent aujourd'hui comme des valeurs sûres du canon de littérature française, et font désormais partie de ces classiques maximaux qui constituent le centre du canon national. La promotion de ces « nouveaux » classiques répondrait également aux nouveaux impératifs des programmes, qui cherchent à promouvoir de nouvelles valeurs et nouvelles finalités pour l'enseignement de la littérature, de la valorisation de la tolérance à l'apprentissage de la capacité à tenir un discours critique et à s'exprimer ; à l'inverse, un dramaturge aussi valorisé que Corneille dans la tradition de l'histoire littéraire voit sa place diminuer dans les manuels à mesure que l'exaltation de l'idéal de l'honnête homme recule dans les programmes⁷.

Les analyses menées sur la structure du canon, par des enquêtes dans les classes comme par l'étude des manuels ou des listes de bac, soulignent ainsi que les mêmes mécanismes, mis en lumière pour le corpus canonique de la littérature du XVI^e siècle, se retrouvent à l'échelle globale du canon de la littérature française. En effet, la partie II de notre

collège : *Zazie dans le métro* et *Les Exercices de style*. Alors même que ces œuvres sont qualifiées de « classiques pédagogiques » du collège, en raison de leur emploi fréquent pour lier l'étude d'une œuvre littéraire et l'apprentissage de la langue, elles ne sont pas considérées comme des classiques à part entière, aussi bien par les professeurs pour qui ces textes n'entrent pas dans des cours d'histoire littéraire, que par les élèves, qui considèrent que ces œuvres ne sont pas assez difficiles d'accès pour être des classiques. Le moindre degré de classicité auquel atteignent ces œuvres résulterait ainsi de leur usage pédagogique : puisque ces titres sont sollicités en fonction d'exercices et connaissances à mettre en place, et non pour leur valeur littéraire, il semble aux professeurs comme aux élèves qu'ils n'appartiennent pas au cercle des « vrais » classiques. L'article est consultable dans l'ouvrage *Le pari de la littérature : quelles littératures de l'école au lycée ? (actes des journées d'études organisées à l'université Stendhal et à l'IUFM de Grenoble le 28 et 29 mars 2002)*, Annick BRILLANT ANNEQUIN et Jean-François MASSOL (coord.), CRDP Académie de Grenoble, 2005, p. 85-95.

⁵ Selon une formule de Patrick BENSENVAL citée par Élodie MARTIN CHRISTOL (*ibid.*, p. 89).

⁶ Pour plus de détail sur ce point, nous renvoyons à l'enquête de Romain LANCREY JAVAL, « Valeurs sûres du baccalauréat », *Le français aujourd'hui* n°110, juin 1995, p. 59-67.

⁷ Sur ce point, nous renvoyons aux analyses proposées par Élodie MARTIN CHRISTOL (*art. cit.*).

étude a montré que la structure du canon pour ce siècle s'avère stable et se maintient depuis le début du XX^e siècle, avec les mêmes « valeurs sûres » au centre du canon, tandis que de nouvelles figures intègrent la périphérie directe au point de devenir elles aussi des noms incontournables de la période en moins de deux décennies (ainsi de d'Aubigné et de Louise Labé). À l'inverse, certains auteurs, comme Marot, se voient délaissés à mesure que l'évolution des programmes restreint les possibilités de les intégrer au corpus transmis dans les classes. Conséquence probable de l'ouverture du canon, les auteurs étrangers occupent une place plus importante dans le corpus scolaire de la littérature du XVI^e siècle, et tandis qu'Érasme intègre la périphérie directe, Machiavel et More se trouvent bien situés dans les palmarès. Pourtant, bien que la structure du canon se maintienne, les transformations des programmes indiquent que les impératifs de transmission, eux, ont changé. Ce constat nous a amené, dans la partie II, à considérer les évolutions des figures d'auteurs en rapport avec les mutations institutionnelles, et à déterminer en quoi l'abandon proclamé des catégories de l'histoire littéraire entraînait des modifications dans la construction des images scolaires des écrivains.

En associant les unes aux autres ces figures classiques, en les mettant en perspective avec celles dessinées par Lanson, par les anthologies du début du siècle et par le *Lagarde et Michard*, nous avons ainsi esquissé une première image scolaire du XVI^e siècle. Cette image s'avère en grande partie définie par des critères esthétiques qui se trouvent parfois, notamment sous la III^e République, associés à des critères éthiques, ainsi que nous l'avons montré en première partie. L'objectif de la troisième partie est alors de déterminer en quelles mesures les mutations de ces critères éthiques, entendus comme des impératifs idéologiques déterminés par l'institution, pèsent sur les représentations de la littérature du XVI^e siècle construites par le discours doxique. En supposant que l'image scolaire d'un siècle littéraire se définit comme *mise en récit* ou *fictionnalisation* de ce siècle, il importe de se demander quelles valeurs, quels implicites idéologiques, forment le socle de cette image. En replaçant les manuels dans leur contexte historique et socio-politique, dans l'« esprit de leur temps » pour reprendre un concept cher à Lanson, nous proposons dès lors d'analyser ce que nous désignerons comme un implicite contextuel, c'est-à-dire l'ensemble des forces, endogènes ou exogènes à l'institution, qui déterminent les modes de constitution de la mise en récit de la littérature du XVI^e siècle. Ce faisant, nous cherchons à mettre en lumière les éléments qui sont particulièrement distingués dans le discours scolaire comme caractéristiques principales du siècle, pour ainsi définir les critères à partir desquels les œuvres du XVI^e siècle viennent

constituer, au sein du canon de la littérature nationale, l'image d'un « passé pertinent »⁸ permettant de concilier les visions du passé et les valeurs du présent.

Contrairement aux deux parties précédentes, organisées à partir de l'analyse relativement extensive de paratextes de manuels pour toute notre période d'étude, cette dernière partie s'avère beaucoup moins étendue. Bien qu'une étude extensive des discours doxiques aurait tout à fait pu être envisagée, nous avons préféré réduire l'ampleur des analyses en proposant plutôt des éclairages sur plusieurs phénomènes observés dans les manuels. Nous cherchons ici, plus qu'une démonstration exhaustive, la mise en lumière de représentations du siècle qui ont émergé au terme d'une fréquentation assidue du corpus de manuels scolaires et d'anthologies, et qui participent à la fictionnalisation de la période. À partir de ces intuitions, formulées au fil de nos lectures, nous proposons plusieurs hypothèses sur les valeurs accordées au XVI^e siècle comme siècle littéraire dans l'enseignement de la littérature en particulier, voire dans l'enseignement secondaire en général, et sur le(s) sens que revêt l'image scolaire de ce siècle comme moment du patrimoine littéraire national. En ce sens, les chapitres qui suivent présentent des interprétations, susceptibles d'être amendées, posées non comme des résultats mais plutôt comme des pistes de réflexion ; Montaigne dirait comme « matière d'opinion, non matière de foi » (I, 36). Ces pistes pourraient être creusées plus avant, et mériteraient ainsi d'être développées au moyen d'une comparaison entre l'image doxique du XVI^e siècle et celles d'autres siècles, notamment le XVIII^e, ainsi que nous le montrerons dans le chapitre IX. Les analyses proposées gagneraient également en profondeur grâce à une meilleure connaissance de la bibliographie en histoire, en sociologie et en science de l'éducation, consacrée aux questions des impératifs idéologiques dans la constitution d'une littérature nationale.

Consciente de ces limites, nous proposons ces deux chapitres finaux comme des réflexions visant à ressaisir et élargir dans le même mouvement le travail de détail que nous avons mené jusqu'ici, pour chercher à comprendre ce que l'image de la littérature du XVI^e siècle, telle qu'elle est transmise à l'École depuis la fin du XIX^e siècle, nous dit de chacune des époques historiques où elle est construite. Le chapitre VIII, consacré aux liens qui s'établissent dans le discours doxique entre l'image scolaire du siècle et la mise en récit de l'idée d'identité nationale, a pour objet de mettre en lumière le rôle de la notion de roman national dans la constitution de l'image institutionnelle de la littérature du XVI^e siècle ; dans le même temps, nous envisagerons les modifications de représentation que les mutations de cette notion entraînent. Enfin, abandonnant la perspective diachronique pour se concentrer sur

⁸ Selon une formule de Brigitte LOUICHON dans l'article « Définir la littérature patrimoniale », in Isabelle DE PERETTI et Béatrice FERRIER (dir.), *Enseigner les « classiques » aujourd'hui : Approches critiques et didactiques*, Bruxelles, P.I.E. Peter Lang, coll. ThéoCrit n°5, 2012 p. 45.

les ouvrages scolaires des années deux mille, le chapitre IX cherche à dévoiler ce qui, « dans l'indétermination foisonnante de tous les passés dépassés »⁹, justifie que se poursuive aujourd'hui la transmission de la littérature du XVI^e siècle. Nous tenterons ainsi de répondre à la question « Pourquoi enseigner encore la littérature du XVI^e siècle ? » en nous demandant sous quelles formes ce siècle littéraire constitue, dans les manuels du XXI^e siècle, un miroir de notre époque.

⁹ Pierre NORA, *Les Lieux de mémoire*, tome III, 1992, cité par Anne-Marie THIESSE, *Faire les Français – Quelle identité nationale ?*, Paris, Stock, coll. « Parti pris », 2010, p. 35.

CHAPITRE VIII. DU « GENIE NATIONAL » AU MODELE DE L'HUMANISTE CULTIVE, L'IMAGE SCOLAIRE DU XVI^E SIECLE AU CŒUR DES MUTATIONS DU ROMAN NATIONAL (1890-2010)

Ainsi que le montrent les études menées dans les classes durant la décennie suivant l'arrêté de 1985 sur l'ouverture du canon, les modalités de constitution, de diffusion et d'exploitation du corpus canonique de la littérature française, loin de voir disparaître les œuvres emblématiques du patrimoine, tendent plutôt en réalité à réaffirmer la prééminence des classiques maximaux, tout en désignant de nouveaux qui intègrent très rapidement le cercle central du canon. Depuis les années quatre-vingt, et ce malgré les réformes, la tendance générale est à la stabilité du corpus canonique, étayée par la persistance d'un mode de sélection des grands noms et des grands textes dont le rôle demeure de transmettre des valeurs institutionnellement déterminées, tout en assurant à chaque élève futur citoyen une culture et des références communes. Selon Alain Viala, ce mécanisme de persistance du corpus classique tient non seulement à la force d'inertie du canon, porté par les professeurs notamment, mais également à la valeur d'échange propre aux œuvres connues et reconnues, pour lesquelles existe un consensus dans et en dehors de l'École :

Les modèles classiques aujourd'hui existent et sont fortement connus. [...] Leur fréquentation paraît normale à tout un chacun. Ils existent et fonctionnent comme des « valeurs sûres ». Valeurs d'échange, parce que connaissances monnayables dans des concours ou des examens, valeurs d'échange parce que références communes.¹

Les œuvres classiques, transmises dans les classes, possèdent donc en ce sens à la fois une valeur au sein de l'institution, déterminée par une série de critères dont le résultat est l'aboutissement du processus de classicisation, et une valeur en dehors de l'institution, une valeur sociale qui correspond à l'impératif de formation d'une culture commune. À travers ces « quelques grands noms que tous connaîtront, ces quelques pages que tous auront lues, admirées, apprises par cœur »² s'établit un système d'échanges entre individus, où la

¹ Alain VIALA, « Des modèles classiques aujourd'hui », *Actes de la Villette, Littérature contemporaine*, Michel LE BOUFFANT (dir.), Paris, Nathan Pédagogie, coll. « Littérature contemporaine », 1993, p. 23.

² Selon la formule frappante des Instructions Officielles de 1890 : « Il est quelques grands noms que tous connaîtront, quelques belles pages que tous auront lues, admirées, apprises par cœur ; n'est-ce pas une richesse de plus ajoutée au patrimoine commun ? N'est-ce pas un précieux secours pour maintenir, par ce qu'il a de plus intime et de plus durable, l'unité de l'esprit national ? » (*Plan d'études des lycées, programmes de l'enseignement secondaire*, op. cit., p. 585).

reconnaissance du partage des mêmes références sert en grande partie à éprouver le sentiment d'appartenance à la communauté nationale.

La « valeur d'échange » des classiques constitue donc une valeur sociale à fonction d'identification, selon une visée institutionnelle qui pose le partage des mêmes références comme base du sentiment national. Ainsi se définit l'une des visées idéologiques centrale dévolue à l'enseignement de la littérature : la création d'une identité nationale partagée, appuyé sur un socle de références communes. Malgré les réformes et les changements de programmes, cette finalité identitaire demeure au cœur des définitions institutionnelles de l'enseignement de la littérature, en témoigne la notion de « socle commun de connaissance » qui fonde les programmes du collège et du lycée depuis les années quatre-vingt-dix³. La diffusion de ces connaissances chez tous les membres de la nation française, grâce à l'enseignement secondaire⁴, remplit dès lors l'impératif de constitution et fortification de « l'unité de l'esprit national »⁵, ainsi que le préconisaient les Instructions Officielles de 1890. De l'« esprit national » de la III^e République à la notion d'« identité nationale », remise au centre du débat public en 2007 par la création d'un ministère dédié à cette question⁶, la question identitaire s'avère toujours d'actualité au moment d'aborder les programmes, et ce d'autant plus en ce qui concerne la transmission de ce patrimoine qu'est la littérature nationale. De l'une à l'autre de ces formules, la visée idéologique paraît demeurer la même ; pourtant, d'un siècle à l'autre, d'une république à l'autre, les conditions socio-historiques et politiques diffèrent largement, entraînant dès lors la nécessaire redéfinition de l'impératif identitaire. De la France de la III^e République marquée par le désir de revanche après 1870 à celle du XXI^e siècle intégrée dans l'Europe, comment comprendre ce que recouvre les notions parallèles d'« esprit national » et d'« identité nationale » ? Ces deux formules ont-elles le même sens ? Sont-elles diffusées de la même manière et selon des mécanismes équivalents dans le discours doxique de l'histoire littéraire ? Cette visée idéologique se traduit-elle dans les mêmes termes dans les anthologies du début du XX^e siècle et dans les manuels du XXI^e siècle ?

Ces questions, ainsi qu'une multitude d'autres afférentes, nous amènent dès lors nécessairement à envisager la manière dont cet impératif identitaire se traduit dans la

³ Voir l'introduction de la partie II pour les précisions sur ce point.

⁴ Nous renvoyons à notre chapitre I, partie III, pour de plus amples développements sur ce point. Nous précisons simplement ici que l'impératif de formation citoyenne n'est pas uniquement dévolu à l'enseignement de la littérature, et se retrouve aussi avec beaucoup de forces dans l'enseignement de l'histoire ou de la géographie, ou même dans la manière scolaire d'aborder les sciences.

⁵ Instructions Officielles de 1890, *op. cit.*, p. 585.

⁶ Le ministère de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité nationale et du Développement solidaire, initialement appelé Ministère de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité nationale et du Codéveloppement, était un des quinze ministères du gouvernement François Fillon, instauré sous la présidence de Nicolas Sarkozy. Ce ministère a été occupé du 18 mai 2007 au 15 janvier 2009 par Brice Hortefeux puis par Éric Besson jusqu'au 13 novembre 2010. Il a par la suite été supprimé.

constitution de l'image scolaire du XVI^e siècle, afin de chercher à cerner les mécanismes permettant de construire et diffuser le sentiment national à travers le discours doxique de construction du siècle littéraire. Sans présenter une étude diachronique exhaustive de ces questions, nous proposons d'envisager ces différents mécanismes d'une part dans les manuels du début du XX^e siècle jusqu'à l'après-guerre, d'autre part dans les manuels du début du XXI^e siècle. Afin de cerner au mieux les notions impliquées dans les analyses des différents paratextes, il apparaît tout d'abord nécessaire, dans la première partie de ce chapitre, d'envisager ce que recouvre la notion d'identité nationale, en la resituant dans son épaisseur historique et en la confrontant aux deux notions parallèles de roman national et d'histoire nationale ; ce faisant, nous chercherons à mettre en lumière les ponts qui relient ces notions à celles d'histoire littéraire et de canon. Par la suite, nous montrerons sous quelles formes est représentée l'identité nationale dans le discours scolaire de présentation de la littérature du XVI^e siècle, et ce que cette notion implique dans les représentations du siècle transmises par les manuels de Lanson au *Lagarde et Michard*. Dans le deuxième temps de ce chapitre, nous nous intéresserons aux manuels du XXI^e siècle pour observer les mécanismes qui entraînent un glissement dans l'image du siècle, à mesure que la visée identitaire nationale, toujours présente, se complexifie en intégrant une dimension européenne supra-nationale.

I. Roman national et histoire littéraire : des représentations de l'identité nationale dans l'image scolaire du XVI^e siècle de la littérature française (1890-1960)

1. Nation, histoire nationale et identité nationale : mise en récit et mythologie(s) d'une « communauté imaginée »⁷

Si la volonté institutionnelle de créer un sentiment d'appartenance à la nation s'avère au cœur de la mission assignée à l'enseignement en général, et à la transmission de la littérature en particulier, encore faut-il déterminer ce qu'*est* la nation. Dans son ouvrage *La création des identités nationales*⁸, Anne-Marie Thiesse rappelle ainsi que la nation au sens moderne, politique, du terme n'existe pas avant le XVIII^e siècle, et que la définition même de ce terme n'est pas évidente puisque les liens d'appartenance des individus à cette communauté large ne se définissent ni par la sujétion à un même souverain, ni par

⁷ Selon la formule proposée par Benedict ANDERSON qui définit les nations comme des *Imagined Communities* (London, Verso, 1983 ; *L'imaginaire national*, Paris, La Découverte, 1996 pour la traduction française). Nous reviendrons plus en détail sur le sens de cette formule dans la suite du développement.

⁸ Anne-Marie THIESSE, *La création des identités nationales – Europe XVIII^e -XIX^e siècle*, Paris, Seuil, coll. « Points histoire », 1999.

l'appartenance à une même religion ou un même état social. De plus, la nation n'est pas non plus synonyme d'État, bien que la diffusion généralisée de la forme de l'État-nation depuis le début du XIX^e siècle ait tendu à flouter les frontières sémantiques entre les deux termes. Dans une conférence donnée en 1882⁹, Ernest Renan tente de poser une définition de la nation en affirmant que « l'existence d'une nation est un plébiscite de tous les jours ». Malgré la célébrité de la formule, largement reprise après Renan, l'historien affirme bien plus fondamentalement qu'une nation est avant tout liée à un héritage, symbolique et matériel, que les individus qui la forment doivent connaître et faire prospérer :

La nation, comme l'individu, est l'aboutissant d'un long passé d'efforts, de sacrifices et de dévouements. Le culte des ancêtres est de tous le plus légitime ; les ancêtres nous ont fait ce que nous sommes. Un passé héroïque, de grands hommes, de la gloire, voilà le capital social sur lequel on assied une idée nationale. Avoir des gloires communes dans le passé, une volonté commune dans le présent ; avoir fait de grandes choses ensemble, vouloir en faire encore, voilà les conditions essentielles pour être un peuple.¹⁰

Plus qu'un « plébiscite », la nation est donc selon Renan à la fois un legs (« avoir des gloires communes dans le passé [...] avoir fait de grandes choses ensemble »), que ceux qui appartiennent à la nation doivent connaître, et une projection vers l'avenir (« une volonté commune dans le présent [...] vouloir en faire encore »), que les individus créent à partir des exemples du passé. Analysant la fabrication collective des identités nationales en Europe du XVIII^e siècle au XIX^e siècle, Anne-Marie Thiesse montre que dans chaque pays le processus de formation identitaire suit un chemin identique, qui suppose moins en réalité de faire l'inventaire d'un hypothétique patrimoine national que de l'inventer¹¹, de construire « un passé héroïque, de grands hommes, de la gloire » qui servira au « culte des ancêtres » et ainsi à la détermination d'une identité nationale commune et partagée :

La nation naît donc d'un postulat et d'une invention. Mais elle ne vit que par l'adhésion collective à cette fiction. Les succès [de la constitution d'une identité nationale] sont le fruit d'un prosélytisme soutenu qui enseigne aux individus ce

⁹ Ernest RENAN, « Qu'est-ce qu'une nation ? » conférence faite en Sorbonne le 11 mars 1882, publiée dans le *Bulletin hebdomadaire*, Association scientifique de France, 26 mars 1882 ; rééditée dans les *Œuvres complètes*, Paris, Calmann-Lévy, 1947, tome I, section « Discours et conférences ».

¹⁰ Ernest RENAN, « Qu'est-ce qu'une nation ? » ; cité par Anne-Marie THIESSE, *La création des identités nationales*, *op. cit.*, p. 11.

¹¹ La nécessité d'inventer les origines est décrite par Anne-Marie THIESSE comme le fondement même de la constitution d'une nation, à travers la détermination d'une identité nationale : « Tout le processus de formation identitaire a consisté à déterminer le patrimoine de chaque nation et à en diffuser le culte. La première étape de l'opération n'allait pas de soi : les ancêtres n'avaient pas rédigé de testament indiquant ce qu'ils souhaitaient transmettre et il était en outre nécessaire de choisir parmi les ancêtres ceux qui étaient retenus comme donateurs, voire de trouver d'hypothétiques ascendants communs aux Auvergnats et aux Normands [...]. » (*La création des identités nationales – Europe XVIII^e-XIX^e siècle*, *op. cit.*, p. 13).

qu'ils sont, leur fait devoir de s'y conformer et les incite à propager à leur tour ce savoir collectif.¹²

Corollaire indispensable à la création et à la diffusion d'un patrimoine commun, l'identité nationale a besoin d'un « prosélytisme soutenu » qui permet l'adhésion à l'idée nationale elle-même : pour cela, rien de plus efficace que le système d'enseignement qui se met en place, en France notamment, à partir du XIX^e siècle, à mesure que l'État prend en charge l'éducation de ces citoyens. Selon l'anthropologue et sociologue Ernest Gellner, le passage à la modernité ajoute aux attributs de l'État la détermination de l'instruction, qui n'est plus l'apanage de l'Église, ce qui fait que « le monopole de l'éducation légitime est maintenant plus important et plus décisif que le monopole de la violence légitime »¹³. L'avènement des États-nations correspond ainsi à l'avènement du rôle social des enseignants¹⁴, ce qui en France se traduit par l'importance des fameux « hussards noirs de la République » après la défaite de 1870. De l'histoire de France apprise dans le « petit Lavisse »¹⁵ à la lecture du *Tour de France par deux enfants*¹⁶, le récit de l'histoire nationale structure tous les enseignements, afin que le sentiment de l'identité nationale s'impose comme naturel :

Le sentiment national n'est spontané que lorsqu'il a été parfaitement intériorisé ;
il faut préalablement l'avoir enseigné.¹⁷

L'identité nationale n'est donc pas une essence mais bien une construction qui prend appui sur une mise en scène et en récit, institutionnalisées, de la communauté à travers l'instance de pouvoir légitime qu'est l'École. Le déploiement de cette fiction nationale, qui fonctionne comme mythe des origines, se lit tout particulièrement dans les formes que prend en France la transmission scolaire de l'histoire nationale : de « nos ancêtres les Gaulois » au récit exalté de la Révolution française, en passant par la relecture de la défaite de 1870 comme écho à celle

¹² *Ibid*, p. 14.

¹³ Ernest GELLNER reprend et augmente ici la définition de l'État donnée par Max WEBER, qui considère que l'État détient le « monopole de la violence légitime » à travers une série d'institutions (justice, police, armée). (Ernest GELLNER, *Nations et nationalisme*, 1989, cité par Anne-Marie Thiesse, *Faire les Français – Quelle identité nationale ?* Paris, Stock, coll. « Parti pris », 2010, p. 64).

¹⁴ Sur ce point, nous renvoyons au chapitre « L'éducation au national » de l'ouvrage de Anne-Marie Thiesse *Faire les Français – Quelle identité nationale ?* (*op. cit.*, p. 64-89).

¹⁵ Historien français et manueliste, Ernest LAVISSE incarne, durant toute la III^e République, la volonté de créer et diffuser une identité nationale à visée patriotique, fondement d'une unité nationale qui doit permettre de retrouver la grandeur de la France après la défaite de 1870, tout en préparant la patrie aux éventuels conflits à venir. Il a ainsi contribué à répandre des images et une mythologie qui sont restées gravées dans la mémoire de générations d'écoliers, du vase de Soissons à Jeanne d'Arc à la poule au pot d'Henri IV. Pierre NORA parle de lui comme « instituteur national » dans *Lieux de mémoire* (*op. cit.*)

¹⁶ FOUILLEE Augustine, sous le pseudonyme de G. BRUNO, *Le Tour de la France par deux enfants, Devoir et patrie*, Paris, Belin, 1877 pour la première édition. La huitième édition de 1878 est disponible sur Gallica <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k373586p> ; une comparaison des éditions de 1877 à 1923 avec textes intégraux est consultable sur le site http://www.demassieux.fr/Site/Tour_de_la_France.html

¹⁷ Anne-Marie THIESSE, *La création des identités nationales – Europe XVIII^e -XIX^e siècle*, *op. cit.*, p. 14.

fondatrice d'Alésia¹⁸, l'histoire de France sert tout autant à inculquer le sentiment patriotique qu'à assurer qu'en dépit des soubresauts de l'histoire, la nation demeure immuable. À travers le culte des ancêtres et la célébration du patrimoine, le principe de nation s'est affirmé dans les sociétés occidentales comme contrepoids aux mutations qui ont affecté ces sociétés tout au long du XIX^e siècle puis du XX^e siècle : à l'inverse des changements structurels qui affectent les communautés, la nation est posée, à travers une mise en récit officiel, comme un référent stable affirmant la continuité historique d'un intérêt collectif. C'est pourquoi la nation doit apparaître comme éternelle pour fonder les conceptions partagées du passé national.

Tout comme la forme scolaire « fictionnalisée » de l'histoire littéraire, vecteur particulier de l'histoire nationale, le récit historique institutionnel, servant à fonder l'identité nationale, fonctionne selon des mécanismes qui se distinguent du récit de l'histoire savante. En effet, là où l'histoire comme science cherche à définir l'épaisseur et les événements du passé, à restituer les univers mentaux de l'époque étudiée pour les rendre intelligibles aux hommes d'aujourd'hui, l'histoire nationale a pour fonction d'établir l'immuabilité des fondements de la communauté présente, au prix d'oublis et d'anachronismes. Selon Renan, c'est justement cette fonction d'occultation du passé qui rend le récit mythique de l'histoire nationale indispensable à la création et à la subsistance d'une communauté :

L'oubli, et je dirai même l'erreur historique, sont un facteur essentiel de la création d'une nation [...]. L'unité se fait toujours brutalement ; la réunion de la France du Nord et de la France du Midi a été le résultat d'une extermination et d'une terreur continuées pendant plus d'un siècle. [...] Or, l'essence d'une nation est que tous les individus aient beaucoup de choses en commun, et que tous aient oublié bien des choses.¹⁹

Il ne suffit donc pas, pour créer et faire croître une communauté nationale, de constituer un patrimoine et un culte des ancêtres, d'avoir « fait ensemble de grandes choses », de vouloir en « faire encore » et de cela persuader les membres actuels, en leur inculquant le sentiment de l'appartenance à la nation et la conscience de l'identité nationale. Il importe aussi, et surtout, de construire un récit qui fasse revivre un passé mythique tout en offrant dans le présent des points de repère pour déterminer l'action collective. En ce sens, l'histoire nationale joue le rôle de « projection rétrospective »²⁰ servant à concevoir l'avenir en l'appuyant sur le passé

¹⁸ Sur la propension paradoxale, dans la transmission scolaire de l'histoire de France, à la relecture des défaites comme nécessité historique entraînant la gloire future de la nation, Yann POTIN indique ainsi que « l'idéologie nationale s'est dotée d'une matrice, à la fois rétroactive et prospective, où la défaite glorieuse *et* nécessaire devient un motif de justification de l'histoire et de son "sens", [...] au point que se trouve ainsi forgé le premier maillon d'un chapelet de batailles perdues – que la mémoire nationale se charge d'épeler avec une curieuse fascination, de Poitiers à Azincourt, de Pavie à Waterloo, de Sedan à Paris, et de Trafalgar à Diên Biên Phu. » (« Alésia ou le sens de la défaite », *Histoire mondiale de la France*, Patrick BOUCHERON (dir.), Paris, Seuil, 2018, p. 48-51).

¹⁹ Ernest RENAN, « Qu'est-ce qu'une nation ? », cité par Anne-Marie THIESSE, *Faire les Français*, *op. cit.*, p. 44.

²⁰ Selon une formule de Anne-Marie THIESSE, *Faire les Français*, *op. cit.*, p. 45.

(glorieux) de la communauté. L'histoire nationale participe dès lors à la constitution de la nation comme *imagined community*, selon la formule de Benedict Anderson²¹, c'est-à-dire à la fois comme « communauté imaginée » par chacun de ses membres (puisqu'aucun d'entre eux ne peut connaître tous les autres), et comme « communauté imagée » au moyen de représentations et de symboles qui servent à définir les contours de l'identité nationale.

Ce système de représentations, qui peut être rapporté au récit de l'histoire nationale, fonctionne comme répertoire de récits et de rites hérités : c'est pourquoi les mécanismes de structuration de ce système entraînent nécessairement la constitution d'un canon littéraire national, qui obéit aux mêmes impératifs que l'histoire nationale et participe lui aussi à dessiner l'image mythique d'une communauté imag(in)ée. Histoire nationale et histoire littéraire prennent ainsi part à l'écriture du roman national, c'est-à-dire le « récit continu qui retrace un long cheminement dont le sens, malgré toutes les vicissitudes, tous les obstacles, est donné par le génie national »²². La forme institutionnelle de ce récit colore dès lors nécessairement les images de la littérature transmises par l'École, de même qu'elle détermine la plasticité de la mémoire historique. C'est pourquoi il importe de considérer les lieux où affleurent, dans le discours doxique, les signes du roman national, ainsi que les formules qui révèlent la prégnance de ce récit de l'histoire nationale dans les représentations scolaires de l'histoire littéraire.

2. Exalter l'image de la communauté : « génie national » et « esprit français » dans le discours doxique de (re)présentation de la littérature du XVI^e siècle

Étudiant les anthologies littéraires, Emmanuel Fraisse²³ souligne que cette forme de la transmission de la littérature, qui domine les ouvrages scolaires depuis le XIX^e siècle jusque dans les années 1980, répond aux impératifs d'enseignement de la littérature, en offrant une vision claire des effets de classicisation à l'œuvre dans la constitution du canon de la littérature nationale. Incarnation cardinale du patrimoine à transmettre, l'anthologie en est aussi le lieu privilégié de la définition à travers les mécanismes de sélection qui s'y déploient²⁴. Or, dans les dernières décennies du XIX^e siècle, après la défaite de 1870, l'anthologie d'histoire littéraire devient l'un des lieux essentiels de la démonstration d'un génie national incarné par des auteurs et des textes. Si d'autres nations européennes comme l'Allemagne font le choix d'anthologies thématiques pour exalter la grandeur de leur littérature, en France une tradition remontant aux premiers ouvrages de compilation de la

²¹ *Op. cit.*.

²² Anne-Marie THIESSE, *La création des identités nationales*, *op. cit.*, p. 133.

²³ Emmanuel FRAISSE, *Les anthologies en France*, Paris : PUF, coll. « Écriture », 1997.

²⁴ Nous renvoyons pour de plus amples développements sur ce sujet à notre chapitre I, partie III.1.

littérature à destination scolaire suppose le recours à la figure du grand écrivain pour célébrer le sentiment national, ce que soulignent par ailleurs les Instructions Officielles de l'époque :

Les grands écrivains français figurent à présent sur tous les programmes : dans l'enseignement moderne ils tiennent la première place ; ils pénètrent dans l'enseignement primaire pour l'élever et le vivifier. N'offrent-ils pas ainsi le lien que l'on cherchait pour unir entre eux, sur quelques points du moins, des enseignements si dispersés ? Du lycée à la plus modeste école de village ne peut-il s'établir une sorte de concert entre tous les enfants de la même patrie ?²⁵

L'enseignement de la littérature a pour but affiché de permettre l'existence d'« un concert » entre les enfants de la nation afin que se réalise « l'unité de l'esprit national »²⁶. En accord avec cet objectif, les anthologies ont donc pour objectif principal, de la fin du XIX^e siècle jusqu'à la fin de la III^e République, de créer chez les lecteurs-élèves le sentiment de l'appartenance à la communauté par l'exaltation du génie d'auteurs censés représenter l'image du génie national. Diffusé dans les classes au moyen des anthologies, le canon pris dans sa dimension patrimoniale a donc pour objectif de transmettre une certaine idée de l'identité nationale, de permettre l'« affirmation d'une réalité collective [...] [jouant] un rôle littéraire mais aussi idéologique »²⁷. En ce sens, les « grands écrivains » et leurs œuvres sélectionnés dans le canon remplissent ce que Martine Jey nomme une « fonction d'identification culturelle »²⁸, qui se traduit dans les anthologies et manuels scolaires de la fin du XIX^e siècle par la récurrence, dans le discours doxique, des syntagmes parallèles de « génie français » et d'« esprit national », qui constituent la formulation historique de la notion moderne d'« identité nationale » apparue à la fin du XX^e siècle. Ainsi, Brunetière définit la valeur classique d'une œuvre, dans son article « Classiques et Romantiques » en 1883, par le degré de perfection auquel elle atteint en traduisant « ce qu'il y a de plus intime à l'esprit national »²⁹ ; en 1900, Petit de Julleville utilise lui aussi cette formule pour indiquer la place essentielle que doivent prendre selon lui dans la formation littéraire les œuvres du XVII^e siècle, dont il considère qu'elles servent plus qu'aucune autre « la formation de l'esprit national » en en assurant la pérennité³⁰.

Dans la préface de son *Histoire de la littérature française*, Gustave Lanson indique que « le génie français est plus large que toutes les esthétiques »³¹ : le syntagme semble dès

²⁵ *Plan d'études des lycées, programmes de l'enseignement secondaire*, Paris, Delalain, 1890, p. 585.

²⁶ *Ibid.*

²⁷ Emmanuel FRAISSE, *op. cit.*, p. 11.

²⁸ Martine JEY, *op. cit.*, p. 66.

²⁹ Ferdinand BRUNETIERE, « Classiques et Romantiques », *Revue des Deux Mondes*, 15 janvier 1883, p. 424.

³⁰ « Nos classiques, ce sont les écrivains du XVII^e siècle [...]. Nous pensons en effet qu'ils doivent garder dans la formation de l'esprit national une importance à part. Nous croyons même que cette influence est destinée à s'accroître encore, ou bien que c'est l'esprit national qui décroîtra [...] » (Louis PETIT DE JULLEVILLE, « Les classiques français », *Revue universitaire*, tome I, 1900, p. 325).

³¹ Cité par Martine JEY, *op. cit.*, p. 66.

lors fonctionner comme catégorie d'analyse et s'apparente à un critère de jugement ultime, qui subsume les différences essentielles entre œuvres et courants d'époques différentes. Dans la perspective du discours scolaire lansonien, le « génie français » sert à rassembler sous une seule dénomination l'ensemble des grandes œuvres et des grands écrivains dont l'étude est nécessaire à la création, à la diffusion et à la pérennisation du sentiment national, le *génie* devenant le point commun grâce auquel les individus peuvent reconnaître qu'ils appartiennent à la même communauté. Jean-Renaud Seba affirme ainsi que, dans l'*Histoire de la littérature française*, les syntagmes parallèles d'*esprit français* ou *génie français* (déclinés en *esprit national/génie national*) jouent un rôle essentiel sur le plan idéologique en ce qu'ils proposent au lecteur « de s'identifier à ce qui a été défini comme l'*esprit français*, pour pouvoir exister en tant que sujet » et qu'ils se présentent comme garant de l'existence d'une identité partagée en affirmant « la commune substance du moi »³². La notion d'*esprit* ou de *génie français* sert ainsi à définir une identité commune entre le lecteur et les grands écrivains, à travers la manifestation d'un caractère (au sens biologique du terme) partagé par tous, ce qui participe à fonder l'adhésion aux représentations de l'identité nationale et *in fine* à construire le sentiment d'appartenance à la nation. L'efficace du processus d'identification paraît dès lors jouer sur l'indéfinition même des syntagmes, qui apparaissent plus comme des formules incantatoires que comme des catégories d'analyse rationnelles : que désignent, en réalité, cet *esprit français* ou ce *génie national* ? Que représentent-ils dans le discours doxique, ou que servent-ils à représenter ? De quels poids pèsent ces formules dans la construction des images scolaires des auteurs, des œuvres, des siècles littéraires, dans les anthologies de la fin du XIX^e siècle aux années 1950 ?

Ces questions générales ne trouveront ici qu'une réponse partielle, qui correspond au cadre et aux bornes de notre étude. Mobilisées dans les notices de présentation des écrivains du XVI^e siècle, depuis Lanson jusqu'au *Lagarde et Michard*, les formules que nous dirons identitaires, sans préjuger d'une quelconque connotation négative du terme, doivent être analysées afin de rendre compte de l'influence des impératifs idéologiques sur la construction de l'image scolaire de la littérature du XVI^e siècle.

a. La littérature du XVI^e siècle, une littérature conforme au « génie de la nation »³³ ?

