

## 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> siècle déterminés dans les anthologies du début et du milieu du XX<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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 manuels<sup>1</sup>.

Afin de déterminer quelles représentations des auteurs maximaux du XVI<sup>e</sup> 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 Montaigne<sup>2</sup>. 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> siècle ouvraient la présentation de la littérature du XVI<sup>e</sup> 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

---

<sup>1</sup> 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.

<sup>2</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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 Rabelais<sup>3</sup>. 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 :

<b>Titre du chapitre</b>	<b>Total des occurrences dans les manuels – 1981-1999</b>
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 fouaciers 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
<b>Total des extraits</b>	<b>27</b>

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

<sup>3</sup> 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 torchecul »	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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> siècle :

Rang	Chapitre
1 <sup>er</sup>	<i>Pantagruel</i> , Chapitre 8 « Comment Pantagruel, étant à Paris, reçut lettre de son père, et la copie d'icelle »
2 <sup>e</sup>	<i>Gargantua</i> , Chapitre 57 « Comment étaient réglés les Thélémites en leur manière de vivre »
3 <sup>e</sup> <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 <sup>e</sup> <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 <sup>er</sup>	<i>Gargantua</i> , Chapitre 57 « Comment étaient réglés les Thélémites en leur manière de vivre »
2 <sup>e</sup> <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 <sup>e</sup> <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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> siècle et du début du XXI<sup>e</sup> 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 œuvre<sup>4</sup>. En outre, si Lagarde et Michard et les manuels de la fin du XX<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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 »<sup>5</sup>. 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 »<sup>6</sup>. 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 »<sup>7</sup> 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 :

---

<sup>4</sup> Voir pour rappel le tableau 12.

<sup>5</sup> Marie-Odile ANDRE, *op. cit.*, p. 199.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 200.

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 216.

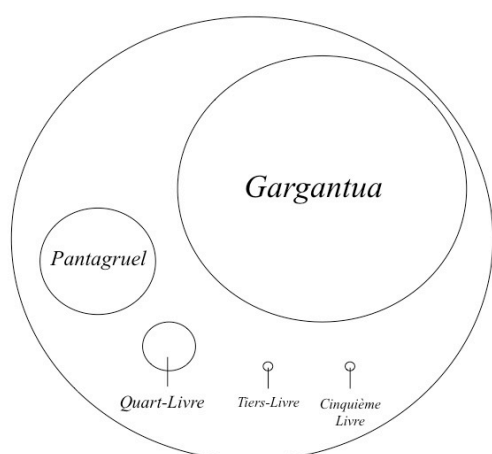


Figure 7 : Structure de l'espace canonique rabelaisien – 1981- 1999

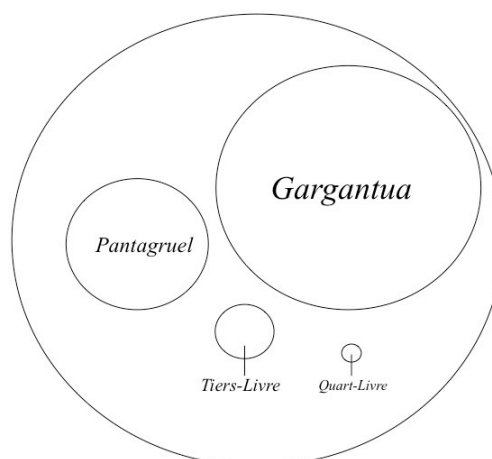


Figure 8 : Structure de l'espace canonique rabelaisien – 2000-2011

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 »<sup>8</sup>***

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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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

<sup>8</sup> Selon la formule employée dans la notice biographique consacrée à Rabelais dans le manuel dirigé par Dominique RINCE en 2007 (*Français littérature – 1<sup>ère</sup> 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, paillard et rigolard, 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 « paillard et rigolard », ils constituent surtout des « modèles de vie »<sup>9</sup> selon les préceptes humanistes. C'est précisément cette vision de l'œuvre rabelaisienne qui domine dans les manuels de la fin du XX<sup>e</sup> siècle et du début du XXI<sup>e</sup> 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 :

---

<sup>9</sup> 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<sup>e</sup> siècle, conformément à l'image doxique de l'auteur construite dès les anthologies du début du XX<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> siècle à ceux du début du XXI<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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 communauté<sup>10</sup> 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

---

<sup>10</sup> 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 récit<sup>11</sup> :

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).

