

**« GENIE NATIONAL » AU MODELE DE L'HUMANISTE CULTIVE,  
L'IMAGE SCOLAIRE  
CŒUR DES MUTATIONS DU ROMAN NATIONAL (1890-2010)**

Ainsi que le montrent les études menées dans les classes durant la décennie suivant l'arrêté de 1985 sur l'ouverture du canon, les modalités de constitution, de diffusion et d'exploitation du corpus canonique de la littérature française, loin de voir disparaître les œuvres emblématiques du patrimoine, tendent plutôt en réalité à réaffirmer la prééminence des classiques maximaux, tout en désignant de nouveaux qui intègrent très rapidement le cercle central du canon. Depuis les années quatre-vingt, et ce malgré les réformes, la tendance générale est à la stabilité du corpus canonique, étayée par la persistance d'un mode de sélection des grands noms et des grands textes dont le rôle demeure de transmettre des valeurs institutionnellement déterminées, tout en assurant à chaque élève futur citoyen une culture et des références communes. Selon Alain Viala, ce mécanisme de persistance du corpus classique tient non seulement à la force d'inertie du canon, porté par les professeurs notamment, mais également à la valeur d'échange propre aux œuvres connues et reconnues, pour lesquelles existe un consensus dans et en dehors de l'École :

Les modèles classiques aujourd'hui existent et sont fortement connus. [...] Leur fréquentation paraît normale à tout un chacun. Ils existent et fonctionnent comme des « valeurs sûres ». Valeurs d'échange, parce que connaissances monnayables dans des concours ou des examens, valeurs d'échange parce que références communes.<sup>1</sup>

Les œuvres classiques, transmises dans les classes, possèdent donc en ce sens à la fois une valeur au sein de l'institution, déterminée par une série de critères dont le résultat est l'aboutissement du processus de classicisation, et une valeur en dehors de l'institution, une valeur sociale qui correspond à l'impératif de formation d'une culture commune. À travers ces « quelques grands noms que tous connaîtront, ces quelques pages que tous auront lues, admirées, apprises par cœur »<sup>2</sup> s'établit un système d'échanges entre individus, où la

---

<sup>1</sup> Alain VIALA, « Des modèles classiques aujourd'hui », *Actes de la Villette, Littérature contemporaine*, Michel LE BOUFFANT (dir.), Paris, Nathan Pédagogie, coll. « Littérature contemporaine », 1993, p. 23.

<sup>2</sup> Selon la formule frappante des Instructions Officielles de 1890 : « Il est quelques grands noms que tous connaîtront, quelques belles pages que tous auront lues, admirées, apprises par cœur ; n'est-ce pas une richesse de plus ajoutée au patrimoine commun ? N'est-ce pas un précieux secours pour maintenir, par ce qu'il a de plus intime et de plus durable, l'unité de l'esprit national ? » (*Plan d'études des lycées, programmes de l'enseignement secondaire, op. cit.*, p. 585).

reconnaissance du partage des mêmes références sert en grande partie à éprouver le sentiment d'appartenance à la communauté nationale.

La « valeur d'échange » des classiques constitue donc une valeur sociale à fonction d'identification, selon une visée institutionnelle qui pose le partage des mêmes références comme base du sentiment national. Ainsi se définit l'une des visées idéologiques centrale dévolue à l'enseignement de la littérature : la création d'une identité nationale partagée, appuyé sur un socle de références communes. Malgré les réformes et les changements de programmes, cette finalité identitaire demeure au cœur des définitions institutionnelles de l'enseignement de la littérature, en témoigne la notion de « socle commun de connaissance » qui fonde les programmes du collège et du lycée depuis les années quatre-vingt-dix<sup>3</sup>. La diffusion de ces connaissances chez tous les membres de la nation française, grâce à l'enseignement secondaire<sup>4</sup>, remplit dès lors l'impératif de constitution et fortification de « l'unité de l'esprit national »<sup>5</sup>, ainsi que le préconisaient les Instructions Officielles de 1890. De l'« esprit national » de la III<sup>e</sup> République à la notion d'« identité nationale », remise au centre du débat public en 2007 par la création d'un ministère dédié à cette question<sup>6</sup>, la question identitaire s'avère toujours d'actualité au moment d'aborder les programmes, et ce d'autant plus en ce qui concerne la transmission de ce patrimoine qu'est la littérature nationale. De l'une à l'autre de ces formules, la visée idéologique paraît demeurer la même ; pourtant, d'un siècle à l'autre, d'une république à l'autre, les conditions socio-historiques et politiques diffèrent largement, entraînant dès lors la nécessaire redéfinition de l'impératif identitaire. De la France de la III<sup>e</sup> République marquée par le désir de revanche après 1870 à celle du XXI<sup>e</sup> siècle intégrée dans l'Europe, comment comprendre ce que recouvre les notions parallèles d'« esprit national » et d'« identité nationale » ? Ces deux formules ont-elles le même sens ? Sont-elles diffusées de la même manière et selon des mécanismes équivalents dans le discours doxique de l'histoire littéraire ? Cette visée idéologique se traduit-elle dans les mêmes termes dans les anthologies du début du XX<sup>e</sup> siècle et dans les manuels du XXI<sup>e</sup> siècle ?