Dès les premières lignes de présentation de la littérature du XVI^e siècle, lorsqu'il présente l'influence de la Renaissance italienne sur la littérature nationale, Lanson mobilise

³² Jean-Renaud SEBA, « Critique des catégories de l'histoire de la littérature : téléologie et réalisme chez Lanson », *art. cit.*, p. 58.

³³ Selon une formule de Lagarde et Michard dans la notice de présentation générale du siècle

l'un des critères identitaires permettant de mettre en regard les réalisations nationales avec celles de l'Italie :

Il est curieux de voir comment, dans ce contact d'une civilisation supérieure, qui la domina si puissamment, la France préserva, développa même son originalité littéraire : chaque élément de la Renaissance italienne fut adapté, transformé ou éliminé par ce génie français dont elle a tout à coup éveillé la force. Moins artiste que le génie italien, il a des tendances pratiques et positives qui l'orienteront vers la recherche de la vérité scientifique ou morale [...]. (Lanson, p. 171)

Si Lanson pose que « la Renaissance française est un prolongement et un effet de la Renaissance italienne » (p. 170), conformément à la loi des influences étrangères en histoire littéraire³⁴, il cherche également à mettre en lumière les lois générales du développement du « génie français », ce qui rend nécessaire le fait de distinguer la littérature nationale de son modèle. C'est pourquoi la France, devenue dans le discours de l'histoire littéraire une entité personnifiée, ce qui rappelle la méthode de Michelet³⁵, est présentée comme une force vive qui, loin de succomber sous le poids « d'une civilisation supérieure, qui la domina si puissamment », trouve à ce contact les moyens de prendre racine et de se développer. De la France comme unité nationale collective, présentée comme entité agissant pour soulever le joug italien, Lanson décale l'image et la précise pour faire du « génie français » l'incarnation métonymique des caractéristiques de la communauté : l'exophore mémorielle portée par le déictique dans la formule « ce génie français » laisse entendre le caractère immanent du *génie*, entendu comme l'ensemble des facultés de la nation, tout autant que sa permanence historique, puisqu'il a suffi de le mettre au contact de la Renaissance italienne pour que ses forces s'éveillent. En ce sens, le *génie français* apparaît comme une potentialité de la nation, actualisée ou non, mais toujours présente dans l'histoire nationale, ici littéraire³⁶. Il est en outre défini par Lanson comme orienté vers des perspectives « pratiques » mais aussi « positives », ce qui laisse entendre ici l'interpénétration du passé évoqué et du présent de l'évocation, l'orientation du *génie français* correspondant selon l'historien de la littérature aux

³⁴ Selon ce principe général déterminé par Lanson, les nations s'empruntent les unes aux autres des modèles artistiques et littéraires qui remplissent diverses fonctions sociales une fois passés au travers de mécanismes d'adaptation et d'appropriation. Sur les « lois » de l'histoire littéraire selon Lanson, nous renvoyons à la synthèse proposée par Gisèle SAPIRO dans l'ouvrage *La sociologie de la littérature* (*op. cit.*, p. 15), ainsi qu'à notre chapitre II.

³⁵ Anne-Marie THIESSE rappelle ainsi que Michelet présente la nation, à travers une personnification qui fonctionne comme allégorie, comme un individu collectif lorsqu'il affirme « Le premier, je vis la France comme une personne » (*Faire les Français, op. cit.*, p. 37). Lanson reprend ici le même fonctionnement allégorique pour rendre sensible l'idée de nation à travers d'une part l'incarnation de la France comme entité personnifiée, d'autre part par l'usage du syntagme « génie français » qui par métonymie semble venir désigner lui aussi le collectif national.

³⁶ Une telle représentation est conforme à la définition de l'identité nationale construite à travers le discours de l'histoire nationale, laquelle a pour objectif d'établir que malgré les aléas des événements historiques « que la nation, elle, ne change pas » (Anne-Marie THIESSE, *ibid.*, p. 43).

perspectives de l'histoire qu'il défend, positiviste et téléologique³⁷. Pour conclure la présentation du siècle, Lanson dresse un bilan qui fait écho à cette idée d'un génie français en pleine éclosion :

On voit tout le chemin qui a été parcouru en un siècle. On pourrait dire en deux mots que, au contact de l'Italie, et sous l'influence de l'Antiquité, le bon sens français a dégagé d'abord l'idée de vérité rationnelle, puis celle de beauté esthétique et que, demandant à sa littérature une vérité belle et une beauté vraie, il en a circonscrit le domaine aux sujets dans lesquels la coïncidence ou bien l'identité de ces deux idées se trouve le plus naturellement réalisée. (Lanson, p. 174)

Décliné sous la forme du « bon sens français », l'idée du génie national sert à enserrer métonymiquement toutes les réalisations du siècle dans une même perspective historique de l'accroissement et de l'amélioration, selon un point de vue qui emprunte aux théories darwiniennes pour définir la marche de l'histoire de la nation comme l'illustration de plus en plus glorieuse de son génie intrinsèque. Dans cette représentation, la littérature du XVI^e siècle apparaît comme une véritable Renaissance, le moment où s'effectue une reprise de conscience (au sens clinique du terme) des virtualités du *génie national*.

La même perspective se retrouve, un demi-siècle plus tard, dans les pages consacrées par Lagarde et Michard à la présentation générale de la littérature du XVI^e siècle, dans lesquelles il est question de l'influence déterminante de la période sur l'ensemble de la littérature nationale :

La Renaissance marque définitivement notre littérature en l'orientant dans le sens des humanités gréco-latines : le romantisme lui-même sera soumis à l'influence de Virgile et d'Homère. Presque tous les genres qui ont caractérisé jusqu'à nos jours les lettres françaises sont instaurés au XVI^e siècle. Et ce choix n'est pas arbitraire, c'est plutôt une vocation correspondant à l'origine historique de notre langue. [...] Enfin, en s'inspirant des œuvres antiques, [les hommes du XVI^e siècle] ont donné le jour à une littérature non point transplantée, mais conforme au génie de la nation et profondément française. (Lagarde et Michard, p. 11-12)

Dans cette présentation, les deux anthologistes reprennent la représentation construite par Lanson d'une littérature du XVI^e siècle comme origine de la littérature française (*cf* *chapitre II*), en faisant remonter toute la littérature nationale aux formes déterminées à l'époque « dans le sens des humanités gréco-latines ». Ce qui est frappant dans ce paragraphe de présentation, c'est le fait que cette origine soit explicitement définie comme « profondément française », « conforme au génie de la nation », alors même qu'il est précisé que la littérature du XVI^e siècle s'inspire de l'Antiquité : comme chez Lanson, il importe d'insister sur le fait que la

³⁷ Sur la manière dont les critères historiquement situés agissent directement sur la constitution du discours de l'histoire littéraire scolaire chez Lanson, nous renvoyons à notre chapitre II, partie II.2.

littérature française est originale, non assujettie à un modèle, même au prix d'une argumentation qui apparaît contradictoire. Plus encore, la volonté des anthologistes d'assurer les fondements nationaux de la littérature passe par une formule qui suggère que le choix d'adapter des genres venus de l'Antiquité ou de l'Italie serait moins en réalité une décision librement prise des écrivains et des poètes que l'expression du surgissement chez eux d'un sentiment supérieur qui correspondrait « à l'origine historique de notre langue ». Autres formulations de l'« esprit français » des manuels de la III^e République, l'« origine historique » et la « vocation » convoquées par Lagarde et Michard constituent de nouvelles représentations fantasmées d'un mythe des origines directement lié à l'impératif de constitution de l'identité nationale.

Or, derrière ce mythe des origines qui imprègne les représentations scolaires de la littérature du XVI^e siècle, il y a une idée structurante pour le déploiement du roman national : la notion d'hérédité, couplée à celle de race, construites à partir du XVII^e siècle par le taxinomiste François Bernier, puis reprises et précisées dès les premières décennies du XIX^e siècle pour venir progressivement servir de fondement à la science anthropologique en plein essor³⁸. Le terme même de *race* n'est pas étranger au discours scolaire lansonien, et constitue en quelque sorte le pendant scientifique de l'*esprit français*, syntagme indéfini. Comme celui-ci, le terme *race* sert à intégrer l'écrivain dont il est question à l'ensemble des « gloires communes dans le passé » (selon la formule de Renan), représentantes de la continuité historique de la nation :

Mais ce qu'il y a de plus original ou de plus excellent dans Marot, c'est la saine robustesse de cet esprit si fin : nulle mièvrerie italienne, nulle aristocratique préciosité n'ont altéré chez lui le fonds d'esprit français dont il avait hérité [...]. Il était tout français, imperceptiblement italianisé, et n'ayant pris à l'antiquité latine que ce qui mettait en valeur les vieux dons de la race : par lui, La Fontaine et les autres reprenaient le contact du pur génie de la France, se remettaient en communion avec l'âme héréditaire de notre peuple. (Lanson, p. 186)

Rabelais est, si l'on veut, plus raisonnable que profond. [...] Sa philosophie a été celle déjà de Jean de Meung, sera celle de Molière et de Voltaire : celle, remarquons-le, des plus purs représentants de la race, et en effet elle exprime une des plus générales dispositions de la race, l'aversion de la métaphysique : une autre encore, la confiance en la vie, la joie invincible de vivre. (Lanson, p. 194)

« Les vieux dons de la race », « l'âme héréditaire de notre peuple », « une des plus générales dispositions de la race » : ces formules indiquent que le « pur génie de la France » tient à

³⁸ Sur la construction de la notion de race et sa circulation dans le champ universitaire du XVII^e siècle au XIX^e siècle, nous renvoyons à l'ouvrage collectif dirigé par Nicolas BANCEL, *L'invention de la race* (Paris, La Découverte, coll. « Recherches », 2014), et particulièrement aux articles de Thierry HOQUET (« Biologisation de la race et racialisation de l'humain : Bernier, Buffon, Linné », p. 25-42) et de Carole REYNAUD-PALIGOT (« Construction et circulation de la notion de race au cours du XIX^e siècle », p. 103-116).

l'expression de caractéristiques héréditaires déterminant l'identité de la communauté nationale, lesquelles se manifestent chez un auteur qui devient dès lors le représentant de ces qualités identitaires. Ce schème de pensée est remarquable dans la présentation de Marot, dont Lanson indique qu'il a « hérité » d'un « fond d'esprit français » qui semble remonter aux origines mêmes de la race française ; par ailleurs, cette hérédité sert également à appuyer la dimension patriotique de la représentation en soulignant que ces qualités françaises ne sont pas abîmées (« altéré ») par le contact avec l'Italie, au moyen d'une argumentation qui procède par oppositions de groupes de qualités servant à affirmer la supériorité de la France sur l'Italie (« la saine robustesse de cet esprit si fin » est ainsi opposé à la « mièvrerie italienne »). Il en va de même pour Rabelais, qui est présenté comme le premier représentant français d'une tendance de pensée qui se manifestait avant lui et continuerait à le faire par la suite, selon une perspective qui dessine la continuité de la communauté.

La question de l'hérédité apparaît ainsi au centre des représentations de l'identité nationale dans le discours scolaire lansonien, que cette identité soit désignée par l'« esprit français », le « génie national » ou de la « race ». Loin de faire figure d'exception, Lanson s'inscrit ici directement dans les questionnements de son époque sur la question raciale, laquelle se trouve au centre des bouleversements épistémologiques de la fin du XIX^e siècle avec la création en 1866 d'une chaire d'anthropologie, sous l'égide de Paul Broca. Ce dernier définit l'anthropologie comme « la science des races humaines », au sein de laquelle il s'agit d'étudier les divisions et subdivisions de l'espèce humaine, selon des caractéristiques physiques, intellectuelles, psychologiques ou morales qui se transmettraient par l'hérédité et dont il serait possible de repérer la permanence à l'échelle des temps historiques, malgré des évolutions et des transformations conjoncturelles. Cette conception de la race remonte aux travaux menés dès le XVII^e siècle par des naturalistes qui à l'image de François Bernier, remontant à la tradition hippocratique des tempéraments, relie la forme des individus au climat de leurs régions d'origine et détermine des types différents d'humains selon les régions du globe ; après Bernier, Buffon puis Linné reprennent ces conceptions pour déterminer des « variétés » humaines différenciées selon des caractères physiques et moraux³⁹. Pour autant, si ces naturalistes indiquent l'existence de variétés différentes d'hommes, ils affirment également l'unité de l'espèce humaine et considèrent que le terme *race* doit être exclu de cette taxinomie, car elle renvoie aux animaux et ne rend pas compte de la spécificité de l'humain (la conscience) par rapport aux autres êtres vivants. C'est en réalité la reprise de la théorie hippocratique des tempéraments qui amène progressivement à formaliser la notion d'hérédité et conduit au XIX^e siècle à considérer que les « variétés » humaines peuvent être désignées

³⁹ Sur ce point, nous renvoyons à l'article de Thierry HOQUET « Biologisation de la race et racialisation de l'humain : Bernier, Buffon, Linné » (*art. cit.*).

comme des « races ». En reprenant ce terme, Lanson s'inscrit par ailleurs dans les perspectives tracées par Taine, pour qui l'étude de la littérature apparaît comme la meilleure manière de cerner les caractères nationaux de chaque peuple grâce à l'étude de la triade race/milieu/moment ; d'autre part, l'historien de la littérature se place également dans le sillage de la pensée de Michelet, pour qui la France s'est faite d'un mélange de races à partir duquel l'unité nationale s'est construite au moyen d'un développement d'un sentiment patriotique ayant permis d'effacer ce déterminisme racial⁴⁰. L'emploi du terme *race* dans le discours scolaire lansonien a donc tout à voir avec la vocation identitaire de l'enseignement de la littérature et rend compte d'une conception historique de l'hérédité comme fondement du sentiment de la communauté nationale. Aux lendemains de la Seconde Guerre Mondiale et des terribles appropriations de la question raciale par le totalitarisme nazi, les termes *race* et *hérédité* ont disparu du discours doxique dans l'anthologie d'histoire littéraire de Lagarde et Michard. Pour autant, la conception héréditaire de l'identité nationale ne s'est pas, elle, éteinte, ainsi que le souligne la notice de présentation étudiée précédemment.

Non seulement l'impératif identitaire de l'enseignement de la littérature imprègne, de Lanson au Lagarde et Michard, les images canoniques de la littérature nationale en construisant à travers le discours doxique les origines mythiques de la communauté, mais encore le recours à ces représentations afférentes au roman national participent à la hiérarchisation même du canon de la littérature française et partant, du corpus canonique de la littérature du XVI^e siècle.

b. Illustrations de l'« âme héréditaire de notre peuple »⁴¹ : le paradigme identitaire comme critère de hiérarchisation dans le corpus canonique de la littérature du XVI^e siècle

Dans la perspective du discours identitaire du roman national, qui cherche à établir la permanence de qualités nationales à travers les époques, l'une des références les plus fréquemment convoquée dans la deuxième moitié du XIX^e siècle pour fonder le « culte des ancêtres » est celle des aïeux glorieux que seraient les Gaulois. Le recours à ces ancêtres mythiques correspond à la poursuite des choix identitaires effectués au moment de la Révolution, où les origines chrétiennes et mythologiques de la monarchie sont évincées dans le discours patriotique au profit des racines gauloises de la toute neuve nation française, d'une part car les Gaulois constituent le plus ancien peuple dont la présence sur le territoire national est attestée à l'époque, d'autre part parce que sous l'Ancien Régime ce peuple avait été désigné comme ancêtre direct du Tiers État tandis que l'aristocratie se pensait descendante

⁴⁰ Sur les différentes formes prises par la question raciale au XIX^e siècle dans les cercles savants, nous renvoyons à l'article de Carole REYNAUD-PALIGOT, « Construction et circulation de la notion de race au cours du XIX^e siècle » (*op. cit.*).

⁴¹ Formule utilisée par Lanson à propos de l'œuvre de Marot (*Histoire de la littérature française*, p. 186).

des Francs⁴². Durant la première moitié du XIX^e siècle, la volonté de conciliation nationale a donc entraîné le choix des Gaulois comme ancêtres communs afin d'unifier la communauté et proposer une genèse clairement identifiable au mythe des origines, selon une mise en récit qui fait de ce peuple l'incarnation de toutes les qualités héréditaires de la nation française, de la résistance à l'envahisseur en passant par l'avancée technologique ou le goût pour la liberté et la grivoiserie. L'image de ces farouches guerriers, diffusée notamment à travers les manuels d'histoire de Lavisser, innerve considérablement les représentations du roman national sous la III^e République, et correspond largement aux visées patriotiques et parfois revanchardes de l'enseignement de l'histoire durant ces décennies⁴³.

L'histoire nationale n'est cependant pas la seule discipline où se trouve mobilisée la référence aux ancêtres gaulois et l'histoire littéraire sous la III^e République n'échappe aux représentations contemporaines majoritaires du roman national. Au sein de notre corpus d'étude, plusieurs mentions de ces fameux ancêtres émergent et viennent souligner les mécanismes d'imbrication entre fictionnalisation du roman national et fictionnalisation d'un siècle littéraire. Dans les anthologies étudiées publiées entre 1880 et 1909⁴⁴, c'est essentiellement dans les notices de présentation de Marot et Rabelais que la référence gauloise apparaît et participe à la construction des images scolaires de ces auteurs, selon des perspectives légèrement différentes pour l'un et pour l'autre. Si le recours à cette référence sert principalement, pour Rabelais, à indiquer les emprunts de son œuvre à une tradition populaire antérieure au XVI^e siècle et l'aspect bigarré de son œuvre⁴⁵, l'évocation de l'hérédité gauloise pour ce qui est de Marot sert, dans le discours doxique, à renforcer la représentation du poète placé à la charnière de deux siècles, voire de deux mondes, et à insérer cette image dans la logique d'une histoire continue :

Ce qui fait son originalité et sa gloire, c'est d'avoir gardé, cultivé et développé dans sa grâce et sa fleur le seul germe vivace qui restait du Moyen-Âge, ce vif esprit qui avait produit les Fabliaux, qu'il transmet des trouvères de l'Île-de-France à Régnier, à La Fontaine et à Voltaire, et qui se conserva dans ses poésies comme

⁴² Ainsi dans son pamphlet *Qu'est-ce que le Tiers État ?*, publié en janvier 1789, l'abbé SIEYES incitait la nation gauloise à expulser son aristocratie d'ascendance étrangère : « Pourquoi le tiers état ne renverrait-il pas dans les forêts de Germanie toutes ces familles qui conservent la folle prétention d'être issues de la race des conquérants, et d'avoir succédé à leur droit de conquête ? La nation épurée se consolera, je pense, d'être réduite à ne plus se croire composée que des descendants des Gaulois et des Romains [...] » (cité par Anne-Marie THIESSE, *Faire les français*, op. cit., p. 40).

⁴³ Anne-Marie THIESSE fait ainsi remarquer que les représentations scolaires de « nos ancêtres les Gaulois » connaissent leurs décennies de gloire sous la III^e République, où ces aïeux sont présentés comme des « héros de la défense du territoire contre les troupes de César réincarné en Kaiser, Gallo-Romains pratiquant l'urbanisme et la construction d'aqueducs, farouches combattants de la liberté et de la démocratie virant parfois à l'anarchie, gaillards amateurs de banquets et de la gent féminine » (*Faire les Français*, op. cit., p. 41).

⁴⁴ Nous renvoyons à notre chapitre III ainsi qu'à la bibliographie générale pour le détail de ces anthologies.

⁴⁵ Lanson indique ainsi que le *Tiers Livre* reprend « le thème gaulois du mariage » (p. 191), et que l'œuvre rabelaisienne mêle habilement « la sagesse antique [et] la jovialité gauloise » (p. 198),

le sel toujours piquant de la vieille Gaule [...]. Il a tout le sel et toute la grâce de l'esprit gaulois [...]. (Marcou, 1880, p. 4)

Marot est le dernier représentant de la poésie gauloise ; mais, s'il continue Charles d'Orléans, Villon, de Meung, c'est en épurant leur génie et leur langue. (Lebaigue, 1904, p. LVIII)

Marot, placé sur les confins du moyen âge et de la Renaissance, héritier des trouvères, résume le vieil esprit gaulois et fait pressentir le nouveau. (Lanson, p. 187)

En convoquant les racines gauloises de la poésie de Marot, le discours doxique légitime ainsi la place du poète dans le cours historique de la littérature nationale en le présentant comme l'un des représentants de la race, chez qui s'incarnent tout à la fois la continuité historique de l'identité nationale (« l'esprit gaulois », « le sel toujours piquant de la vieille Gaule », « le vieil esprit gaulois ») et dans son évolution vers de nouvelles qualités qui complètent le récit mythique (« en épurant leur génie et leur langue », « fait pressentir le nouve[1] [esprit français]»). La notice proposée par Pellissier dans son anthologie résume parfaitement cette représentation de Marot : le poète y est peint comme un « Gaulois moqueur et léger » qui, pour ces raisons héréditaires, ne peut réussir dans le genre lyrique⁴⁶, mais dont le talent se dévoile dans l'épître et l'épigramme où précisément il « allie toute les qualités gauloises avec une délicatesse que le génie gaulois n'avait pas connue avant lui » (Pellissier, 1902, p. 94). En ce sens, la question identitaire joue à plein dans le mécanisme d'inscription des auteurs dans le corpus canonique puisqu'elle fait endosser à certains le rôle d'ancêtres glorieux, non pas tant pour ce qu'ils ont réellement apporté au patrimoine national, mais pour ce qu'ils sont censés incarner de la permanence des origines mythiques dans le cours de l'histoire nationale. En somme, l'image scolaire de Marot occupe ici une fonction d'identification et d'activation du mythe national : c'est proprement un *signe* du récit du roman national, au sens où Barthes définit le fonctionnement du discours mythologique comme système sémiologique second « déboîté » par rapport aux premières significations⁴⁷.

Outre cette fonction idéologique, la convocation de la référence gauloise fonctionne également comme critère de hiérarchisation dans le mécanisme général de canonisation du

⁴⁶ « Marot n'avait pas le tempérament élégiaque. Ce Gaulois moqueur et léger ne pouvait guère réussir dans un genre tout de sentiment [...] La sensibilité n'a chez lui qu'un éclair et il revient tout de suite au badinage. Ses poésies amoureuses se recommandent par l'élégance et la justesse du style ; l'émotion y est rare » (Pellissier, 1902, p. 94).

⁴⁷ Selon BARTHES, on retrouve en effet dans le mythe le même schéma tridimensionnel (signifiant/signifié/signe) que dans le système sémiologique, mais le mythe est un système particulier car il fonctionne comme « un système sémiologique second » : dans le système linguistique, la langue devient « langage objet, parce qu'il est le langage dont le mythe se saisit pour construire son propre système », tandis que le mythe lui-même apparaît comme un « méta-langage, qui est une seconde langue, dans laquelle on parle de la première » (« Le mythe aujourd'hui », *Mythologies*, Paris, Seuil, coll. « Points », 1957, p. 219).

siècle littéraire. En effet, en inscrivant Marot au nombre des ancêtres glorieux, représentants de la race, grâce à qui les auteurs « reprennent contact avec l'âme héréditaire de notre peuple » (Lanson, p. 186), le discours doxique affirme la valeur de l'auteur et de l'œuvre en imbriquant critères esthétique et idéologique. Le croisement entre ces deux critères peut dès lors permettre de comprendre la place singulière occupée par Marot dans le canon : bien que le discours des anthologies tende à dessiner l'image d'« un poète supérieur en [d]es genres de second ordre » (Pellissier, p. 94), sa représentativité est celle d'un classique maximal durant toute la première période de notre étude (*cf* chapitre III). Ainsi, même si Marot occupe dans le canon le statut particulier d'auteur majeur dans un genre mineur (*cf* chapitre VI), dans la logique identitaire du roman national, il tient cependant un rôle essentiel en incarnant dans l'espace du XVI^e siècle le lien avec les glorieux ancêtres gaulois. Le discours identitaire, avec ses visées patriotiques, qui affleure dans les présentations des auteurs du XVI^e siècle participe ainsi pleinement aux mécanismes de constitution du corpus canonique en établissant ou nuanciant les hiérarchisations internes du canon.

C'est ainsi que le critère idéologique, qui sert durant toute la III^e République à assurer une place à Marot dans l'espace maximal du canon⁴⁸, fonctionne à l'inverse comme facteur de minoration dans la classicisation de Ronsard et éclaire les ambiguïtés du discours doxique sur la place de ce poète dans le canon⁴⁹. Outre un reproche d'ordre esthétique adressé au poète, qui reprend et explicite dans les anthologies le jugement de Malherbe sur Ronsard, le discours doxique convoque régulièrement la question de l'adéquation de son œuvre aux qualités supposées caractéristiques du fameux *esprit français* ou *génie national*. Ainsi, selon Marcou, la disgrâce de Ronsard au XVII^e siècle et jusqu'au XIX^e siècle serait le résultat d'une déviation par rapport à l'identité nationale littéraire et linguistique :

Ronsard a porté la peine d'un double tort : son impatient et intempérant génie a brusqué la langue et ne s'est pas réglé. Il a voulu faire improviser à la langue française ce qu'elle devait attendre de « longueur de temps » [...]. L'ardeur d'innover ne le garantit pas contre l'excès du néologisme, l'abus des formes calquées sur les langues anciennes, les tours guindés et bizarres, l'engouement ridicule pour la création d'épithètes qui ne sont pas dans le génie de notre langue. (Marcou, 1880, p. 134)

⁴⁸ Nous supposons que le maintien de Marot dans la liste des auteurs à qui est consacré un chapitre entier dans le *Lagarde et Michard* est à lire comme la poursuite de ces perspectives héritées des anthologies de la III^e République, bien que la référence gauloise ait disparu du discours de l'anthologie des années soixante.

⁴⁹ Pour rappel, le chapitre II de notre étude a mis en lumière le statut ambivalent accordé à Ronsard par Lanson dans l'histoire littéraire nationale, tandis que notre chapitre III souligne le maintien de ces réserves dans les anthologies de la fin du XIX^e siècle et du début du XX^e siècle.

La représentation de Ronsard est ici celle d'un poète qui ne saisit pas les caractères intrinsèques de la langue et qui l'emploie dès lors mal à propos, avec démesure⁵⁰ ou en l'éloignant de son « génie » propre ; autant de défauts qui entachent la valeur de son œuvre. À l'inverse, Rabelais est présenté, selon les mêmes critères, comme un auteur qui saisit et fait fructifier la nature même de la langue française :

Rabelais est un grand écrivain, et un écrivain bien français. Pour se faire une juste idée de sa langue, il faut écarter la surcharge d'épithètes multipliées, de synonymes sans fin, de vocables burlesquement empruntés au latin et au grec [...]. Ainsi débarrassée d'un attirail qui ne fait point corps avec elle, la langue de Rabelais est une langue toute française en ses éléments et en son génie, saine, robuste, plantureuse, assez souple pour passer avec aisance du ton le plus familier au plus grave, assez riche pour suffire au libre déploiement d'une verve intarissable. (Pellissier, p. 112)

Il faut admirer chez Rabelais la verve et la force du style [...]. Son vocabulaire est d'une prodigieuse abondance. Ce style a moins vieilli que celui de la plupart de ses contemporains : ses qualités sont toutes françaises : il est large, copieux, et clair quoique surchargé. (Des Granges, 1910, p. 152)

De nouveau, le critère esthétique, ici stylistique, est redoublé et comme réalimenté par le critère identitaire : la langue de Rabelais, à la différence de celle de Ronsard, est « toute française » et parle dès lors immédiatement à tous les locuteurs qui partagent la même hérité linguistique ; elle représente en outre toutes les potentialités de la langue française, dont elle incarne la permanence historique, ce qui explique dans cette perspective le fait qu'elle n'ait pas « vieilli »⁵¹.

Ronsard subit encore les effets de l'intrication entre critère esthétique et idéologique lorsqu'il s'agit de présenter son épopée avortée, la *Franciade*. Pour Lanson, ce poème est un échec car le poète s'est « trompé sur le choix d'un sujet » en élisant Francus « une pâle figure, un thème d'inspiration bien vide » :

Cependant Ronsard pouvait encore faire quelque chose de son sujet, s'il y avait versé les sentiments généraux de cette nation qui depuis un siècle et demi commençait à prendre conscience d'elle-même, s'il avait su imiter la « curieuse diligence » de Virgile, et jeté toute la France, ses souvenirs, son âme et son génie dans ce mythe érudit. Mais il se trompa sur les moyens : il ne fit pas une œuvre

⁵⁰ On pourrait étudier, dans des perspectives complémentaires à notre travail, comment le discours doxique de la III^e République construit systématiquement l'image de Ronsard comme poète de l'*hybris* qui, par orgueil ou manque de clairvoyance, s'éloigne de ce qui est présenté comme le fonds commun de la littérature nationale. Les critères idéologique et esthétique se doublent alors d'une représentation morale qui n'est pas sans liens avec les visées éducatrices de l'enseignement de la littérature.

⁵¹ On peut souligner que la visée idéologique du discours doxique suppose ici une communion plus théorique que réalisable entre la langue de Rabelais et les lecteurs-élèves du début du XIX^e siècle, tant le style et le lexique rabelaisiens s'avèrent irrémédiablement étranges (voire étrangers) pour les lecteurs des siècles suivants, fussent-ils érudits.

française ; il ne fut occupé qu'à coudre des lambeaux d'Homère et de Virgile, et n'échappa aux laborieuses froideurs des réminiscences que par la froideur plus laborieuse encore de la poésie de commande [...]. (p. 217)

La condamnation de l'œuvre tient, dans ce passage, à l'inadéquation relevée par Lanson entre le choix du sujet, la célébration de l'identité nationale, et la forme que Ronsard lui donne et qui ne correspondrait pas à la représentation attendue du génie de la France. Se dessine ici une évaluation dépréciative qui fonctionne par activation du critère idéologique, d'autant plus prégnant que le sujet de l'évaluation est lui-même à dimension patriotique : ce que Lanson reproche à Ronsard, c'est d'avoir délaissé les caractéristiques nationales (« les sentiments généraux de cette nation ») pour construire un « mythe érudit » qui ne correspond en rien au récit national qui sera construit par la suite, puisque le mythe ronsardien prend appui sur des réminiscences littéraires antiques et non précisément sur l'expression de la permanence héréditaire du génie national. En somme, Ronsard est condamné pour avoir proposé au XVI^e siècle un récit des origines qui, rétrospectivement, ne correspond pas au roman national que le XIX^e siècle construit et diffuse. Ce jugement sur la *Franciade* se transmet jusqu'au *Lagarde et Michard*, où la notice de présentation de l'œuvre reprend les perspectives du discours scolaire lansonien :

La *Franciade* se traduit par un échec complet. [...] Ronsard, manquant ici d'inspiration, procède par recettes et morceaux de bravoure : il n'a su ni se dégager suffisamment de ses modèles ni choisir un sujet qui pût toucher vraiment notre sentiment national. (Lagarde et Michard, p. 162)

L'emploi de la formule « notre sentiment national » traduit assez, dans cette notice, la manière dont le critère idéologique sert à affirmer une identité commune (« notre sentiment ») qui inclut ou exclut les œuvres du passé dans le partage des modèles glorieux ; les « recettes » et les « morceaux de bravoure » de la *Franciade* sont ainsi présentés comme l'inverse de l'expression de qualités françaises. À l'inverse, présentant les *Discours* de Ronsard, que Lanson encensait pour leur naturel et leur adéquation avec leur temps (*cf chapitre II*), Lagarde et Michard soulignent que, dans ces poèmes, Ronsard « nous émeut par des accents pathétiques, par la chaleur de sa conviction et de son patriotisme » (p. 162) et par l'expression de son « loyalisme » : la valeur de l'œuvre serait ici fonction de l'expression sincère du sentiment d'appartenance à la communauté nationale, traduite par le terme – anachronique pour le XVI^e siècle – de *patriotisme*, dont la mention rend bien plus compte de ce que le discours doxique projette dans les pièces de Ronsard que de ce que le poète y exprime en réalité. Le même mécanisme est repérable dans l'anthologie lorsqu'est présentée *La Satire Ménippée*, dont la notice indique que « l'œuvre est sympathique par son patriotisme clairvoyant ; entraînant, malgré des longueurs, par ses qualités bien françaises [...] » (p.

189) ; exemple frappant d'une légitimité canonique fondée ici uniquement sur le critère identitaire.

De la première édition de l'*Histoire de la littérature française* de Lanson publiée en 1894 au premier tome de l'anthologie de *Lagarde et Michard* parue en 1948, plus d'un demi-siècle et deux guerres mondiales ont bouleversé les modes de construction et de diffusion du roman national français ; lorsque le dernier tome du *Lagarde et Michard* paraît en 1962, ce sont mêmes deux Républiques qui séparent désormais les jugements de Lanson des images scolaires présentées dans l'anthologie. Pour autant, si la dimension patriotique et les conceptions raciales historiquement situées de la III^e République ont progressivement disparu du discours doxique servant à construire l'image de la littérature du XVI^e siècle, les mêmes représentations se perpétuent, de l'histoire littéraire d'inspiration lansonienne à celle pratiquée par Lagarde et Michard. Présenté comme origine de la littérature nationale, l'image du siècle littéraire s'organise selon la perspective identitaire continuitiste de l'histoire littéraire, qui apparaît dès lors comme une des formes de l'histoire nationale. Le canon du siècle se révèle en outre construit au moyen de l'intrication entre critère esthétique et critère idéologique, et ce mécanisme redouble ou nuance les hiérarchisations structurelles du corpus, en affectant certaines œuvres et certains auteurs d'un degré de classicité *identitaire*, valorisant Marot ou Rabelais comme représentants de qualités « bien françaises » et dépréciant l'œuvre de Ronsard comme manquant de ces mêmes qualités.

Parallèlement et concomitamment aux bouleversements institutionnels entraînés, dans la sphère disciplinaire de la littérature, par l'ouverture dans les années quatre-vingt du corpus canonique de la littérature nationale, émergent dans le domaine historiographique des questionnements autour de l'histoire nationale et de la mémoire collective, qui font évoluer le regard porté sur le roman national et sur sa transmission dans les dernières décennies du XX^e siècle. En 1987, dans la première édition de son ouvrage fondateur *Le mythe national*, Suzanne Citron souligne que la mythologie consacrée par l'École apparaît de moins en moins adaptée pour rendre compte des réalités du pays, et que l'unité du roman national s'effrite face à la nécessité d'intégrer les événements historiques récents :

La « nation », l'« unité », la « France », trois mots-clés du vocabulaire officiel, qu'il soit de droite ou de gauche, semblent plaqués sur une réalité vivante, dont ils ne rendent pas compte. Ces mots ont été popularisés par l'« histoire de France », c'est-à-dire une mise en scène du passé imaginée au siècle dernier par les historiens libéraux, romantiques puis républicains ; mais les chercheurs de ces dernières décennies nous en ont dévoilé quelques trucages. Et les grands drames

collectifs (effondrement de juin 1940, Vichy, guerre d'Algérie) en révélèrent les mensonges.⁵²

Cette conscience de plus en plus aigüe de la nécessité de démêler l'histoire comme science de l'histoire nationale comme légende se traduit dans le champ disciplinaire par le développement, à partir des années quatre-vingt, de travaux d'historiographie interrogeant la notion de roman national et le syntagme même d'« histoire de France ». L'une des principales remises en cause de la mythologie nationale porte ainsi sur l'intégration des situations coloniales et post-coloniales à la mémoire collective, à mesure que la société française se révèle de plus en plus métissée, multiculturelle et, partant, fracturée. Réinscrivant la question dans une perspective républicaine marquée par l'héritage de la IIIe République, la création d'un *Ministère de l'Immigration, de l'Intégration et de l'Identité nationale* sous le mandat présidentiel de Nicolas Sarkozy vient rappeler, à la fin de la première décennie du XXI^e siècle, que la question de l'identité nationale demeure d'actualité et cristallise un grand nombre de tensions et de débats politiques et sociaux⁵³.

Pour autant, l'apport de l'historiographie des années quatre-vingt-dix à deux mille change la donne et rend nécessaire une réflexion sur cette identité nationale que l'École doit participer à construire⁵⁴ : si la référence patriotique à « nos ancêtres les Gaulois » semble désormais dépassée dans un pays qui prend progressivement conscience de la diversité ethnique de sa population, il convient d'inventer de nouvelles formes et de nouvelles représentations pour enraciner le sentiment de l'appartenance à la communauté nationale. Sans préjuger des modalités de transmission de cette identité nationale dans les manuels et les programmes d'histoire du secondaire dès la fin du XX^e siècle, nous proposons à l'échelle de notre étude d'envisager la manière dont le paradigme identitaire se transforme dans les représentations de la littérature du XVI^e siècle, et quitte le terrain national pour venir proposer une représentation du siècle comme origine d'une identité européenne commune, nécessairement décalée par rapport au roman national.

⁵² Suzanne CITRON, *Le mythe national – L'histoire de France revisitée*, Paris, Les Éditions de l'Atelier/Éditions ouvrières, 1987 pour la 1^{ère} éd. ; nouvelle édition 2008, p. 10.

⁵³ Suite à plusieurs discours du président Sarkozy portant sur cette question identitaire, huit historiens membres du Conseil Scientifique de la Cité nationale de l'histoire de l'immigration (CNHI) ont ainsi démissionné, estimant que les discours présidentiels manipulaient indûment la notion d'identité nationale et tendaient à renforcer les fractures plutôt qu'à les apaiser. On peut consulter à ce titre l'ouvrage de Gérard NOIRIEL, *À quoi sert l'identité nationale ?* (Marseille, Agone, 2007), où sont analysés les remous publics et universitaires provoqués par la création de ce ministère, ainsi que par l'instrumentalisation de la lettre de Guy Môquet en 2007.