---

<sup>11</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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 monde<sup>12</sup>, 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 manuels 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

---

<sup>12</sup> 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<sup>e</sup> siècle et du début du XXI<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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 Renaissance<sup>13</sup>. 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 personnages<sup>14</sup>, mais plus encore qui assimile l'auteur lui-même aux caractères de ses personnages. Déjà présent au début du XX<sup>e</sup> 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 importe<sup>15</sup>. 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

---

<sup>13</sup> La contrepartie de cette image est un silence presque total dans les paratextes sur les questions religieuses qui agitent l'œuvre.

<sup>14</sup> 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.

<sup>15</sup> 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 légendaire<sup>16</sup>, 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<sup>e</sup> siècle et ouvre la voie au classicisme (*cf chapitre II*), Montaigne occupe dans le corpus canonique de la littérature du XVI<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> siècle, et ce de 1981 à 2011 (*cf tableaux 27 et 29*). Dans la première décennie du XXI<sup>e</sup> siècle, Montaigne est ainsi l'auteur du XVI<sup>e</sup> 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

---

<sup>16</sup> 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<sup>e</sup> siècle ou largement positive comme à la fin du XX<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> siècle et le début du XXI<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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 :

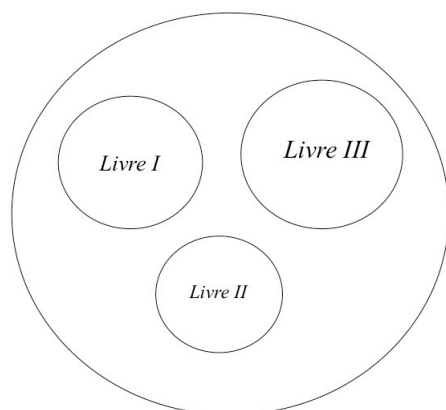


Figure 9 : Structure de l'espace canonique montaignien – 1981-1999

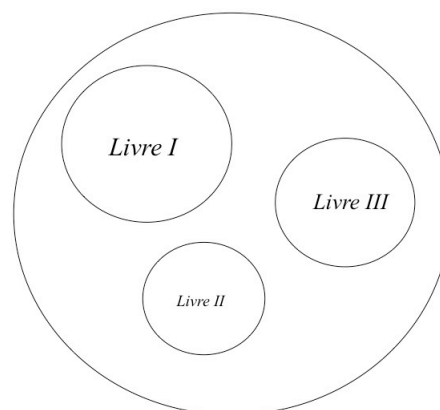


Figure 10 : Structure de l'espace canonique montaignien – 2000-2011

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
<b>Total des extraits</b>	<b>21</b>

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 :

<b>Titre du chapitre</b>	<b>Total des occurrences dans les manuels 2000-2011</b>
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
<b>Total des extraits</b>	<b>35</b>

*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<sup>e</sup> 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
<b>Total des extraits</b>	<b>18</b>

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
<b>Total des extraits</b>	<b>25</b>

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<sup>e</sup> 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 :

<b>Titre du chapitre</b>	<b>Total des occurrences dans les manuels – 1981-1999</b>
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
<b>Total des extraits</b>	<b>23</b>

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<sup>e</sup> 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
<b>Total des extraits</b>	<b>29</b>

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 »<sup>17</sup> 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 <sup>er</sup>	II, 12 « Apologie de Raymond Sebond »
2 <sup>e</sup>	III, 9 « De la vanité »
3 <sup>e</sup> <i>ex æquo</i>	I, 26 « De l'institution des enfants » I, 31 « Des cannibales »
5 <sup>e</sup> <i>ex æquo</i>	III, 6 « Des cochés » 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