Ces questions, ainsi qu'une multitude d'autres afférentes, nous amènent dès lors nécessairement à envisager la manière dont cet impératif identitaire se traduit dans la

---

<sup>3</sup> Voir l'introduction de la partie II pour les précisions sur ce point.

<sup>4</sup> Nous renvoyons à notre chapitre I, partie III, pour de plus amples développements sur ce point. Nous précisons simplement ici que l'impératif de formation citoyenne n'est pas uniquement dévolu à l'enseignement de la littérature, et se retrouve aussi avec beaucoup de forces dans l'enseignement de l'histoire ou de la géographie, ou même dans la manière scolaire d'aborder les sciences.

<sup>5</sup> Instructions Officielles de 1890, *op. cit.*, p. 585.

<sup>6</sup> Le ministère de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité nationale et du Développement solidaire, initialement appelé Ministère de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité nationale et du Codéveloppement, était un des quinze ministères du gouvernement François Fillon, instauré sous la présidence de Nicolas Sarkozy. Ce ministère a été occupé du 18 mai 2007 au 15 janvier 2009 par Brice Hortefeux puis par Éric Besson jusqu'au 13 novembre 2010. Il a par la suite été supprimé.

constitution de l'image scolaire du XVI<sup>e</sup> siècle, afin de chercher à cerner les mécanismes permettant de construire et diffuser le sentiment national à travers le discours doxique de construction du siècle littéraire. Sans présenter une étude diachronique exhaustive de ces questions, nous proposons d'envisager ces différents mécanismes d'une part dans les manuels du début du XX<sup>e</sup> siècle jusqu'à l'après-guerre, d'autre part dans les manuels du début du XXI<sup>e</sup> siècle. Afin de cerner au mieux les notions impliquées dans les analyses des différents paratextes, il apparaît tout d'abord nécessaire, dans la première partie de ce chapitre, d'envisager ce que recouvre la notion d'identité nationale, en la resituant dans son épaisseur historique et en la confrontant aux deux notions parallèles de roman national et d'histoire nationale ; ce faisant, nous chercherons à mettre en lumière les ponts qui relient ces notions à celles d'histoire littéraire et de canon. Par la suite, nous montrerons sous quelles formes est représentée l'identité nationale dans le discours scolaire de présentation de la littérature du XVI<sup>e</sup> siècle, et ce que cette notion implique dans les représentations du siècle transmises par les manuels de Lanson au *Lagarde et Michard*. Dans le deuxième temps de ce chapitre, nous nous intéresserons aux manuels du XXI<sup>e</sup> siècle pour observer les mécanismes qui entraînent un glissement dans l'image du siècle, à mesure que la visée identitaire nationale, toujours présente, se complexifie en intégrant une dimension européenne supra-nationale.

## **I. Roman national et histoire littéraire : des représentations de l'identité nationale dans l'image scolaire du XVI<sup>e</sup> siècle de la littérature française (1890-1960)**

### *1. Nation, histoire nationale et identité nationale : mise en récit et mythologie(s) d'une « communauté imaginée »<sup>7</sup>*

Si la volonté institutionnelle de créer un sentiment d'appartenance à la nation s'avère au cœur de la mission assignée à l'enseignement en général, et à la transmission de la littérature en particulier, encore faut-il déterminer ce qu'*est* la nation. Dans son ouvrage *La création des identités nationales*<sup>8</sup>, Anne-Marie Thiesse rappelle ainsi que la nation au sens moderne, politique, du terme n'existe pas avant le XVIII<sup>e</sup> siècle, et que la définition même de ce terme n'est pas évidente puisque les liens d'appartenance des individus à cette communauté large ne se définissent ni par la sujétion à un même souverain, ni par

---

<sup>7</sup> Selon la formule proposée par Benedict ANDERSON qui définit les nations comme des *Imagined Communities* (London, Verso, 1983 ; *L'imaginaire national*, Paris, La Découverte, 1996 pour la traduction française). Nous reviendrons plus en détail sur le sens de cette formule dans la suite du développement.

<sup>8</sup> Anne-Marie THIESSE, *La création des identités nationales – Europe XVIII<sup>e</sup> -XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Seuil, coll. « Points histoire », 1999.

l'appartenance à une même religion ou un même état social. De plus, la nation n'est pas non plus synonyme d'État, bien que la diffusion généralisée de la forme de l'État-nation depuis le début du XIX<sup>e</sup> siècle ait tendu à flouter les frontières sémantiques entre les deux termes. Dans une conférence donnée en 1882<sup>9</sup>, Ernest Renan tente de poser une définition de la nation en affirmant que « l'existence d'une nation est un plébiscite de tous les jours ». Malgré la célébrité de la formule, largement reprise après Renan, l'historien affirme bien plus fondamentalement qu'une nation est avant tout liée à un héritage, symbolique et matériel, que les individus qui la forment doivent connaître et faire prospérer :

La nation, comme l'individu, est l'aboutissant d'un long passé d'efforts, de sacrifices et de dévouements. Le culte des ancêtres est de tous le plus légitime ; les ancêtres nous ont fait ce que nous sommes. Un passé héroïque, de grands hommes, de la gloire, voilà le capital social sur lequel on assied une idée nationale. Avoir des gloires communes dans le passé, une volonté commune dans le présent ; avoir fait de grandes choses ensemble, vouloir en faire encore, voilà les conditions essentielles pour être un peuple.<sup>10</sup>