⁵⁴ Pour une synthèse (non exhaustive) sur l'effervescence des travaux historiographiques en lien avec la question identitaire, la notion de roman national et leurs implications idéologiques de transmission, nous renvoyons à l'ouvrage de Christian DELACROIX, François DOSSE, Patrick GARCIA, *Les courants historique en France XIX^e–XX^e siècles* (Paris, Armand Collin, 1999) ainsi qu'à celui de Corine BONAFoux, Laurence DE COCK, Benoît FALAIZE, *Mémoire et histoire à l'école de la République. Quels enjeux ?* (Paris, Armand Collin, 2007).

II. « Vers un espace culturel européen¹ » : la place de la littérature du XVI^e siècle dans le récit européen des origines

1. L'Europe, un nouvel objet scolaire et de nouvelles finalités pour l'enseignement de la littérature

Tandis que l'enseignement de la littérature est marqué, au début du XX^e siècle, par l'intrication de visées nationales et patriotiques avec les critères littéraires, la fin de ce siècle voit un infléchissement des finalités citoyennes et sociales dévolues à la discipline littéraire à l'Ecole. A partir des années quatre-vingt, les Instructions Officielles, tendent à mettre en avant une nouvelle dimension de l'objectif de formation des individus dans la cité. Non plus uniquement nationale, la citoyenneté doit dorénavant se penser dans un cadre élargi, celui de l'Union Européenne, qui s'affirme progressivement, et avec de plus en plus de force, comme l'espace où sont destinés à évoluer les élèves que forme désormais l'Ecole républicaine. De nouveaux objectifs sont ainsi définis pour les programmes nationaux dans les différents pays de l'Union, avec comme but premier affiché de développer et d'affirmer le sentiment d'une appartenance à la communauté européenne au moment des élargissements successifs de celle-ci⁵⁵ et de l'approfondissement parallèle de ses compétences⁵⁶. Les institutions européennes promulguent des directives dans ce sens, avec notamment en 1988 l'adoption par le Conseil Européen d'une résolution indiquant que l'enseignement secondaire dans les pays membres doit

[...] renforcer chez les jeunes gens le sens de l'identité européenne et leur faire comprendre la valeur de la civilisation européenne et les bases sur lesquelles les peuples européens entendent fonder aujourd'hui un développement.⁵⁷

Définie à l'orée des années 90 comme une nouvelle perspective et un nouvel enjeu pour l'enseignement secondaire, la question de l'identité européenne et de son « sens » est ainsi progressivement incluse dans les programmes nationaux. Si les savoirs historiques, géographiques et institutionnels sur l'Union sont logiquement intégrés aux programmes

⁵⁵ Pour rappel, la construction de l'Union Européenne s'est effectuée par vagues successives d'élargissement, dont les plus notables ont été réalisés au XX^e siècle en 1986 et 1995, avec l'entrée de l'Espagne et du Portugal, puis de l'Autriche, la Suède et la Finlande. Une seconde phase d'élargissement s'est déroulée au début du XXI^e siècle avec l'entrée de douze nouveaux pays, dont dix en 2003 (Estonie, Lettonie, Lituanie, Pologne, République tchèque, Slovaquie, Hongrie, Slovaquie, Chypre, Malte) puis deux en 2007 (Roumanie et Bulgarie).

⁵⁶ Il s'agit notamment de permettre le transfert des compétences des Etats membres vers l'Union, au moyen de deux traités, ratifiés en 1992 (traité de Maastricht) et en 2007 (traité de Lisbonne), qui indiquent les actions à mener et les moyens à mettre en place.

⁵⁷ *Résolution du Conseil Européen et des ministres de l'éducation*, adoptée en 1988, citée par le *Rapport de l'Inspection générale* en 1996 (p. 607).

d'histoire-géographie et d'éducation civique⁵⁸, la volonté politique de constitution et de diffusion d'une conscience européenne transforme également peu à peu les finalités de l'enseignement de la littérature dans le secondaire. En effet, dès le milieu des années 1990, et plus significativement au début du nouveau millénaire, les programmes de français pour les classes de seconde et de première générale et technologique mettent en avant, dès leurs préambules, des objectifs de formation citoyenne qui dépassent le cadre national. En 2001, les Instructions Officielles stipulent ainsi que l'enseignement de la littérature permet

[...] la constitution d'une culture par la lecture de textes de toutes sortes, principalement d'œuvres littéraires significatives. [...] Par là, il permet aux lycéens de construire une perspective historique sur *l'espace culturel* auquel ils appartiennent. Il apporte à la formation du citoyen, avec la connaissance de *l'héritage culturel*, la réflexion sur les opinions et la capacité d'argumenter. L'histoire littéraire et culturelle doit permettre aux élèves de découvrir et de s'approprier *l'héritage culturel* dans lequel ils vivent. [...] Elle repose avant tout sur la connaissance de la littérature française. Mais elle doit aussi donner des ouvertures sur les *espaces culturels francophones et européens* qui lui sont historiquement liés.⁵⁹

« Héritage culturel », « espace culturel » : les formules désignant le cadre de référence de l'enseignement de l'histoire « littéraire et culturelle » offrent une variation sur une dénomination qui dépasse la seule référence au patrimoine national, et incite explicitement à la lecture d'autres œuvres, permettant ainsi de construire une « culture commune »⁶⁰ qui intègre une vision supra-nationale de la constitution de l'identité des citoyens formés par l'École française. Plus encore, il s'agit de créer une connaissance, une conscience, des racines historiques et intellectuelles de l'espace européen, ainsi que le réaffirment en 2011 les programmes de la classe de première :

La prise en compte d'un espace culturel européen permet de familiariser les élèves avec quelques textes de référence partagés [...]. L'objectif est d'élargir le champ des références culturelles des élèves et de leur faire découvrir, à partir de textes littéraires de divers genres, un mouvement culturel et artistique d'ampleur européenne. [...] On amène les élèves à réfléchir sur les sources antiques de la culture européenne et à découvrir les racines communes des représentations et des valeurs qui transcendent la diversité des langues et des États.

⁵⁸ Pour l'étude de l'intégration des savoirs sur l'Europe aux programmes d'histoire-géographie, nous renvoyons à l'ouvrage dirigé par Nicole TUTIAUX-GUILLON, *L'Europe entre projet politique et objet scolaire, au collège et au lycée* (Paris, INRP, coll. « Didactique des disciplines », 2000), ainsi qu'aux actes des séminaires de l'IUFM de Bretagne dirigés par Vincent MARIE et Nicole GAREL-LUCAS, *L'Europe enseignée : patrimoine(s), identité(s), citoyenneté(s)* (Paris, Le Manuscrit, 2005).

⁵⁹ B.O. n°28 du 12 juillet 2001 (nous soulignons). Consultable sur le site de l'Éducation Nationale <http://www.education.gouv.fr/bo/2001/28/encarte.htm>

⁶⁰ Premier objectif de l'enseignement du français dans le secondaire, rappelé dans le « socle commun de compétences » édicté le 23 avril 2005.

Pour développer et pérenniser le sentiment d'appartenance à une Union Européenne de plus en plus élargie et diverse (culturellement, linguistiquement, économiquement) les programmes de français du secondaire vont ainsi jouer la carte de la promotion des racines communes à travers la découverte des points de jonction entre les œuvres des différents courants de pensée européens qui jalonnent l'histoire⁶¹. En se servant de l'art et de la littérature pour transmettre aux élèves le sentiment d'une « conscience européenne », le discours des manuels scolaires va avoir pour fonction d'historiciser celle-ci. C'est précisément le rôle que va remplir, dans les manuels du début de XXI^e siècle, l'étude d'un « mouvement littéraire et culturel » en classe de première, en accord avec les prescriptions officielles qui soulignent en 2001 la nécessité de sensibiliser les élèves à cette notion « dans les cultures française et européenne ». La réforme des programmes de lycée en 2006 entérine cet objectif en rappelant qu'il est préconisé d'étudier « un mouvement littéraire et culturel du XVI^e, du XVII^e ou du XVIII^e siècle, en le situant dans son contexte européen »⁶², tandis que la refonte des programmes en 2010 voit l'apparition au programme des classes de première d'un objet d'étude centré autour de la « question de l'homme dans les genres de l'argumentation du XVI^e siècle à nos jours »⁶³, auquel s'ajoute pour les classes de première littéraire un objet d'étude spécifique intitulé « Vers un espace culturel européen »⁶⁴. Cette partie du programme de première concerne tout particulièrement notre étude, puisqu'il s'agit d'y donner « une vue d'ensemble des grands traits de l'humanisme renaissant, de son histoire, des valeurs qu'il promeut et des mutations religieuses, éthiques, scientifiques et esthétiques qui en accompagnent le développement »⁶⁵. L'objet d'étude a donc ici pour première conséquence de réduire l'image du XVI^e siècle à la littérature désignée comme humaniste, ainsi que les différents relevés l'ont montré jusqu'ici (*cf* *chapitre IV, V et VI*) ; surtout, en mettant explicitement en lien la littérature de la période avec la question européenne, le discours doxique tend nécessairement à infléchir les représentations du siècle.

2. Dessiner l'image de la communauté : entre échanges intellectuels et amitiés littéraires, l'espace de la Renaissance européenne

⁶¹ On peut noter ici que le vocabulaire des programmes demeure équivalent à celui utilisé par les Instructions Officielles du début du siècle, avec la mention de l' « héritage », de la « culture », des « racines communes ».

⁶² *Programme de français pour la classe de première générale et technologique*. B.O. n°40 du 2 novembre 2006, consultable sur le site de l'Éducation Nationale <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/40/MENE0602437A.htm>

⁶³ *Programme de français pour la classe de première générale et technologique*. B.O. n°9 du 30 septembre 2010, consultable sur le site de l'Éducation Nationale <http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html>

⁶⁴ *Programme de français pour la classe de première générale et technologique*, 2011 (*op. cit.*).

⁶⁵ *Ibid.*

La définition de l'objet d'étude « Vers un espace culturel européen » s'inscrit directement dans les modalités de l'enseignement de la littérature au XXI^e siècle, puisqu'il s'agit d'éveiller chez les élèves la conscience des « mouvements et phénomènes qui constituent les grandes scissions de l'histoire littéraire et culturelle »⁶⁶. Selon une logique qui se replace dans la perspective de l'histoire littéraire, il apparaît essentiel d'introduire la période en lui rendant une épaisseur historique, politique et sociale propre à permettre une meilleure compréhension des textes. L'alliance de ces deux perspectives aboutit, dans les années deux mille, à la valorisation dans le corpus canonique de la littérature du XVI^e siècle d'auteurs qui rendent compte des bouleversements « religieux, éthiques, scientifiques et esthétiques »⁶⁷ de la période tout en mettant en lumière les dimensions internationales de ces mutations. C'est ainsi que, dès 2000, la structure du canon révèle l'importance d'Érasme, mais aussi de Machiavel, More et La Boétie dans le corpus (*cf figures 2 et 4 chapitre IV*). Ces auteurs participent dès lors à construire l'image scolaire de l'espace culturel européen au XVI^e siècle⁶⁸ : Érasme est ainsi présenté comme « l'incarnation de l'humaniste européen » (Florence Randanne, 2011, p. 145), voire comme celui grâce à qui « l'humanisme naît dans la pensée occidentale » (Xavier Damas, 2007, p. 139). Les paratextes entourant l'*Éloge de la Folie* ou *De l'éducation des enfants* insistent tout particulièrement sur le fait que l'auteur, hollandais, est un « humaniste célèbre dans l'Europe entière » (Romain Lancrey Javal, 2004, p. 237), qu'il « étudie et enseigne le latin, le grec et l'hébreu dans toute l'Europe et en Angleterre » (Florence Randanne, 2011, p. 145), et surtout qu'il constitue l'« une des figures essentielles du courant humaniste » (Jean-Marie Bigeard, 2004, p. 345). De même, Thomas More est désigné lui aussi comme l'une « des figures européennes de l'humanisme » (Florence Randanne, 2011, p. 147) et comme le « modèle de l'intellectuel humaniste » (Jean-Marie Bigeard, 2007, p. 248) ; *Utopia* est présentée comme une œuvre où sont développés « quelques-uns des grands idéaux humanistes » et comme « un plaidoyer humaniste » (Dominique Rincé, 2007, p. 364). Quant à Machiavel et La Boétie, les paratextes tendent à rappeler que l'œuvre du second est une réponse aux théories du premier, en soulignant que « La Boétie a écrit son *Discours de la servitude volontaire* afin de s'opposer aux thèses sur le pouvoir défendues par Machiavel dans *Le Prince* » (Xavier Damas, 2011, p. 177) ; surtout, le discours doxique souligne l'importance de l'œuvre de La Boétie dans le mouvement humaniste en raison de la réflexion proposée par l'auteur sur la tyrannie, laquelle « illustre l'intérêt des humanistes pour la politique et constitue, sous cet angle, une réflexion sur la

⁶⁶ *Programme de français pour la classe de première générale et technologique*, 2011, *ibid.*

⁶⁷ *Ibid.*

⁶⁸ Nous étudierons plus spécifiquement dans le chapitre IX les modalités de construction scolaires des notions couplées d'*humanisme* et de *Renaissance* qui servent dans le discours des manuels à présenter les auteurs dont il est question ici.

liberté humaine » (Dominique Rincé, 2007, p. 356). Bien que les paratextes ne désignent pas explicitement l'œuvre de Machiavel comme humaniste, plusieurs manuels insistent cependant sur le fait que *Le Prince* n'est pas un éloge de la tyrannie mais qu'il indique au contraire « les vertus dont doit faire preuve un bon souverain » (Xavier Damas, 2011, p. 172), et que ce traité propose surtout une « réflexion pragmatique dépass[ant] les catégories de bien ou de mal pour préférer l'adéquation de l'action au contexte » (Jean-Marie Bigeard, 2005, p. 234). En ce sens, comme More ou La Boétie, Machiavel appartient à l'humanisme renaissant dont les réflexions politiques auront « une grande influence sur les penseurs et les hommes politiques des siècles suivants » (Xavier Damas, 2007, p. 169).

À travers la présentation scolaire de ces quatre auteurs périphériques, auxquels il convient d'ajouter nos auteurs maximaux, notamment Rabelais et Montaigne, mais aussi Ronsard, se dessine ainsi une image de la période quasiment exclusivement déterminée par la notion d'humanisme, laquelle est déployée dans une série de représentations doxiques emboîtées. Tout d'abord, il s'agit dans les manuels de souligner les relations qui existent entre les auteurs sélectionnés, en insistant notamment sur le développement au XVI^e siècle d'une « République des Lettres » :

[...] Une communauté humaniste se crée, dépassant les frontières politiques, et favorise l'émergence d'une conscience européenne qu'on appelle alors la « République des Lettres ». (Valérie Presselin, 2011, p. 362)

[...] la diversité des lectures et des points de vue redynamise la pensée, donnant lieu à de nombreux débats d'idées entre lettrés de différents pays, par voie épistolaire (formant une véritable « République des Lettres »). Erasme le Hollandais et More l'Anglais mèneront leur combat contre la pensée médiévale, en dépit de frontières. (Jean-Marie Bigeard, 2005, p. 14)

Ce qui importe dans la présentation de cette République des Lettres, c'est tout d'abord la dimension d'échanges internationaux qu'elle est censée représenter. C'est ainsi que Montaigne est présenté comme l'incarnation du « savant de la Renaissance [qui] ignore les frontières et communique avec les intellectuels de l'Europe entière » (Dominique Rincé, 2011, p. 354). Il s'agit bien alors, à travers la présentation de la période renaissante, de mettre en lumière le dépassement des frontières nationales que permet la circulation des livres et des pensées et qui s'incarne dans l'humanisme :

On désigne par humanisme le puissant mouvement intellectuel et littéraire qui se répand au XVI^e siècle à travers toute l'Europe. Remettant en cause les conceptions morales et politiques, religieuses du Moyen Âge, l'humanisme affirme sa confiance dans les possibilités de l'être humain. [...] L'humanisme se moque des frontières qui divisent l'Europe : il se veut universel. Le Hollandais Érasme correspond avec le poète italien Bembo, avec l'érudit français Budé, avec

l'Anglais Thomas More : il désire « être citoyen du monde ». (Christophe Desaintghislain, 2007, p. 56)

Ainsi l'humanisme est véritablement un mouvement européen. De stimulants échanges intellectuels s'établissent par exemple entre le Hollandais Erasme, l'Anglais Thomas More et le Français Rabelais. Érasme et More sont liés par une très solide amitié et débattent par œuvres littéraires interposées. (Jean-Marie Bigeard, 2007, p. 204)

L'humanisme place l'homme au centre des préoccupations politiques et morales. Il affirme sa confiance dans l'épanouissement d'une culture européenne commune à travers la circulation des idées et des formes artistiques. (Christophe Desaintghislain, 2011, p. 60).

Échanges d'idées, dynamique intellectuelle, dépassement des frontières : le lexique et les images convoquées par les auteurs de manuels scolaires laissent entrevoir un XVI^e siècle où les échanges intellectuels traversent et structurent l'Europe, faisant fi des barrières entre États, créant ainsi l'image d'un espace européen renaissant qui serait celui de la libre circulation des idées et des personnes, où penseurs et intellectuels « entretiennent des contacts réguliers, voyagent, s'écrivent » (Jean-Marie Bigeard, 2007, p. 204) au moyen du latin, « langue commune héritée de l'Antiquité » (Christophe Desaintghislain, 2011, p. 60). À travers les présentations des auteurs incarnant l'humanisme dans le discours doxique se fait ainsi jour l'image d'une communauté européenne au XVI^e siècle dont les fondements, historiques et culturels, trouvent un écho contemporain très marqué. En effet, que promet l'actuelle Union Européenne sinon la libre circulation des hommes et des biens ? Dans la logique du discours scolaire, la présentation de la littérature de la Renaissance substitue la dimension intellectuelle et culturelle de la formation d'un espace commun à la dimension économique de circulation de marchandises. Ce faisant, les manuels répondent bien à la résolution de la Commission Européenne indiquant la nécessité de présenter aux élèves « les bases sur lesquelles les peuples européens entendent fonder aujourd'hui un développement »⁶⁹, et s'inscrivent également dans la droite ligne des Instructions Officielles, rappelant qu'il convient de conduire les élèves

[...] à prendre conscience du fait que, par le biais des échanges et de la circulation des idées et des formes, la littérature, les arts et la culture constituent un des domaines premiers où s'élabore une conscience européenne et où se fonde la possibilité même d'une communauté.⁷⁰

L'idée de la « communauté », centrale dans les discours officiels, est traduite dans les discours des manuels scolaires par le rappel, à plusieurs reprises, de la nature des liens qui

⁶⁹ Résolution du Conseil Européen et des ministres de l'éducation adoptée en 1988, *op. cit.*

⁷⁰ Instructions Officielles, 2010, *op. cit.*

unissent les auteurs de la Renaissance. La mention de l'amitié et des échanges qui lient les auteurs approfondit ainsi la représentation d'une communauté liée intellectuellement en y ajoutant une dimension personnelle et affective, à l'image du lien qui unit Érasme et More :

Grand esprit humaniste, Érasme compose en 1509 cet *Éloge de la folie*, écrit en latin, pendant son voyage d'Italie en Angleterre chez son ami Thomas More à qui il le dédie. (Maryse Avierinos, 2000, p. 124)

L'Éloge de la Folie est dédié par Érasme à son ami More, ce qui témoigne de l'importance des rencontres entre humanistes, qui pouvaient se répondre et polémiquer par leurs écrits. (Jean-Marie Bigeard, 2004, p. 286)

Érasme et More sont liés par une très solide amitié et débattent par œuvres littéraires interposées [...]. (Jean-Marie Bigeard, 2007, p. 204)

Rédigée en latin, *L'Utopie* décrit une île imaginaire où règnent l'égalité et la justice. [...] C'est Érasme, ami de More, qui se chargea de publier l'ouvrage. (Dominique Rincé, 2007, p. 205)

L'amitié entre Érasme et More est ainsi un biographème largement convoqué dans le discours doxique et constitue l'un des points saillants de la constitution de leurs figures d'auteur, qui fonctionnent très littéralement ici en miroir. Le lien amical apparaît central dans les paratextes et vient dès lors offrir une dimension singulière à la représentation générale de la République des Lettres. Il en va de même pour Montaigne et La Boétie, au point que la plupart des notices de présentation de ce dernier commencent par le rappel du lien qu'il entretient avec l'auteur des *Essais*⁷¹ :

Ami de Montaigne, La Boétie fut de ceux qui tentèrent de mettre fin à la guerre civile en rapprochant catholiques et protestants. (Dominique Rincé, 2007, p. 356)

La Boétie, ami de Montaigne, a écrit son *Discours de la servitude volontaire* afin de s'opposer aux thèses sur le pouvoir défendues par Machiavel dans *Le Prince*. (Xavier Damas, 2011, p. 177)

Grâce à la réputation qu'il se fait au cours de ses études, Étienne de la Boétie est admis en qualité de conseiller au parlement de Bordeaux en janvier 1553. Il y rencontre Montaigne en 1558. Leur amitié durera jusqu'à la mort de La Boétie. (Florence Randanne, 2011, p. 202)

Pourquoi cette insistance sur les liens amicaux unissant les auteurs de la Renaissance dans les paratextes ? Dans la perspective de la constitution d'une image du XVI^e siècle littéraire européen comme fondement d'une communauté à la fois politique et culturelle,

⁷¹ On peut noter avec intérêt ici que si La Boétie est quasiment systématiquement présenté comme l'ami de Montaigne, la réciproque n'est pas vraie dans les paratextes, peut-être parce que le statut d'auteur maximal de Montaigne vient légitimer la place de son « ami » dans le corpus canonique ?

rappeler les liens qui unissent des hommes de nationalités différentes est une manière de rendre visible l'union qui se crée, dès les origines, entre des espaces culturellement et linguistiquement éloignés. Il s'agit d'exploiter la valeur implicite de la relation métonymique qui s'établit entre chaque auteur et son pays d'origine : si Érasme le Hollandais, More l'Anglais et Rabelais le Français discutent, débattent, s'entendent et s'apprécient, n'est-ce pas la préfiguration d'une entente et d'une harmonie entre Hollande, Angleterre et France ? La mise en récit de l'amitié qui unit ces hommes dans le discours doxique permet de fait de préfigurer et de représenter, sur le mode allégorique, l'amitié des peuples au sein de l'Union Européenne. Partage, entente, amitié : le XVI^e siècle littéraire apparaît dès lors, dans les manuels scolaires du début du XXI^e siècle, comme une sorte d'âge d'or de l'espace européen. En ce sens, l'infléchissement de l'impératif idéologique de construction de l'identité nationale vers la prise de conscience de l'appartenance à un espace européen dans le discours scolaire participe à la réactivation et à la diffusion de l'image traditionnelle, héritée notamment de l'*Histoire de France* de Michelet (tome VII « La Renaissance »), d'un « beau XVI^e siècle » marqué par le renouveau des sciences, la redécouverte des philosophies antiques et l'élargissement des champs de la pensée humaine ; les discours de présentation reprennent cette représentation alors en l'étendant à l'espace européen et en y intégrant des auteurs étrangers. Ce faisant, le discours doxique concentre l'image du siècle sur ses premières décennies, et tend à minorer la réalité historique de la fin du siècle, où les guerres de religion viennent mettre en question les conceptions humanistes. Ainsi, bien que Montaigne ou La Boétie appartiennent à cette représentation, les paratextes tendent plus à tisser les liens qui rapprochent leurs pensées de celles de la première génération d'humanistes qu'à dessiner les écarts qui les en éloignent.

Cependant, si cette représentation du XVI^e siècle comme âge d'or des origines européennes réduit l'image du siècle, elle apparaît également comme une remise en contexte historique qui amende et infléchit fortement celle qui prévalait du début du XX^e siècle. En organisant l'image de la période autour des critères identitaires, de la révélation de l'esprit national à l'illustration du génie français, le discours doxique de l'époque avait en effet pour conséquence de faire de l'humanisme un mouvement par essence français, nécessairement détaché des modèles étrangers. Or, pour un auteur de la Renaissance, l'humanisme en tant que moment et mouvement intellectuel n'a de sens que dans une perspective européenne, tant les échanges entre pays forment et nourrissent les réflexions. C'est pourquoi il semble bien que, à travers le nouvel impératif identitaire européen, le discours scolaire rétablisse une représentation beaucoup plus juste historiquement du XVI^e siècle renaissant, que les finalités de construction du roman national avaient fortement orientée vers une image « franco-centrée ». Pour autant, au début du XX^e siècle comme au début du XXI^e siècle, les différentes

représentations de la période apparaissent marquées par la nécessité d'une mise en récit qui réactive dans les deux cas l'image d'une origine commune. Les éléments du discours doxique dépassent ainsi la simple construction d'un siècle littéraire pour faire du XVI^e siècle le moment de la fondation d'une unité harmonieuse appuyée sur un système d'échange qui en constitue un fondement intellectuel, mais également politique.

Dans cette perspective, la présence importante de l'œuvre de More dans les manuels du XXI^e siècle⁷² est significative d'un regard sur la période qui s'attache aux manifestations littéraires d'une réflexion sur l'organisation sociale. Le modèle de société utopique proposé par More constitue, selon les manuels, une première pensée de l'égalité des individus et de leur liberté à la Renaissance, modèle qui serait repris ensuite par Rabelais dans la description du mode de vie au sein de l'abbaye de Thélème, dont les chapitres occupent le haut du palmarès des extraits de l'œuvre rabelaisienne les plus sélectionnés dans les manuels (*cf tableau 35*). Un effet de perspective est ici remarquable dans la mise en parallèle des extraits d'*Utopia* et des chapitres consacrés à Thélème, puisque le texte rabelaisien ne propose en aucune façon la mise en scène d'un lieu utopique égalitaire, seuls les biens nés pouvant vivre dans l'abbaye. Cependant, dans le cas de More comme de Rabelais, les notions d'égalité, de partage et d'harmonie entre les individus se trouvent placées au cœur des représentations diffusées par les paratextes, comme en témoignent ces présentations d'*Utopia* :

Soucieux d'œuvrer pour le bien public, More entra au service du roi Henri VIII et publia (en latin) un petit livre qui imaginait, à partir d'une analyse des abus de la société anglaise, une société fondée sur les valeurs chrétiennes, où seraient bannis la guerre, l'argent, le luxe, la propriété privée, la vanité, l'oisiveté ; mais cette société idéale n'existe qu'en Utopie. (Romain Lancrey Javal, 2001, p. 73)

Dans l'ouvrage intitulé *L'Utopie ou Le traité de la meilleure forme du gouvernement*, More présente une contrée idéale dont la première qualité est la situation géographique, contexte favorable à une organisation sociale et politique originale. La ville idéale d'Amaurote offre un cadre dans lequel les habitants ont une vie qui fait harmonieusement alterner travail et loisir, comme en témoignent ces lignes. (Hélène Sabbah, 2007, p. 302)

L'auteur présente un territoire imaginaire, où les hommes ont bâti une ville à l'organisation sociale et politique parfaite. Ce modèle est proposé comme un idéal humaniste. (Valérie Presselin, 2011, p. 201)

Inspirée du mythe platonicien de la cité idéale, *L'Utopie* décrit une île imaginaire où règnent la justice et l'égalité au sein d'un peuple qui a renoncé à la propriété individuelle et à l'argent. (Florence Randanne, 2011, p. 176)

⁷² Seize extraits d'*Utopia* sont ainsi sélectionnés dans les vingt-sept manuels étudiés pour la période 2000-2011 (*cf tableau 28*).

En outre, cet idéal social et politique mis en scène dans l'œuvre de More est représenté dans le discours doxique sur une série de valeurs qui répondent à celles de l'Union Européenne. Ainsi, selon une étude menée en 2000 par Anne-Marie Guérin-Grataloup et Michel Solonel⁷³ auprès d'élèves et de professeurs du secondaire, deux valeurs centrales semblent fonder l'Europe dans les représentations collectives : l'harmonie (ou l'égalité) et l'absence de conflit (ou la solidarité). Si l'étude en question s'intéresse plus particulièrement à l'enseignement de la question européenne dans les cours d'éducation civique, il apparaît toutefois intéressant de constater que l'image de la communauté européenne se trouve appuyée sur des valeurs qui sont celles de sociétés idéales, représentées notamment dans la littérature du XVI^e siècle telle qu'elle est transmise par l'Ecole depuis la fin du XX^e siècle. La représentation sociale de l'Europe se formulerait chez les élèves, comme chez les professeurs, autour de la question des droits de l'homme, des libertés individuelles, et d'un groupe social uni où règnent harmonie et solidarité. C'est précisément cette image, voire cet imaginaire, que véhiculent les discours des manuels scolaires en proposant une lecture de la littérature du XVI^e siècle européen, constituée en lieu d'origine d'une Union Européenne dont les « valeurs communes »⁷⁴ à transmettre s'articulent à travers un réseau de significations et d'échos implicites. Cette pratique « didactique » de l'implicite identitaire européen pourrait dès lors être comprise comme la conséquence de la difficulté à cerner la réalité de l'objet scolaire Europe et la nécessité de l'« infuser » dans les discours scolaires, sans pouvoir jamais la nommer explicitement. En effet, contrairement aux différentes communautés nationales, l'espace européen « n'a pas suscité de mise en récit plaisante ni de patrimoine de savoirs précocement acquis comme les enseignements nationaux ont su le faire »⁷⁵, et en ce sens ne dispose pas de récit des origines mis en scène de manière uniforme à l'échelle de l'Union, les États membres apparaissant moins disposés à renoncer à leur souveraineté éducative qu'à la souveraineté juridique ou même monétaire. Les enseignements des pays de l'Union demeurent ainsi largement à détermination nationale, aucun manuel scolaire européen n'existe, et la question du sentiment d'appartenance à l'union, corrélée à celle de la citoyenneté européenne, demeure difficile à modeler dans le discours institutionnel tant ce récit des origines semble pouvoir différer en fonction des pays. C'est ainsi que l'Europe apparaît comme un objet scolaire difficile à manier :

[...] l'Europe ne peut être réduite à un toujours-déjà-là tant la diversité des possibles de son avenir influe sur les lectures de son passé. L'Europe ne dispose d'aucun des « avantages » de l'État nation. Celui-ci tirait du caractère violent de sa construction une incontestable décontraction dans l'élimination de toute

⁷³ « Une Europe à construire : des valeurs partagées ? », in Nicole TUTIAUX-GUILLON, *L'Europe entre projet politique et objet scolaire, au collège et au lycée*, op.cit.

⁷⁴ Rapport de la commission européenne, op. cit.

⁷⁵ Anne-Marie THIESSE, *Faire les Français*, op. cit., p. 24.

alternative à son récit officiel. [...] Au contraire l'Europe politique n'existe que par le libre choix de ceux qui se disent, qui se veulent européens. Elle n'a de chance de prospérer que par dépassement des identités imposées. On comprend que cela représente une inflexion significative dans les pratiques d'enseignement.⁷⁶

En ce sens, la constitution d'un récit des origines de l'espace européen à travers le discours de présentation de la littérature du XVI^e siècle ne peut être analysée selon les mêmes grilles de lecture que le récit « mythologico-idéologique national »⁷⁷, mais il en constitue pourtant bien le pendant à échelle supranationale. En offrant aux auteurs de la Renaissance la reconnaissance de leur place dans la constitution d'une histoire culturelle et intellectuelle commune, le discours doxique du début du XXI^e siècle reprend la logique traditionnelle du récit des origines et construit une image « lumineuse » du siècle, orientée selon des perspectives idéologiques qui dépassent le cadre national.

Conclusion

Tandis que les anthologies d'histoire littéraire du début du XX^e siècle construisent une image de la littérature du XVI^e siècle comme représentation de l'« esprit français » et origine supposée de toute la littérature nationale, les manuels du début du XXI^e siècle s'éloignent de cette représentation pour proposer une vision plus large de la période, réinsérée dans sa dimension européenne. D'un tournant du siècle à l'autre, le discours doxique entourant la période apparaît dès lors par les impératifs de construction d'un récit historique, national ou supra-national. En ce sens, l'image du siècle construite dans les manuels des années deux mille s'apparente moins à un abandon de la perspective des anthologies de la III^e République, qu'à un prolongement et une extension de la représentation mythique du XVI^e siècle comme âge d'or des origines, au moment où l'espace géopolitique européen devient un enjeu de construction identitaire. À travers la modélisation d'une série de figures d'auteurs humanistes, le discours doxique du XXI^e siècle construit une représentation positive et lumineuse du siècle, sans chercher à occulter ou minimiser les dynamiques d'échanges au cœur de la période.

Néanmoins, à considérer l'image du siècle dans les anthologies du début du XX^e siècle et celle qui se dessine dans les manuels des années deux mille, un double paradoxe se fait jour, qui rend compte des effets d'occultations propres à toute mise en récit institutionnelle d'une période. D'une part, dans les anthologies de la III^e République, l'image du siècle

⁷⁶ « Une Europe à inventer », in Nicole TUTIAUX-GUILLON (*art. cit.*), p. 8.

⁷⁷ *Ibid.*

apparaît en grande partie déterminée par un critère idéologique identitaire, qui cherche à toute force à « nationaliser » les apports étrangers et les dynamiques européennes à l'œuvre au moment de la Renaissance, de manière à mieux intégrer la période au roman national. Pourtant, dans ces ouvrages scolaires, la diversité des formes et des genres qui ont contribué à l'épanouissement du mouvement humaniste s'avère relativement bien représentée grâce à la présence dans le corpus d'auteurs savants, d'érudits, d'historiens ou encore de mémorialistes (*cf tableau 7*). À l'inverse, dans les manuels du XXI^e siècle, tandis que le discours doxique s'infléchit et élargit la représentation vers une mise en récit de la dimension européenne de l'humanisme, le corpus canonique se réduit considérablement et le groupe des auteurs susceptibles de représenter le développement du mouvement disparaît en grande partie du canon (*cf tableaux 18 et 19*). Ne demeurent alors dans la représentation scolaire qu'une demie douzaine d'auteurs qui servent à incarner de manière maximale l'humanisme, dont l'image s'avère à nouveau orientée par un impératif idéologique qui conduit à présenter la littérature du XVI^e siècle comme le lieu de l'établissement des origines intellectuelles de l'espace européen et de ses valeurs partagées. Dans un cas comme dans l'autre, l'analyse de l'image du siècle révèle donc la persistance des « paradigmes mythiques »⁷⁸, selon la formule de Barthes, qui déterminent les représentations scolaires de la littérature et orientent la lecture des œuvres, mais aussi des siècles littéraires pensés comme des blocs de significations. Ce sont justement ces significations dévolues à la littérature du XVI^e siècle, présentée comme le siècle d'un certain âge d'or, que le chapitre suivant cherche à mettre en lien avec le contexte social et politique dans lequel elles se font jour, afin de cerner la valeur d'usage, au XXI^e siècle, de ce mythe du « beau XVI^e siècle »⁷⁹ que les manuels pérennisent.

⁷⁸ Roland BARTHES, « Qu'est-ce qu'un manuel ? », *art. cit.*, p. 66.

⁷⁹ Selon le titre donné par Bernard QUILLIET en 1998 à son ouvrage sur l'histoire de France au XVI^e siècle (*La France du beau XVI^e siècle*, Paris, Fayard, 1998).

CHAPITRE IX. L'IMAGE SCOLAIRE DE LA LITTÉRATURE DU XVI^E SIECLE, UN MIROIR POUR PENSER NOTRE EPOQUE ? (2000-2011)

Dans son ouvrage *L'invention des classiques*¹ Stéphane Zékian interroge les modalités de construction de l'image classique du XVII^e siècle durant la première moitié du XIX^e siècle afin de

[...] faire entendre ce que le premier XIX^e siècle fait dire au « siècle de Louis XIV », d'éclairer la diversité (et souvent la concurrence) de schémas interprétatifs et de modes d'actualisation dont l'ensemble foisonnant fournit moins la preuve d'une quelconque permanence des classiques qu'il ne compose la chronique accidentée de leurs usages publics.²

Étudiant la patrimonialisation du XVII^e siècle au début du XIX^e siècle, l'auteur indique ainsi que ce processus passe par une recomposition des œuvres et des biographies qui tend à écarter la philosophie des Lumières de la définition d'un siècle classique de la littérature française : selon lui, le choix de cette mise en récit correspond à un « besoin de passé propre au siècle nouveau »³, ce qui souligne que les choix mémoriels se font bien, en matière d'histoire littéraire comme en matière d'histoire nationale, en fonction des besoins du présent⁴. Conséquence de cette fictionnalisation fondée sur les aspirations d'un présent qui va nécessairement s'abolir en passé, l'image d'un siècle littéraire n'est pas une construction figée, mais bien plutôt « un réservoir de possibilités, un gisement d'usages potentiels indéfiniment disponible pour de nouveaux investissements symboliques »⁵.