<sup>17</sup> 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 <sup>er</sup>	I, 26 « De l'institution des enfants »
2 <sup>e</sup>	III, 9 « De la vanité »
3 <sup>e</sup>	III, 13 « De l'expérience »
4 <sup>e</sup> <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<sup>e</sup> 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)<sup>18</sup>

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 apprend 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

---

<sup>18</sup> 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<sup>e</sup> 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 point<sup>19</sup>.

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

---

<sup>19</sup> 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 élèves<sup>20</sup>. 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> siècle<sup>21</sup>.

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)

---

<sup>20</sup> Voir pour plus de détails l'introduction de la partie II de la thèse.

<sup>21</sup> 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<sup>e</sup> ou du XXI<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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 doxique<sup>22</sup>. 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> siècle apparaît essentiellement détachée de cette perspective.

---

<sup>22</sup> 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 »<sup>23</sup>, 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'instruction<sup>24</sup>. 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 »<sup>25</sup> 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 »)

---

<sup>23</sup> Selon l'adjectif employé par Montaigne pour qualifier sa « forme » dans son « Au lecteur » (*Essais - livre I, op. cit.*, p. 117)

<sup>24</sup> 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)

<sup>25</sup> *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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> siècle par Lévi-Strauss ou anticipant les critiques formulées par les philosophes des Lumières contre l'esclavage<sup>26</sup> :

---

<sup>26</sup> 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<sup>e</sup> 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 culturel<sup>27</sup> :

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

---

<sup>27</sup> En germes dans les travaux d'anthropologues tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle, la notion de relativisme culturel n'est conceptualisée qu'au début du XX<sup>e</sup> 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 [...].<sup>28</sup>

Cette peinture de soi, « domestique et privée »<sup>29</sup>, 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*<sup>30</sup>, 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 »<sup>31</sup>, 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

---

<sup>28</sup> « Au lecteur », *Essais – livre I*, *op. cit.*, p. 117.

<sup>29</sup> *Ibid.*

<sup>30</sup> Jean STAROBINSKI, *Montaigne en mouvement*, Paris, Gallimard, 1982 pour la première édition ; 1993 pour l'édition revue et complétée.

<sup>31</sup> « C'est l'indigent 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, indiscrètement 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 »<sup>32</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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 :

---

<sup>32</sup> 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<sup>e</sup> 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*<sup>33</sup> :

C'est Montaigne qui, au XVI<sup>e</sup> 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

---

<sup>33</sup> 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<sup>e</sup> siècle<sup>34</sup>. 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).

---

<sup>34</sup> 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'œuvre<sup>35</sup>, 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<sup>e</sup> 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 »<sup>36</sup> et considère en retour que « chaque homme porte la forme entière de l'humaine condition »<sup>37</sup>:

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).

---

<sup>35</sup> 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.

<sup>36</sup> *Essais – livre I*, chapitre 26 « De l'institution des enfants », *op. cit.*, p. 316.

<sup>37</sup> *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 »<sup>38</sup>. 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

---

<sup>38</sup> 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<sup>e</sup> 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 soi<sup>39</sup>, selon une représentation doxique héritée des discours des manuels du début et du milieu du XX<sup>e</sup> siècle<sup>40</sup>. Ainsi la démarche sceptique alliée à l'expérience du monde, replacées dans la perspective historique de la fin du XVI<sup>e</sup> 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

---

<sup>39</sup> 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).

<sup>40</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> siècle et au début du XXI<sup>e</sup> siècle une reconfiguration de l'image scolaire du XVI<sup>e</sup> 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 programmes<sup>41</sup>. 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

---

<sup>41</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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 »<sup>42</sup>*

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<sup>e</sup> siècle durant cette période. En effet, alors que l'auteur des *Amours* se trouve en tête du palmarès des auteurs du XVI<sup>e</sup> siècle dans les manuels de la fin du XX<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> siècle. De 1981 à 2011, quels mécanismes président alors à la modélisation de l'œuvre ronsardienne ?