Plus qu'un « plébiscite », la nation est donc selon Renan à la fois un legs (« avoir des gloires communes dans le passé [...] avoir fait de grandes choses ensemble »), que ceux qui appartiennent à la nation doivent connaître, et une projection vers l'avenir (« une volonté commune dans le présent [...] vouloir en faire encore »), que les individus créent à partir des exemples du passé. Analysant la fabrication collective des identités nationales en Europe du XVIII<sup>e</sup> siècle au XIX<sup>e</sup> siècle, Anne-Marie Thiesse montre que dans chaque pays le processus de formation identitaire suit un chemin identique, qui suppose moins en réalité de faire l'inventaire d'un hypothétique patrimoine national que de l'inventer<sup>11</sup>, de construire « un passé héroïque, de grands hommes, de la gloire » qui servira au « culte des ancêtres » et ainsi à la détermination d'une identité nationale commune et partagée :

La nation naît donc d'un postulat et d'une invention. Mais elle ne vit que par l'adhésion collective à cette fiction. Les succès [de la constitution d'une identité nationale] sont le fruit d'un prosélytisme soutenu qui enseigne aux individus ce

---

<sup>9</sup> Ernest RENAN, « Qu'est-ce qu'une nation ? » conférence faite en Sorbonne le 11 mars 1882, publiée dans le *Bulletin hebdomadaire*, Association scientifique de France, 26 mars 1882 ; rééditée dans les *Œuvres complètes*, Paris, Calmann-Lévy, 1947, tome I, section « Discours et conférences ».

<sup>10</sup> Ernest RENAN, « Qu'est-ce qu'une nation ? » ; cité par Anne-Marie THIESSE, *La création des identités nationales*, *op. cit.*, p. 11.

<sup>11</sup> La nécessité d'inventer les origines est décrite par Anne-Marie THIESSE comme le fondement même de la constitution d'une nation, à travers la détermination d'une identité nationale : « Tout le processus de formation identitaire a consisté à déterminer le patrimoine de chaque nation et à en diffuser le culte. La première étape de l'opération n'allait pas de soi : les ancêtres n'avaient pas rédigé de testament indiquant ce qu'ils souhaitaient transmettre et il était en outre nécessaire de choisir parmi les ancêtres ceux qui étaient retenus comme donateurs, voire de trouver d'hypothétiques ascendants communs aux Auvergnats et aux Normands [...]. » (*La création des identités nationales – Europe XVIII<sup>e</sup>-XIX<sup>e</sup> siècle*, *op. cit.*, p. 13).

qu'ils sont, leur fait devoir de s'y conformer et les incite à propager à leur tour ce savoir collectif.<sup>12</sup>

Corollaire indispensable à la création et à la diffusion d'un patrimoine commun, l'identité nationale a besoin d'un « prosélytisme soutenu » qui permet l'adhésion à l'idée nationale elle-même : pour cela, rien de plus efficace que le système d'enseignement qui se met en place, en France notamment, à partir du XIX<sup>e</sup> siècle, à mesure que l'État prend en charge l'éducation de ces citoyens. Selon l'anthropologue et sociologue Ernest Gellner, le passage à la modernité ajoute aux attributs de l'État la détermination de l'instruction, qui n'est plus l'apanage de l'Église, ce qui fait que « le monopole de l'éducation légitime est maintenant plus important et plus décisif que le monopole de la violence légitime »<sup>13</sup>. L'avènement des États-nations correspond ainsi à l'avènement du rôle social des enseignants<sup>14</sup>, ce qui en France se traduit par l'importance des fameux « hussards noirs de la République » après la défaite de 1870. De l'histoire de France apprise dans le « petit Lavisse »<sup>15</sup> à la lecture du *Tour de France par deux enfants*<sup>16</sup>, le récit de l'histoire nationale structure tous les enseignements, afin que le sentiment de l'identité nationale s'impose comme naturel :

Le sentiment national n'est spontané que lorsqu'il a été parfaitement intériorisé ;  
il faut préalablement l'avoir enseigné.<sup>17</sup>

L'identité nationale n'est donc pas une essence mais bien une construction qui prend appui sur une mise en scène et en récit, institutionnalisées, de la communauté à travers l'instance de pouvoir légitime qu'est l'École. Le déploiement de cette fiction nationale, qui fonctionne comme mythe des origines, se lit tout particulièrement dans les formes que prend en France la transmission scolaire de l'histoire nationale : de « nos ancêtres les Gaulois » au récit exalté de la Révolution française, en passant par la relecture de la défaite de 1870 comme écho à celle

---

<sup>12</sup> *Ibid*, p. 14.

<sup>13</sup> Ernest GELLNER reprend et augmente ici la définition de l'État donnée par Max WEBER, qui considère que l'État détient le « monopole de la violence légitime » à travers une série d'institutions (justice, police, armée). (Ernest GELLNER, *Nations et nationalisme*, 1989, cité par Anne-Marie Thiesse, *Faire les Français – Quelle identité nationale ?* Paris, Stock, coll. « Parti pris », 2010, p. 64).

<sup>14</sup> Sur ce point, nous renvoyons au chapitre « L'éducation au national » de l'ouvrage de Anne-Marie Thiesse *Faire les Français – Quelle identité nationale ?* (*op. cit.*, p. 64-89).