Montrer ce qu'une époque fait dire à ce « réservoir de possibilités » symboliques qu'est un siècle littéraire, c'était précisément l'objectif du chapitre précédent de ce travail, consacré aux usages identitaires de l'image scolaire du XVI^e siècle. En ce sens, nous avons mis au jour quelques-unes des représentations fantasmées, des légendes qui entourent ce siècle, afin de montrer comment ces images forgées à travers le discours doxique correspondent à des impératifs idéologiques constitutifs du processus de transmission. Pour autant, les représentations doxiques, figures d'auteurs ou fiction(s) séculaire(s), n'appartiennent pas uniquement au champ institutionnel de l'École mais, parce qu'elles

¹ Stéphane ZEKIAN, *L'invention des classiques – Le « siècle de Louis XIV » existe-t-il ?* Paris, CNRS Éditions, 2012.

² *Ibid.*, p. 19.

³ *Ibid.*, p. 21.

⁴ Pour rappel, Anne-Marie THIESSE indique que l'histoire nationale fonctionne majoritairement comme « projection rétrospective », mécanisme dans lequel il s'agit de reformuler le passé afin de légitimer les actions du présent (*Faire les Français, op. cit.*, p. 45).

⁵ Stéphane ZEKIAN, *op. cit.*, p. 19.

fonctionnent en tant que valeur d'échange dans l'espace social⁶, s'avèrent porteuses de sens qui échappent au cadre défini par les programmes et qui font écho à l'actualité de leur diffusion. Si, comme l'indique Brigitte Louichon, les œuvres classicisées, ou patrimoniales, peuvent être définies tout à la fois comme « production passée *et* réception présente »⁷, c'est parce qu'elles constituent un « passé pertinent »⁸, susceptible d'ouvrir des perspectives ou d'apporter des réponses dans le présent de leur (re)lecture. En ce sens, le processus de classicisation ne se contente pas de construire une image scolaire d'un auteur, d'une œuvre ou d'un siècle, mais aboutit également à faire dialoguer, même implicitement, une vision passée du monde avec des valeurs contemporaines : en mettant en scène les représentations et les valeurs de l'époque, le discours doxique permet alors d'actualiser, au sens propre, les œuvres, les auteurs et leurs pensées, et leur donne ainsi une valeur *d'usage* dans le temps de leur réception.

Ce processus d'actualisation, grâce auquel des productions passées fonctionnent comme miroir pour les questionnements du présent, participe dès lors pleinement à construire les images d'un siècle littéraire, images scolaires d'une part, images sociales d'autre part. C'est pourquoi ce mécanisme apparaît au cœur de la question qui occupe notre étude : à quoi sert la transmission de la littérature du XVI^e siècle ? Quels sens y a-t-il à faire lire, au XXI^e siècle, ces auteurs si « éloignés historiquement »⁹? Au-delà des impératifs institutionnels liés à la constitution et la diffusion d'une histoire littéraire nationale, mais en lien avec une série de visées idéologiques, nous faisons l'hypothèse que, si le discours doxique des années deux mille fait dire un certain nombre de choses à la littérature du XVI^e siècle, c'est que l'image canonique de ce siècle littéraire apparaît comme une construction particulièrement *pertinente* pour mettre en perspective les questions contemporaines. En concentrant notre étude sur les manuels publiés depuis 2000, nous montrerons dans un premier temps que la diffusion et la pérennité de l'image mythique d'un XVI^e siècle lumineux n'est pas sans rapport avec la volonté, explicite ou non, de rapprocher la période de l'époque contemporaine, notamment à travers la mise en lumière d'une série de valeurs qui font écho à celles de notre siècle. Enfin, dans un second temps, nous analyserons la manière dont le discours de présentation du siècle dans les manuels scolaires semble fonctionner comme un effort pour (re)légitimer l'enseignement littéraire dans un contexte socio-politique défavorable, et s'apparente à une autre forme de récit des origines.

⁶ Voir sur ce point l'article déjà mentionné de Alain VIALA, « Des modèles classiques aujourd'hui ».

⁷ Brigitte LOUICHON « Définir la littérature patrimoniale », in Isabelle DE PERETTI et Béatrice FERRIER (dir.), *Enseigner les « classiques » aujourd'hui : Approches critiques et didactiques*, Bruxelles, P.I.E. Peter Lang, coll. ThéoCrit n°5, 2012, p. 41.

⁸ *Ibid.*, p. 48.

⁹ Selon la formule des programmes de lycée de 2000 (cf *chapitre IV*).

I. Le « beau XVI^e siècle », l'image mythique de la littérature de la Renaissance au service du présent

1. La représentation scolaire d'un idéal politique à la Renaissance : mise en scène d'une permanence des valeurs

À considérer la structure du canon pour la période 2000-2011 (cf figure 2), l'importance quantitative des auteurs dont les œuvres sont marquées par des questions politiques, ou qui du moins peuvent être interprétées comme telles dans le discours scolaire, est frappante : dans la périphérie proche, More, La Boétie et Machiavel occupent trois des quatre places, tandis que Érasme et d'Aubigné se trouvent encore mieux représentés en intégrant la périphérie directe ; dans le centre maximal, Rabelais et Montaigne figurent eux aussi des auteurs dont les écrits peuvent être en partie rapportés à des questionnements politiques, notamment en raison de leurs réflexions sur l'éducation. L'une des manières de figurer dans le discours scolaire les liens entre les auteurs du XVI^e siècle et les interrogations de leur époque consiste à rappeler les liens qui unissent, dans le premier tiers du siècle, les gens de lettres et le monarque. Ainsi, les paratextes présentent régulièrement la relation de confiance et de partage qui s'établit entre le Roi de France et les écrivains de l'époque, au point que la période apparaît en partie déterminée par l'influence du roi sur les arts¹⁰ :

Peu à peu apparaît en France, longtemps après l'Italie, la figure de l'écrivain humaniste qui défend une nouvelle conception de l'homme. Il a certes besoin de l'appui du roi ou d'un puissant protecteur pour résister aux attaques de la Sorbonne, la faculté de théologie de Paris, mais il réussit à s'imposer comme une figure essentielle du royaume. François I^{er} l'aide à remplir sa tâche d'éducateur de la noblesse. (Christophe Desaintghislain, 2003, p. 219)

Protégés par les rois, comme François I^{er}, les lettres et les arts chantent un hymne à la vie. (Christophe Desaintghislain, 2011, p. 62)

La relation entre les écrivains du XVI^e siècle et les différents pouvoirs politiques est également mise en lumière dans les notices biographiques ou les paratextes de présentations de l'œuvre de Thomas More, dans lesquels est régulièrement rappelé le rôle qu'il tient auprès de la monarchie anglaise. La vision d'une société idéale que l'auteur développe dans *Utopia* s'appuie ainsi sur l'expérience d'une réalité contemporaine, car More est présenté comme un « homme politique de premier plan » (Jean-Marie Bigeard, 2007, p. 145), animé d'une « volonté de réformes politiques et religieuses [qu'il] tenta de mettre en œuvre alors qu'il était

¹⁰ En ce sens, les discours des paratextes reprennent ici les représentations proposées par Lanson dans son *Histoire de la littérature française*, où sont fortement soulignées les relations qu'entretiennent François I^{er}, puis ensuite Henri IV, avec les écrivains de leurs époques (cf chapitre II).

chancelier du roi Henri VIII » (Xavier Damas, 2011, p. 154). Cependant, à l'inverse de ses contemporains français, l'écrivain anglais n'est pas présenté comme un poète de Cour répondant à des commandes officielles ou cherchant à plaire. Les auteurs de manuels insistent en effet sur la dimension critique de son texte, rappelant qu'il s'agit avant tout de peindre une société idéale reflétant en creux les erreurs et les injustices du monde réel :

Les Humanistes, engagés dans leur temps, en viennent tous à réfléchir sur les conditions politiques et sociales qui permettraient de bâtir un monde nouveau sur les ruines de l'ordre ancien. Comme Rabelais, ils peuvent utiliser la fiction pour introduire leurs idées sans encourir de sanctions. Mais cet artifice n'empêcha pas Thomas More d'être exécuté sur ordre d'Henri VIII, malgré l'éloge liminaire au souverain. Son *Utopie* - genre qu'il inventa en même temps que le mot - par le contre-exemple qu'elle propose, est une critique précise de la société. (Dominique Rincé, 2005, p. 109)

D'une part, la visée polémique de l'œuvre, dissimulée derrière le voile de la fiction, constitue la clé d'interprétation livrée aux élèves pour en saisir les enjeux ; d'autre part, elle permet de présenter les causes de la mort de l'auteur, qui sont avant tout à motif politique :

Anglais, Thomas More incarne le modèle de l'intellectuel humaniste, engagé dans son temps, préoccupé de justice sociale. C'est également un homme politique de premier plan et un catholique d'une grande ferveur religieuse, qui lui valut la décapitation. (Jean-Marie Bigeard, 2007, p. 145)

More est nommé chancelier du souverain anglais Henri VIII alors qu'il était déjà très connu pour son *Utopie*, qui propose un modèle de société idéale fondée sur l'amour du prochain. Une telle indépendance d'esprit vaut à ce penseur anglais d'être condamné à mort par Henri VIII en 1535. (Xavier Damas, 2007, p. 167)

Malgré la fiction, les idées de l'auteur dérangeant : il est exécuté sur l'ordre du roi Henri VIII. (Florence Randanne, 2011, p. 93)

Cette insistance sur la condamnation à mort de l'auteur pour des raisons politiques constitue le biographème le plus repris dans le discours doxique entourant la présentation de More. L'exécution de l'auteur est présentée comme la conséquence directe de ses idées, dans le discours des manuels ; ce faisant, l'image qui est donnée du pouvoir en place est celle d'un régime autoritaire, tandis que More apparaît comme la figure de l'intellectuel martyr. Parallèlement, l'œuvre, publiée après la mort de l'auteur par « son ami Érasme » (Florence Randanne, 2011, p. 93), peut dès lors être présentée comme le témoignage d'une pensée politique constituant une opposition à un système monarchique inégalitaire, voire tyrannique. Si l'homme est exécuté par le régime, l'œuvre, elle, survit, et par là même prouve la victoire des idéaux sur un gouvernement injuste.

De manière similaire, plusieurs autres écrivains de la période sont présentés, directement ou non, comme défenseurs de la liberté et opposants à un régime politique autoritaire. C'est notamment le cas d'Agrippa d'Aubigné, qui « fait partie des figures de l'engagement politique et religieux » (Florence Randanne, 2011, p. 93), et dont l'œuvre à l'ampleur épique est donnée à lire dans presque tous les manuels comme un pamphlet contre la politique royale catholique en France, et contre l'injustice et les souffrances qui en résultent (*cf chapitre VI*). S'il s'agit pour le poète protestant de « rétablir la vérité qui fonde toute justice » (Christophe Desaintghislain, 2011, p. 231) en mettant en avant la responsabilité du pouvoir catholique dans les misères qui accablent le pays, les auteurs de manuels insistent sur le fait que *Les Tragiques* sont « une œuvre de combat dans laquelle d'Aubigné dépeint les malheurs de la France [et] en dénonce les responsables » (Hélène Sabbah, 2001, p. 197). Polémique, violent, le poème est aussi « vision » (Maryse Avierinos, 2000, p. 234). À la lecture de ces discours de présentation, d'Aubigné apparaît comme la figure du poète prophète, qui « fait voir au lecteur la fureur des massacres et fait attendre les appels à la vengeance divine » (Maryse Avierinos, 2000, p. 234). Il est aussi seul, visionnaire dont la voix s'élève dans les ténèbres contre un pouvoir persécuteur, et qui dénonce les horreurs d'une guerre de religion née de l'intolérance religieuse de la monarchie française.

Dans le cas de d'Aubigné comme de More, les auteurs de manuels viennent appuyer la dimension contestatrice des œuvres présentées en insistant sur le fait que ces écrivains endossent le rôle de David dans la confrontation – indirecte, le plus souvent – les opposant au Goliath politique de leurs pays d'origine. Une argumentation similaire est à l'œuvre dans les notices biographiques et les paratextes entourant Etienne de La Boétie. Si les auteurs de manuels scolaires rappellent que le *Discours de la servitude volontaire* est à l'origine écrit en opposition aux thèses défendues par Machiavel dans le *Prince*, la visée polémique littéraire du texte est mise au second plan pour se concentrer sur sa portée contestatrice supposée. Il s'agit en effet de présenter l'œuvre comme un pamphlet contre la « tyrannie » et un appel à la libération des individus :

Dans le *Discours de la servitude volontaire*, publié en 1576, plus de dix ans après sa mort, La Boétie dénonce dans une harangue d'une rare violence le scandale de la tyrannie, sans rien lui opposer d'autre qu'une morale de la vie fondée sur l'amitié. (Romain Lancrey Javal, 2004, p. 203)

[...] La Boétie, ami de Montaigne, a écrit son *Discours de la servitude volontaire* afin de s'opposer aux thèses sur le pouvoir défendues par Machiavel dans *Le Prince*. Il y dénonce non seulement la tyrannie mais surtout la capacité des peuples à accepter passivement cet état de fait. [...] Le *Discours de la servitude volontaire* est un anti-traité machiavélien : loin d'énumérer les qualités d'un bon prince, l'auteur s'attache à développer dans le peuple la capacité à critiquer le

pouvoir autoritaire et à inventer les moyens de se rebeller. (Xavier Damas, 2011, p. 177)

La récupération du texte par les protestants, et son utilisation contre la monarchie catholique, sont également rappelées dans les paratextes pour mieux souligner que les intentions de l'auteur ne se limiteraient pas au cadre des guerres de religion et qu'il s'agirait avant tout d'une œuvre

[...] réquisitoire contre la tyrannie, [qui] illustre l'intérêt des humanistes pour la politique et constitue, sous cet angle, une réflexion sur la liberté humaine [...]. (Dominique Rincé, 2007, p. 235)

L'auteur du *Contr'un* est ainsi représenté sous les traits d'un penseur politique novateur, un esprit éclairé qui prônerait la liberté individuelle et la liberté de conscience à une époque où celles-ci ne sont pas garanties par les régimes monarchiques. Suivant cette représentation qui parcourt les paratextes, l'originalité de la pensée de La Boétie est mise en scène à travers un discours qui inscrit cette réflexion dans un cadre temporel plus large en affirmant que

[...] par la vigueur de sa thèse, [La Boétie] est devenu l'apôtre de la liberté contre la tyrannie, au point d'être cité et revendiqué par les orateurs de la Révolution Française deux siècles plus tard. (Xavier Damas, 2007, p. 31)

Comme pour d'Aubigné, mais selon des modalités différentes, le discours de présentation de La Boétie et de son œuvre tend à faire surgir à nouveau la figure d'un écrivain prophète, non pas pour son époque mais pour les époques à venir. S'il n'est pas la voix qui décrit les horreurs présentes, il apparaît comme celui qui prépare le développement d'une pensée politique qui renversera à terme le système qu'il dénonce. La réactivation implicite de la figure de l'écrivain martyr ou prophète, héritée des représentations romantiques de l'acte poétique, traverse ainsi le discours entourant ces auteurs, ce qui permet de mettre en lumière la dimension agonistique des œuvres. Héros d'une lutte contre un gouvernement injuste, le poète ou l'écrivain devient dans le même temps le héraut d'une parole de contestation qui refuse de se plier aux règles d'un pouvoir tyrannique. Ce faisant, le discours scolaire cherche à faire entendre une harmonie de voix dans la production littéraire de la Renaissance, où se retrouvent plusieurs arguments de nature politique : refus des régimes autoritaires, lutte contre la tyrannie, éloge de la tolérance et de la liberté individuelle.

Lutte contre un pouvoir autoritaire et discriminant d'une part, éloge de l'égalité d'autre part, le discours scolaire (re)présentant les thèses politiques des auteurs de la Renaissance tend ainsi à organiser la représentation de la période autour de notions qui font écho aux valeurs fondatrices de la démocratie. En ce sens, les textes du XVI^e siècle s'avèrent réellement *actualisés* par le discours doxique, c'est-à-dire rendus actuels à travers une lecture déterminée par des enjeux contemporains. Or, pour « coller » aux représentations du XXI^e

siècle, les images d'auteurs construites par les discours scolaires s'éloignent en réalité du sens et des visées originelles de leurs œuvres. Bien que More, d'Aubigné ou La Boétie publient effectivement des œuvres à résonance politique dans le contexte de leur production, cette dimension des œuvres apparaît comme récupérée par les paratextes contemporains pour infléchir le sens des œuvres vers les enjeux de leur réception actuelle. En ce sens, l'image scolaire de la littérature du XVI^e siècle apparaît à nouveau marquée par une finalité idéologique : il s'agit de trouver dans les textes du XVI^e siècle, notamment ceux à portée politique ou polémique, les sources d'une conception politique correspondant au modèle du XXI^e siècle, quitte à gauchir la signification des œuvres en orientant leur lecture, *via* les paratextes, dans le sens de la promotion d'un idéal démocratique qui constitue le fondement idéologique du discours et la valeur phare à transmettre. Là où la formation du citoyen passait au début du XX^e siècle par la création d'un sentiment d'appartenance à la communauté nationale à travers le mythe des ancêtres et de l'esprit français, les finalités paraissent s'être déplacées vers l'éveil d'une conscience politique, moins tournée vers la question identitaire nationale que vers le partage de valeurs constitutives de la vie en société (harmonie, partage, lutte contre un pouvoir injuste ...). Ce faisant, la valeur de l'image de la littérature du XVI^e siècle dans la construction d'un récit mythique des origines paraît elle aussi se déplacer, à mesure que les visées de ce discours évoluent.

2. Renaissance et humanisme, deux notions phares pour la construction de l'image scolaire de la littérature du XVI^e siècle

Présenté comme une sorte d'âge d'or de l'espace européen, mais aussi comme l'origine des valeurs qui assurent la stabilité de la démocratie actuelle, le XVI^e siècle de la littérature française apparaît réellement à travers le discours scolaire comme une origine partagée qui peut servir de modèle pour comprendre et faire vivre la communauté. Suivant cette logique, le discours scolaire actuel propose de la Renaissance une image particulièrement positive, en accord avec une vision générale qui fait de la période « une rupture majeure avec le Moyen-Âge » (Valérie Presselin, 2011, p. 371), un « “âge de lumière” succédant aux “temps obscurs” du Moyen-Âge » ((Dominique Rincé, 2011, p. 214). L'image scolaire de la période se construit ainsi à travers la reprise, consciente ou non, des principaux traits du siècle dessinés dès le XIX^e siècle par Michelet dans son *Histoire de France*, ce qui tend à faire des paratextes le lieu d'un éloge sans équivoques d'un siècle de culture, de connaissances et de découvertes :

La Renaissance invente un monde nouveau. Protégés par les rois, comme François I^{er}, les lettres et les arts chantent un hymne à la vie. Le rire de Rabelais, la sensibilité de Ronsard, la sagesse de Montaigne, la passion de la connaissance

des érudits et des savants contribuent à mettre l'Homme, libre et épanoui, au centre de l'univers. (Christophe Desaintghislain, 2011, p. 79)

Le « monde nouveau » et « l'hymne à la vie » seraient alors emblématiques de la Renaissance, selon une vision de la période qui n'est pas sans lien avec les conceptions que les auteurs du XVI^e siècle se faisaient eux-mêmes de leur époque, comme en témoignent la mention des disciplines « restituées » et les langues « instaurées » dont Gargantua fait l'éloge dans sa lettre à Pantagruel¹¹. Dans l'extrait proposé ci-dessus, l'emploi du terme Renaissance fonctionne comme étiquette historique permettant d'englober toute l'étendue du siècle, du « rire de Rabelais » à la « sagesse de Montaigne » et d'offrir ainsi une vision unifiée du siècle, correspondant aux figures d'auteur déclinées dans les paratextes des extraits sélectionnés (*cf* chapitre IV, V et VI) et à une série de mots-clés qui innervent les discours de présentation. En effet, si la Renaissance permet dans les manuels de construire l'image d'une période historique, l'idée de ce « monde nouveau » entraîne l'emploi d'un autre terme qui fonctionne comme « étiquette » du XVI^e siècle, l'humanisme. Alors même que cette catégorie, à la différence de celle de Renaissance, constitue une catégorie *a posteriori* pour désigner le mouvement intellectuel du début du XVI^e siècle¹², la notion d'humanisme traverse l'ensemble des paratextes et contribue à construire l'image unifiée du siècle.

L'humanisme est le plus souvent présenté dans les manuels comme un moment historique singulier, qui « place l'homme au centre de toutes ses préoccupations, politiques et morales » (Christophe Desaintghislain, 2011, p. 78), et où la question de l'homme, de sa valeur, de sa formation, de sa place dans le monde, agite les écrivains :

L'humanisme : ce mouvement européen se caractérise d'abord par un retour à la culture antique. Des savants, tels Erasme, traduisent et étudient les textes grecs et latins qui apparaissent comme des modèles. On traduit la Bible et l'évangélisme recommande la lecture personnelle des textes sacrés. L'humanisme est aussi une

¹¹ Avant l'apparition dans le vocabulaire français du terme *renaissance* pour désigner le renouveau des lettres et des arts au XVI^e siècle, de nombreux textes de l'époque mettent en effet en scène le réveil des disciplines à travers des métaphores opposant *sommeil/réveil*, *ombres/lumières*, *hiver/printemps* : ainsi Budé écrivant à Érasme évoque les « sépulchres » dans lesquels était selon lui ensevelie l'Antiquité, que le travail philologique du XVI^e siècle permet d'exhumer (voir à ce sujet le travail de Marie-Madeleine de LA GARANDERIE, *op. cit.*). Les termes *restitution*, *restauration*, voire *instauration* des bonnes lettres traversent alors les textes du début du XVI^e siècle, et tissent un réseau métaphorique qui prépare la dénomination de *renaissance*. Ce n'est qu'au XIX^e siècle que le terme, doté désormais d'une majuscule, devient une étiquette historique pour désigner toute une période ; Michelet franchit une étape supplémentaire en étendant ce concept à toute une civilisation en intitulant *Renaissance* le tome consacré à l'histoire du XVI^e siècle français. Pour une vision synthétique des enjeux historiographiques afférents à ce terme, nous renvoyons à l'article d'Arlette JOUANNA « La notion de Renaissance : réflexions sur un paradoxe historiographique » (*art. cit.*).

¹² Si le terme *humaniste* existe dès le XVI^e siècle pour désigner celui qui étudie les lettres antiques (*humanitas*), le mot *humanisme* lui n'apparaît pas avant le XIX^e siècle, d'abord dans un sens philosophique et ensuite comme étiquette pour le mouvement des érudits du début du XVI^e siècle : « HUMANISME : 1. 1846 philos. « doctrine qui prend pour fin la personne humaine » (Proudhon, *loc. cit.*) ; 2. 1877 « mouvement intellectuel européen des XV^e et XVI^e siècles qui préconisait un retour aux sources antiques par opposition à la scolastique » (*R. des 2 Mondes*, 15 mars, p. 273 ds Littré *Suppl.*) » (<http://www.cnrtl.fr/definition/humanisme>).

philosophie de l'homme qui devient la mesure de toute chose. (Romain Lancrey-Javal, 2004, p. 257)

Au sortir du Moyen Âge, un homme nouveau naît, que la confiance en soi rend plus fort : désormais pour juger des entreprises du monde, l'homme sera la mesure de toute chose. (Jean-Marie Bigeard, 2005, p. 29)

Le terme humanisme caractérise aussi une pensée qui place l'homme au centre de ses préoccupations. Ce sont précisément les relectures des philosophes grecs et latins qui permettent de considérer de nouveau l'homme en lui-même et pour lui-même, et non plus exclusivement dans ses rapports avec Dieu. (Dominique Rincé, 2007, p. 145)

L'humanisme rompt avec la vision pessimiste du monde et de l'homme du Moyen Âge et se caractérise par une vision positive et optimiste. L'homme est au cœur de la vision du monde humaniste. A la différence du Moyen Âge, pour lequel les hommes étaient avant tout déchus par le péché originel, l'humanisme valorise leur dignité d'être créés par Dieu à son image. (Valérie Presselin, 2011, p. 372)

Pour un humaniste de la Renaissance, rien de ce qui est humain ne doit rester étranger à sa pensée et à son écriture. (Dominique Rincé, 2011, p. 214)

En affirmant que les auteurs du XVI^e siècle font de l'homme « le centre des préoccupations » et de la « vision du monde », les paratextes proposent une image de la période qui combine en réalité plusieurs perspectives : d'une part, le discours scolaire renvoie aux conceptions mêmes des hommes de la Renaissance, pour qui l'*institution* ou *restauration* des bonnes sciences permettait d'accéder véritablement à la dignité humaine¹³ ; d'autre part, les notices font écho à une conception dominante du XVI^e siècle, l'idée de l'imbrication entre microcosme et macrocosme, qui se retrouve aussi bien en littérature que dans la médecine. Tandis que ces deux conceptions contemporaines aux auteurs de la période n'apparaissent guère qu'en filigrane dans les paratextes, et ne sont jamais présentées explicitement, la représentation scolaire s'appuie en réalité sur une vision beaucoup plus récente de l'humaniste, datant du XIX^e siècle. Ainsi, les discours de présentation soulignent fréquemment que le sens du terme *humaniste* a largement évolué depuis le XVI^e siècle où, dérivé de *humanitas*, il désignait un individu enseignant ou étudiant les lettres grecques ou latines (*studia humanitatis*), jusqu'au XIX^e siècle où, ayant pris un sens philosophique, le terme qualifie le penseur qui considère l'homme comme valeur suprême¹⁴. C'est ce dernier sens que les notices de présentation

¹³ Dans son oraison funèbre de François I^{er}, Pierre GALLAND indique ainsi que « par l'institution en toutes bonnes sciences [...] sommes véritablement devenus hommes » (*Oraison sur le trépas du Roy François ...*, Paris, Michel de Vascosan, 1547 ; cité par Arlette JOUANNA, *art. cit.*, p. 6).

¹⁴ Selon la notice du Trésor Informatisé de la Langue Française : « HUMANISTE : 1. 1580 [date de l'éd.] : « homme particulièrement érudit et lettré » (Claude Gruget, *Les Diverses leçons de Pierre Messie*, p. 89); 2.

privilégient, la période correspondant aux premières décennies du XVI^e siècle étant largement caractérisée comme moment de l'exaltation de la valeur de l'homme.

Reprenant à la fois les conceptions qui prévalent dans la pensée du XVI^e siècle et les représentations héritées de l'historiographie traditionnelle, les discours de présentation insistent ainsi sur la rupture qu'incarnerait le mouvement humaniste par rapport au Moyen Âge, dont il aurait fait vaciller les paradigmes idéologiques et épistémologiques :

La notion d'homme n'existait pas vraiment jusque là : on était « créature de Dieu » au Moyen Âge, « citoyen » dans l'Antiquité. Avec les savants et les lettrés de la Renaissance, une nouvelle valeur apparaît : l'homme. Le monde n'est plus interprété comme seule émanation de la volonté divine, et il entreprend alors de le découvrir, voire d'en critiquer la marche, n'hésitant pas comme Érasme à dénoncer les abus de l'Église. Ce nouvel homme va oser dire « je » dans ses écrits, à la manière de Montaigne dans les *Essais*. (Jean-Marie Bigeard, 2005, p. 243)

L'humanisme accompagne la naissance de la notion d'individu. Alors qu'au Moyen Âge les liens sociaux (féodaux, corporatifs et religieux) encadraient l'individu, la société renaissante se transforme rapidement et permet l'affirmation de l'individu. (Valérie Presselin, 2011, p. 372)

Les livres en langue vulgaire répandent de nouveaux savoirs et incitent de nouveaux lettrés à réfléchir seuls et sans intermédiaires : tout devient source de connaissance, l'histoire, le droit, les sciences. Dieu n'est plus l'unique réponse aux interrogations humaines. Les humanistes défendent une nouvelle conception de l'homme et remettent en cause les perspectives politiques, morales ou religieuses du Moyen Âge. (Dominique Rincé, 2011, p. 214)

Indiquant que le XVI^e siècle aurait permis l'avènement de « la notion d'individu » et d'une « nouvelle conception de l'homme », les paratextes grossissent ici le trait d'une représentation largement diffusée dans le discours scolaire et qui fait de l'humanisme le moment d'une prise de conscience de la valeur de l'être humain, mais soulignent bien les mécanismes de construction d'une image scolaire qui fait de la période le moment d'une rupture. Dans cette perspective, la pensée humaniste est présentée comme une mutation essentielle du rapport aux savoirs qui entraîne le développement, à travers la lecture des textes antiques ou les nouvelles méthodes éducatives, de toutes les facultés humaines :

À la lumière des œuvres antiques, on s'interroge sur sa vie, sur sa condition, sur son destin. On cherche surtout à explorer et connaître tous les moyens qui vont permettre de s'épanouir et de développer des qualités physiques et morales sous l'œil de Dieu. (Jean-Marie Bigeard, 2005, p. 28)

1677 : nom donné aux érudits et aux littérateurs des XV^e et XVI^e siècles ; 3. 1873 : « philosophe, penseur qui considère l'homme comme la valeur suprême » (*Lar. 19^e*) » (<http://www.cnrtl.fr/definition/humaniste>).

L'humanisme est alors une attitude intellectuelle qui privilégie la curiosité, l'esprit critique, et se caractérise par la confiance dans les pouvoirs de l'esprit humain. (Pierre Sivan, 2007, p. 85)

En développant ses qualités physiques et intellectuelles, l'homme peut connaître l'épanouissement d'une existence libre. (Christophe Desaintghislain, 2011, p. 81)

Détaché des doctrines anciennes, l'homme du XVI^e siècle tel que le représentent les manuels apparaît libre de se développer, et surtout d'utiliser cette liberté nouvelle pour remettre en cause les visions héritées. Ce faisant, les auteurs humanistes définissent selon le discours scolaire un nouveau rapport au monde.

3. De l'usage d'« esprit critique » dans la représentation de la littérature du XVI^e siècle : déplacement de l'image canonique du siècle

Couplée à l'idée de découverte de la valeur humaine, la notion d'« esprit critique » apparaît récurrente dans le discours doxique qui introduit la présentation de la période humaniste :

Dans la lettre qu'il adresse à Pantagruel, Gargantua dresse de l'époque précédente un bilan très négatif : « Le temps était encore ténébreux et sentait l'infélicité et calamité des Goths qui avaient mis à destruction toute bonne littérature ». Que signifie rompre avec ce temps « ténébreux » ? Sans doute est-ce avant tout refuser d'obéir aveuglément à la tradition et à l'autorité, notamment à celle de l'Eglise toute puissante, jusqu'à pour les protestants de la Réforme, se séparer totalement de cette dernière. C'est aussi revendiquer la liberté de penser, de développer un esprit critique et indépendant. (Jean-Marie Bigeard, 2004, p. 157)

L'humanisme est aussi une philosophie de l'homme qui devient la mesure de toute chose. Les artistes s'intéressent à la représentation du corps, et célèbrent les pouvoirs de l'esprit. Cette confiance en l'homme entraîne une soif de connaissance et le développement de l'esprit critique. [...] L'humanisme est aussi une attitude globale face à la vie, dans laquelle la prudence et la distance critique vis-à-vis des opinions admises se double d'une authentique ouverture à Autrui. (Romain Lancrey-Javal, 2004, p. 258)

Favorisé par le savoir, l'éducation et l'ouverture sur le monde, l'exercice du jugement critique occupe une place importante dans l'humanisme. S'affirme ainsi le relativisme, c'est-à-dire cette capacité à modifier son jugement sur toute chose selon le point de vue où l'on se place (Montaigne). (Dominique Rincé, 2007, p. 186)

Le retour aux textes des auteurs grecs et latins, que pratiquent les humanistes, est le signe d'un véritable esprit critique, débarrassé des habitudes médiévales. En effet, au Moyen Âge, on ne lisait les textes antiques qu'à travers des commentaires, et surtout on ne les lisait que dans une perspective religieuse, à la

lumière de la Bible. Les humanistes souhaitent retrouver le texte original dans toute sa pureté. (Jean-Marie Bigeard, 2007, p. 123)

La connaissance du grec et du latin est au XVI^e siècle le moyen d'accès indispensable au savoir : les auteurs grecs et latins sont en effet considérés comme des modèles et des autorités. L'humanisme est alors une attitude intellectuelle qui privilégie la curiosité, l'esprit critique, et se caractérise par la confiance dans les pouvoirs de l'esprit humain. Cette attitude s'oppose à l'obéissance aux vérités révélées qu'exige la religion. (Pierre Sivan, 2007, p. 87)

Pourquoi une telle importance accordée à la notion d'« esprit critique » dans les paratextes de présentation de l'humanisme et, par extension, du siècle ? S'il est vrai que l'attitude des humanistes face aux institutions traditionnelles, des Universités à l'Église, est majoritairement celle d'une défiance et parfois d'une remise en cause, le syntagme « esprit critique » semble faire écho à une conception de l'exercice intellectuel postérieure au XVI^e siècle, et rend compte de manière inadéquate des positions de Rabelais, Érasme ou encore Montaigne. En réalité, le syntagme renvoie beaucoup plus directement aux prescriptions officielles inscrites dans les programmes, qui indiquent que la formation de l'élève à l'esprit critique constitue l'un des fondements du socle de connaissances dans l'enseignement de la littérature. Les programmes mis en œuvre en 2001 précisent ainsi que les objectifs à atteindre consistent à « mettre [les élèves] en mesure de construire leur opinion sur un sujet donné et de la justifier de façon convaincante, ce qui est indispensable pour faire d'eux des adultes responsables et autonomes », à « leur permettre de réfléchir sur eux-mêmes et sur leur rapport au monde qui les entoure », en les amenant à maîtriser « la capacité à développer une réflexion critique à partir d'œuvres et de documents d'origine et de sensibilité très diverses »¹⁵. Les programmes de 2006 rappellent l'objectif pour l'enseignement de la littérature de « la formation d'une pensée critique autonome »¹⁶, et ceux de 2011 confirment cette visée en indiquant « la formation du jugement et de l'esprit critique »¹⁷ s'inscrit dans les finalités générales de l'enseignement des lettres au lycée. De même que pour la question identitaire ou la transmission de valeurs démocratiques, les finalités idéologiques de l'enseignement viennent

¹⁵ *Programmes de français pour les classes de seconde et première générale et technologique applicables à la rentrée de l'année scolaire 1999-2000*¹⁷ et à la rentrée de l'année scolaire 2000-2001, arrêté du 4 août 1999, Journal Officiel du 8 août 1999 ; Bulletin Officiel n°6, 12 août 1999 (hors-série).

¹⁶ *Programme d'enseignement de français en classe de première des séries générales et technologiques*, arrêté du 5 octobre 2006, Journal officiel 18 octobre 2006 ; Bulletin Officiel n°40, 2 novembre 2006 (hors-série). (url : <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/40/MENE0602437A.htm>)

¹⁷ *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 2010, Journal officiel du 28 août 2010 ; Bulletin Officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010. (url : <http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html>)

directement colorer ici le discours de présentation de la période et infléchissent ainsi l'image du siècle au moyen d'une autre « projection rétrospective ».

En outre, l'inflation de la notion d'esprit critique, et ses corollaires « indépendance d'esprit » ou « distance critique », dans les paratextes consacrés à la littérature humaniste peut également être lue comme le reflet, dans la représentation de la période, de l'image canonique d'un autre siècle. De l'émancipation des hommes à l'éloge de la pensée individuelle, de l'importance de la liberté à l'exaltation de l'esprit critique, de la foi dans le progrès à celle dans l'humanité, le discours scolaire de présentation de la Renaissance et de l'humanisme mobilise une série de notions qui font écho, explicitement ou non, aux traits doxiques majeurs de la représentation de la pensée des Lumières. Outre la présentation de La Boétie qui le peint sous les traits d'un ancêtre « des orateurs de la Révolution Française deux siècles plus tard » (Xavier Damas, 2007, p. 26), les paratextes tendent à dessiner les ponts qui relient les deux époques en soulignant les parallèles dans la pensée des auteurs de la Renaissance et des Lumières, et ce que les seconds doivent aux premiers :

Pourtant, la pensée humaniste survit à ces troubles [les guerres de religion], comme l'illustre la parution des *Essais* de Montaigne et lègue à la culture occidentale un héritage durable, ouvrant la voie à l'esprit critique des Lumières. (Dominique Rincé, 2007, p. 234)

Les réflexions du XVI^e siècle sur le pouvoir auront une influence considérable sur les philosophes des Lumières, en particulier Montesquieu et Voltaire. (Xavier Damas, 2007, p. 145)

Les humanistes savent néanmoins relativiser la place de l'homme, et de l'homme occidental, dans le monde. [...] Avant Montesquieu ou Voltaire, le mythe du bon sauvage prend naissance chez Montaigne ou Jean de Léry, sûrs déjà que la tolérance est une qualité humaine fondamentale. (Jean-Marie Bigeard, 2007, p. 345)

Reprenant une perspective déjà présente chez Lanson ou dans les anthologies du début du XX^e siècle, certains paratextes indiquent également que l'intérêt des humanistes pour toutes les questions humaines participe à faire émerger une première version de l'idéal de l'honnête homme, qui trouvera ensuite une réalisation au XVIII^e siècle :

L'idéal du XVI^e siècle est, selon l'expression de Montaigne, « l'homme meslé », c'est-à-dire complet, associant usage de la raison et de l'esprit critique à l'humilité et à la vertu, s'intéressant à des domaines culturels extrêmement variés, sans jamais verser dans le pédantisme, soucieux de développer son esprit autant que son corps et annonçant, partiellement il est vrai, l'honnête homme classique et le philosophe des Lumières. (Jean-Marie Bigeard, 2007, p. 345)

De même que l'image canonique des philosophes du XVIII^e siècle les présente combattant le despotisme du Roi et de l'Église et promouvant l'indépendance d'esprit et le libre-arbitre, les écrivains du XVI^e siècle sont représentés dans les manuels comme des auteurs engagés contre un pouvoir injuste (La Boétie, d'Aubigné), proposant des modèles alternatifs de société (More) ou d'éducation (Rabelais, Montaigne, Érasme). Surtout, le lien qui unit les deux périodes se situe implicitement selon le discours doxique dans la sphère des valeurs :

[...] l'humanisme célèbre les valeurs de liberté, de tolérance, d'humanité et d'éducation dont nous sommes aujourd'hui les héritiers. (Jean-Marie Bigeard, 2007, p. 229)

L'humanisme véhicule ainsi une conception exigeante de l'être humain. Une telle vision s'accompagne d'un présupposé, celui du libre arbitre (Érasme) ; d'un combat, celui de la liberté (La Boétie), et d'un idéal, la tolérance (Montaigne). (Dominique Rincé, 2007, p. 234)

Liberté, tolérance, éducation, libre arbitre, humanité : présentés comme des notions synthétisant la pensée des humanistes, ces termes renvoient aussi en écho aux valeurs portées dans les textes les plus classiques du XVIII^e siècle. Ces valeurs se révèlent également au cœur des objectifs de la formation citoyenne dévolue à l'enseignement de la littérature, et leur récurrence dans le discours fait sens dans cette perspective.