---

<sup>42</sup> 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 recueils<sup>43</sup> 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

<sup>43</sup> 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 Michard 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 :

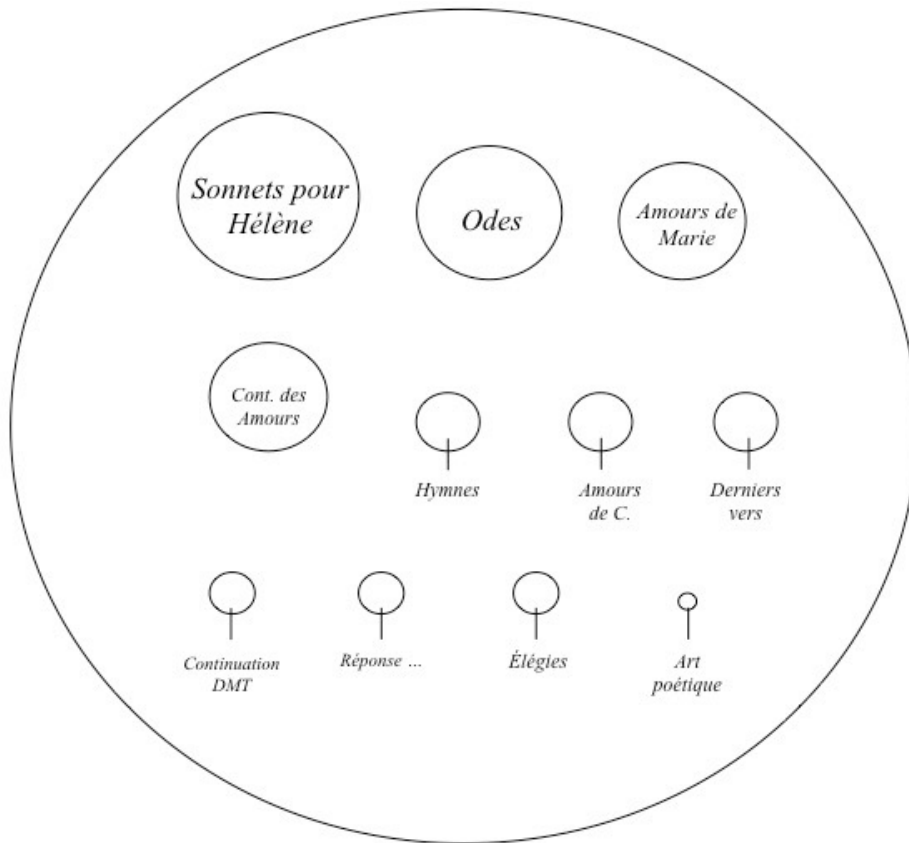


Figure 11 : Structure de l'espace canonique ronsardien – 1981-1999

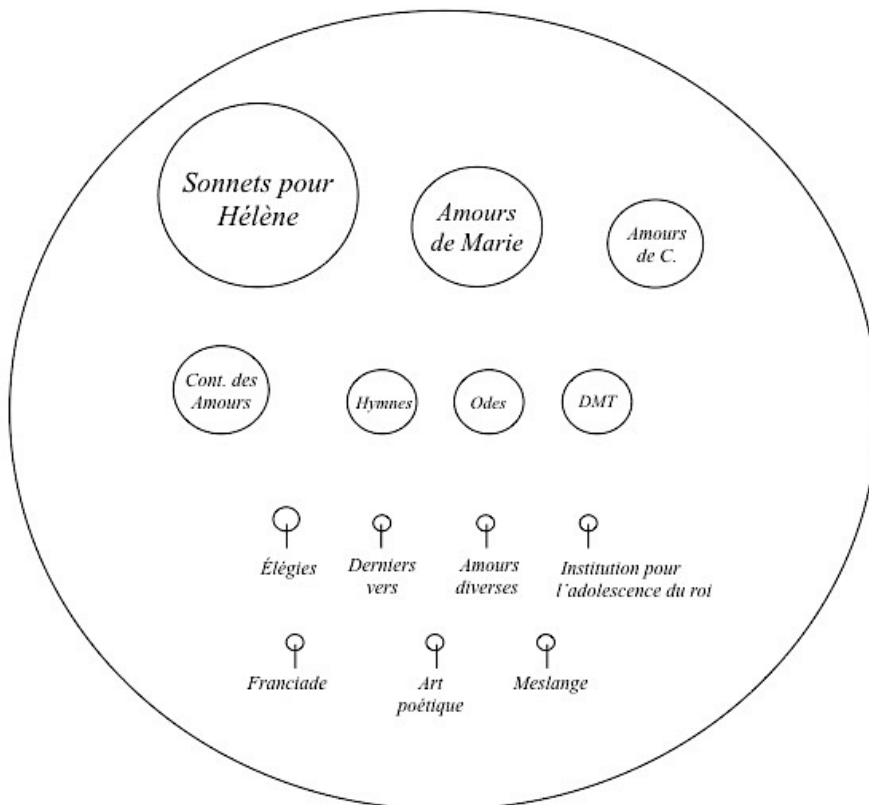


Figure 12: Structure de l'espace canonique ronsardien – 2000-2011

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 <sup>er</sup>	<i>Sonnets pour Hélène</i> , Sonnet XLIII « Quand vous serez bien vieille ... »
2 <sup>e</sup>	<i>Amours de Marie</i> , Sonnet IV « Comme on voit sur la branche ... »
3 <sup>e</sup>	<i>Odes</i> , Ode XVII « Mignonne allons voir si la rose ... »
4 <sup>e</sup> 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 <sup>er</sup>	<i>Amours de Marie</i> , Sonnet IV « Comme on voit sur la branche ... »
2 <sup>e</sup> 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 <sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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 obscures<sup>44</sup>, 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 périodes<sup>45</sup>. 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<sup>e</sup> 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 »<sup>46</sup> 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

<sup>44</sup> 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.

<sup>45</sup> 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.

<sup>46</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> siècle »<sup>47</sup> ; 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

---

<sup>47</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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 inférieurs<sup>48</sup> :

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*

---

<sup>48</sup> 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<sup>e</sup> 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 Pléiade<sup>49</sup> 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<sup>e</sup> 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*<sup>50</sup>, 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<sup>e</sup> 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

---

<sup>49</sup> 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.

<sup>50</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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 lyrique<sup>51</sup>, 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

---

<sup>51</sup> 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<sup>e</sup> 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 occurrences<sup>52</sup>. 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)

---

<sup>52</sup> Voir pour plus de détails les tableaux 25 et 28 détaillant les pièces sélectionnées pour chaque recueil.

<sup>52</sup> 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)<sup>53</sup>. 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

---

<sup>53</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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 »<sup>54</sup> :

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<sup>e</sup> 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

---

<sup>54</sup> 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 suivants<sup>55</sup>.

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 conflit<sup>56</sup>.

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

---

<sup>55</sup> 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.

<sup>56</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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 :