<sup>15</sup> Historien français et manueliste, Ernest LAVISSE incarne, durant toute la III<sup>e</sup> République, la volonté de créer et diffuser une identité nationale à visée patriotique, fondement d'une unité nationale qui doit permettre de retrouver la grandeur de la France après la défaite de 1870, tout en préparant la patrie aux éventuels conflits à venir. Il a ainsi contribué à répandre des images et une mythologie qui sont restées gravées dans la mémoire de générations d'écoliers, du vase de Soissons à Jeanne d'Arc à la poule au pot d'Henri IV. Pierre NORA parle de lui comme « instituteur national » dans *Lieux de mémoire* (*op. cit.*)

<sup>16</sup> FOUILLEE Augustine, sous le pseudonyme de G. BRUNO, *Le Tour de la France par deux enfants, Devoir et patrie*, Paris, Belin, 1877 pour la première édition. La huitième édition de 1878 est disponible sur Gallica <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k373586p> ; une comparaison des éditions de 1877 à 1923 avec textes intégraux est consultable sur le site [http://www.demassieux.fr/Site/Tour\\_de\\_la\\_France.html](http://www.demassieux.fr/Site/Tour_de_la_France.html)

<sup>17</sup> Anne-Marie THIESSE, *La création des identités nationales – Europe XVIII<sup>e</sup> -XIX<sup>e</sup> siècle*, *op. cit.*, p. 14.

fondatrice d'Alésia<sup>18</sup>, l'histoire de France sert tout autant à inculquer le sentiment patriotique qu'à assurer qu'en dépit des soubresauts de l'histoire, la nation demeure immuable. À travers le culte des ancêtres et la célébration du patrimoine, le principe de nation s'est affirmé dans les sociétés occidentales comme contrepoids aux mutations qui ont affecté ces sociétés tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle puis du XX<sup>e</sup> siècle : à l'inverse des changements structurels qui affectent les communautés, la nation est posée, à travers une mise en récit officiel, comme un référent stable affirmant la continuité historique d'un intérêt collectif. C'est pourquoi la nation doit apparaître comme éternelle pour fonder les conceptions partagées du passé national.

Tout comme la forme scolaire « fictionnalisée » de l'histoire littéraire, vecteur particulier de l'histoire nationale, le récit historique institutionnel, servant à fonder l'identité nationale, fonctionne selon des mécanismes qui se distinguent du récit de l'histoire savante. En effet, là où l'histoire comme science cherche à définir l'épaisseur et les événements du passé, à restituer les univers mentaux de l'époque étudiée pour les rendre intelligibles aux hommes d'aujourd'hui, l'histoire nationale a pour fonction d'établir l'immuabilité des fondements de la communauté présente, au prix d'oublis et d'anachronismes. Selon Renan, c'est justement cette fonction d'occultation du passé qui rend le récit mythique de l'histoire nationale indispensable à la création et à la subsistance d'une communauté :

L'oubli, et je dirai même l'erreur historique, sont un facteur essentiel de la création d'une nation [...]. L'unité se fait toujours brutalement ; la réunion de la France du Nord et de la France du Midi a été le résultat d'une extermination et d'une terreur continuées pendant plus d'un siècle. [...] Or, l'essence d'une nation est que tous les individus aient beaucoup de choses en commun, et que tous aient oublié bien des choses.<sup>19</sup>

Il ne suffit donc pas, pour créer et faire croître une communauté nationale, de constituer un patrimoine et un culte des ancêtres, d'avoir « fait ensemble de grandes choses », de vouloir en « faire encore » et de cela persuader les membres actuels, en leur inculquant le sentiment de l'appartenance à la nation et la conscience de l'identité nationale. Il importe aussi, et surtout, de construire un récit qui fasse revivre un passé mythique tout en offrant dans le présent des points de repère pour déterminer l'action collective. En ce sens, l'histoire nationale joue le rôle de « projection rétrospective »<sup>20</sup> servant à concevoir l'avenir en l'appuyant sur le passé

---

<sup>18</sup> Sur la propension paradoxale, dans la transmission scolaire de l'histoire de France, à la relecture des défaites comme nécessité historique entraînant la gloire future de la nation, Yann POTIN indique ainsi que « l'idéologie nationale s'est dotée d'une matrice, à la fois rétroactive et prospective, où la défaite glorieuse *et* nécessaire devient un motif de justification de l'histoire et de son "sens", [...] au point que se trouve ainsi forgé le premier maillon d'un chapelet de batailles perdues – que la mémoire nationale se charge d'épeler avec une curieuse fascination, de Poitiers à Azincourt, de Pavie à Waterloo, de Sedan à Paris, et de Trafalgar à Diên Biên Phu. » (« Alésia ou le sens de la défaite », *Histoire mondiale de la France*, Patrick BOUCHERON (dir.), Paris, Seuil, 2018, p. 48-51).

<sup>19</sup> Ernest RENAN, « Qu'est-ce qu'une nation ? », cité par Anne-Marie THIESSE, *Faire les Français*, *op. cit.*, p. 44.

<sup>20</sup> Selon une formule de Anne-Marie THIESSE, *Faire les Français*, *op. cit.*, p. 45.

(glorieux) de la communauté. L'histoire nationale participe dès lors à la constitution de la nation comme *imagined community*, selon la formule de Benedict Anderson<sup>21</sup>, c'est-à-dire à la fois comme « communauté imaginée » par chacun de ses membres (puisqu'aucun d'entre eux ne peut connaître tous les autres), et comme « communauté imagée » au moyen de représentations et de symboles qui servent à définir les contours de l'identité nationale.