En indiquant les liens qui unissent penseurs de la Renaissance et philosophes des Lumières, le discours scolaire opère ici une mutation de l'image doxique de la littérature du XVI^e siècle : tandis que les anthologies d'histoire littéraire du début du XX^e siècle tendait à présenter la période comme un brouillon du classicisme, les manuels du début du XXI^e siècle organisent plus volontiers l'image du siècle comme origine de la pensée des Lumières. En dessinant le pont idéologique qui relie, par-dessus le XVII^e siècle classique, le XVI^e siècle et le XVIII^e siècle, le discours scolaire souligne le déplacement des « paradigmes mythiques » dans la construction des images séculaires, les représentations fictionnalisées de la littérature française s'organisant moins désormais autour du traditionnel centre classique que d'un nouveau centre de gravité incarné par la pensée des Lumières. Cette nouvelle orientation de l'image canonique de la littérature du XVIII^e siècle n'est cependant pas une création du discours scolaire du XXI^e siècle, et remonte en réalité au portrait du siècle dessiné par Michelet dans le tome de son *Histoire de France* consacrée à la *Renaissance* : selon l'historien, la rupture majeure que constitue le XVI^e siècle préfigure la révolution française, ce qui lui permet ainsi de construire une représentation unifiée de l'histoire nationale, avec des précurseurs et des successeurs¹⁸. Ainsi à propos du « choc » entre l'Italie et la France,

¹⁸ Ainsi à propos du choc entre l'Italie et la France, Jules MICHELET indique que ce moment inouï de l'histoire préfigure ce qui va se passer en 1789 : « Que deux mondes se heurtent, cela se voit et se comprend ; mais que

Michelet indique que ce moment inouï de l'histoire est comme la première manifestation des événements de 1789 :

Que deux mondes se heurtent, cela se voit et se comprend ; mais que deux âges, deux siècles différents, séparés ainsi par le temps, se trouvent brusquement contemporains ; que la chronologie soit démentie et le temps supprimé, cela paraît absurde, contre toute logique [...]. Quand Dieu enjambe ainsi les siècles et procède par secousse, c'est un cas rare. Nous ne l'avons revu qu'en 89.¹⁹

Plus encore, Michelet fait du XVI^e siècle tout à la fois le moment précurseur de la Révolution et, mieux que son ébauche, sa préparation sur un mode grandiose :

Disons nettement une chose que l'on n'a pas assez dite. La Révolution française trouva ses formules prêtes, écrites par la philosophie. La révolution du seizième siècle, arrivée plus de cent ans après le décès de la philosophie d'alors, rencontra une mort incroyable, un néant, et partit de rien. Elle fut le jet héroïque d'une immense volonté. [...] Le seizième siècle est un héros.²⁰

Cette vision, liée à la volonté de Michelet de faire de la Renaissance le point d'origine de l'histoire nationale, semble bien avoir survécu dans le discours scolaire contemporain. Sa réapparition dans les manuels du début du XXI^e siècle indique la permanence de sa valeur mythique, et son potentiel d'actualité dans les représentations du XVI^e siècle ; au moment où les finalités de l'enseignement de la littérature soulignent l'importance de la formation de l'esprit critique et de la distance face aux discours officiels, la réactivation de cette vision permet d'affirmer la place de la Renaissance et de l'humanisme dans le récit de l'histoire littéraire nationale.

Les mécanismes contemporains de construction de l'image canonique de la littérature du XVI^e siècle révèlent ainsi que le discours scolaire tend à constituer la période en origine de la communauté contemporaine, à travers la promotion de valeurs qui font écho à celles désignées comme fondatrices pour les sociétés du XXI^e siècle : affirmation de l'individu, résistance à l'injustice, exaltation de la liberté de penser, découverte du relativisme, promotion d'un idéal démocratique ... En orientant la perception du siècle en fonction de la manifestation de ces valeurs, le discours doxique en réduit dès lors l'image en concentrant le maximum des représentations autour des notions couplées de Renaissance et d'humanisme, qui viennent circonscrire l'étendue du siècle et emblématiser les enjeux de la littérature la plus

deux âges, deux siècles différents, séparés ainsi par le temps, se trouvent brusquement contemporains ; que la chronologie soit démentie et le temps supprimé, cela paraît absurde, contre toute logique [...]. Quand Dieu enjambe ainsi les siècles et procède par secousse, c'est un cas rare. Nous ne l'avons revu qu'en 89 » (*op. cit.*, p. 167).

¹⁹ Jules MICHELET, *op. cit.*, p. 167.

²⁰ *Ibid.*, p. 13.

fortement classicisée pour la période. Ce double mécanisme de concentration et de réduction a dès lors pour effet majeur de « lisser » l'image canonique du siècle en évacuant de la représentation les aspects les moins intégrables au mythe d'un beau XVI^e siècle, source et origine de la notion de libre arbitre et de tolérance. Ainsi, bien que les notices de présentation générale de la période mentionnent les guerres de religion, aucun manuel pour la période 2000-2011 ne mentionne les différentes manifestations de fanatismes qui ont conduit aux chasses aux sorcières ou au massacre des hérétiques ; les paratextes ne s'attardent pas non plus sur l'usage répandu de la torture dans les cas des procès, si ce n'est pour indiquer que Montaigne s'y oppose lorsque sont présentés les extraits de l'essai II,11 « De la cruauté » (*cf chapitre V*). D'une manière générale, même si le contexte historique est présenté dans les paratextes concernant l'œuvre de d'Aubigné, certains chapitres de Montaigne, ou dans le cas rare de la sélection d'extraits des *Discours* de Ronsard, la fin du siècle est beaucoup moins représentée que le début dans les manuels, non seulement quantitativement en termes d'auteur représentatif et d'extraits²¹, mais encore parce que le discours doxique tend à évacuer les questions liées à la réalité des guerres de religion pour le plus souvent ne conserver que la dimension polémique des textes sélectionnés pour représenter cette période²². Par ailleurs, même lorsque les paratextes indiquent les troubles qui marquent la fin du siècle, le plus souvent l'image lumineuse du siècle se trouve tout de même maintenue *in extremis* à travers le discours de présentation de Montaigne, dont la figure scolaire incarne la permanence d'une pensée qui réussit à se maintenir au-dessus des vicissitudes du temps et développe une réflexion sur l'homme plus large que ne le laisserait attendre l'époque ; même si son humanisme est présenté comme teinté de scepticisme, Montaigne demeure *maximalement* dans le discours scolaire un auteur humaniste et à ce titre sa figure canonique sert à unifier l'image du siècle (*cf chapitre V*).

Marquée par une série de notions qui emblématisent la liberté et le bonheur individuels, l'image canonique du XVI^e siècle dans les manuels du début du XX^e siècle s'avère ainsi à la fois déterminée par les impératifs institutionnels de l'enseignement de la littérature et par la persistance d'une vision construite par la tradition historiographique. Elle peut cependant également être lue comme une manière de mettre en scène le potentiel d'actualité d'une culture humaniste accordée à notre temps, présentée à travers le discours

²¹ Sur ce point nous renvoyons à notre chapitre IV. Les relevés des occurrences d'auteurs et d'extraits soulignent ainsi que la production littéraire des dernières décennies du siècle se trouve largement reléguée dans les marges du canon (à l'exception notable de Montaigne et d'Aubigné), ce qui a pour conséquence que peu de discours scolaires sont en réalité tenus sur ces textes.

²² C'est notamment le cas pour d'Aubigné (*cf chapitre VI*), dont l'œuvre est principalement lue comme polémique et lyrique, mais qui ne fournit pas l'occasion pour le discours scolaire d'infléchir réellement l'image du siècle en soulignant la violence de la réalité historique.

scolaire comme un remède possible aux différents discours de « crise » qui traversent l'enseignement littéraire depuis les mutations socio-institutionnelles de la fin du XX^e siècle.

II. Crise des études littéraire ou crise « des humanités » : l'image mythique de l'humanisme au secours de l'enseignement de la littérature au XXI^e siècle

1. Les formes et les enjeux du débat

Depuis les années 1980, de nombreux discours de la « crise » émaillent le champ de l'enseignement littéraire : crise de l'enseignement des lettres, déclin de la culture littéraire (ou culture « cultivée»), crise de la lecture, déclin du niveau des élèves, de l'orthographe, les thèmes autour desquels cristalliser les crispations apparaissent légion. Les évolutions et les mutations du public de l'enseignement de la littérature, en raison de l'ouverture de la démocratisation et de la massification du public scolaire, ont notamment été au cœur des interrogations des professeurs et didacticiens de la littérature durant la décennie 1990, et au début des années 2000²³. Il s'agissait alors de comprendre et définir ce qui était envisagé comme une crise de l'enseignement, et de tenter de distinguer ce qui devait prévaloir dans l'enseignement de la littérature, entre d'une part une vision dite « utilitariste » de l'enseignement littéraire, où les textes littéraires servent principalement de supports d'apprentissage pour la lecture et la langue, à mesure que ces acquis fondamentaux paraissent moins solides chez les élèves ; d'autre part, une vision dite « culturelle », où la littérature est appréhendée avant tout comme fondement d'une culture commune et où l'accent est mis sur l'éducation à la littérarité des textes.

Si la question des usages de la littérature dans les classes a mobilisé les chercheurs en didactique de la littérature, elle a entraîné une interrogation parallèle, qui a touché tout à la

²³ Pour approfondir cette question et ses implications didactiques, nous renvoyons à l'ouvrage de synthèse dirigé par Jean-Louis CHISS, Jacques DAVID et Yves REUTER, *Didactique du français – État d'une discipline* (Paris, Nathan Pédagogie, coll. « Perspectives didactiques », 1995), ainsi qu'à celui dirigé par Katherine WEINLAND et Janine PUYGRENIER-RENAULT, *L'enseignement du français au collège* (Paris, Bertrand-Lacoste, coll. « Parcours didactiques », 1998).

Pour un tour d'horizon des questionnements didactiques sur la discipline au début des années 2000, nous renvoyons à plusieurs publications d'actes de journées d'études et de colloques particulièrement éclairants : tout d'abord l'ouvrage coordonné par Alain BOISSINOT, *Perspectives actuelles de l'enseignement du français* (actes du séminaire national organisé les 23, 24 et 25 octobre 2000 en Sorbonne, Paris, Éditions du CRDP de l'académie de Versailles, 2001) ; ensuite, les actes publiés par Marie-José FOURTANIER et Gérard LANGLADE, *Savoir et Faire en Français – Enseigner la littérature* (actes du Colloque « Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français », IUFM Midi Pyrénées, Paris, Delagrave, 2000) ; enfin, l'ouvrage coordonné par Annick ANNEQUIN et Jean-François MASSOL, *Le pari de la littérature – Quelles littératures de l'école au lycée ?* (Actes des journées d'études organisées à l'Université Stendhal et à l'IUFM de Grenoble les 28 et 29 mars 2002, Grenoble, Éd. CRDP Grenoble, 2005).

fois les enseignant.e.s du secondaire et le champ universitaire consacré à l'étude de la littérature française. En effet, avec l'importance croissante accordée aux sciences dites « exactes » dans le domaine scolaire et, parallèlement, les secousses que connaissent les sociétés européennes au début du XXI^e siècle en raison des répercussions de la crise économique de 2007, une question se pose avec de plus en plus d'acuité dans les domaines des sciences humaines : à quoi servent dorénavant les études littéraires ? L'interrogation est par ailleurs déclinable sur d'autres modes : quel est l'intérêt de la littérature à l'heure de la mondialisation et des échanges sur internet ? Quel avenir pour cette discipline qui apparaît tournée vers les œuvres du passé, et considérée comme en décalage avec les enjeux et les réalités de l'époque contemporaine ? En somme, si la fin du XX^e siècle a vu se développer un questionnement sur la manière d'articuler l'enseignement de la littérature aux nouvelles contraintes du secondaire, le début du XXI^e siècle est pour sa part marqué par un discours qui remet brutalement en cause la valeur même de cette discipline, et sa place dans un monde moderne qui semble pouvoir s'en passer sans peine. La conscience de cette crise de légitimité de la discipline est ainsi traduite de manière exemplaire en 2006 par la leçon inaugurale au Collège de France d'Antoine Compagnon, intitulée « La littérature pour quoi faire ? »²⁴. Presque dix ans plus tard, quelques semaines après les attentats de novembre 2015, l'historien Patrick Boucheron débute quant à lui sa leçon inaugurale en convoquant ses souvenirs récents et indique que, sur la place de la République où se trouvaient de nombreux hommages aux victimes, quelqu'un avait sur « une page arrachée à un cahier d'écolier [...] à l'encre bleue, d'une écriture sagement appliquée, [...] recopié une citation de Victor Hugo », tandis qu'au même moment « un collectif de graffeurs retrouvait dans une vieille locution latine la rage d'espérer » : selon lui, ces deux gestes contemporains attestent que, dans ces moments tragiques, « la littérature fut aussi, pour beaucoup, une ressource d'énergie, de consolation et de mobilisation »²⁵. Pour l'historien, l'histoire comme la littérature doivent être défendues en tant que discipline, face aux forces extérieures qui les tourmentent, car l'une comme l'autre constituent une « halte pour reposer la conscience, pour que demeure la possibilité d'une conscience »²⁶ : en somme, parce que ces disciplines forment le socle d'une pensée du présent et du passé.

La différence notable entre le discours des années 1990 et celui des années 2000 se traduit principalement par le fait que les questions sur les formes, la légitimité et la valeur des études littéraires ne se trouvent plus exclusivement cantonnées aux cercles de l'Université.

²⁴ Le texte intégral de cette leçon est disponible en ligne sur le site du Collège de France à l'adresse <https://books.openedition.org/cdf/524?lang=fr>

²⁵ Patrick BOUCHERON, *Ce que peut l'histoire*, Paris, Collège de France, coll. « Leçons inaugurales du Collège de France », n° 259, 2016. Une version électronique est disponible à l'adresse <https://books.openedition.org/cdf/4507>

²⁶ *Ibid*, p. 71.

Tout au contraire, cette question est directement portée sur le devant de la scène politique par le candidat Nicolas Sarkozy lors de la campagne pour l'élection présidentielle de 2007. Après avoir déclaré que seul « un sadique, ou un imbécile » pouvait avoir mis au concours d'attaché d'administration l'étude de *La Princesse de Clèves*, le candidat approfondit sa pensée en faisant remarquer que les étudiants ont « le droit de faire de la littérature ancienne, mais le contribuable n'a pas forcément à payer [leurs] études de littérature ancienne »²⁷. Exposé sur la place publique, le débat est dans le même temps réintégré dans le discours « savant », selon des modalités diverses. Dans un article intitulé « Peut-on sauver ce qu'on a détruit », Hélène Merlin-Kajman voit ainsi dans la sortie polémique du président Sarkozy le signe de la crise profonde qui traverse l'enseignement de la littérature et la nécessité de repenser ses formes :

Nicolas Sarkozy ne fait guère que traduire, de la manière autoritaire et agitée qui le caractérise, les tendances éducatives qui nous hantent depuis un certain nombre de décennies : en les formulant au sommet de l'État, en les réduisant à quelques traits caricaturaux, il révèle, et accroît dangereusement, le trouble où nous sommes plongés. Et ce chiffon rouge qu'il agite devant nous nous accule à plus de farce encore, plus de tragédie. Il faudrait, au moins sur le plan de la réflexion, avoir la force de détacher ses yeux, de voir notre nudité, et, nous tournant vers l'avenir, d'assumer sans *a priori* l'urgence à concevoir des habits nouveaux²⁸.

Au moment d'introduire le projet de son ouvrage *L'invention des classiques*, Stéphane Zékian fait lui aussi mention de cette phrase présidentielle pour souligner l'ère du soupçon dans lequel évoluent dorénavant les études littéraires :

Cet ouvrage [...] souhaite contribuer à éclairer, même indirectement, certaines impasses où s'enferment aujourd'hui la mémoire hexagonale des classiques. D'un côté, l'oubli pur et simple, voir une ignorance décomplexée et comme fière d'elle-même : à quoi bon lire (et faire lire) ces auteurs poudrés et perruqués ? Plusieurs épisodes récents font douter que la maîtrise du corpus soit, de nos jours encore, requise pour accéder à un niveau significatif de responsabilité. La récente disgrâce présidentielle de *la Princesse de Clèves* ou le comique involontaire d'un secrétaire d'état confiant son amour d'un livre aussi canonique que *Zadig* et *Voltaire* (de Rousseau ?) révèlent au moins quelques failles dans le dispositif classique.²⁹

Plusieurs ouvrages, publiés à la suite de ce débat public, viennent eux aussi souligner qu'une rupture épistémologique s'est opérée dans la société actuelle, qui considère avec méfiance, voire hostilité, les « humanités » qui ont constitué durant des siècles le socle de l'enseignement. C'est notamment le cas de Michèle Gally qui publie en 2007 un ouvrage au

²⁷ Ces extraits des déclarations de Nicolas Sarkozy sont cités par Yves CITTON dans son ouvrage *Lire, interpréter, actualiser : pourquoi les études littéraires ?* (Paris, Éditions Amsterdam, 2007 ; nouvelle édition augmentée, Paris, Éditions Amsterdam, 2017).

²⁸ Hélène MERLIN-KAJMAN, « Peut-on sauver ce qu'on a détruit ? La transmission », *Le Débat* n°159, 2010, p. 94.

²⁹ Stéphane ZEKIAN, *op. cit.*, p.10.

titre évocateur, *Le bûcher des humanités*³⁰, dans lequel elle rappelle que la question des « humanités » et des « Belles Lettres » est une question éminemment politique, car l'étude de la littérature est supposément le lieu, à l'École, où se construit l'habitude de la pensée critique et où se développe l'esprit individuel. Soulignant la désaffection que connaissent depuis quelques décennies les filières littéraires, et interrogeant les raisons d'un tel bouleversement, Michèle Gally pose une question essentielle dans la constitution du débat autour de la valeur sociale de la littérature :

Ce livre veut chercher à comprendre ce qui se passe, pourquoi cette mise au ban progressive de ce qui fut pendant des siècles le socle de l'enseignement. Sans nier les « changements de société » et les redéfinitions des pouvoirs et des élites, on se demandera pourquoi les lettres sont devenues illégitimes au point de devoir être défendues, ce qu'elles proposent d'inadéquat à la société actuelle, par quel processus ce qui était au centre est repoussé aux marges, ce qu'enfin cette éviction dit de notre civilisation et de son avenir.³¹

La question de *l'adéquation* de la littérature au monde moderne, et de sa légitimité dans l'espace social, est bien en effet au centre des discours qui constituent le débat. Qu'il s'agisse de nier cette valeur comme peuvent le faire les opposants ou de la réaffirmer comme le font les défenseurs, l'heure semble bien être en effet, comme le pose Michèle Gally, à la défense d'un champ disciplinaire marqué aujourd'hui par la « détestation des lettres »³². Le constat d'un soupçon généralisé sur la valeur de la littérature et sur la nécessité de repenser ses liens avec la société est partagé par d'autres chercheurs, d'Antoine Compagnon à Yves Citton, en passant par Hélène Merlin-Kajman³³, qui tous réaffirment la place essentielle de la formation littéraire dans la constitution des individus et des citoyens.

Si le discours sur la perte de la valeur littéraire traverse les dernières décennies du XX^e siècle, il semble bien dès lors que l'on assiste au début du XXI^e siècle à une sorte de renversement axiologique au sein de la sphère universitaire. Il s'agit moins désormais de se lamenter sur la fin d'un modèle cultivé élitiste qui ne serait plus transmis par l'École, mais

³⁰ Michèle GALLY, *Le bûcher des humanités : Le sacrifice des langues anciennes et des lettres est un crime de civilisation !*, Paris, Armand Colin, 2006.

³¹ *Ibid*, p. 13.

³² Dans son article « Les Humanités démunies », Denis KAMBOUCHNER affirme en effet que l'on assiste moins de nos jours à une simple « crise des humanités » qu'à une réelle entreprise de « sape » de la légitimité de la littérature dans la société, fondé sur un discours général de « détestation des lettres » (Denis KAMBOUCHNER, « Les humanités démunies », in *ATALA Culture et science humaines*, « La culture générale », n°14, 2011).

³³ Dans plusieurs travaux, Hélène MERLIN-KAJMAN s'interroge en effet sur les rapports conflictuels qu'entretiennent désormais l'École et la littérature. On peut se référer notamment à l'article « Quelles humanités pour quelle société ? », issu des actes du colloque du SNES *Repenser la place et le rôle des humanités dans le système éducatif*, 13 novembre 2008 (version en ligne : https://www.snes.edu/IMG/pdf/texte_merlin-kajman_jrd_13_11_08.pdf). Pour aller plus loin, on peut également consulter l'article « Peut-on sauver ce qu'on a détruit ? La transmission » (*Le Débat* n°159, 2010, p. 80-94). Plus récemment, l'ouvrage *Lire dans la gueule du loup : essais sur une zone à défendre, la littérature* revient lui aussi sur les modes d'appropriation possibles de la littérature à l'École (Paris, Gallimard, 2016).

bien plutôt de construire un discours de revendication de la valeur de la littérature, dans une logique qui semble de plus en plus celle d'un mouvement d'opposition à une sphère politique qui promeut une vision utilitariste ou marchande du savoir littéraire. Face au mépris affiché par certains hauts responsables politiques envers la littérature et son enseignement, les chercheurs et universitaires tentent de dégager des nouveaux modèles de transmission de la littérature « adéquats » à la situation économique, sociale, politique et culturelle contemporaine. Pour contrer l'accusation d'inutilité sociale de la littérature, Michèle Gally souligne ainsi la nécessité de réaffirmer la place essentielle des « humanités » dans l'enseignement secondaire, puisque celles-ci « doivent continuer de constituer le socle de références communes dans leur double dimension historique et identitaire »³⁴.

C'est bien en effet autour de cette question des humanités, comprises comme l'étude de l'ensemble de la littérature, que se structure le débat. Selon Denis Kambouchner, il conviendrait ainsi de repenser le système général de l'enseignement en y réintégrant le modèle antique de la *paideia* antique, appuyé pour son relais national sur le modèle éducatif déterminé par les auteurs humanistes du XVI^e siècle :

[...] un enseignement efficace est nécessairement un enseignement humaniste, c'est-à-dire qui communique selon son intention avec les idéaux de l'humanisme renaissant.³⁵

Bien que ce modèle antique paraisse peu applicable dans le cadre de l'École républicaine actuelle, il faut cependant remarquer que la référence au modèle humaniste d'éducation n'est pas isolée dans les prises de position des chercheurs dans le débat. Hélène Merlin-Kajman comme Michèle Gally rappellent que l'École a depuis longtemps hérité de la pensée de la Renaissance sur l'éducation, notamment dans la persistance de l'étude des lettres classiques³⁶. De la défense des humanités à la valorisation du modèle humaniste, le cheminement paraît en effet des plus logiques : fondée elle-même sur la lecture et la connaissance des *humanitas* antiques, qui mieux que la pensée humaniste de l'éducation peut constituer une réponse aux attaques contre l'enseignement de la littérature ? La réapparition du modèle humaniste dans les discours de défense de la place de la littérature dans la société semble alors pouvoir être lue comme une manière de revenir aux origines de l'enseignement littéraire pour le relégitimer. Partant de ce constat, il convient dès lors d'interroger les discours des manuels scolaires pour tenter de comprendre de quelle manière les discours « savants » et le discours « scolaire » se rejoignent pour constituer une image particulière de la période renaissante et de

³⁴ *Op. cit.*, p. 12.

³⁵ *Op. cit.*, p. 95.

³⁶ Hélène MERLIN-KAJMAN, « Peut-on sauver ce qu'on a détruit ? La transmission » (*art. cit.*) ; Michèle GALLY, *op. cit.*

l'humanisme en général, dans un contexte de crispation autour de la question des valeurs de la littérature.

2. *L'Humanisme dans les manuels scolaires : modèle éducatif et modèle d'« émancipation »*

Suivant la logique du discours scolaire indiquant la dimension de rupture de la Renaissance par rapport au Moyen-Âge (*cf supra*), les auteurs de manuels scolaires s'attachent à souligner l'importance au XVI^e siècle des traités d'éducation qui proposent des méthodes et moyens d'apprentissage pour la formation d'un homme « meslé », selon la formule montaignienne. Tandis que l'importance, dans le corpus canonique de la littérature du XVI^e siècle, des extraits de *Gargantua, Pantagruel* et des *Essais* portant sur les méthodes d'éducation confirme que l'image scolaire du siècle est largement orientée autour de la question éducative³⁷, cette éducation Renaissance est présentée dans les paratextes comme une forme nouvelle qui « allie le goût de l'étude et celui de la curiosité » mais aussi comme une pédagogie censée « rendre l'individu meilleur et lui permettre d'accéder à une forme de sagesse » (Christophe Desaintghislain, 2011, p. 157). Dans cette perspective, les discours de présentation des modèles éducatifs de la Renaissance apparaissent marqués par la représentation « lumineuse » observée auparavant :

Les humanistes ont défini un ambitieux programme de redécouverte des savoirs et des textes de l'Antiquité. La lettre de Gargantua à Pantagruel expose ce programme dans toute son ampleur et l'éducation dispensée par Ponocrates s'appuie sur de fréquentes références à des auteurs anciens. [...] Au-delà du contenu strictement intellectuel de l'éducation, la pensée humaniste attache une grande importance à l'émancipation de l'homme. On ne naît pas homme, on le devient, nous rappelle Erasme. L'éducation doit concourir au développement de toutes les facultés. [...] Bien menée, l'éducation rend meilleur : pour Erasme, elle développe la sociabilité et contribue au raffinement. Elle concourt, selon Rabelais, au progrès général de l'humanité. (Romain Lancrey- Javal, 2004, p. 157)

Pour les humanistes, seule une éducation raisonnée permet aux qualités naturelles de l'homme de s'épanouir pleinement ; elle est la condition du progrès. (Pierre Sivan, 2007, p. 187)

Le souci de l'éducation (comme chez Montaigne) anime les humanistes, parce que pour eux l'homme est perfectible. (Dominique Rincé, 2007, p. 136).

Selon le discours diffusé dans les manuels (*cf supra et chapitre V*), les programmes éducatifs de Montaigne et Rabelais placeraient ainsi l'individu au centre de la formation, et

³⁷ On peut se référer sur ce point aux tableaux présentés dans le volume d'annexes.

chercheraient ainsi à définir les moyens pour l'homme d'accéder à une vie plus libre et plus riche, dans le but de devenir un homme au sens plein du terme, émancipé des anciens carcans d'une pensée trop étroite face à la « vastitude » du monde. La représentation scolaire des conceptions humanistes de l'« institution » apparaît tout à la fois marquée par la réminiscence implicite de la devise antique *Mens sana in corpore sano*, référence que partagent les auteurs du XVI^e siècle, et par un couple notionnel *perfectibilité de l'homme/progrès* qui renvoie quant à lui plus directement à des conceptions qui rappellent tout à la fois celles des Lumières et du XIX^e siècle positiviste.

En outre, l'éducation humaniste apparaît largement définie dans les manuels scolaires comme « garante de l'épanouissement des qualités de l'homme » (Jean-Marie Bigeard, 2004, p. 256). Cet épanouissement par l'éducation ne semble pas être limité, par ailleurs, au seul développement des qualités intellectuelles : il s'agit bien plutôt d'un processus général qui suppose la mise en pratique d'un esprit critique offrant à l'homme les moyens d'une « émancipation » individuelle. La présence conjointe des termes *émancipation* et *épanouissement*, et de leurs synonymes *liberté* et *bonheur*, dans les notices de présentation de la période, ainsi que dans les paratextes entourant les extraits des auteurs qualifiés d'humanistes, révèle que la représentation du modèle éducatif de la Renaissance dépasse les enjeux littéraires des textes pour venir s'ancrer plus directement dans des questionnements contemporains à l'époque de production du discours scolaire. En effet, les liens entre les termes qui forment des couples notionnels manifestent le déploiement dans le discours scolaire d'une isotopie suggérant une corrélation entre le modèle éducatif de la Renaissance et la conquête d'un bonheur individuel. Plus encore, dépassant la formation initiale de l'individu, la possibilité d'une existence épanouie et heureuse serait le mot d'ordre de la période renaissante :

De la réflexion sur le pouvoir à la mise en place de modèles éducatifs originaux, l'humanisme s'est donné comme but essentiel de contribuer au bonheur de l'homme en le mettant au centre du monde. (Xavier Damas, 2011, p. 143)

Si l'idée que la Renaissance place l'homme « au centre » des interrogations n'est pas originale dans le discours scolaire, la perspective développée ici est plus frappante car elle participe à construire l'image d'un programme philosophique présenté comme réalisable, voire réalisé. Non seulement le gauchissement de la perspective démontre ici la réduction de l'image du siècle observée précédemment, mais surtout cet effet distordant révèle que la récurrence des notions de bonheur, liberté, épanouissement ou émancipation dans les paratextes a moins pour objectif de parler des textes du XVI^e siècle que de les faire dialoguer avec le présent. À travers la mobilisation de ces notions, le discours scolaire fait entendre l'écho que les réflexions menées par les écrivains humanistes ont dans le monde

d'aujourd'hui, notamment en mettant en scène les programmes d'éducation pensés à l'époque. Peu importe en réalité, dans les discours de présentation, que ces programmes soient des modèles idéaux, des formes théoriques utopiques valorisant un idéal inatteignable à moins d'en venir à un système d'éducation individualisée ; peu importe également que ces programmes soient avant tout des modèles socialement marqués, réservés à une élite sociale – masculine – et difficilement compatible avec les idéaux démocratiques et républicains de l'École française. Le discours scolaire évacue les conditions historiques de production de ces « plans » d'éducation pour n'en conserver que de grandes notions aisément manipulables et renvoyant à un ensemble de représentations immédiatement disponibles pour les élèves, selon la logique du mécanisme de modélisation.

La récurrence de notions positivement connotées dans les discours de présentation de la période indique dès lors qu'une manière particulière de *faire voir* et de *faire lire* cette littérature est ici à l'œuvre, qui n'est pas sans lien avec le contexte de production de ce discours scolaire particulier. En effet, à l'heure où certains discours politiques tendent à diffuser une représentation négative d'une culture dite « humaniste », c'est-à-dire de l'acquisition d'un savoir général permettant d'appréhender le monde dans sa complexité et de s'interroger sur son fonctionnement, il est intéressant de noter que le discours des manuels scolaires propose précisément une valorisation de cet héritage culturel, fondateur dans le développement des sociétés occidentales européennes. La liberté individuelle permise par l'éducation, et plus encore le bonheur lié à l'exercice d'une pensée individuelle formée par la connaissance d'une large culture littéraire apparaissent ainsi au centre des représentations de la période humaniste au moment même où l'enseignement de la littérature subit de plein fouet une remise en question de sa légitimité et sa valeur dans l'espace social. Si la question de la « crise des humanités » et de ses conséquences est posée dans le monde social et dans la sphère politique, l'éloge de l'humanisme par les auteurs de manuels scolaires ne serait-il pas une manière d'indiquer une solution ? Selon une logique similaire à celle de la transposition didactique, les débats qui agitent le milieu universitaire se retrouvent ainsi sous une forme « décalée » dans les manuels scolaires. Ainsi, tandis que Michèle Gally milite pour la reconnaissance de l'adéquation de la littérature au monde moderne, Martha Nussbaum souligne quant à elle que la réflexion autour des modèles éducatifs prônés par nos sociétés modernes est indispensable à la survie de celles-ci :

[...] L'enjeu pour les humanités est de réussir à faire émerger les questions de fond au-delà des impératifs angoissés de performance : quelle éducation et quelle recherche sont pertinentes pour le XXI^e siècle ? Qui voulons-nous former et à quoi ? Quelles qualités d'esprit voulons-nous cultiver ? Quel type de citoyen

souhaitons-nous pour maintenir des démocraties ouvertes et des espaces publics vivants ?³⁸

La représentation des programmes humanistes d'éducation dans le discours scolaire peut alors être lue comme le moyen d'affirmer qu'un certain type de société est possible pour les citoyens en formation à l'École, à condition qu'une réelle formation à la culture littéraire soit menée à bien. À travers la (re)présentation de la Renaissance comme siècle de la joie d'apprendre, le discours scolaire propose en réalité une réflexion sur son propre objet, selon une logique quasiment autoréflexive, dans un mouvement qui dessine dans le même temps une opposition au discours social niant la valeur de la littérature et de la culture. Il s'agit en effet de mettre en scène dans l'espace scolaire un discours de célébration des pouvoirs de la littérature et du savoir, célébration appuyée sur le modèle humaniste présenté – à nouveau – comme un âge d'or de l'élan vers la connaissance, de la liberté humaine et du bonheur individuel³⁹, selon les perspectives d'un mythe des origines bien établi dans le discours doxique (*cf chapitre VIII*). Contre l'idée d'une obsolescence des valeurs véhiculées par la littérature, la représentation scolaire de la littérature du XVI^e siècle permet ainsi de souligner l'actualité de ces valeurs et la nécessité de leur transmission.

Surtout, le choix du terme *émancipation*, et conjointement de la notion de *liberté*, indique une manière de *faire lire* les programmes éducatifs humanistes comme des manifestes prônant la libération des individus. L'émancipation, dans le droit romain, concerne les esclaves affranchis et qui deviennent alors des hommes libres ; dans une acception plus récente, l'émancipation est définie comme « l'action de (se) libérer, de (s')affranchir d'un état de dépendance »⁴⁰. Pourquoi présenter, dans le discours scolaire, le modèle de l'éducation humaniste comme un vecteur d'affranchissement ? De quoi ce modèle peut-il permettre de s'émanciper ? Si les paratextes n'offrent pas de réponse explicite à cette question, l'orientation générale du discours porte à penser qu'il s'agit d'une part de se libérer d'une conception utilitaire de l'éducation, qui ne se laisse pas enfermer dans des résultats quantifiables selon Martha Nussbaum

Il faudrait réussir à faire passer l'idée, à toutes les échelles de la société, que « l'utilité » de l'éducation ne se réduit pas à la croissance économique, mais au type de société que l'on contribue à maintenir ce faisant.⁴¹

³⁸ Martha NUSSBAUM, *Les émotions démocratiques : Comment former le citoyen du XXI^e siècle ?*, Paris, Flammarion, coll. « Climats », 2011 pour la traduction française.

³⁹ Dans cette perspective, on peut également relire les mécanismes de construction de la figure scolaire de Montaigne comme un effet de cet usage contemporain particulier de l'image mythique de la littérature du XVI^e siècle, l'auteur des *Essais* étant présenté comme l'incarnation d'un parcours individuel menant à la sagesse et au bonheur (*cf chapitre V*).

⁴⁰ Trésor de la langue française en ligne, <http://www.cnrtl.fr/definition/%C3%A9mancipation>

⁴¹ Martha NUSSBAUM, *op. cit.*

D'autre part, l'insistance sur les modèles humanistes de formation permet aussi de rappeler que l'éducation ne peut pas, ne doit pas, être appréhendée selon les mêmes critères que le reste de la société. Tandis que le constat d'une accélération du temps historique est relayé de toutes parts dans les médias, et que les sociétés modernes semblent de plus en plus caractérisées par le besoin et le désir de la rapidité, l'affirmation des pouvoirs d'une formation humaniste peut également être lue comme la revendication d'un temps différent pour l'enseignement et la possibilité d'une libération face à l'urgence des sociétés actuelles. C'est précisément la conclusion qu'offre l'une des notices de présentation des modèles humanistes d'éducation en soulignant que

L'éducation instaure plus généralement une distance par rapport au présent, qui n'est plus vécu dans l'urgence : éduquer, être éduqué, c'est consentir à perdre son temps, à faire « des détours ». (Romain Lancrey-Javal, 2004, p. 143)

« Faire des détours » c'est aussi progresser « à saut et à gambades », comme le propose Montaigne ; c'est être toujours en mouvement mais accepter que le temps de l'apprentissage est un temps long, qui nécessite parfois de revenir en arrière ou de progresser par digression. Il s'agit alors d'un temps qui n'est plus assujéti à une logique économique de rendement, qui n'est plus un temps « utile », un temps « valable » ; ce faisant, l'éducation humaniste telle qu'elle est présentée et valorisée représente le contre-modèle d'une société fortement structurée par l'idée que le temps est avant tout monétaire – et monnayable. L'émancipation que permettrait ce modèle d'éducation serait bien alors à chercher dans la capacité, sous-entendue par le discours scolaire, à se défaire de l'emprise de son époque. Le choix même du terme *émancipation* dans le discours des manuels apparaît dès lors significatif d'une portée politique, puisqu'il suppose l'existence d'une aliénation dont l'individu devrait se déprendre. Si le modèle humaniste d'éducation peut être considéré comme élitiste, le présenter comme le moyen d'une émancipation de l'individu serait alors peut-être également une manière de souligner que l'éducation doit, dans le cadre de l'École républicaine, appartenir à tous et que, plutôt que de dénoncer ce modèle, il conviendrait de s'en servir pour œuvrer à la formation des élèves. Il s'agirait ainsi de proposer de « métamorphoser les anciennes armes des nantis en armes de résistance contre la perte de la mémoire et de la faculté de s'exprimer, la dissolution dans le présent, l'obéissance aux sirènes de la consommation ou à la dictature spirituelle du livre unique »⁴².