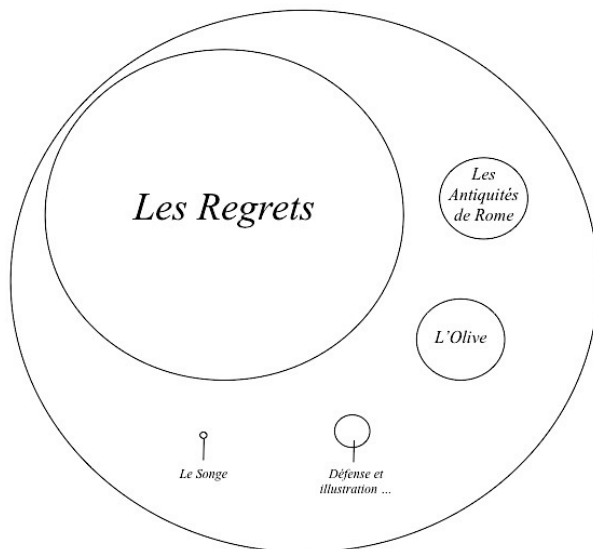


Figure 13 : Structure de l'espace canonique bellaien – 1981-1999

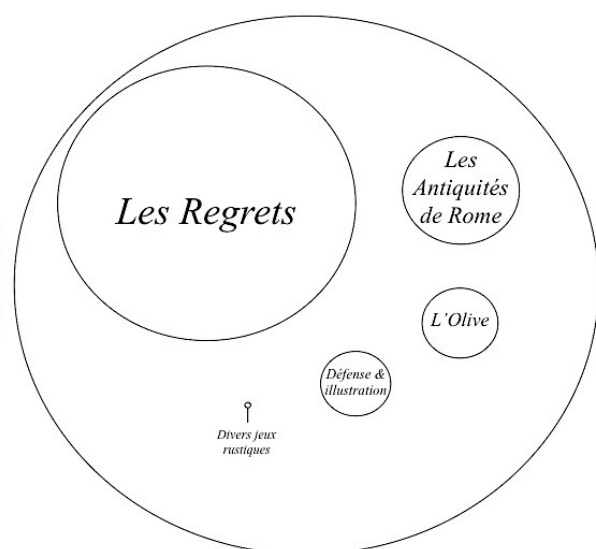


Figure 14 : Structure de l'espace canonique bellaien – 2000-2011

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 <sup>er</sup>	<i>Les Regrets</i> , Sonnet XXXI « Heureux qui comme Ulysse ... »
2 <sup>e</sup> ex æquo	<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 <sup>e</sup> ex æquo	<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 émotions<sup>57</sup>. 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<sup>e</sup> 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 <sup>er</sup>	<i>Les Regrets</i> , Sonnet XXXI « Heureux qui comme Ulysse ... »
2 <sup>e</sup>	<i>Les Antiquités de Rome</i> , Sonnet XXX « Comme le champ semé en verdure foisonne ... »
3 <sup>e</sup> ex æquo	<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 <sup>e</sup>	<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

<sup>57</sup> 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 les 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 explicite<sup>58</sup> 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 présentation<sup>59</sup>. 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<sup>e</sup> 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

---

<sup>58</sup> « 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.

<sup>59</sup> 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<sup>e</sup> siècle et le XIX<sup>e</sup> siècle est dessiné, et qu'est reprise l'idée que Du Bellay inaugurerait dans ce recueil le thème des ruines si cher aux romantiques<sup>60</sup> :

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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> siècle et du début du XXI<sup>e</sup> siècle.

### *c. Figure d'auteur (2) : Du Bellay ou « l'esthétique de la sincérité »<sup>61</sup>*

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<sup>e</sup> 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 groupe<sup>62</sup>

<sup>60</sup> 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<sup>e</sup> siècle par une formule sans équivoque : « Par la sincérité et la profondeur de l'émotion, les *Antiquités* annoncent déjà le lyrisme romantique » (p. 102).

<sup>61</sup> 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).

<sup>62</sup> 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<sup>e</sup> 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 Marot<sup>63</sup> » (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.

<sup>63</sup> 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 Pléiade<sup>64</sup> :

*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 confidence 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 confidence 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<sup>e</sup> 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 :

---

<sup>64</sup> 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 « feuillette » 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> siècle<sup>65</sup>, et elle trouve ainsi sa place dans la longue histoire de la poésie nationale déployée dans les manuels scolaires.

---

<sup>65</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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,

---

élégiques 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> siècle dans les manuels entre 1981 et 2011.