Ce système de représentations, qui peut être rapporté au récit de l'histoire nationale, fonctionne comme répertoire de récits et de rites hérités : c'est pourquoi les mécanismes de structuration de ce système entraînent nécessairement la constitution d'un canon littéraire national, qui obéit aux mêmes impératifs que l'histoire nationale et participe lui aussi à dessiner l'image mythique d'une communauté imag(in)ée. Histoire nationale et histoire littéraire prennent ainsi part à l'écriture du roman national, c'est-à-dire le « récit continu qui retrace un long cheminement dont le sens, malgré toutes les vicissitudes, tous les obstacles, est donné par le génie national »<sup>22</sup>. La forme institutionnelle de ce récit colore dès lors nécessairement les images de la littérature transmises par l'École, de même qu'elle détermine la plasticité de la mémoire historique. C'est pourquoi il importe de considérer les lieux où affleurent, dans le discours doxique, les signes du roman national, ainsi que les formules qui révèlent la prégnance de ce récit de l'histoire nationale dans les représentations scolaires de l'histoire littéraire.

## *2. Exalter l'image de la communauté : « génie national » et « esprit français » dans le discours doxique de (re)présentation de la littérature du XVI<sup>e</sup> siècle*

Étudiant les anthologies littéraires, Emmanuel Fraisse<sup>23</sup> souligne que cette forme de la transmission de la littérature, qui domine les ouvrages scolaires depuis le XIX<sup>e</sup> siècle jusque dans les années 1980, répond aux impératifs d'enseignement de la littérature, en offrant une vision claire des effets de classicisation à l'œuvre dans la constitution du canon de la littérature nationale. Incarnation cardinale du patrimoine à transmettre, l'anthologie en est aussi le lieu privilégié de la définition à travers les mécanismes de sélection qui s'y déploient<sup>24</sup>. Or, dans les dernières décennies du XIX<sup>e</sup> siècle, après la défaite de 1870, l'anthologie d'histoire littéraire devient l'un des lieux essentiels de la démonstration d'un génie national incarné par des auteurs et des textes. Si d'autres nations européennes comme l'Allemagne font le choix d'anthologies thématiques pour exalter la grandeur de leur littérature, en France une tradition remontant aux premiers ouvrages de compilation de la

---

<sup>21</sup> *Op. cit.*

<sup>22</sup> Anne-Marie THIESSE, *La création des identités nationales*, *op. cit.*, p. 133.

<sup>23</sup> Emmanuel FRAISSE, *Les anthologies en France*, Paris : PUF, coll. « Écriture », 1997.

<sup>24</sup> Nous renvoyons pour de plus amples développements sur ce sujet à notre chapitre I, partie III.1.

littérature à destination scolaire suppose le recours à la figure du grand écrivain pour célébrer le sentiment national, ce que soulignent par ailleurs les Instructions Officielles de l'époque :

Les grands écrivains français figurent à présent sur tous les programmes : dans l'enseignement moderne ils tiennent la première place ; ils pénètrent dans l'enseignement primaire pour l'élever et le vivifier. N'offrent-ils pas ainsi le lien que l'on cherchait pour unir entre eux, sur quelques points du moins, des enseignements si dispersés ? Du lycée à la plus modeste école de village ne peut-il s'établir une sorte de concert entre tous les enfants de la même patrie ?<sup>25</sup>

L'enseignement de la littérature a pour but affiché de permettre l'existence d'« un concert » entre les enfants de la nation afin que se réalise « l'unité de l'esprit national »<sup>26</sup>. En accord avec cet objectif, les anthologies ont donc pour objectif principal, de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle jusqu'à la fin de la III<sup>e</sup> République, de créer chez les lecteurs-élèves le sentiment de l'appartenance à la communauté par l'exaltation du génie d'auteurs censés représenter l'image du génie national. Diffusé dans les classes au moyen des anthologies, le canon pris dans sa dimension patrimoniale a donc pour objectif de transmettre une certaine idée de l'identité nationale, de permettre l'« affirmation d'une réalité collective [...] [jouant] un rôle littéraire mais aussi idéologique »<sup>27</sup>. En ce sens, les « grands écrivains » et leurs œuvres sélectionnés dans le canon remplissent ce que Martine Jey nomme une « fonction d'identification culturelle »<sup>28</sup>, qui se traduit dans les anthologies et manuels scolaires de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle par la récurrence, dans le discours doxique, des syntagmes parallèles de « génie français » et d'« esprit national », qui constituent la formulation historique de la notion moderne d'« identité nationale » apparue à la fin du XX<sup>e</sup> siècle. Ainsi, Brunetière définit la valeur classique d'une œuvre, dans son article « Classiques et Romantiques » en 1883, par le degré de perfection auquel elle atteint en traduisant « ce qu'il y a de plus intime à l'esprit national »<sup>29</sup> ; en 1900, Petit de Julleville utilise lui aussi cette formule pour indiquer la place essentielle que doivent prendre selon lui dans la formation littéraire les œuvres du XVII<sup>e</sup> siècle, dont il considère qu'elles servent plus qu'aucune autre « la formation de l'esprit national » en en assurant la pérennité<sup>30</sup>.