⁴² Michèle GALLY, *op. cit.*, p. 17.

Conclusion

À travers la mise en scène d'une permanence fantasmagorique de valeurs politiques, sociales ou morales depuis le XVI^e siècle jusqu'à nos jours, le discours scolaire organise l'image canonique de la littérature du XVI^e siècle tout à la fois comme origine et miroir pour le XXI^e siècle. Idéal politique des constructions utopiques de More ou Rabelais relues comme des modèles pour les sociétés démocratiques, mise en lumière des auteurs « engagés » contre des pouvoirs politiques présentés comme injustes ou tyranniques, éloge des conceptions humanistes du savoir et de la formation, continuum tracé entre les penseurs humanistes et les philosophes des Lumières : les représentations scolaires de la littérature du XVI^e siècle, assimilée au terme du processus de classicisation à la notion de Renaissance, semblent en réalité répondre à l'interrogation formulée par Italo Calvino :

Pourquoi lire les classiques plutôt que de nous concentrer sur des lectures qui nous fassent mieux comprendre notre propre temps ?⁴³

Révélaient une reconfiguration du processus de fictionnalisation séculaire, qui déplace le centre de gravité des paradigmes mythiques de la littérature française du XVII^e siècle au XVIII^e siècle, l'analyse des paratextes des manuels de 2000 à 2011 met en effet en lumière une série de mécanismes d'actualisation de sens et valeurs accordées à la littérature de la Renaissance. Bien que l'étude du siècle demeure périphérique au regard de la structure générale du canon de la littérature française⁴⁴, le discours scolaire légitime sa place dans la construction du récit de l'histoire littéraire nationale en mettant en scène ce que la littérature du XVI^e siècle a à dire à notre temps. En ce sens, l'image canonique du siècle répond à l'une des définitions des *classiques* proposées par Calvino :

Est classique ce qui tend à reléguer l'actualité au rang de rumeur de fond, sans pour autant prétendre éteindre cette rumeur. Est classique ce qui persiste comme rumeur de fond, là même où l'actualité qui en est la plus éloignée règne en maître.⁴⁵

L'image canonique de la littérature du XVI^e siècle, organisée par la permanence d'un mythe lumineux, et structurée dans les paratextes autour de l'idée de l'épanouissement de l'individu, peut ainsi en dernière instance être lue comme une construction permettant d'actualiser les potentialités de *contemporanéité* de la période : ce que le discours scolaire fait surgir dans la mise en récit de la littérature du XVI^e siècle au début du XXI^e siècle, ce sont aussi les angoisses de son époque et le désir de trouver dans le passé des modèles pour les

⁴³ Italo CALVINO, *Pourquoi lire les classiques ?*, traduit de l'italien par Jean-Paul Mangarano, Seuil, Coll. « La librairie du XX^e siècle », 1984 pour la traduction française, p. 11.

⁴⁴ Voir à ce propos l'analyse de la place dévolue au siècle dans les programmes depuis 1980 dans la partie I du chapitre IV.

⁴⁵ Italo CALVINO, *op. cit.*, p. 11.

conjuré. À l'*image* scolaire du siècle s'adjoint dès lors un *imaginaire* qui tout à la fois s'inscrit dans et excède le cadre de l'institution, pour révéler toute la complexité de sa construction, à la fois sociale, historique, idéologique et politique.

CONCLUSION

S'interrogeant sur les raisons qui poussent les lecteurs à fréquenter les auteurs et les œuvres classiques, Italo Calvino propose de les définir au regard de leur inscription dans un espace mémoriel tout à la fois singulier et collectif :

Les classiques sont des livres qui exercent une influence particulière aussi bien en s'imposant comme inoubliables qu'en se dissimulant dans les replis de la mémoire par assimilation à l'inconscient collectif ou individuel.¹

Intégrées à l'« inconscient collectif ou individuel », les œuvres classiques constitueraient alors bien des objets de mémoire, mais d'une mémoire particulière largement construite par l'institution scolaire. Calvino souligne d'ailleurs l'importance de la transmission scolaire des classiques, en indiquant que l'École « a pour rôle de faire connaître, tant bien que mal, un certain nombre de classiques »². À travers cette transmission institutionnelle se construit ainsi une mémoire partagée, le plus souvent nationale, qui forme un socle commun de références et de connaissances, et qui détermine un corpus canonique définissant les contours de *la littérature* (cf chapitre I). La construction de ce socle n'est pas, cependant, sans conséquences sur l'aspect même des classiques intégrés à ce canon : à partir du moment où elles sont transmises par l'École au moyen des ouvrages scolaires, les œuvres littéraires se trouvent soumises à des mécanismes de sélection, de hiérarchisation, de modélisation, ainsi qu'à une périodisation générale de l'histoire littéraire qui affectent leur sens et de leur forme. Objets de transmission, les classiques s'avèrent ainsi interprétés et réinterprétés par le discours scolaire, afin de correspondre à des impératifs institutionnels, et ce qui est diffusé apparaît plus comme une lecture de l'œuvre que comme l'œuvre elle-même (cf chapitre I).

Cette lecture institutionnelle détermine dès lors une image scolaire de l'œuvre, dont la construction dépend des mécanismes déjà cités et dont il est possible d'étudier le déploiement et les effets. Étendant l'analyse non pas à une œuvre mais à un ensemble d'œuvres et d'auteurs, et examinant les mécanismes de construction de l'image scolaire de la littérature du XVI^e siècle comme siècle littéraire, notre étude a montré conjointement les phénomènes de structuration d'un corpus canonique et d'élaboration d'une représentation canonique du siècle, à partir de l'*Histoire de la littérature française* de Gustave Lanson jusqu'aux manuels de lycée de 2011, en passant par le *Lagarde et Michard*. L'analyse révèle que dès l'ouvrage de Lanson un double principe de périodisation et de hiérarchisation est à l'œuvre qui détermine à la fois des scissions dans l'appréhension du siècle et des degrés de classicité différents pour les auteurs et les œuvres (cf chapitre II). Des auteurs maximale-ment classicisés, à qui sont dédiés des chapitres entiers (Marot, Rabelais, Ronsard, Du Bellay, Montaigne), se distinguent des autres dans le discours scolaire lansonien, et leur importance

¹ Italo CALVINO, *Pourquoi lire les classiques ?*, Paris, Seuil, Coll. « La librairie du XX^e siècle », 1984 pour la traduction française, p. 8-9.

² *Ibid.*, p. 10.

dans le déroulé de l'histoire littéraire du siècle est soulignée à maintes reprises dans l'ouvrage. Dès Lanson, un centre de gravité du corpus canonique de la littérature du XVI^e siècle se dégage donc, et se trouve repris ensuite dans les anthologies du début du XX^e siècle, de même que dans le *Lagarde et Michard*. Les mêmes auteurs maximaux occupent le centre du canon et se voient consacrer des chapitres à leur nom, tandis que les autres auteurs du siècle sont généralement évoqués dans des chapitres aux titres génériques (*cf chapitre III*).

Cette hiérarchisation du corpus se double d'un phénomène de sélection puisque dès Lanson un certain nombre d'auteurs ne sont pas évoqués, ou bien de manière très allusive. Le corpus canonique est constitué dans l'*Histoire de la littérature française* de trente-six auteurs, dont deux autrices, Louise Labé et Marguerite de Navarre. Dans les ouvrages qui suivent, la même sélection perdure et se trouve même parfois renforcée en raison de la taille des ouvrages scolaires, souvent inférieure à celle de l'ouvrage lansonien. Pour le début du XX^e siècle, le corpus canonique varie de douze à cinquante auteurs selon les anthologistes, avec pour seules représentantes féminines Louise Labé et Marguerite de Navarre. Malgré cette sélection, les choix opérés dans les anthologies, chez Lanson et ses contemporains, rendent relativement bien compte de la diversité des formes et des courants de la littérature du XVI^e siècle. Dans le manuel de Lagarde et Michard, la sélection s'accroît encore et réduit l'étendue du canon à dix-neuf auteurs présentés dans l'anthologie, dont seulement neuf pour qui sont sélectionnés des extraits ; dans ce manuel, aucun texte tiré de l'œuvre d'une autrice n'est proposé à la lecture. Le corpus canonique apparaît ici resserré par rapport aux ouvrages précédents, et se révèle largement concentré autour des auteurs à qui sont consacrés des chapitres (Marot, Rabelais, Ronsard, Du Bellay, Montaigne) (*cf chapitre III*).

L'étude des manuels de 1981 à 2011 révèle que la structure générale du canon demeure stable, avec un centre occupé par les classiques maximaux réduit au quatuor Rabelais-Montaigne-Ronsard-Du Bellay, Marot occupant désormais une place dans la périphérie directe du corpus canonique (*cf chapitre IV*). L'organisation centre/périphéries se maintient dans la première décennie du XXI^e siècle, mais se trouve affectée par un phénomène progressif de réduction qui resserre largement l'étendue du canon en divisant par plus de la moitié le nombre d'auteurs du XVI^e siècle présentés dans les manuels à partir de 2000. Ce phénomène de restriction du périmètre canonique s'accompagne par ailleurs d'un mécanisme général de concentration autour des auteurs et des œuvres les plus maximale-ment classiques de la période : le corpus canonique de la littérature du XVI^e siècle apparaît à partir de 2000 polarisé autour d'une part de la poésie, représentée quasi exclusivement par Ronsard et Du Bellay, et d'autre part de la prose, présentée comme humaniste et incarnée par Rabelais et Montaigne (*cf chapitres IV et IV*). Au mécanisme de sélection s'adjoint donc un phénomène de minoration qui relègue dans les marges du canon, voire hors de ses frontières,

toute une constellation d'auteurs qui n'appartiennent pas ou plus à la mémoire partagée de la littérature du XVI^e siècle (*cf* *chapitres IV et VI*).

La structure du corpus canonique, stable mais marquée par des phénomènes successifs de rétrécissement et de concentration tout au long de notre période d'étude, détermine un premier pan de l'image scolaire de la littérature du XVI^e siècle, construite par les mécanismes de sélection et de hiérarchisation des auteurs et des œuvres. Ces phénomènes sont complétés par le processus essentiel de la modélisation des figures d'auteurs qui concourt à construire, par leur diffusion et leur pérennisation dans le discours scolaire, la représentation canonique du siècle. En fonctionnant par reprise des éléments doxiques présents dans les ouvrages scolaires, la figure classique des auteurs attribue à chacun d'eux un nombre restreint de caractéristiques qui viennent figurer, selon un principe métonymique, le sens et la portée de l'œuvre : ainsi de Rabelais l'humaniste, Ronsard l'amoureux, Du Bellay l'élégiaque, Montaigne le sage, Marot le badin, d'Aubigné l'emporté, Louise Labé l'amoureuse (*cf* *chapitres V, VI et VII*). Ces représentations canoniques des auteurs ne sont cependant pas immuables et apparaissent sujettes à mutations, notamment en raison de l'évolution historique des critères d'évaluation mobilisés dans les discours scolaires (*cf* *chapitres II, III, V, VI et VII*). Ainsi, Lanson mobilise principalement dans ses analyses les critères de *naturel* et d'*art*, couplés au principe d'adéquation à la théorie aristotélicienne de la *mimesis*, ce qui l'amène à considérer la littérature du XVI^e siècle principalement comme un brouillon du classicisme, suivant en cela une perspective classico-centrée (*cf* *chapitre II*). Si les anthologistes du début du XX^e siècle suivent largement cette vision, la dimension axiologique du discours scolaire change en partie de fondements à partir du *Lagarde et Michard*, où priment dorénavant les critères de *sincérité*, d'*originalité* et de *génie*, et où la vision classico-centrée fait place progressivement³ à une évaluation des œuvres et des auteurs marquée par la lecture romantique du XVI^e siècle (*cf* *chapitre III*). Dans l'anthologie phare de l'après-guerre, la littérature du XVI^e siècle apparaît non plus comme un brouillon mais comme une origine pour la littérature française tout entière.

L'évolution de la représentation générale du siècle, ainsi que des figures d'auteurs, se poursuit dans les manuels de la fin du XX^e siècle et du début du XXI^e siècle, aussi bien pour les figures classiques des auteurs maximaux (*cf* *chapitre V*) que pour celles des auteurs moins fortement classicisés (*cf* *chapitres VI et VII*). D'une manière générale, les manuels de la période fin XX^e-début XXI^e siècle rendent compte dans les discours de présentation d'un

³ Si les premières lignes du tome du *Lagarde et Michard* consacrées à la littérature du XVI^e siècle semblent réactiver la perspective classico-centrée, en opposant « la forêt vierge » du XVI^e siècle au « jardin à la française » du XVII^e siècle (p. 11), l'analyse des notices de présentation et des paratextes tend à révéler qu'en réalité les anthologistes font plus de place à la représentation romantique de la littérature du XVI^e siècle qu'à celle héritée du discours scolaire de l'histoire littéraire lansonienne (*cf* *chapitre III*).

abandon déclaré des perspectives de l'histoire littéraire, mais d'un maintien sous-jacent des représentations héritées de ces discours antérieurs (*cf chapitres V, VI et VII*). En outre, l'image du XVI^e siècle comme origine traverse les discours scolaires et révèle la persistance d'une représentation mythique de la période comme âge d'or : la vision d'un beau XVI^e siècle, résultat des puissants mécanismes de sélection et de hiérarchisation qui minimisent voire occultent la part la plus sombre du siècle (guerres de religion, torture, procès de sorcières ...), apparaît ainsi largement majoritaire dans les discours scolaires de la dernière période de notre étude (*cf chapitres VIII et IX*). Cette représentation scolaire presque exclusivement positive du siècle peut dès lors être comprise d'une part comme la réactivation de la vision micheletienne qui sert depuis le XIX^e siècle d'appui à la diffusion d'une image de la période centrée autour de l'idée de Renaissance : c'est ainsi que les manuels du début du XXI^e siècle concentrent largement la représentation canonique du siècle autour de la notion d'humanisme, ainsi que les y invite le programme de première (*cf chapitre VIII*). Cette focalisation de la lecture institutionnelle du siècle sur le courant humaniste s'inscrit par ailleurs dans une perspective qui révèle les enjeux idéologiques de l'image scolaire, puisque de la III^e République à 2011 le discours scolaire intègre dans les présentations du siècle, des auteurs ou des œuvres des éléments qui ressortissent à des critères identitaires, nationaux ou supra-nationaux (*cf chapitre VIII*).

Âge d'or et origine de l'identité française et européenne, l'image scolaire de la littérature du XVI^e siècle telle que la diffusent les manuels à partir de 2000 rend également compte des questionnements sociaux et politiques qui agitent le début du XXI^e siècle autour de la place et du rôle de la littérature et de l'éducation dans la société (*cf chapitre IX*). En ce sens, la représentation canonique de la littérature du XVI^e siècle fonctionne comme un miroir pour le XXI^e siècle et permet d'appréhender l'un des mécanismes implicites essentiels de la modélisation scolaire de la littérature : l'historicité des critères d'évaluation, et celle, parallèle, des discours scolaires, qui parlent au moins autant de leur époque que de celle qu'ils présentent (*cf chapitres VIII et IX*). De ce fait, l'image canonique peut être comprise comme une image mythique et rend dès lors compte de phénomènes d'actualisation du sens et des valeurs accordées institutionnellement à ce mythe. L'image mythique apparaît ainsi comme le gage de la contemporanéité toujours actualisée des œuvres classiques du XVI^e siècle, tout en constituant dans le même temps un imaginaire scolaire et social de ce siècle, qui assure son inscription dans la mémoire singulière et collective (*cf chapitre IX*).

Ainsi que le précisait déjà notre introduction, l'étude menée ici pâtit d'un manque de mise en perspective des analyses proposées avec les discours diffusés par les anthologies essentielles de la fin du XIX^e siècle, comme celle de Brunetière et Doumic, ce qui permettrait d'atténuer les effets un peu trop « lansonien-centrés » de notre travail. Par ailleurs, malgré les références que nous proposons çà et là au travail de Michelet, un examen plus approfondi du tome sept de l'*Histoire de France* aurait certainement permis de mieux rendre compte de la permanence du sous-bassement mythique que constitue la notion de Renaissance construite par Michelet, qui innerve les discours de l'histoire littéraire dès le XIX^e siècle et jusqu'aux manuels du XXI^e siècle. Outre ces omissions dans la constitution initiale du corpus d'étude, le travail de dépouillement opéré sur les manuels de la troisième période (1981-2011) se révèle lui aussi parfois lacunaire, en raison notamment des aléas de la constitution de notre base de données qui, après avoir été une première fois complétée, s'est trouvée effacée à cause d'un problème technique et que nous avons dû entièrement refaire. Malgré nos efforts pour mettre dans ce travail de reconstruction la même rigueur que lors de la création initiale, il est très possible que certaines notices aient été saisies avec des erreurs de recopie, que nous ayons oublié des notices et des paratextes lors de notre travail de saisie, et que certaines de ces notices n'aient pas été saisies lorsque leur statut nous apparaissait difficile à intégrer à la base, dont il aurait fallu alors repenser l'organisation⁴. Nous n'excluons pas par ailleurs que le travail d'archives mené à l'Institut Français de l'Éducation de Lyon ait été lacunaire, et que nous ayons, dans notre recensement d'ouvrages scolaires, manqué des manuels qui auraient à juste titre pu figurer dans notre corpus d'étude et ce notamment pour la période 1981-1999⁵. En outre, l'analyse menée ici aurait pu également s'enrichir d'une comparaison des discours scolaires du début du XXI^e siècle avec les notices disponibles sur internet, des pages Wikipédia des auteurs ou des mouvements littéraires aux définitions de dictionnaires ou d'encyclopédie en ligne, dont il est possible de supposer qu'elles constituent aujourd'hui une source plus facilement accessible pour les concepteurs de manuels que les analyses de Lanson ou même de Lagarde et Michard.

Par ailleurs, l'une des manières de rendre compte des effets structurants de l'institution dans le phénomène de légitimation puis de pérennisation de la valeur des auteurs et des œuvres aurait été de mettre en regard les résultats fournis par l'étude des manuels avec une analyse des programmes d'agrégation, qui révèlent de manière exemplaire la forme institutionnelle prise par la littérature d'un siècle. La récurrence de certains auteurs au programme indique en effet le caractère cyclique du processus de canonisation, tout en

⁴ Nous pensons ici notamment aux notices extraites de plusieurs anthologies consultées pour les années 1980, et dont la forme, entre recueil de textes et histoires littéraires traditionnelles (proche de la forme de l'ouvrage lansonien), ont rendu difficile leur intégration dans la base.

⁵ Cf préambule partie II sur ce point.

révélant en retour l'image institutionnelle que les enseignant.e.s seront les plus enclins à transmettre pour l'avoir étudiée au plus près durant leur formation. Nous avons initialement envisagé d'étudier ces programmes, ainsi que de nous entretenir avec des enseignant.e.s et des étudiant.e.s pour étudier leurs propres représentations de la littérature du XVI^e siècle, mais nous avons dû renoncer à ces pistes qui étendaient par trop le corpus et la recherche, et excédaient le cadre d'un travail de doctorat. De même, nous aurions aimé nous intéresser aux liens entre discours scolaires et monde universitaire, d'une part en observant les programmes des concours ou ceux des licences de lettres modernes, afin de rendre compte de la permanence ou de l'évolution des représentations canoniques du siècle dans les instances de transmission ; d'autre part, en mettant en perspective ces mêmes représentations avec l'actualité universitaire à toutes les époques de notre étude, afin de rendre compte des effets de porosité mais aussi d'étanchéité entre monde académique et discours scolaire du secondaire. En mettant en lumière les débats théoriques sur les interprétations de telle œuvre ou les avancées épistémologiques sur tel auteur, nous aurions pu rendre compte des mécanismes complexes qui lient d'un côté une recherche qui cherche à atteindre au plus près au sens des textes, et d'autre part la création et la diffusion d'une image scolaire qui vise l'efficacité de la transmission. De nouveau, cet horizon idéal de recherche s'est heurté à la réalité d'un travail nécessairement circonscrit dans le temps.

L'idée, évoquée juste avant, de l'efficacité de la transmission nous amène à nous arrêter sur une question qui rend compte de la nécessaire réflexivité du chercheur et de la chercheuse sur son travail. Alors même que notre étude s'attache à une approche critique de l'histoire littéraire via le processus de classicisation, et met en lumière les mécanismes qui aboutissent à la construction d'une image fictionnelle d'un siècle littéraire, nous ne pouvons que remarquer, en tant qu'enseignante en lycée, à quel point les outils construits par la mise en forme institutionnelle de la littérature sont non seulement efficaces dans les classes, mais encore indispensables à la transmission. La notion même de siècle littéraire, dont nous avons montré à quel point elle doit être déconstruite pour en comprendre les enjeux implicites, nous apparaît en réalité essentielle dans notre pratique pédagogique quotidienne pour structurer les connaissances à transmettre. En permettant la synthèse, en simplifiant les significations et les notions, les images canoniques, les figures d'auteurs, les périodisations de mouvement ou d'école permettent en effet de construire une narration et d'organiser des repères sans lesquels la transmission paraît impossible. Prise dans ce double impératif contradictoire de transmettre sans trahir, nous n'avons pas, malgré nos efforts, réussi à transposer dans nos classes sous forme pratique les réflexions que notre travail faisait naître au fil de son écriture : nous avons étudié « Des cannibales » de Montaigne, donné à lire des sonnets « lyriques » de Ronsard ou

Du Bellay, et laissé de côté Marguerite de Navarre. Comme la majorité des enseignant.e.s, nous nous sommes trouvée tout à la fois contrainte par les programmes, et aiguillonnée par le désir d'offrir la possibilité aux élèves de construire une mémoire partagée, où se dessinent inévitablement en premier plan les silhouettes des classiques maximaux de chaque siècle. Cette position paradoxale entre réflexion et pratique, tenue durant quatre années, nous a amené non pas à remettre en cause l'intérêt scientifique de notre travail, mais à en mesurer la dimension théorique et l'enjeu réflexif, à la fois pour les enseignant.e.s et les chercheur.se.s.

Cette question réflexive sur notre travail ouvre ultimement, outre des questionnements sur la pratique, des perspectives de recherche qui nous paraissent stimulantes. Si le siècle littéraire se révèle un outil pédagogique fort utile, son efficacité ne doit pas occulter la nécessité d'en interroger la construction. Notre étude souligne ainsi que les formes prises par l'histoire littéraire, du XIX^e au XXI^e siècle, sont marquées par une historicité que le discours doxique ne cesse de passer sous silence et que l'analyse doit sans cesse mettre au jour pour comprendre les implicites des discours. Ainsi que l'indique Peter Brüger dans un article sur l'histoire littéraire :

[...] the discourse of traditional literary history is defined by a lack of reflection on its historicity. Because it aims at stabilizing a given tradition it is inevitable that it neglects its historical presuppositions.⁶

C'est pourquoi il nous semble important de poursuivre ce travail de dévoilement de l'historicité du discours de l'histoire littéraire, afin de rendre compte des spécificités de cette mise en récit qui ne se donne jamais comme une narration mais qui pourtant n'est qu'un reflet d'une réalité reconstruite dans un but institutionnel. Ce faisant, notre position en tant que chercheuse doit être celle d'une historienne du discours de l'histoire littéraire, et cette perspective de recherche, loin de nous éloigner du champ disciplinaire de la littérature, nous permet au contraire de nous inscrire dans une réflexion qui emprunte aux méthodes de l'historiographie tout en mobilisant les outils propres de l'analyse littéraire. C'est pourquoi l'une des pistes pour poursuivre ce travail nous paraît résider dans la continuation de l'analyse du discours de l'histoire littéraire dans les anthologies déjà évoquées de la fin du XIX^e siècle, auxquelles il conviendrait d'adjoindre l'ouvrage essentiel de Sainte-Beuve sur la poésie

⁶ « [...] le discours de l'histoire littéraire se définit par une absence de réflexion sur sa propre historicité. Puisqu'il a pour objectif de stabiliser une forme traditionnelle, il est inévitable que ce discours néglige ses présupposés historiques. » Peter BÜRGER, « On Literary History », réédition sur le site des ressources Socius, URL : <http://ressources-socius.info/index.php/reeditions/18-reeditions-d-articles/231-on-literary-history> (nous traduisons)

française du XVI^e siècle⁷, ainsi que d'autres ouvrages de Lanson, au rang desquels notamment le *Manuel illustré d'histoire de la littérature française* édité en collaboration avec Paul Truffau⁸, ainsi que l'ouvrage d'analyse sur les *Essais* de Montaigne⁹. Ce faisant, nous pourrions déterminer avec plus de précisions les liens et les effets d'échos qui apparaissent d'un discours à l'autre, ce qui permettrait de rendre compte avec plus de sûreté des origines de l'image canonique de la littérature du XVI^e siècle véhiculée par les ouvrages scolaires.

Ainsi que notre étude l'a montré, le travail sur les mécanismes de construction d'une image scolaire ne peut pas faire l'économie d'une approche interdisciplinaire permettant de confronter les discours tenus sur la littérature avec des questions empruntées à d'autres disciplines, au premier rang desquelles l'histoire (culturelle, de l'enseignement, des idées ...) et la sociologie de la littérature. Tout en cherchant à mettre au jour une généalogie précise de la représentation canonique de la littérature du XVI^e siècle, nous aimerions mener en complément une réflexion sur l'image du siècle dans le discours scolaire en histoire, afin que soient établis les ponts qui relient deux images mythiques construites à partir d'un réservoir fictionnel dont nous faisons l'hypothèse qu'il est commun : la Renaissance telle que l'a créée Michelet. Ainsi que le rappelle Patrick Boucheron, historien de la période « XIII^e-XVI^e siècle », dans sa leçon inaugurale au Collège de France, les représentations inaugurées par Michelet continuent en effet d'irriguer toutes les visions de la période :

Mais rien n'y fait, Michelet est passé par là ; la Renaissance existe puisqu'il l'a réinventée. Elle n'existe pas autrement qu'en tant que création poétique. En ce sens, elle est irrécusable. Il est très rare que l'histoire, en tant que littérature, atteigne ce point d'invulnérabilité. Mais lorsqu'elle y parvient, l'histoire, en tant que discours savant et engagé, ne peut plus rien contre elle. Personne ne fera que Michelet n'a pas relancé jusqu'à nous la Renaissance, et personne ne pourra même s'affranchir des termes par lesquels il l'a fait exister.¹⁰

À partir d'un tel travail de remise en perspective et de dévoilement, nous aimerions également réfléchir aux possibilités de repenser les sélections traditionnelles de l'histoire littéraire. Cette réflexion devrait intégrer d'une part les questions de genre, dont nous avons montré qu'elles supposent moins de modifier le canon que d'en déplacer les lignes de force et les scansion pour permettre de refonder un corpus canonique à partir de nouvelles entrées génériques. Il s'agirait en somme de reconsidérer la périodisation générale et les catégories bien établies de l'histoire littéraire, afin non pas de renoncer aux périodes mais d'établir des

⁷ Charles-Augustin SAINTE-BEUVE, *Tableau historique et critique de la poésie française et du théâtre français au XVI^e siècle - édition revue et très augmentée suivie de portraits particuliers des principaux poètes*, Paris, G. Charpentier, 1843 (édition disponible en ligne sur Gallica : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1079243?rk=21459;2>)

⁸ Gustave LANSON et Paul TRUFFAU, *Manuel illustré d'histoire de la littérature française*, Paris, Hachette, 1929.

⁹ Gustave LANSON, *Les Essais de Montaigne – étude et analyse*, Paris, Mellottée, coll. « Les chefs-d'œuvre de la littérature expliqués », 1930.

¹⁰ Patrick BOUCHERON, *Ce que peut l'histoire*, *op. cit.*, (version en ligne).

sens nouveaux, actualisés, inouïs, puisqu'ultimement une période n'est jamais qu'une construction historique modulable :

Une période est un temps que l'on se donne. On peut l'occuper à sa guise, le déborder, le déplacer. On n'a aucune obligation d'en faire une chose existant par elle-même, une chose délimitée et vivant de sa vie propre, une chose qu'il s'agirait de placer dans une collection d'autres choses et de défendre contre celles, évidemment hostiles, qui la précèdent ou la périment.¹¹

Au terme de cette étude, l'actualité institutionnelle nous offre enfin la possibilité d'une ultime réflexion sur le degré de classicité de la littérature du XVI^e siècle, à l'occasion de la refondation du baccalauréat à la rentrée 2019. À partir de cette rentrée, les élèves de première devront en effet étudier quatre œuvres, représentant quatre genres, que les enseignant.e.s pourront élire parmi une liste de douze œuvres mises au programme. Parmi celles-ci, la liste officielle prévoit comme choix possibles, pour l'objet d'étude « littérature d'idées », les essais I,31 « Des Cannibales » et III, 6 « Des Coches » de Montaigne, aux côtés des livres VII à XI des *Fables* de La Fontaine et des *Lettres persanes* de Montesquieu¹². Cette liste indique à la fois le haut degré de classicité de l'œuvre de Montaigne au sein du corpus canonique de la littérature française et la place de l'auteur en tête des auteurs classiques du XVI^e siècle, ce qui confirme ainsi une grande partie des analyses menées tout au long de notre travail¹³. Non seulement cette liste révèle que la littérature du XVI^e siècle est bien désormais quasiment exclusivement représentée par le pôle « humaniste » en prose, mais encore elle souligne que les effets de hiérarchisation des auteurs et œuvres, observés au moyen des palmarès, se diffusent de manière pérenne et continuent à répéter la même image canonique de la littérature du XVI^e siècle. Dans la perspective de poursuivre le présent travail, il serait en outre intéressant d'étudier les éditions scolaires qui seront éditées à l'occasion de cette mise au programme, en examinant à la fois les choix éditoriaux (les œuvres seront-elles traduites ? modernisées ? y aura-t-il des coupes ?) et les discours d'accompagnement et de présentation.

Lorsqu'Italo Calvino réfléchit aux raisons qui poussent les lecteurs à lire un classique, il souligne ultimement la dimension intime de cette expérience :

¹¹ *Ibid.*

¹² *Classes de première générale et de première technologique - Programme national d'œuvres pour l'enseignement de français pour l'année scolaire 2019-2020*, B.O. n°14 du 4 avril 2019, consultable en ligne à l'adresse : https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=140520

¹³ Voir à ce propos le tableau 28 qui révèle que Montaigne devient le classique maximaux du siècle pour la période 2000-2011, dans la continuité de la hiérarchisation des auteurs observée déjà dans le *Lagarde et Michard*.

[...] la lecture d'un classique doit toujours nous réserver quelque surprise par rapport à l'image que nous en avons. [...] Les classiques sont des livres que la lecture rend d'autant plus neufs, inattendus, inouïs, qu'on a cru les connaître par ouï-dire.¹⁴

La « surprise » que provoque en nous la lecture d'un texte que nous croyons connaître à travers l'image préconçue – au sens propre – dont nous avons héritée, via la discours scolaire ou l'imaginaire collectif, indique que cette image est loin d'épuiser la puissance des œuvres, si classiques soient-elles. Le travail même de cette thèse nous a amené à lire et relire les œuvres du XVI^e siècle, à remplir pas à pas notre propre bibliothèque intérieure, à déterminer les rangs de notre panthéon intime jusqu'à découvrir celui que Calvino nomme « notre classique », celui « qui nous sert à nous définir nous-mêmes par rapport à lui » et qui « nous [sert] à comprendre qui nous sommes et où nous en sommes arrivés »¹⁵. Il s'agit pour nous de Montaigne, dont la lecture a guidé nos pas tout au long de cette recherche et dont les mots ont résonné sans cesse à nos oreilles ; Montaigne qui n'a « pas plus fait son livre que [son] livre ne [l']a fait ».

Au moment de toucher au but de ce long chemin, nous espérons que le travail mené ici donnera envie à nos lecteurs de se replonger dans leur propre bibliothèque, réelle ou intérieure, et d'en admirer les contours essentiels. Ce faisant, nous pourrions suivre le conseil qui résonne chaque dimanche dans le grand manège de l'Académie Équestre de Versailles, au moment où s'ouvre le spectacle « La voie de l'écuyer » :

La tradition, c'est la déformation d'un message à travers les multiples maillons de la chaîne. Il arrive un moment où il faut revenir à l'origine.¹⁶

¹⁴ Italo CALVINO, *op. cit.*, p. 10.

¹⁵ *Ibid.*, p. 11.

¹⁶ Pierre BOULEZ, cité par Sophie NAULEAU, *La voie de l'écuyer*, Paris, Actes Sud, coll. « Arts équestres », 2018, p. 25.

BIBLIOGRAPHIE

SECTION I : CORPUS

I . Sources primaires : œuvres littéraires

1. Littérature française du XVI^e siècle

AUBIGNE (D') Théodore Agrippa, *Œuvres complètes*, éd. d'Henri Weber, Jacques Bailbé et Marguerite Soulié, Paris, NRF Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade n° 206 », 1969.

DU BELLAY Joachim, *La Deffence et illustration de la langue française & L'Olive*, éd. de Jean-Charles Monferran et Ernesta Caldarini, Genève, Droz, 2007.

DU BELLAY Joachim, *Œuvres complètes I*, éd. Olivier Millet, Paris, Champion 2003.

GARNIER Robert, *Théâtre complet (Antigone, La Troade, Procie, Les Juives, Cornélie, Hippolyte, Marc-Antoine)*, éd. de Jean-Dominique Beaudin (dir.), Paris, Champion puis Garnier, 1997-2010.

LABE Louise, *Œuvres complètes*, éd. de François Rigolot, Paris, Flammarion, 2004 [1986]

LA BOETIE (DE) Étienne, *De la servitude volontaire ou Contr'un*, éd. de Nadia Gontarbert, Paris, Gallimard, coll. « Tel », 1993.

MAROT Clément, *Œuvres complètes*, tomes I et II, éd. de François Rigolot, Paris, Flammarion, 2007-2009.

MONTAIGNE (DE) Michel, *Essais – livres I à III*, éd. d'Emmanuel Naya, Delphine Reguignaya et Alexandre Tarrête, Gallimard, coll. « Folio classique », Paris, 2009.

NAVARRÉ (DE) Marguerite, *L'Heptaméron*, éd. de Nicole Cazauran, Paris, Gallimard, coll. « Folio classique », 2000.

RABELAIS François, *Œuvres complètes*, éd. de Lucien Scheler, Paris, NRF Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade n° 15 », 1970.

RONSARD (DE) Pierre, *Œuvres complètes*, tome I à XX, éd. de Paul Laumonier (certains tomes revus et corrigés par R. Lebègue et I. Silver), Paris, Hachette puis Droz puis Didier, 1914-1975.

SCEVE Maurice, *Œuvres complètes*, éd. de Michèle Clément, Paris, Garnier, 2013.

2. Littérature étrangère

ERASME, *Éloge de la folie et autres écrits*, éd. de Jean-Claude Margolin, traductions de Franz Bierlaire, Claude Blum et Jean-Claude Margolin, Paris, Gallimard, 2010.

MACHIAVEL Nicolas, *Le Prince*, éd. de Patrick Boucheron, traduction de Jacqueline Risset, Paris, éd. Nouveau Monde, 2012.

MORE Thomas, *L'Utopie*, traduction Guillaume Navaud, Paris, Gallimard, coll. « Folio classique », 2012.

II. Sources secondaire : ouvrages scolaires et textes officiels

1. Anthologies et ouvrages d'histoire littéraire – 1880-1968

CAHEN Albert, *Morceaux choisis des auteurs français des XVI^e, XVII^e, XVIII^e et XIX^e siècles, publiés conformément aux programmes de l'enseignement secondaire – nouvelle édition entièrement refondue*, Paris, Hachette, 1909.

CAHEN Albert, *Morceaux choisis des auteurs français des XVI^e, XVII^e, XVIII^e et XIX^e siècles, publiés conformément aux programmes de l'enseignement secondaire avec des notices, des notes, et un choix de textes antérieurs au XVI^e siècle – vingt-troisième édition – classes de 6^e, 5^e, 4^e*, Paris, Hachette, 1932.

CAHEN Albert, *Morceaux choisis des auteurs français, publiés, avec des notices et des notes - Cours supérieur - Des origines jusqu'à nos jours*, Paris, Hachette, 1889.