Dans la préface de son *Histoire de la littérature française*, Gustave Lanson indique que « le génie français est plus large que toutes les esthétiques »<sup>31</sup> : le syntagme semble dès

---

<sup>25</sup> *Plan d'études des lycées, programmes de l'enseignement secondaire*, Paris, Delalain, 1890, p. 585.

<sup>26</sup> *Ibid.*

<sup>27</sup> Emmanuel FRAISSE, *op. cit.*, p. 11.

<sup>28</sup> Martine JEY, *op. cit.*, p. 66.

<sup>29</sup> Ferdinand BRUNETIERE, « Classiques et Romantiques », *Revue des Deux Mondes*, 15 janvier 1883, p. 424.

<sup>30</sup> « Nos classiques, ce sont les écrivains du XVII<sup>e</sup> siècle [...]. Nous pensons en effet qu'ils doivent garder dans la formation de l'esprit national une importance à part. Nous croyons même que cette influence est destinée à s'accroître encore, ou bien que c'est l'esprit national qui décroîtra [...] » (Louis PETIT DE JULLEVILLE, « Les classiques français », *Revue universitaire*, tome I, 1900, p. 325).

<sup>31</sup> Cité par Martine JEY, *op. cit.*, p. 66.



lors fonctionner comme catégorie d'analyse et s'apparente à un critère de jugement ultime, qui subsume les différences essentielles entre œuvres et courants d'époques différentes. Dans la perspective du discours scolaire lansonien, le « génie français » sert à rassembler sous une seule dénomination l'ensemble des grandes œuvres et des grands écrivains dont l'étude est nécessaire à la création, à la diffusion et à la pérennisation du sentiment national, le *génie* devenant le point commun grâce auquel les individus peuvent reconnaître qu'ils appartiennent à la même communauté. Jean-Renaud Seba affirme ainsi que, dans l'*Histoire de la littérature française*, les syntagmes parallèles d'*esprit français* ou *génie français* (déclinés en *esprit national/génie national*) jouent un rôle essentiel sur le plan idéologique en ce qu'ils proposent au lecteur « de s'identifier à ce qui a été défini comme l'*esprit français*, pour pouvoir exister en tant que sujet » et qu'ils se présentent comme garant de l'existence d'une identité partagée en affirmant « la commune substance du moi »<sup>32</sup>. La notion d'*esprit* ou de *génie français* sert ainsi à définir une identité commune entre le lecteur et les grands écrivains, à travers la manifestation d'un caractère (au sens biologique du terme) partagé par tous, ce qui participe à fonder l'adhésion aux représentations de l'identité nationale et *in fine* à construire le sentiment d'appartenance à la nation. L'efficace du processus d'identification paraît dès lors jouer sur l'indéfinition même des syntagmes, qui apparaissent plus comme des formules incantatoires que comme des catégories d'analyse rationnelles : que désignent, en réalité, cet *esprit français* ou ce *génie national* ? Que représentent-ils dans le discours doxique, ou que servent-ils à représenter ? De quels poids pèsent ces formules dans la construction des images scolaires des auteurs, des œuvres, des siècles littéraires, dans les anthologies de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle aux années 1950 ?

Ces questions générales ne trouveront ici qu'une réponse partielle, qui correspond au cadre et aux bornes de notre étude. Mobilisées dans les notices de présentation des écrivains du XVI<sup>e</sup> siècle, depuis Lanson jusqu'au *Lagarde et Michard*, les formules que nous dirons identitaires, sans préjuger d'une quelconque connotation négative du terme, doivent être analysées afin de rendre compte de l'influence des impératifs idéologiques sur la construction de l'image scolaire de la littérature du XVI<sup>e</sup> siècle.

#### *a. La littérature du XVI<sup>e</sup> siècle, une littérature conforme au « génie de la nation »<sup>33</sup> ?*

Dès les premières lignes de présentation de la littérature du XVI<sup>e</sup> siècle, lorsqu'il présente l'influence de la Renaissance italienne sur la littérature nationale, Lanson mobilise

---

<sup>32</sup> Jean-Renaud SEBA, « Critique des catégories de l'histoire de la littérature : téléologie et réalisme chez Lanson », *art. cit.*, p. 58.

<sup>33</sup> Selon une formule de Lagarde et Michard dans la notice de présentation générale du siècle

l'un des critères identitaires permettant de mettre en regard les réalisations nationales avec celles de l'Italie :

Il est curieux de voir comment, dans ce contact d'une civilisation supérieure, qui la domina si puissamment, la France préserva, développa même son originalité littéraire : chaque élément de la Renaissance italienne fut adapté, transformé ou éliminé par ce génie français dont elle a tout à coup éveillé la force. Moins artiste que le génie italien, il a des tendances pratiques et positives qui l'orienteront vers la recherche de la vérité scientifique ou morale [...]. (Lanson, p. 171)

Si Lanson pose que « la Renaissance française est un prolongement et un effet de la Renaissance italienne » (p. 170), conformément à la loi des influences étrangères en histoire littéraire<sup>34</sup>, il cherche également à mettre en lumière les lois générales du développement du « génie français », ce qui rend nécessaire le fait de distinguer la littérature nationale de son modèle. C'est pourquoi la France, devenue dans le discours de l'histoire littéraire une entité personnifiée, ce qui rappelle la méthode de Michelet<sup>35</sup>, est présentée comme une force vive qui, loin de succomber sous le poids « d'une civilisation supérieure, qui la domina si puissamment », trouve à ce contact les moyens de prendre racine et de se développer. De la France comme unité nationale collective, présentée comme entité agissant pour soulever le joug italien, Lanson décale l'image et la précise pour faire du « génie français » l'incarnation métonymique des caractéristiques de la communauté : l'exophore mémorielle portée par le déictique dans la formule « ce génie français » laisse entendre le caractère immanent du *génie*, entendu comme l'ensemble des facultés de la nation, tout autant que sa permanence historique, puisqu'il a suffi de le mettre au contact de la Renaissance italienne pour que ses forces s'éveillent. En ce sens, le *génie français* apparaît comme une potentialité de la nation, actualisée ou non, mais toujours présente dans l'histoire nationale, ici littéraire<sup>36</sup>. Il est en outre défini par Lanson comme orienté vers des perspectives « pratiques » mais aussi « positives », ce qui laisse entendre ici l'interpénétration du passé évoqué et du présent de l'évocation, l'orientation du *génie français* correspondant selon l'historien de la littérature aux

---

<sup>34</sup> Selon ce principe général déterminé par Lanson, les nations s'empruntent les unes aux autres des modèles artistiques et littéraires qui remplissent diverses fonctions sociales une fois passés au travers de mécanismes d'adaptation et d'appropriation. Sur les « lois » de l'histoire littéraire selon Lanson, nous renvoyons à la synthèse proposée par Gisèle SAPIRO dans l'ouvrage *La sociologie de la littérature* (*op. cit.*, p. 15), ainsi qu'à notre chapitre II.

<sup>35</sup> Anne-Marie THIESSE rappelle ainsi que Michelet présente la nation, à travers une personnification qui fonctionne comme allégorie, comme un individu collectif lorsqu'il affirme « Le premier, je vis la France comme une personne » (*Faire les Français, op. cit.*, p. 37). Lanson reprend ici le même fonctionnement allégorique pour rendre sensible l'idée de nation à travers d'une part l'incarnation de la France comme entité personnifiée, d'autre part par l'usage du syntagme « génie français » qui par métonymie semble venir désigner lui aussi le collectif national.

<sup>36</sup> Une telle représentation est conforme à la définition de l'identité nationale construite à travers le discours de l'histoire nationale, laquelle a pour objectif d'établir que malgré les aléas des événements historiques « que la nation, elle, ne change pas » (Anne-Marie THIESSE, *ibid.*, p. 43).

perspectives de l'histoire qu'il défend, positiviste et téléologique<sup>37</sup>. Pour conclure la présentation du siècle, Lanson dresse un bilan qui fait écho à cette idée d'un génie français en pleine éclosion :

On voit tout le chemin qui a été parcouru en un siècle. On pourrait dire en deux mots que, au contact de l'Italie, et sous l'influence de l'Antiquité, le bon sens français a dégagé d'abord l'idée de vérité rationnelle, puis celle de beauté esthétique et que, demandant à sa littérature une vérité belle et une beauté vraie, il en a circonscrit le domaine aux sujets dans lesquels la coïncidence ou bien l'identité de ces deux idées se trouve le plus naturellement réalisée. (Lanson, p. 174)

Décliné sous la forme du « bon sens français », l'idée du génie national sert à enserrer métonymiquement toutes les réalisations du siècle dans une même perspective historique de l'accroissement et de l'amélioration, selon un point de vue qui emprunte aux théories darwiniennes pour définir la marche de l'histoire de la nation comme l'illustration de plus en plus glorieuse de son génie intrinsèque. Dans cette représentation, la littérature du XVI<sup>e</sup> siècle apparaît comme une véritable Renaissance, le moment où s'effectue une reprise de conscience (au sens clinique du terme) des virtualités du *génie national*.

La même perspective se retrouve, un demi-siècle plus tard, dans les pages consacrées par Lagarde et Michard à la présentation générale de la littérature du XVI<sup>e</sup> siècle, dans lesquelles il est question de l'influence déterminante de la période sur l'ensemble de la littérature nationale :

La Renaissance marque définitivement notre littérature en l'orientant dans le sens des humanités gréco-latines : le romantisme lui-même sera soumis à l'influence de Virgile et d'Homère. Presque tous les genres qui ont caractérisé jusqu'à nos jours les lettres françaises sont instaurés au XVI<sup>e</sup> siècle. Et ce choix n'est pas arbitraire, c'est plutôt une vocation correspondant à l'origine historique de notre langue. [...] Enfin, en s'inspirant des œuvres antiques, [les hommes du XVI<sup>e</sup> siècle] ont donné le jour à une littérature non point transplantée, mais conforme au génie de la nation et profondément française. (Lagarde et Michard, p. 11-12)

Dans cette présentation, les deux anthologistes reprennent la représentation construite par Lanson d'une littérature du XVI<sup>e</sup> siècle comme origine de la littérature française (*cf* *chapitre II*), en faisant remonter toute la littérature nationale aux formes déterminées à l'époque « dans le sens des humanités gréco-latines ». Ce qui est frappant dans ce paragraphe de présentation, c'est le fait que cette origine soit explicitement définie comme « profondément française », « conforme au génie de la nation », alors même qu'il est précisé que la littérature du XVI<sup>e</sup> siècle s'inspire de l'Antiquité : comme chez Lanson, il importe d'insister sur le fait que la