DES GRANGES Charles-Marc, *Histoire de la littérature française des origines à nos jours – cinquante-et-unième édition entièrement revue et mise à jour par J. Boudout inspecteur général de l'Instruction Publique*, Paris, Hatier, 1960.

DES GRANGES Charles-Marc, *Histoire de la littérature française, à l'usage des aspirants et aspirantes au Baccalauréat et au Brevet Supérieur, des élèves des lycées de garçons et de filles (1^{ère}, 2^e, 3^e), des élèves des écoles normales, etc.*, Paris, Hatier, 1910

DES GRANGES Charles-Marc, *Histoire de littérature française des origines à nos jours – Quarante-cinquième édition entièrement revue et mise à jour par J. Boudot*, Paris, Librairie A. Hatier, 1947.

DES GRANGES Charles-Marc, *Précis de littérature française*, Paris, Librairie A. Hatier, 1922.

LANSON Gustave et TUFFRAU Paul, *Manuel illustré d'histoire de la littérature française, des origines à l'époque contemporaine*, Paris, Librairie Hachette, 1929.

LANSON Gustave, *Histoire illustrée de la littérature française – tome I*, Paris, Hachette, 1923 ; 1^{ère} édition 1894.

LAGARDE André et MICHARD Laurent, *XVI^e siècle – les grands auteurs français du programme*, Paris, Bordas, coll. « Textes et littérature », 1968 ; 1^{ère} édition 1947.

LEBAIGUE Charles, *Morceaux choisis de la littérature française du XI^e au XIX^e siècle (prose et poésie) avec notices biographiques et littéraires – classe de première – huitième édition*, Paris, librairie classique Eugène Belin, 1907.

LEBAIGUE Charles, *Morceaux choisis de la littérature française, auteurs des XVII^e, XVIII^e et XIX^e siècles, précédés d'extraits des auteurs du XI^e au XVI^e siècle (prose et poésie) – Cours supérieur – Dix-huitième édition*, Paris, Librairie classique Eugène Belin, 1892.

MARCOU François-Léopold, *Morceaux choisis des classiques français des XVI^e, XVII^e, XVIII^e et XIX^e siècles, à l'usage des classes de troisième, seconde et rhétorique – Prosateurs*, Paris, Garnier frères, 1880.

MARCOU François-Léopold, *Morceaux choisis des classiques français des XVI^e, XVII^e, XVIII^e et XIX^e siècles, à l'usage des classes de troisième, seconde et rhétorique – Poètes*, Paris, Garnier frères, 1880.

MERLET Gustave, *Extraits des classiques français - seizième, dix-septième, dix-huitième et dix-neuvième siècle (douzième édition, revue et corrigée)*, Paris, Librairie classique internationale A. Fouraut, 1895.

PELLISSIER Georges, *Précis de l'histoire de la littérature française – illustré de 84 portraits*, Sixième édition, Paris, Delagrave, 1902.

VAPEREAU Georges, *Esquisse d'histoire de la littérature française*, Paris, Librairie Hachette et C^{ie}, 1882.

2. Manuels scolaires – 1981-2011

AVIERINOS Maryse, *Français 1^{ère}*, Paris, Bordas, coll. « Littérature », 2001.

AVIERINOS Maryse, *Français 2^{nde}*, Paris, Bordas, coll. « Littérature », 2000.

BERTHELOT Anne, *Littérature – textes et documents – Moyen Âge – XVI^e siècle*, Paris, Nathan, 1988.

BERTHELOT Anne, *Textes français et histoire littéraire – Moyen Âge, XVI^e siècle, XVII^e siècle – nouvelle édition augmentée – classes des lycées*, Paris, Nathan - coll. dir. par H. Mitterand, 1984.

BIGEARD Jean-Marie, *Français 1^{ère}*, Paris, Magnard, 2007.

BIGEARD Jean-Marie, *Français littérature - 2^{nde}*, Paris, Magnard, 2004.

BIGEARD Jean-Marie, *Littérature 1^{ère} - toutes séries*, Paris, Magnard, 2005.

CHAMPOLI Christine, *Littérature du Moyen Âge au XX^e siècle – Lycées*, Paris, Hachette éducation, 1994.

DAMAS Xavier, *Terres littéraires*, Paris, Hatier, 2007.

DAMAS Xavier, *Terres littéraires*, Paris, Hatier, 2011.

DESAINTGHISLAIN Christophe, *Français littérature - anthologie chronologique*, Paris, Nathan, 2011.

DESAINTGHISLAIN Christophe, *Français littérature - anthologie chronologique*, Paris, Nathan, 2007.

DESAINTGHISLAIN Christophe, *Littérature et méthodes – bac STT, STI, STL, SMS*, Paris, Nathan technique, 1998.

DESAINTGHISLAIN Patrick, *Français littérature - classes des lycées*, Paris, Nathan, 2003.

ETERSTEIN Claude, *Français 2^{nde}-1^{ère}*, Paris, Hatier, 2011.

JACOB Véronique, *Manuel de littérature française – Lycée*, Paris, Bréal - Gallimard éducation, 2004.

JORDY Jean, *Français lycée – nouveau bac – textes et méthodes*, Paris, Bertrand Lacoste, 1996.

LANCREY JAVAL Romain, *Des textes à l'œuvre – Français 1^{ère}*, Paris, Hachette éducation, 2001.

LANCREY JAVAL Romain, *Des textes à l'œuvre – Français 2^{nde}*, Paris, Hachette éducation, 2004.

LANCREY JAVAL Romain, *Des textes à l'œuvre – Français 2^{nde}*, Paris, Hachette éducation, 2000.

NONY Danièle, *Littérature française - histoire et anthologie*, Paris, Hatier, 1988.

- PARPAIS Jacques, *Littérature 2^{nde}*, Paris, Hachette lycées, 1991.
- PRAT Marie-Hélène, *Littérature tome 1 – Moyen-Âge, XVI^e, XVII^e, XVIII^e siècles – Seconde, première, terminale*, Paris, Bordas, 1997.
- PRESSELIN Valérie, *L'écume des lettres – Français 1^{ère} livre unique toutes séries*, Paris, Hachette éducation, 2011.
- RANDANNE Florence, *Empreintes littéraires*, Paris, Magnard, 2011.
- RINCE Dominique, *Français littérature – 1^{ère} toute série*, Paris, Nathan, 2007.
- RINCE Dominique, *Français littérature 1^{ère} - 240 textes et 19 séquences*, Paris, Nathan, 2005.
- RINCE Dominique, *Français livre unique*, Paris, Nathan, 2011.
- SABBAH Hélène, *Littérature 1^{ère} – des textes aux séquences – programme 2007*, Paris, Hatier, 2007.
- SABBAH Hélène, *Littérature 1^{ère} – des textes aux séquences*, Paris, Hatier, 2005.
- SABBAH Hélène, *Littérature 1^{ère} – des textes aux séquences*, Paris, Hatier, 2001.
- SABBAH HELENE, *Littérature 2^{nde} – textes et séquences*, Paris, Hatier, 2000.
- SABBAH Hélène, *Littérature 2^{nde} – textes et méthodes*, Paris, Hatier, 1996.
- SABBAH Hélène, *Littérature 1^{ère} – textes et méthodes*, Paris, Hatier, 1996.
- SABBAH Hélène, *Littérature 1^{ère} – textes et méthodes*, Paris, Hatier, 1994.
- SABBAH Hélène, *Littérature 2^{nde} – textes et méthodes*, Paris, Hatier, 1993.
- SIVAN Pierre, *Français méthode – lycée toutes séries*, Nathan, 2007.
- STISSI DANIEL, *Français 2^{nde} – textes, genres et registres de l'Antiquité au XX^e siècle*, Paris, Delagrave, 2000.
- VALETTE Bernard, *Anthologie de la littérature française*, Paris, Nathan technique, 1989.
- WINTER Geneviève, *Français 2^{nde}*, Paris, Bréal, 2000.

3. Programmes et Instructions officielles

- Association Française pour l'Enseignement du Français, *Manifeste de Charbonnières*, 1969.
- Circulaires et instructions officielles relatives à l'Instruction publique*, Paris, Delalain, 1890-1900.
- « Plan de rénovation de l'enseignement du français », *Le Français Aujourd'hui*, février 1970, n°9.
- Programmes de français pour les classes de seconde et première générale et technologique applicables à la rentrée de l'année scolaire 1999-2000 et à la rentrée de l'année scolaire 2000-2001*, arrêté du 4 août 1999, Journal Officiel du 8 août 1999 ; Bulletin Officiel n°6, 12 août 1999 (hors-série).
- Programme d'enseignement de français en classe de première des séries générales et technologiques*, arrêté du 5 octobre 2006, Journal officiel 18 octobre 2006 ; Bulletin Officiel n°40, 2 novembre 2006 (hors-série).

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 2010, Journal officiel du 28 août 2010 ; Bulletin Officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010.

Programmes et instructions de l'école élémentaire – Circulaire du 12 mars 1985, arrêté du 15 mai 1985 ; Programmes et instructions pour le collège, Paris, CNDP, 1985.

III. Sources annexes : histoire et histoire littéraire

BATTEUX Charles, dit l'Abbé BATTEUX, *Cours de Belles Lettres*, Paris, Desaint et Saillant et Durant, 1747 ; *Cours de Belles-Lettres ou principes de la littérature*, Paris, Desaint et Saillant et Durand, 1753 ; *Principes de la littérature*, Genève, Droz, 1764.

BRUNETIERE Ferdinand, *Études critiques sur l'histoire de la littérature française (1849-1906)*, Paris, Hachette, 1880-1907.

BRUNETIERE Ferdinand, *Histoire de la littérature française classique (1515-1830)*, 4 volumes, Paris, Delagrave, 1890-1892.

DOUMIC René, *Éléments d'histoire littéraire*, Paris, Delaplane, 1888.

DOUMIC René, *Études sur la littérature française*, Paris, Delaplane, 1896-1905.

DOUMIC René, *Histoire de la littérature française – Seizième édition, revue, augmentée et entièrement recomposée*, Paris, Librairie classique Paul Delaplane, 1900.

FAGUET Émile, *Seizième siècle. Études littéraires*, Paris, Lecène Oudin, 1894.

LA HARPE (DE) Jean-François, *Lycée, ou cours de littérature ancienne et moderne*, Paris, H. Agasse, 1798-1804.

MICHELET Jules, *Histoire de France – Tome septième Renaissance – édition définitive, revue et corrigée*, Paris, Flammarion, 1895.

NISARD Désiré, *Précis de l'histoire de la littérature française*, Paris, Firmin-Didot, 1878.

SAINTE-BEUVE Charles-Augustin, *Tableau historique et critique de la poésie française et du théâtre français au XVIe siècle – édition revue et très augmentée, suivie de portraits particuliers des principaux poètes*, Paris, G. Charpentier éditeur, 1843.

TAINÉ Hippolyte, *Histoire de la littérature anglaise*, Paris, Hachette, 1866-1878.

SECTION II : REFERENCES THEORIQUES

I. Ouvrages généraux sur la littérature du XVI^e siècle

1. Critique littéraire

BELLENGER Yvonne, CEARD Jean, THOMINE-BICHARD Marie-Claire (dir.), *La poésie de la Pléiade. Héritages, influences, transmissions*, Paris, Garnier, 2009.

BELLENGER Yvonne, *La Pléiade*, « Que sais-je ? » n° 1745, Paris, PUF, 1978.

FAISANT Claude, *Mort et résurrection de la Pléiade*, thèse soutenue en 1974, publication posthume par Josiane Rieu, Paris, Champion, 1998.

HUCHON Mireille, *Louise Labé – Une créature de papier*, Genève, Droz, 2006.

MARTIN Daniel « Louise Labé est-elle « une créature de papier » ? », *Réforme, Humanisme, Renaissance*, n°63, 2006, p. 7-37.

SAULNIER Verdun Louis, *Le Prince de la Renaissance lyonnaise, initiateur de la Pléiade : Maurice Scève*, Paris, Klincksieck, 1948-49.

STAROBINSKI Jean, *Montaigne en mouvement*, Paris, Gallimard, 1982 pour la première édition ; 1993 pour l'édition revue et complétée.

2. Histoire culturelle et littéraire du XVI^e siècle

BOTS Hans, WAQUET Françoise, *La République des Lettres*, Paris, Belin-De Boeck, 1997.

CASANOVA Pascale, *La république mondiale des lettres*, Paris, Seuil, coll. « Essais », 1999 pour la 1^{ère} éd. ; 2008.

FEBVRE Lucien, « Comment Jules Michelet inventa la Renaissance », *Studia in onore di Gino Luzzatto*, Milan, 1950 (1^{ère} publication) ; *Pour une histoire à part entière*, Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 1982 ; reproduit dans la revue *Le Genre Humain*, 1993/1 n° 27, p. 77-87.

FEBVRE Lucien, *Michelet et la Renaissance (cours de 1942-1943) – présentés par Paule Braudel*, Paris, Flammarion, 1992.

GADOFFRE Gilbert (dir.), *Renaissances européennes et Renaissance française*, Montpellier, Espaces 34, 1995.

JOUANNA Arlette, « La notion de Renaissance : réflexions sur un paradoxe historiographique », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, vol. n° 49-4bis, n° 5, 2002, p. 5-16.

LA GARANDERIE (DE) Marie-Madeleine, *Christianisme et lettres profanes – essai sur l'humanisme français (1515-1553) et sur la pensée de Guillaume Budé*, Lille, atelier de reproduction des thèses, 1975.

LESTRINGANT Franck, « Renaissance ou XVI^e siècle ? », *Revue d'Histoire Littéraire de la France*, vol. 102, 2002, p. 759-769.

MICHAUX Anne-Marie, *Histoire de la Renaissance*, Paris, Eyrolles Pratiques, 2007.

QUILLIET Bernard, *La France du beau XVI^e siècle*, Paris, Fayard, 1998.

II. Classiques, canon et littérature : définitions

1. Classiques et classicisation

ANDRE Marie-Odile, *Les mécanismes de classicisation d'un écrivain : le cas de Colette*, Université de Metz, collection « Recherches textuelles » n°4, 1997.

BARTHES Roland, « Réflexions sur un manuel », in DOUBROVSKY Serge et TODOROV Tzevan (dir.), *L'enseignement de la littérature – Langage nouveaux, pratiques nouvelles pour la classe de langue française*, Actes du colloque du Centre Culturel de Cerisy la Salle du 22 au 29 juillet 1969, Bruxelles, Editions A. De Boeck, 1981, p. 64-71.

LOUICHON Brigitte « Définir la littérature patrimoniale », in Isabelle DE PERETTI et Béatrice FERRIER (dir.), *Enseigner les « classiques » aujourd'hui : Approches critiques et didactiques*, Bruxelles, P.I.E. Peter Lang, coll. ThéoCrit n°5, 2012.

MILO Daniel, « Les classiques scolaires », *Les lieux de mémoire*, Pierre NORA (dir.), Paris, Gallimard, 1986, p. 517-562.

PERRET Laëticia, *Montesquieu au miroir de l'enseignement : rhétorique, histoire littéraire, littérature (1803-2000)*, Thèse pour l'obtention du grade de docteur en Littérature française, Lyon, École normale supérieure Lettres et sciences humaines, 2008.

SAINTE-BEUVE Charles-Augustin, « Qu'est-ce qu'un classique ? », in *Les causeries du lundi*, tome III, 21 octobre 1850, Paris, Garnier Frères.

VIALA Alain, « Des modèles classiques aujourd'hui », *Actes de la Villette, Littérature contemporaine*, LE BOUFFANT Michel (dir.), Paris, Nathan Pédagogie, coll. « Littérature contemporaine », 1993.

VIALA Alain, « Qu'est-ce qu'un classique ? », in *Littératures classiques numéro 19 – automne 1993*, Paris, éditions Klincksieck, 1993, p. 12-32.

ZEKIAN Stéphane, *L'invention des classiques – Le « siècle de Louis XIV » existe-t-il ?*, Paris, CNRS Éditions, 2012.

2. Canon et représentations canoniques

BERSANI Jacques, COLLOT Michel, JEANNERET Yves et REGNIER Philippe, *Comment la littérature nous arrive ? – recueil d'articles et de contributions de Roger Fayolle*, Paris, Presses Universitaires de la Sorbonne, 2009.

DANDREY Patrick « Les deux esthétiques du classicisme français », *Littératures classiques* 1993 (n° 19), p. 145-170.

JEY Martine et WILFERT Blaise « “XVII^e siècle classique” et “siècle d'Élisabeth”. Deux constructions d'un classicisme national par l'université (France – Angleterre, 1890-1914) », *Les Cahiers du Centre de Recherches Historiques* [En ligne], 28-29, 2002.

JONES Ann R. et VICKERS Nancy J., « Canon, Rule, and the Restoration Renaissance », in DEJEAN Joan et MILLER Nancy K. (éd.), *Displacements – Women, tradition, literatures in French*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1991, p. 3-22.

MARTIN Jean-Pierre, *Les Écrivains face à la doxa ou Du génie hérétique de la littérature*, Paris, José Corti, 2011.

MARX William, « Le canon, les classiques et l'admiration – Réflexions à partir d'Harold Bloom », *L'Admiration*, dirigé par Delphine DENIS et Francis MARCOIN, Artois Presses Université, collection « Manières de critiquer », mars 2004.

TOMPKINS Jane, *Sensational designs – The Cultural Work of American Fiction 1790-1860*, New-York/Oxford, Oxford University Press, 1985.

VIALA Alain, « Le grand implicite », in *Le français aujourd'hui* 2011/1 - n°172, Paris, Armand Colin, p. 113-120.

WAGNER Robert-Léon, *Les Vocabulaires français*, Paris ; Bruxelles ; Montréal, Didier, coll. « Orientations », tome 1, 1967-1970.

WEBER Anne-Gaëlle, WANLIN Nicolas, THOIZET Evelyne (dir.), *Panthéons littéraires et savants (XIX^e- XX^e siècles)*, Arras, Artois Presses Universités, 2012.

III. Histoire littéraire

1. Histoire de l'histoire littéraire : méthodes, formes et enjeux

▪ REVUES

Le français aujourd'hui n° 72 et n° 73, « Histoire littéraire », décembre 1985 et mars 1986.

Pratiques, n° 38, « La littérature », juin 1983.

Revue d'histoire littéraire de la France, publication en ligne sur CAIRN

▪ OUVRAGES

ALBERTINI Pierre, « L'histoire littéraire au lycée – Repères chronologiques », *Histoire de l'éducation*, n° 33, 1987, p. 35-45.

BESSIERE Jean, MAAR Judith (dir.), *Frontières de l'histoire littéraire*, Paris, L'Harmattan, 2008.

BOISSINOT Alain et MOUGENOT Michel, « L'histoire littéraire n'est plus ce qu'elle était », *Le français aujourd'hui – Histoire littéraire 1*, n°72 – décembre 1985, p. 5-19.

BRUNETIERE Ferdinand, « Classiques et Romantiques », *Revue des Deux Mondes*, 15 janvier 1883.

COMPAGNON Antoine, *La Troisième République des lettres de Flaubert à Proust*, Paris, Seuil, 1983, p. 112.

CRISTIN Claude, *Aux origines de l'histoire littéraire*, Presses Universitaires de Grenoble, 1973.

DELEGUE Yves, « L'abbé Charles Batteux ou l'invention du "médiocre" », in FRAISSE Luc (éd.), *Pour une esthétique de la littérature mineure*, actes du colloque « Littérature majeure, littérature mineure » tenu à Strasbourg les 16 et 18 janvier 1997, Paris, Champion, 2000, p. 54-63.

DELFAU Gérard, ROCHE Anne, *Histoire, littérature : histoire et interprétation du fait littéraire*, Paris, Seuil, 1977.

DOSSE Françoise, « L'histoire littéraire, fille de Clio », *Le français aujourd'hui – Histoire littéraire 1*, n°72 – décembre 1985, p. 31-40.

DUBOIS Jacques, « Statut de l'écrivain et conditions de la production littéraire », Société d'Histoire Littéraire de la France, *Problèmes et méthodes de l'histoire littéraire – colloque 18 novembre 1972*, Paris, Armand Colin, 1974, p. 105-111.

ESCARPIT Roger, *Histoire des littératures*, Encyclopédie de la Pléiade, tome III, « L'histoire de l'histoire littéraire » Gallimard, 1978, p. 1737-1812.

FRAISSE Luc, « Le prestige secret des écrivains mineurs dans l'histoire littéraire de Lanson » in FRAISSE Luc (éd.), *Pour une esthétique de la littérature mineure*, actes du colloque « Littérature majeure, littérature mineure » tenu à Strasbourg les 16 et 18 janvier 1997, Paris, Champion, 2000.

FRAISSE Luc (éd.), *L'histoire littéraire, ses méthodes et ses résultats – Mélanges offerts à Madeleine Bertaud*, Genève, Droz, 2001.

FRAISSE Luc (éd.), *L'histoire littéraire à l'aube du XXI^e siècle : controverses et consensus*, Actes du colloque de Strasbourg – 12-17 mai 2003, Paris, PUF, 2005.

FRAISSE Luc, *Les fondements de l'histoire littéraire, de Saint-René Taillandier à Lanson*, Paris, Champion, 2002.

JEANNELLE Jean-Louis (dir.), *Fictions d'histoire littéraire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2009.

FRAISSE Luc, *L'histoire littéraire, un art de lire*, Paris, Gallimard, coll. « En perspectives », 2006.

IDT Geneviève, « Pour une histoire littéraire tout de même », *Poétique* 30, 1977.

LANSON Gustave, « Dix-septième ou dix-huitième siècle ? », in *La revue bleue*, 30 septembre 1905.

LANSON Gustave, « L'esprit scientifique et la méthode de l'histoire littéraire », *Méthodes de l'histoire littéraire*, Paris, Société d'édition « Les Belles-Lettres », 1925.

LANSON Gustave, « *L'Histoire littéraire et la sociologie* », conférence faite à l'École des Hautes Études sociales le 29 janvier 1904, in *Revue de Métaphysique et de Morale*, Paris, 1904 ; rééditée in *Essais de méthode, de critique et d'histoire littéraire*, Paris, Hachette, 1965.

LANSON Gustave, « La part respective des grands siècles littéraires », *L'enseignement du français – conférences du musée pédagogique*, Paris, Imprimerie nationale, 1909.

LANSON Gustave, *Essais de méthode, de critique et d'histoire littéraire – textes rassemblés et présentés par Henri Peyre*, Paris, Hachette, 1965.

PETIT DE JULLEVILLE Louis, *Revue universitaire*, tome I, 1900.

ROCHE Daniel, « Histoire littéraire et histoire globale », Société d'histoire littéraire de la France, *Problèmes et méthodes de l'histoire littéraire – colloque 18 novembre 1972*, Paris, Armand Colin, 1974, p. 89-101.

ROHOU Jean, *L'histoire littéraire : objets et méthodes*, Paris, Armand Colin, coll. « 128 : Lettres », 2005.

SEBA Jean-Rebaud, « Critique des catégories de l'histoire de la littérature : téléologie et réalisme chez Lanson », *Littérature*, n°16, 1974, p. 50-66.

VAILLANT Alain, *L'histoire littéraire*, Paris, Armand Colin, coll. « U », 2010.

2. Histoire littéraire et genre

ALFANDARY Isabelle, *Genre/Genres*, Paris, Michel Houdiard, 2015.

- BARBEY D'AUREVILLY Jules, *XIX^e siècle – Les œuvres et les hommes : Les Bas-bleus*, tome V, Paris, Victor Palmé et Bruxelles, G. Lebrocqy, 1878.
- BERENI Laure et CHAUVIN Sébastien (dir.), *Introduction aux Gender Studies – Manuel des études sur le genre*, Bruxelles, De Boeck, 2008.
- CIXOUS Hélène, *Le Rire de la Méduse et autres ironies – recueil d'articles (1975-1985)*, Paris, Galilée, 2010.
- DEJEAN Joan et K. MILLER Nancy (éd.), *Displacements – Women, tradition, literatures in French*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1991.
- DETREZ Christine, *Les femmes peuvent-elles être de Grands Hommes ? – Sur l'effacement des femmes de l'histoire, des arts et des sciences*, Paris, Belin, coll. « Laboratoire de l'Égalité », 2016.
- DUBY Georges et PERROT Michelle, *Histoire des femmes en Occident*, « Introduction », Paris, Plon, 1990-1992.
- NAUDIER Delphine et ROLLET Brigitte, *Genre et légitimité culturelle. Quelle reconnaissance pour les femmes ?*, Paris, L'Harmattan, 2007.
- PERROT Michelle, *Les femmes ou le silence de l'histoire*, Champs histoire, 1998.
- PLANTE Christine, « Femmes exceptionnelles : des exceptions pour quelle règle ? », in *Les Cahiers du GRIF*, n° 37-38, « Le genre de l'histoire », 1988, p. 90-111.
- PLANTE Christine, « La place des femmes dans l'histoire littéraire : annexe, ou point de départ d'une relecture critique ? », in *Revue d'histoire littéraire de la France*, Paris, PUF, vol. 103, 2003/3, p. 665-668.
- PLANTE Christine, *La petite sœur de Balzac – Essai sur la femme auteur*, Paris, Seuil, 1989 ; nouvelle édition complétée et enrichie d'une préface de Michelle PERROT, Lyon, PUL, 2015.
- REID Martine (dir.), *Les femmes dans la critique et l'histoire littéraire*, Paris, Champion, 2011.
- REID Martine, *Des femmes en littérature*, Paris, Belin, 2010.
- STISTRUP JENSEN Merete, « La notion de nature dans les théories de l'« écriture féminine » », *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, 11 | 2000.
- VIDAL Catherine, *Nos Cerveaux, tous pareils, tous différents*, Paris, Belin, coll. « Égal à égale », 2015.
- VIENNOT Éliane, « Le traitement des grandes autrices françaises dans l'histoire littéraire du XVIII^e siècle : la construction du panthéon littéraire national », in Martine REID (dir.), *Les femmes dans la critique et l'histoire littéraire*, Paris, Champion, 2011, p. 31-42.

IV. Littérature et École

1. Enseignement de la littérature

- REVUES

Histoire de l'éducation, n° 25, janvier 1985

Histoire de l'éducation, n° 33, janvier 1987

Actes du Colloque de Cerisy, *Pour un nouvel enseignement du français*, De Boeck-Duculot, 1982.

▪ OUVRAGES

ANNEQUIN Annick et MASSOL Jean-François (coord.), *Le pari de la littérature – Quelles littératures de l'école au lycée ?*, Actes des journées d'études organisées à l'Université Stendhal et à l'IUFM de Grenoble les 28 et 29 mars 2002, Grenoble, Éd. CRDP Grenoble, 2005.

BISHOP Marie-France, « Une réforme complexe et polémique : la rénovation du français à l'école élémentaire de 1963 à 1972 », *Le Télémaque*, 2008/2 (n° 34), p. 59-72.

BOISSINOT Alain, *Perspectives actuelles de l'enseignement du français*, actes du séminaire national organisé les 23, 24 et 25 octobre 2000 en Sorbonne, Paris, Éditions du CRDP de l'académie de Versailles, 2001.

CHERVEL André et COMPERE Marie-Madeleine, « Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français », *Histoire de l'éducation*, n° 74 « Les Humanités classiques », mai 1997, Paris, Service d'histoire de l'éducation de l'Institut National de Recherche Pédagogique, p. 5-38.

CHERVEL André, « Sur l'origine de l'enseignement du français dans le secondaire », *Histoire de l'éducation*, janvier 1985, n° 25, p. 3-10.

CHERVEL André, *Les auteurs français, latins et grecs au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours*, Paris, Publications de la Sorbonne, Institut National de Recherche Pédagogique – service d'histoire de l'éducation, 1986.

CHERVEL André, *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle* (Paris, Retz, coll. « Les usuels Retz », 2008.

CHEVALLARD Yves, *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Paris, La Pensée Sauvage, 1985.

CHISS Jean-Louis, DAVID Jacques et REUTER Yves (dir.), *Didactique du français – État d'une discipline*, Paris, Nathan Pédagogie, coll. « Perspectives didactiques », 1995.

CLARAC Pierre, *L'enseignement du français*, Paris, Presses universitaires de France, 1963.

DEMOUGIN Patrick, « Texte / littéraire : chronique d'un divorce annoncé », in FOURTANIER Marie-José et LANGLADE Gérard (coord.), *Savoir et Faire en Français – Enseigner la littérature*, Actes du Colloque « Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français », IUFM Midi Pyrénées, Paris, Delagrave, 2000.

FOURTANIER Marie-José et LANGLADE Gérard (coord.), *Savoir et Faire en Français – Enseigner la littérature*, actes du Colloque « Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français », IUFM Midi Pyrénées, Paris, Delagrave, 2000.

FRAISSE Emmanuel, « Enseignements littéraires et œuvres de référence : entre l'ancien et le nouveau », *Le français aujourd'hui*, 2011/1 n°172, p. 11-24.

FRAISSE Emmanuel, *Les anthologies en France*, Paris, PUF, coll. « Écriture », 1997.

GOLDENSTEIN Jean-Pierre, « Enseigner la littérature », *Pratiques* 38, juin 1983, p. 3-8.

HORDE Tristan, « L'enseignement de l'histoire littéraire : les Instructions Officielles au XIX^e siècle », *Histoire de l'éducation*, n° 33, 1987, p. 50-54.

HOUDART-MEROT Violaine, *La culture littéraire au lycée depuis 1880*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 1998.

JEY Martine, *La littérature au lycée : invention d'une discipline (1880-1925)*, Metz, Centre d'étude linguistique des textes et des discours, Université de Metz ; Paris, Klincksieck, 1998.

LANCREY JAVAL Romain, « Valeurs sûres du baccalauréat », *Le français aujourd'hui* n°110, juin 1995, p. 59-67.

LEJEUNE Philippe, « L'enseignement de la littérature au lycée au siècle dernier », *Le Français aujourd'hui*, n°28, janvier 1975, p. 15-24.

LEROY Michel, « La littérature française dans les Instructions Officielles au XIX^e siècle », *Revue d'Histoire Littéraire de la France*, 2002/3, vol. 102, Paris, PUF, p. 365-387.

MANESSE Danièle, « La transmission du patrimoine littéraire, une mission du collège ? » in *Le français aujourd'hui* n°110, juin 1995, p. 29-34.

MANESSE Danièle, « Quels textes enseigne-t-on au collège aujourd'hui ? », in *Le français aujourd'hui* n°100, décembre 1992, p. 47-55.

MARIE Vincent et GAREL-LUCAS Nicole, *L'Europe enseignée : patrimoine(s), identité(s), citoyenneté(s)*, Paris, Le Manuscrit, 2005.

MARTIN CHRISTOL Élodie, « Collèges et lycées : nouveaux classiques et nouveaux critères de sélection ? », in BRILLANT ANNEQUIN Annick et MASSOL Jean-François (coord.), *Le pari de la littérature : quelles littératures de l'école au lycée ? (actes des journées d'études organisées à l'université Stendhal et à l'IUFM de Grenoble le 28 et 29 mars 2002)*, CRDP Académie de Grenoble, 2005, p. 85-95.

MERLIN-KAJMAN Hélène, « Peut-on sauver ce qu'on a détruit ? La transmission », *Le Débat* n°159, 2010.

PROST Antoine, « Les enjeux sociaux du français : l'enseignement secondaire », *Le français aujourd'hui*, n° 60, décembre 1982.

ROUXEL Anne, LANGLADE Gérard (dir.), *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2004.

ROUXEL Annie et LOUICHON Brigitte, *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Paideia », 2010.

TUTIAUX-GUILLON Nicole, *L'Europe entre projet politique et objet scolaire, au collège et au lycée*, Paris, INRP, coll. « Didactique des disciplines », 2000.

WEINLAND Katherine et PUYGRENIER-RENAULT Janine (dir.), *L'enseignement du français au collège*, Paris, Bertrand-Lacoste, coll. « Parcours didactiques », 1998.

2. Histoire de l'enseignement en France

ISAMBERT-JAMATI Viviane, *La Réforme de l'enseignement du français à l'école élémentaire*, Paris, CNRS, 1977.

LEGRAND Louis, *Pour une politique démocratique de l'éducation*, Paris, PUF, 1977.

LELIEVRE Claude, *Histoire des institutions scolaires (depuis 1789)*, Paris, Nathan, 1991.

LEON Antoine et ROCHE Pierre, *Histoire de l'enseignement en France*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », 1967 ; 12^e édition mise à jour, 2008.

OZOUF Mona, *L'École, l'Église, la République*, Paris, Colin, 1963.

PROST Antoine, *Éducation, société et politique – Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil, coll. « Points histoire », 1992 pour la première édition ; 1997.

V. Approches disciplinaires croisées

1. Sociologie de la littérature

Littératures et valeurs, numéro spécial *Le français aujourd'hui*, n°197, 2017.

BENICHOU Paul, *Le sacre de l'écrivain 1750-1830 : essai sur l'avènement d'un pouvoir spirituel laïque dans la France moderne*, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque des idées », 1973.

CANVAT Karl, LEGROS Georges (dir.), *Les valeurs dans/de la littérature*, Namur, PUN, coll. « Diptyque », 2004.

DUBOIS Jacques *L'institution de la littérature – Introduction à une sociologie*, Paris, Éditions Labor/Fernand Nathan, collection « Dossiers Médias », 1986.

ESCARPIT Robert, « La définition du terme *littérature* », *Le littéraire et le social*, Paris, Flammarion, 1970.

ESCARPIT Robert, *La sociologie de la littérature*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », 1958 pour la 1^{ère} édition ; réédition en accès libre, Socius, 2015.

EVEN-ZOHAR Itamar, « Polysystem studies », *Poetics today*, vol. 11, n°1.

HAMON Philippe, *Texte et idéologie. Valeurs, hiérarchies et évaluations dans l'œuvre littéraire*, Paris, PUF, coll. « Écriture », 1984.

HEINICH Nathalie, *Des valeurs, Une approche sociologique*, Paris, Gallimard, « Bibliothèque des sciences humaines », 2017.

LAFARGE Claude, *La valeur littéraire – Figuration littéraire et usages sociaux de la fiction*, Paris, Fayard, 1983.

SAPIRO Gisèle, *La sociologie de la littérature*, Paris, La découverte, coll. « Repères », 2014.

STAËL (DE) Germaine, *De la littérature considérée dans ses rapports avec les institutions sociales*, Paris, Imprimerie de Crapelet, 1800.

TRIAIRE Sylvie, BERTRAND Jean-Pierre, DENIS Benoît (dir.), *Sociologie de la littérature : la question de l'illégitime*, Presses universitaires de la Méditerranée, 2002

VIALA Alain, *La naissance de l'écrivain – Sociologie de la littérature à l'âge classique*, Paris, Minuit, 1985 pour la 1^{ère} éd. ; 1992.

2. Sociologie

BOURDIEU Pierre

- *La distinction – critique sociale du jugement*, Paris, Minuit, 1979.
- « Système d'enseignement et système de pensée », *Revue Internationale des Sciences Humaines*, 1967, vol. 19 n°3, p. 367-388.

- *Les règles de l'art – Genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Seuil, 1992 ; rééd. 2012, coll. « Points ».

BOURDIEU Pierre et DE SAINT MARTIN Monique, « L'excellence scolaire et les valeurs du système de l'enseignement français », in *Annalis*, janvier-février 1970, p. 147-175.

BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude

- *Les Héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1966.
- *La reproduction – éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, coll. « Le sens commun », 1970.

3. Historiographie et histoire culturelle

BOUCHERON Patrick (dir.), *Histoire mondiale de la France*, Paris, Seuil, 2018

BOUCHERON Patrick, *Ce que peut l'histoire*, Paris, Collège de France, coll. « Leçons inaugurales du Collège de France », n°259, 2016.

BOURDE Guy, MARTIN Hervé, BALMAND Pascal, *Les écoles historiques*, Paris, Seuil, coll. « Points Histoire »

DELACROIX François, DOSSE François, GARCIA Patrick, *Les courants historique en France XIX^e–XX^e siècles*, Paris, Armand Collin, 1999.

NORA Pierre (dir.), *Les lieux de mémoire*, Paris, Gallimard, 3 tomes, 7 volumes, 1984-1992.

ORY Pascal, *L'histoire culturelle*, Paris, PUF, collection « Que sais-je ? », 2011.

POIRRIER Philippe, *Les enjeux de l'histoire culturelle*, Paris, Seuil, 2004.

POIRRIER Philippe, *Aborder l'histoire*, Paris, Seuil, 2000.

PROST Antoine, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, coll. « Points histoire », 1996.

4. Histoire des idées

ANDERSON Benedict, *Imagined Communities*, London, Verso, 1983 ; *L'imaginaire national*, Paris, La Découverte, 1996 pour la trad. française.

BONAFOUX Corine, DE COCK Laurence, FALAIZE Benoît, *Mémoire et histoire à l'école de la République. Quels enjeux ?*, Paris, Armand Collin, 2007.

CITRON Suzanne, *Le mythe national – L'histoire de France revisitée*, Paris, Les Éditions de l'Atelier/Éditions ouvrières, 1987 pour la 1^{ère} éd. ; nouvelle édition 2008.

CITTON Yves, *Lire, interpréter, actualiser : pourquoi les études littéraires ?*, Paris, Éditions Amsterdam, 2007 ; nouvelle édition augmentée, Paris, Éditions Amsterdam, 2017.

GALLY Michèle, *Le bûcher des humanités : Le sacrifice des langues anciennes et des lettres est un crime de civilisation !*, Paris, Armand Colin, 2006.

HOQUET Thierry, « Biologisation de la race et racialisation de l'humain : Bernier, Buffon, Linné », in Nicolas BANCEL (dir.), *L'invention de la race*, Paris, La Découverte, coll. « Recherches », 2014, p. 25-42.

KAMBOUCHNER Denis, « Les humanités démunies », in *ATALA Culture et science humaines*, « La culture générale », n°14, 2011, p. 87-96.

LIPIANSKY Edmond Marc, *L'identité française, représentations, mythes, idéologie*, Paris, Éditions de l'Espace européen, 199.

MERLIN-KAJMAN Hélène, « Quelles humanités pour quelle société ? », issu des actes du colloque du SNES Repenser la place et le rôle des humanités dans le système éducatif, 2008.

MERLIN-KAJMAN Hélène, *Lire dans la gueule du loup : essais sur une zone à défendre, la littérature*, Paris, Gallimard, 2016.

NOIRIEL Gérard, *À quoi sert l'identité nationale ?*, Marseille, Agone, 2007.

NUSSBAUM Martha, *Les émotions démocratiques : Comment former le citoyen du XXI^e siècle ?*, Paris, Flammarion, coll. « Climats », 2011 pour la traduction française.

RENAN Ernest, « Qu'est-ce qu'une nation ? » conférence faite en Sorbonne le 11 mars 1882, publiée dans le *Bulletin hebdomadaire* (Association scientifique de France, 26 mars 1882) ; rééditée dans les *Œuvres complètes*, Paris, Calmann-Lévy, 1947, tome I, section « Discours et conférences ».

REYNAUD-PALIGOT Carole, « Construction et circulation de la notion de race au cours du XIX^e siècle », in Nicolas BANCEL (dir.), *L'invention de la race*, Paris, La Découverte, coll. « Recherches », 2014, p. 103-116.

THIESSE Anne-Marie, *Faire les Français – Quelle identité nationale ?*, Paris, Stock, coll. « Parti pris », 2010.

THIESSE Anne-Marie, *La création des identités nationales – Europe XVIII^e -XIX^e siècle*, Paris, Seuil, coll. « Points histoire », 1999.

WEIL Patrick, *Qu'est-ce qu'un Français ? Histoire de la nationalité française depuis la Révolution*, Paris, Grasset, 2002.

VI. Théories et notions littéraires

AMOSSY Ruth, *L'Argumentation dans le discours*, Paris, Armand Colin, 2006.

ARON Paul, SAINT-JACQUES Denis et VIALA Alain (dir.), *Dictionnaire du littéraire*, Paris, PUF, coll. « Quadrige – Dicos de poche », 2010.

BARTHES Roland, « Histoire et littérature : à propos de Racine », *Annales, économies, sociétés, civilisations*, mai-juin 1960.

BARTHES Roland, « Le mythe aujourd'hui », *Mythologies*, Paris, Seuil, 1957, p. 181-233.

CALVINO Italo, *Pourquoi lire les classiques ?*, Paris, Seuil, Coll. « La librairie du XX^e siècle », 1984 pour la trad. française.

ÉCO Umberto, *L'œuvre ouverte*, Paris, Seuil, 1965 pour la trad. française.

FUMAROLI Marc, *L'âge de l'éloquence : Rhétorique et « res literaria » de la Renaissance au seuil de l'époque classique*, Genève, Droz ; Paris, Honoré Champion, 1980.

GENETTE Gérard, « Poétique et histoire », *Figures III*, Paris, Seuil, 1972.

GENETTE Gérard, *Fiction et diction*, Paris, Seuil, coll. « Poétique », 1991.

ISER Wolfgang, *L'Acte de lecture. Pour une théorie de l'effet esthétique*, 1976 ; Bruxelles, P. Mardaga, 1985 pour la trad. française.

JAUSS Hans-Robert, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque des idées », 1978 pour la trad. française.

KIBEDI VARGA Aron, *Rhétorique et Littérature*, Paris, Didier, 1970.

KIBEDI VARGA Aron, *Théorie de la littérature*, Paris, Éd. Picard, 1981.

LATHUILLIERE Roger, *La Préciosité*, Genève, Droz, 1966.

SARTRE Jean-Paul, « Qu'est-ce que la littérature ? », *Situations II*, Paris, Gallimard, 1948 ; *Situations III – Littérature et engagement*, Paris, Gallimard, 2013.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	1
SOMMAIRE	5
PREAMBULE	7
INTRODUCTION	9
1. <i>Classique(s), classicisation, hiérarchisation</i> : approches conceptuelles	15
2. Question de recherche : Quelles images scolaires et quel corpus canonique pour la littérature du XVI ^e siècle ?	18
3. Corpus d'étude : les ouvrages scolaires de 1880 à 2011	20
<i>a. Première période : le tournant du XX^e siècle (1880-1930)</i>	21
<i>b. Deuxième période : l'après Seconde Guerre Mondiale (1950-1980)</i>	23
<i>c. Troisième période : le tournant du XXI^e siècle (1981-2011)</i>	24
4. Cadre théorique : un carrefour disciplinaire pour l'étude des représentations canoniques de la littérature du XVI ^e siècle	26
<i>a. Analyse de discours et histoire de l'histoire littéraire</i>	26
<i>b. Les apports de la sociologie de la littérature et de l'histoire culturelle</i>	28
5. Annonce du plan	31
PARTIE I ARCHITECTURE D'UN SIECLE LITTERAIRE : FONDATIONS ET TRANSMISSION D'UN CANON ET D'UNE IMAGE SCOLAIRES DE LA LITTERATURE DU XVI^E SIECLE (1880-1970)....	33
Chapitre I : Canon, classiques et histoire littéraire : les enjeux de la constitution et de la transmission d'une littérature nationale.....	37
I. Qu'est-ce que la littérature ? : essais de définition d'un « grand implicite »	38
1. <i>Lettres humaines, bonnes-lettres, belles-lettres ou littérature : du Moyen-Âge à la Révolution française, histoire d'un objet aux multiples signes</i>	38
a. Lettres humaines, lettres divines, bonnes-lettres : les syntagmes du Moyen-Âge et du XVI ^e siècle	38
b. Le succès des belles-lettres aux XVII ^e et XVIII ^e siècles	41
c. Des belles-lettres à la littérature, les effets de la transmission sur la notion	43
2. <i>Des savoir-faire de la rhétorique aux savoirs sur les textes : la littérature définie par l'École aux XIX^e et XX^e siècles</i>	47
a. Le survivance des belles-lettres dans l'univers scolaire au XIX ^e siècle	47
b. L'émergence progressive de la notion moderne de littérature au XIX ^e siècle	49
c. La constitution de l'histoire littéraire comme champ du savoir (XVIII ^e -XIX ^e siècles)	51
d. La forme scolaire de la littérature nationale : un corpus d'œuvres et des exercices en français	52
3. <i>Entre réception individuelle et constructions sociales, de nouvelles approches de la littérature au XX^e siècle</i>	56

a. La littérature comme horizon d'attentes : la place du lecteur dans la construction de la notion	56
b. La littérature comme fait social : les apports de la sociologie de la littérature	59
II. La littérature et l'École : classicisation et attribution de la valeur littéraire	62
1. <i>Instituer la littérature : construire un canon</i>	62
a. Sens et origines du canon	62
b. Quelle forme pour le canon de la littérature nationale en France ?	64
2. <i>Le classique : norme esthétique ou catégorie de la réception ?</i>	67
a. Sens et origines de classique	67
b. Comment définir la valeur du classique ?	69
3. <i>La fabrique des classiques : classicisation et légitimation de la valeur littéraire</i>	71
a. Les mécanismes de la classicisation : sélection, modélisation, hiérarchisation	72
b. Les effets de la classicisation (1) : les différents degrés de classicité des œuvres et des auteurs	74
c. Les effets de la classicisation (2) : création et diffusion d'un discours doxique	77
d. Les classiques et la mise en forme institutionnelle de la littérature	78
III. Pourquoi et comment transmettre la littérature ? : le patrimoine national et l'histoire de la littérature française	80
1. <i>Transmettre un patrimoine national et fonder une culture commune : la littérature au fondement de l'identité nationale</i>	80
a. Le canon de la littérature nationale comme « patrimoine commun »	80
b. Élaboration et diffusion du patrimoine : le rôle des anthologies dans l'enseignement de la littérature	83
2. <i>Éduquer « au Bien, au Beau, au Vrai » : la littérature comme modèle moral</i>	85
a. L'impératif de formation citoyenne à l'École sous la III ^e République	85
b. La littérature nationale, vecteur de la formation morale et esthétique	87
3. <i>Mettre en forme la littérature : l'histoire littéraire, outil privilégié de la transmission</i>	91
a. Sainte-Beuve, Taine et Brunetière : une première triade de l'histoire littéraire	91
b. La méthode de l'histoire littéraire de Gustave Lanson	92
c. De la discipline universitaire à l'enseignement secondaire, les effets de l'histoire littéraire sur la transmission de la littérature	94
Conclusion	98

Chapitre II : À l'ombre des classiques : la littérature du XVI^e siècle dans l'*Histoire de la littérature française* de Gustave Lanson 100

I. La constitution d'une histoire de la littérature du XVI ^e siècle : tableaux du siècle par Lanson	101
1. <i>Les prémices du XVI^e siècle : la redécouverte de l'Antiquité, l'influence de l'Italie et l'apparition de la notion « d'art »</i>	101
2. <i>Le cour de François I^{er} et l'avènement de l'humanisme, de Marot à Rabelais</i>	106
3. <i>L'étincelle de La Pléiade : renouveau et origine(s) de la poésie française</i>	113
4. <i>Les guerres de religion et le développement d'une « littérature militante »</i>	118
5. <i>Le monument des Essais et la « génération de Henri IV » : synthèse de l'humanisme et transition vers l'âge classique</i>	124

II. Le XVI ^e siècle, une littérature classique ? : représentations ambivalentes de la littérature de la Renaissance dans le discours lansonien.....	131
1. <i>La littérature du XVI^e siècle, origine ou brouillon de la littérature nationale ?</i>	131
a. Le classicisme, centre et étalon de la valeur scolaire de la littérature.....	131
b. L'histoire littéraire de Lanson comme méthode d'historicisation des textes.....	135
c. La prégnance du principe classico-centré dans l'Histoire de la littérature française	138
2. <i>Chefs-d'œuvre, semi-réussites et échecs de la Renaissance : quels critères pour juger la littérature du XVI^e siècle ?</i>	144
a. « Nature », « sincérité », « vérité » : principes axiologiques du jugement esthétique (1) – les réussites du XVI ^e siècle	144
b. « Nature », « sincérité », « vérité » : principes axiologiques du jugement esthétique (2) – les erreurs de Ronsard	148
c. Réalisme et positivisme : quand le XIX ^e siècle juge le XVI ^e siècle	155
Conclusion	159

Chapitre III. Des contemporains de Lanson au *Lagarde et Michard*, un canon stabilisé pour la littérature du XVI^e siècle..... 163

I. Quelles représentations de la littérature du XVI ^e siècle dans les anthologies d'histoire littéraire de la première moitié du XX ^e siècle ?	164
1. <i>Quel corpus de manuels d'histoire littéraire pour l'étude ?</i>	164
2. <i>Les mécanismes de stabilisation du corpus canonique : la sélection des auteurs</i>	166
3. <i>Les mécanismes de stabilisation du corpus canonique : la circulation d'éléments doxiques de discours</i>	172
a. Marot.....	173
b. Du Bellay	178
c. Ronsard	179
d. Rabelais.....	183
e. Montaigne	189
II. Le XVI ^e siècle de la littérature française (re)présenté dans le <i>Lagarde et Michard</i> . 196	
1. <i>Évolutions de l'histoire littéraire dans la seconde moitié du XX^e siècle : entre tendance historique et déshistoricisation des approches</i>	196
2. <i>Le XVI^e siècle de la littérature française dans le Lagarde et Michard : l'héritage de l'histoire littéraire pour un corpus canonique réduit</i>	199
a. La présentation du siècle.....	199
b. Le découpage du siècle par auteurs et par catégories génériques : stabilité et réduction du corpus canonique	202
III. Le XVI ^e siècle de la littérature française (re)présenté dans le <i>Lagarde et Michard</i> : morceaux choisis et images d'auteurs.....	206
1. <i>La hiérarchisation du corpus canonique : auteurs maximaux, auteurs périphériques</i>	207
2. <i>Marot, le charmant poète badin</i>	209
3. <i>Rabelais, l'incarnation de l'idéal humaniste</i>	212
4. <i>Du Bellay, la sincérité de l'émotion</i>	216
5. <i>Ronsard, le génie lyrique</i>	224

6. <i>Montaigne, l'honnête homme philosophe</i>	231
Conclusion	239

PARTIE II CARTOGRAPHIE D'UN ESPACE CANONIQUE : IMAGES CLASSIQUES D'AUTEUR, IMAGES CANONIQUES DE LA LITTÉRATURE DU XVI^E SIECLE (1980-2011) 243

1. Nouvelle critique et nouveaux regards sur l'objet littérature : le modèle de l'histoire littéraire en débat à l'université (1960-1970).....	245
2. Démocratisation de l'enseignement secondaire et rénovation de la discipline français : les origines de la « crise du français » (1960-1970)	248
3. L'enseignement du français à l'épreuve des reconfigurations du secondaire : nouvelles perspectives pour la littérature à l'École (1980-2010).....	253

Préambule partie II : Nature du corpus de recherche et méthode d'analyse pour la période 1981-2011 260

Chapitre IV. Du centre aux périphéries : structure du corpus canonique de la littérature du XVI^e siècle de 1981 à 2011 263

I. De l'histoire littéraire séculaire aux « objets d'étude », de nouvelles places pour l'étude de la littérature du XVI^e siècle au lycée..... 265

1. <i>L'effacement progressif de la littérature du XVI^e siècle dans les programmes de 2000 à 2011</i>	265
2. <i>Les ambiguïtés de la classicisation du XVI^e siècle dans le récit de l'histoire littéraire nationale</i>	268

II. Les auteurs classiques de la littérature du XVI^e siècle : un espace canonique structuré par le palmarès des écrivains 270

1. <i>De 1981 à 2011, quels auteurs pour incarner la littérature du XVI^e siècle dans les manuels du lycée ?</i>	270
2. <i>1981-1999, un espace canonique en recomposition</i>	271
a. <i>Une structure hiérarchisée : le centre et ses périphéries</i>	271
b. <i>Les mutations de la périphérie directe, facteur de réorganisation de l'espace canonique</i>	274
c. <i>Les mouvements des périphéries proches et éloignée : stabilité et renouvellement du corpus canonique</i>	275
3. <i>2000-2011, un espace canonique resserré</i>	276
a. <i>Un palmarès réduit, une structure stable</i>	277
b. <i>De nouveaux équilibres pour la périphérie proche</i>	279
c. <i>Des espaces périphériques bouleversés</i>	281

III. Les œuvres classiques de la littérature du XVI^e siècle : penser le canon à travers les textes 283

1. <i>Un espace canonique structuré par la sélection des œuvres : une hiérarchie à repenser</i> .	284
a. <i>1981-1999 : permanences et réductions du canon</i>	284
b. <i>Mise en perspective historique : la sélection des extraits dans le Lagarde et Michard</i>	288
c. <i>2000-2011 : recomposition de la structure à partir des périphéries</i>	289

2. <i>Palmarès des auteurs et palmarès des œuvres : des divers visages du classique au sein du canon</i>	294
a. 1981-1999 : un espace canonique concentré.....	294
b. 2000-2011 : un corpus canonique plus distribué.....	298
Conclusion	302

Chapitre V. Un espace canonique hiérarchisé (1) : Quatre noms au centre du siècle 307

I. Un siècle d'humanistes, de Rabelais à Montaigne	308
1. <i>Rabelais ou l'humanisme optimiste</i>	308
a. Images de l'œuvre et structure du corpus canonique rabelaisien.....	309
b. Figure d'auteur (1) : Rabelais « moine, médecin et humaniste »	317
c. Figure d'auteur (2) : Le sérieux carnavalesque ou la sagesse de Rabelais	324
2. <i>Montaigne ou l'humanisme sceptique</i>	329
a. Images de l'œuvre et structure du corpus canonique montaignien	330
b. Figure d'auteur (1) : Montaigne pédagogue et « anthropologue », un auteur en prise et en avance sur son siècle.....	339
c. Figure d'auteur (2) : Montaigne ou l'écriture de soi comme dialogue	346
d. Figure d'auteur (3) : Les Essais ou la voie d'un « art de vivre » humaniste et sceptique.....	353
II. Ronsard et Du Bellay, deux figures classiques au service de la construction d'une représentation des origines de la poésie lyrique	361
1. <i>Ronsard, « le modèle du poète française de la Renaissance »</i>	361
a. Images de l'œuvre et structure du corpus canonique ronsardien	362
b. Figure d'auteur (1) : Ronsard ou le renouveau de la poésie française au XVI ^e siècle.....	368
c. Figure d'auteur (2) : Ronsard ou la sincérité d'une poésie personnelle.....	373
2. <i>Du Bellay et les origines du lyrisme personnel</i>	379
a. Images de l'œuvre et structure du corpus canonique bellaien	379
b. Figure d'auteur (1) : Du Bellay ou le chant de la mélancolie	384
c. Figure d'auteur (2) : Du Bellay ou « l'esthétique de la sincérité »	388
Conclusion	393

Chapitre VI. Un espace canonique hiérarchisé (2) : Splendeurs et misères de la périphérie..... 395

I. La périphérie directe, espace d'une classicisation en demi-teinte.....	396
1. <i>Marot, un auteur déclassé ?</i>	396
a. Modélisation et corpus scolaires de l'œuvre de Marot	397
b. Figure d'auteur : Marot, le poète « trait d'union ».....	401
c. L'« influence » de Marot et la « valeur » de son œuvre : une trajectoire scolaire séculaire entre légitimation et dévaluation.....	405
2. <i>À la lisière du centre, d'Aubigné et les mutations de l'espace canonique</i>	410
a. Modélisation et corpus scolaires de l'œuvre de d'Aubigné	411
b. Figure d'auteur (1) : D'Aubigné, ou l'engagement de la foi	414
c. Figure d'auteur (2) : D'Aubigné, poète romantique et baroque.....	418

II. Des alentours du centre aux confins des périphéries : ombres et silences du canon.	423
1. L'« École de Lyon » versus la Pléiade : deux moments de renouveau poétique, une seule image canonique	424
2. Le théâtre du XVI ^e siècle, un genre invisible : trajectoire d'un effacement scolaire	431
a. Représentativité et représentation du genre théâtral au XVI ^e siècle dans le discours scolaire (1980-2011).....	431
b. Une minoration héritée de la perspective classico-centrée	434
Conclusion	439

Chapitre VII. « Une chambre à soi » dans les manuels scolaires : quelles places et quelles images canoniques pour les autrices de la renaissance ? (1880-2011)..... 441

I. D'une histoire littéraire des « grands hommes » aux essais d'histoire littéraire des femmes, la difficile intégration des autrices dans le canon.....	442
1. Les femmes dans les programmes et les manuels scolaires du secondaire, entre invisibilisation et représentations tronquées	442
2. L'autrice, un monstre ?	446
3. La place des autrices dans le canon de la littérature nationale : rejet, complément ou déplacement des catégories de l'histoire littéraire ?	449
II. Lanson et les autrices : entre minoration et rejet.....	453
1. Christine de Pizan et l'« insupportable lignée de femmes auteurs ».....	453
2. La place des autrices du XVI ^e siècle dans l'Histoire de la littérature française	456
a. Marguerite de Navarre, autrice ou impostrice ?	456
b. Marguerite de Navarre, ou l'expression du sentiment	459
c. Marguerite de Navarre et Louise Labé, des mineures de la production littéraire du XVI ^e siècle ?	461
III. La réapparition des autrices dans le corpus canonique de la littérature du XVI ^e siècle : un statut en demi-teinte (1981-2011).....	463
1. Louise Labé, autrice classique du XVI ^e siècle : réévaluations et rééquilibrages de l'espace canonique	463
2. Quels corpus canoniques pour les œuvres des autrices du XVI ^e siècle ?	466
a. Les sonnets de Louise Labé	466
b. L'Heptaméron de Marguerite de Navarre	467
3. Quelles figures classiques pour les autrices ?	469
a. Marguerite de Navarre et la « veine gauloise » de la littérature du XVI ^e siècle	469
b. Femme et poétesse : Louise Labé ou les affres de la passion amoureuse.....	471
Conclusion	476

PARTIE III USURES ET USAGES SCOLAIRES DE LA LITTÉRATURE DU XVI^E SIÈCLE : QUELLES ACTUALITÉS POUR LES IMAGES CANONIQUES DE LA RENAISSANCE ? (1890-2010) 479

Chapitre VIII. Du « génie national » au modèle de l'humaniste cultivé, l'image scolaire du XVI^e siècle au cœur des mutations du roman national (1890-2010) 487

I. Roman national et histoire littéraire : des représentations de l'identité nationale dans l'image scolaire du XVI^e siècle de la littérature française (1890-1960) 489

1. *Nation, histoire nationale et identité nationale : mise en récit et mythologie(s) d'une « communauté imaginée »* 489

2. *Exalter l'image de la communauté : « génie national » et « esprit français » dans le discours doxique de (re)présentation de la littérature du XVI^e siècle* 493

a. *La littérature du XVI^e siècle, une littérature conforme au « génie de la nation » ?* 495

b. *Illustrations de l'« âme héréditaire de notre peuple » : le paradigme identitaire comme critère de hiérarchisation dans le corpus canonique de la littérature du XVI^e siècle* 500

II. « Vers un espace culturel européen » : la place de la littérature du XVI^e siècle dans le récit européen des origines 508

1. *L'Europe, un nouvel objet scolaire et de nouvelles finalités pour l'enseignement de la littérature* 508

2. *Dessiner l'image de la communauté : entre échanges intellectuels et amitiés littéraires, l'espace de la Renaissance européenne* 510

Conclusion 518

Chapitre IX. L'image scolaire de la littérature du XVI^e siècle, un miroir pour penser notre époque ? (2000-2011) 521

I. Le « beau XVI^e siècle », l'image mythique de la littérature de la Renaissance au service du présent 523

1. *La représentation scolaire d'un idéal politique à la Renaissance : mise en scène d'une permanence des valeurs* 523

2. *Renaissance et humanisme, deux notions phares pour la construction de l'image scolaire de la littérature du XVI^e siècle* 527

3. *De l'usage d'« esprit critique » dans la représentation de la littérature du XVI^e siècle : déplacement de l'image canonique du siècle* 531

II. Crise des études littéraires ou crise « des humanités » : l'image mythique de l'humanisme au secours de l'enseignement de la littérature au XXI^e siècle 537

1. *Les formes et les enjeux du débat* 537

2. *L'Humanisme dans les manuels scolaires : modèle éducatif et modèle d'« émancipation »* 542

Conclusion 547

CONCLUSION 549

BIBLIOGRAPHIE 561

Section I : Corpus 562

I. Sources primaires : œuvres littéraires 562

1. <i>Littérature française du XVI^e siècle</i>	562
2. <i>Littérature étrangère</i>	562
II. Sources secondaire : ouvrages scolaires et textes officiels	563
1. <i>Anthologies et ouvrages d'histoire littéraire – 1880-1968</i>	563
2. <i>Manuels scolaires – 1981-2011</i>	564
3. <i>Programmes et Instructions officielles</i>	565
III. Sources annexes : histoire et histoire littéraire	566
Section II : Références théoriques	566
I. Ouvrages généraux sur la littérature du XVI ^e siècle.....	566
1. <i>Critique littéraire</i>	566
2. <i>Histoire culturelle et littéraire du XVI^e siècle</i>	567
II. Classiques, canon et littérature : définitions.....	567
1. <i>Classiques et classicisation</i>	567
2. <i>Canon et représentations canoniques</i>	568
III. Histoire littéraire	569
1. <i>Histoire de l'histoire littéraire : méthodes, formes et enjeux</i>	569
2. <i>Histoire littéraire et genre</i>	570
IV. Littérature et École	571
1. <i>Enseignement de la littérature</i>	571
2. <i>Histoire de l'enseignement en France</i>	573
V. Approches disciplinaires croisées	574
1. <i>Sociologie de la littérature</i>	574
2. <i>Sociologie</i>	574
3. <i>Historiographie et histoire culturelle</i>	575
4. <i>Histoire des idées</i>	575
VI. Théories et notions littéraires.....	576
TABLE DES MATIERES.....	579
TABLE DES TABLEAUX ET FIGURES	587
1. <i>Table des tableaux</i>	587
2. <i>Table des figures</i>	588

TABLE DES TABLEAUX ET FIGURES

1. Table des tableaux

Tableau 1. Liste des rééditions des ouvrages scolaires étudiés – 1880-1960	166
Tableau 2. Table des matières Marcou – 1880	166
Tableau 3. Table des matières Cahen – 1909.....	167
Tableau 4. Table des matières Lebaigue – 1907.....	167
Tableau 5. Table des matières Des Granges – 1910	168
Tableau 6. Table des matières Lanson – 1923	169
Tableau 7. Nombre d’extraits cités par auteur chez Marcou, Cahen, Lebaigue	171
Tableau 8. Table des matières Lagarde et Michard - 1968.....	203
Tableau 9. Nombre d’extraits par auteurs – Lagarde et Michard	207
Tableau 10. Extraits des œuvres de Garnier, d’Aubigné, La Satire Ménippée – Lagarde et Michard.....	209
Tableau 11. Extraits de l’œuvre de Marot – Lagarde et Michard	210
Tableau 12. Extraits de l’œuvre de Rabelais – Lagarde et Michard	213
Tableau 13. Extraits de l’œuvre de Du Bellay – Lagarde et Michard.....	218
Tableau 14. Extraits de l’œuvre de Ronsard – Lagarde et Michard.....	225
Tableau 15. Extraits de l’œuvre de Montaigne – Lagarde et Michard.....	232
Tableau 16. Liste des auteurs du XVI ^e siècle présentés dans les manuels – 1981-2011	271
Tableau 17. Palmarès des auteurs du XVI ^e siècle dans les manuels scolaires 1981-1999.....	273
Tableau 18. Palmarès des auteurs du XVI ^e siècle dans les manuels scolaires 2000-2011.....	278
Tableau 19. Liste des auteurs du XVI ^e siècle disparus des manuels – 2000-2011	281
Tableau 20. Nombre total d’extraits sélectionnés dans les manuels (1981-1999) – auteurs du centre et de la périphérie directe	285
Tableau 21. Nombre total d’extraits sélectionnés dans les manuels (1981-1999) – auteurs des périphéries proches et éloignées.....	286
Tableau 22. Occurrences des œuvres sélectionnées dans le tome « XVI ^e siècle » du Lagarde et Michard.....	288
Tableau 23. Nombre total d’extraits sélectionnés dans les manuels (2000-2011) – auteurs du centre du canon et de la périphérie directe.....	290
Tableau 24. Nombre total d’extraits d’œuvres sélectionnés dans les manuels (2000-2011) – auteurs de la périphérie proche.....	291
Tableau 25. Palmarès des œuvres par auteur, en fonction du nombre d’extraits sélectionnés dans les manuels – 1981-1999	295
Tableau 26. Palmarès des œuvres par auteur, tome « XVI ^e siècle » du Lagarde et Michard	297
Tableau 27. Palmarès des dix œuvres les plus classiques dans le corpus scolaire de la littérature du XVI ^e siècle – 1981-1999.....	298
Tableau 28. Palmarès des œuvres par auteur, en fonction du nombre d’extraits sélectionnés dans les manuels – 2000-2011	299
Tableau 29. Palmarès des œuvres les plus classiques dans le corpus scolaire de la littérature du XVI ^e siècle – 2000-2011	301
Tableau 30. Nombre d’extraits de l’œuvre rabelaisienne sélectionnés dans les manuels – 1981-2011	309
Tableau 31. Chapitres de Gargantua sélectionnés dans les manuels – 1981-1999	310
Tableau 32. Chapitres de Gargantua sélectionnés dans les manuels – 2000-2011	311
Tableau 33. Chapitres de Pantagruel sélectionnés dans les manuels – 1981-1999.....	312
Tableau 34. Chapitres de Pantagruel sélectionnés dans les manuels – 2000-2011.....	313
Tableau 35. Palmarès des chapitres de l’œuvre de Rabelais les plus sélectionnés dans les manuels – 2000-2011	314

Tableau 37. Nombre d'extraits sélectionnés dans le Tiers Livre et le Quart Livre – manuels 2000-2011	315
Tableau 38. Nombre d'extraits de l'œuvre montaignienne sélectionnés dans les manuels – 1981-2011	330
Tableau 39. Chapitres du livre I des Essais sélectionnés dans les manuels – 1981-1999.....	331
Tableau 40. Chapitres du livre I des Essais sélectionnés dans les manuels – 2000-2011.....	332
Tableau 41. Chapitres du livre II des Essais sélectionnés dans les manuels – 1981-1999	334
Tableau 42. Chapitres du livre II des Essais sélectionnés dans les manuels – 2000-2011	334
Tableau 43. Chapitres du livre III des Essais sélectionnés dans les manuels – 1981-1999	335
Tableau 44. Chapitres du livre III des Essais sélectionnés dans les manuels – 2000-2011	336
Tableau 45. Palmarès des chapitres de l'œuvre de Montaigne les plus sélectionnés dans les manuels – 1981-1999	337
Tableau 47. Nombre de pièces de l'œuvre ronsardienne sélectionnées dans les manuels – 1981-1999	362
Tableau 48. Nombre de pièces de l'œuvre ronsardienne sélectionnées dans les manuels – 2000-2011	363
Tableau 49. Palmarès des pièces de Ronsard les plus sélectionnées dans les manuels – 1981-1999 ..	365
Tableau 50. Palmarès des pièces de Ronsard les plus sélectionnées dans les manuels – 2000-2011 ..	365
Tableau 51. Nombre d'extraits de l'œuvre bellaienne sélectionnés dans les manuels – 1981-2011 ...	380
Tableau 52. Palmarès des pièces de Du Bellay les plus citées dans les manuels – 1981-1999	382
Tableau 53. Palmarès des pièces de Du Bellay les plus citées dans les manuels – 2000-2011	382
Tableau 54. Pièces des Regrets sélectionnées dans les manuels – 1981-1999	383
Tableau 55. Nombre d'extraits de l'œuvre de Marot sélectionnés dans les manuels – 1981-1999	398
Tableau 56. Nombre d'extraits de l'œuvre de Marot sélectionnés dans les manuels – 2000-2011	398
Tableau 57. Extraits de l'œuvre de Marot sélectionnés dans les manuels – 1981-1999.....	399
Tableau 58. Extraits de l'œuvre de Marot sélectionnés dans les manuels – 2000-2011.....	400
Tableau 59. Nombre d'occurrences des œuvres de Marot sélectionnées dans les manuels – 2000-2011	405
Tableau 60. Nombre d'extraits de l'œuvre de d'Aubigné sélectionnés dans les manuels – 1981-2011	411
Tableau 61. Extraits de l'œuvre de d'Aubigné sélectionnés dans le Lagarde et Michard.....	412
Tableau 62. Extraits des Tragiques sélectionnés dans les manuels – 1981-1999	412
Tableau 63. Extraits des Tragiques sélectionnés dans les manuels – 2000-2011	413
Tableau 64. Sonnets de Louise Labé sélectionnés dans les manuels – 1981-1999.....	466
Tableau 65. Sonnets de Louise Labé sélectionnés dans les manuels – 2000-2011.....	467
Tableau 66. Nombre d'extraits de l'œuvre de Marguerite de Navarre sélectionnés dans les manuels.....	467
Tableau 67. Extraits des nouvelles de l'Heptaméron sélectionnés dans les manuels – 1981-2011	468

2. Table des figures

Figure 1 : Structure du corpus canonique à travers le palmarès des auteurs – 1981-1999	274
Figure 2 : Structure du corpus canonique à travers le palmarès des auteurs – 2000-2011	279
Figure 3 : Structure de l'espace canonique par la sélection des extraits – 1981-1999.....	286
Figure 4 : Structure de l'espace canonique à partir des aires de classicisation des auteurs (1981-1999) – centre, périphérie directe, périphérie proche.....	287
Figure 5 : Structure de l'espace canonique par la sélection des extraits – 2000-2011.....	292
Figure 6 : Structure de l'espace canonique à partir des aires de classicisation des auteurs (2000-2011) – centre, périphérie directe, périphérie proche.....	293
Figure 7 : Structure de l'espace canonique rabelaisien – 1981- 1999.....	317
Figure 8 : Structure de l'espace canonique rabelaisien – 2000-2011.....	317
Figure 9 : Structure de l'espace canonique montaignien – 1981-1999.....	331

Figure 10 : Structure de l'espace canonique montaignien – 2000-2011	331
Figure 11 : Structure de l'espace canonique ronsardien – 1981-1999	364
Figure 12: Structure de l'espace canonique ronsardien – 2000-2011	364
Figure 13 : Structure de l'espace canonique bellaien – 1981-1999	381
Figure 14 : Structure de l'espace canonique bellaien – 2000-2011	381

Résumé

De l'*Histoire de la littérature française* de Gustave Lanson, dont la première édition date de 1894, aux manuels de littérature pour les classes de lycée publiés en 2011, une même représentation de la Renaissance et de sa littérature parcourt les ouvrages scolaires et peint la période sous les traits d'un « beau XVI^e siècle », moment de réveil des arts, des lettres et des sciences. Or, si cette image s'impose comme une évidence, à travers les mécanismes itératifs de la transmission, elle s'avère en réalité une construction dont l'évolution historique souligne la dimension fictionnelle de la notion même de siècle littéraire.

Liée aux mécanismes propres à l'histoire littéraire, qui découpe et met en récit la littérature selon des visées institutionnelles, l'image scolaire de la littérature du XVI^e siècle s'avère en effet l'aboutissement de phénomènes parallèles de sélection, de modélisation et de hiérarchisation des auteurs et des textes. La mise en œuvre de ces différents mécanismes se traduit d'une part par la constitution et la diffusion d'un corpus canonique de la littérature du XVI^e siècle dans les ouvrages scolaires, et d'autre par la création dans le discours scolaire de figures classiques pour les écrivains et poètes du siècle. La conjonction de ces processus détermine dès lors un ensemble canonique hiérarchisé et un discours unifié, une *doxa*, qui servent de fondement à la représentation scolaire du siècle. Ce sont ces deux aspects constitutifs de l'image canonique de la littérature du XVI^e siècle, la constitution du canon d'une part, la pérennité du discours scolaire d'autre part, qui sont analysés ici au moyen d'un large corpus d'ouvrages scolaires, étalé sur plus d'un siècle. Ce faisant, seront mis au jour les phénomènes de stabilisation et d'évolution de la *doxa* et du canon, en regard des mutations historiques et institutionnelles.

La représentation canonique du siècle, de même que le canon des auteurs et des œuvres, se construit en effet en lien avec les impératifs institutionnels liés à la transmission de la littérature. Déterminant pourquoi et comment doit être transmise la littérature nationale, ces impératifs soulignent que les règles de sélection et de hiérarchisation des œuvres dans le canon sont édictées en fonction de visées politiques, sociales et idéologiques. L'étude de l'image scolaire de la littérature du XVI^e siècle suppose dès lors d'interroger les valeurs et les représentations qui informent le discours des manuels et déterminent les formes prises par les représentations canoniques du siècle, afin de dégager les enjeux de l'imaginaire scolaire qui sous-tend cette vision.

Mots-clés : Renaissance, histoire littéraire, siècle littéraire, classicisation, représentations canoniques, valeurs de la littérature

Abstract

From Michelet's definition of the *Renaissance* and its literary productions in 1855 to the actual discourse of high school textbooks, this dissertation reveals the process by which a canonical representation of 16th century French Literature, as well as a canonical form of this literature, are built and shared. The study is based on a wide range of school textbooks, from Gustave Lanson's *Histoire de la littérature française* to textbooks published in 2011, as well as literary anthologies from the first half of the 20th century and the famous *Lagarde et Michard* published from the 1940's until the 1980's.

The form in which 16th century authors and their work are represented in these textbooks and anthologies indicates that several mechanisms contributed to bringing out the idea of a « literary century » which was organized by an institutional selection of texts on one hand, and, on the other hand, by the circulation of a *doxa* about both the writers and their writing. Therefore, as this discussion underlines the construction of classical representations for each of the most represented authors, it also establishes that these figures tend to create an overarching canonical representation of the century, as well as a canonical corpus for this time period. This canonical representation and its corpus take shape as a hierarchical construction, within which each author and literary work are given a specific place. This place thus determines the ranking of the writers in the canonical space, which cannot easily be changed, as the canon turns out to be quite identical throughout the length of the study. On the contrary, the institutional representations seem to evolve during the 20th century, and so the « 16th century » of Lanson proves to be quite different in its discursive form than the one of the current textbooks.

Moreover, the canonical « idea » of a 16th century in French Literature is linked to the development of French literary history and its institutional goals. Thus, this idea has to be put in perspective with the ideological values which are meant to be transmitted by the national school curricula, from the end of the 19th century to the beginning of the 21st. This reveals that the notion of a « literary century » is essentially a historical construction, a narrative that ought to be questioned in order to understand its presuppositions and the values that inform its construction.

Keywords : Renaissance, literary history, literary century, classical process, canonical representations, literary values