---

<sup>37</sup> Sur la manière dont les critères historiquement situés agissent directement sur la constitution du discours de l'histoire littéraire scolaire chez Lanson, nous renvoyons à notre chapitre II, partie II.2.

littérature française est originale, non assujettie à un modèle, même au prix d'une argumentation qui apparaît contradictoire. Plus encore, la volonté des anthologistes d'assurer les fondements nationaux de la littérature passe par une formule qui suggère que le choix d'adapter des genres venus de l'Antiquité ou de l'Italie serait moins en réalité une décision librement prise des écrivains et des poètes que l'expression du surgissement chez eux d'un sentiment supérieur qui correspondrait « à l'origine historique de notre langue ». Autres formulations de l'« esprit français » des manuels de la III<sup>e</sup> République, l'« origine historique » et la « vocation » convoquées par Lagarde et Michard constituent de nouvelles représentations fantasmées d'un mythe des origines directement lié à l'impératif de constitution de l'identité nationale.

Or, derrière ce mythe des origines qui imprègne les représentations scolaires de la littérature du XVI<sup>e</sup> siècle, il y a une idée structurante pour le déploiement du roman national : la notion d'hérédité, couplée à celle de race, construites à partir du XVII<sup>e</sup> siècle par le taxinomiste François Bernier, puis reprises et précisées dès les premières décennies du XIX<sup>e</sup> siècle pour venir progressivement servir de fondement à la science anthropologique en plein essor<sup>38</sup>. Le terme même de *race* n'est pas étranger au discours scolaire lansonien, et constitue en quelque sorte le pendant scientifique de l'*esprit français*, syntagme indéfini. Comme celui-ci, le terme *race* sert à intégrer l'écrivain dont il est question à l'ensemble des « gloires communes dans le passé » (selon la formule de Renan), représentantes de la continuité historique de la nation :

Mais ce qu'il y a de plus original ou de plus excellent dans Marot, c'est la saine robustesse de cet esprit si fin : nulle mièvrerie italienne, nulle aristocratique préciosité n'ont altéré chez lui le fonds d'esprit français dont il avait hérité [...]. Il était tout français, imperceptiblement italianisé, et n'ayant pris à l'antiquité latine que ce qui mettait en valeur les vieux dons de la race : par lui, La Fontaine et les autres reprenaient le contact du pur génie de la France, se remettaient en communion avec l'âme héréditaire de notre peuple. (Lanson, p. 186)

Rabelais est, si l'on veut, plus raisonnable que profond. [...] Sa philosophie a été celle déjà de Jean de Meung, sera celle de Molière et de Voltaire : celle, remarquons-le, des plus purs représentants de la race, et en effet elle exprime une des plus générales dispositions de la race, l'aversion de la métaphysique : une autre encore, la confiance en la vie, la joie invincible de vivre. (Lanson, p. 194)

« Les vieux dons de la race », « l'âme héréditaire de notre peuple », « une des plus générales dispositions de la race » : ces formules indiquent que le « pur génie de la France » tient à

---

<sup>38</sup> Sur la construction de la notion de race et sa circulation dans le champ universitaire du XVII<sup>e</sup> siècle au XIX<sup>e</sup> siècle, nous renvoyons à l'ouvrage collectif dirigé par Nicolas BANCEL, *L'invention de la race* (Paris, La Découverte, coll. « Recherches », 2014), et particulièrement aux articles de Thierry HOQUET (« Biologisation de la race et racialisation de l'humain : Bernier, Buffon, Linné », p. 25-42) et de Carole REYNAUD-PALIGOT (« Construction et circulation de la notion de race au cours du XIX<sup>e</sup> siècle », p. 103-116).

l'expression de caractéristiques héréditaires déterminant l'identité de la communauté nationale, lesquelles se manifestent chez un auteur qui devient dès lors le représentant de ces qualités identitaires. Ce schème de pensée est remarquable dans la présentation de Marot, dont Lanson indique qu'il a « hérité » d'un « fond d'esprit français » qui semble remonter aux origines mêmes de la race française ; par ailleurs, cette hérédité sert également à appuyer la dimension patriotique de la représentation en soulignant que ces qualités françaises ne sont pas abîmées (« altéré ») par le contact avec l'Italie, au moyen d'une argumentation qui procède par oppositions de groupes de qualités servant à affirmer la supériorité de la France sur l'Italie (« la saine robustesse de cet esprit si fin » est ainsi opposé à la « mièvrerie italienne »). Il en va de même pour Rabelais, qui est présenté comme le premier représentant français d'une tendance de pensée qui se manifestait avant lui et continuerait à le faire par la suite, selon une perspective qui dessine la continuité de la communauté.

La question de l'hérédité apparaît ainsi au centre des représentations de l'identité nationale dans le discours scolaire lansonien, que cette identité soit désignée par l'« esprit français », le « génie national » ou de la « race ». Loin de faire figure d'exception, Lanson s'inscrit ici directement dans les questionnements de son époque sur la question raciale, laquelle se trouve au centre des bouleversements épistémologiques de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle avec la création en 1866 d'une chaire d'anthropologie, sous l'égide de Paul Broca. Ce dernier définit l'anthropologie comme « la science des races humaines », au sein de laquelle il s'agit d'étudier les divisions et subdivisions de l'espèce humaine, selon des caractéristiques physiques, intellectuelles, psychologiques ou morales qui se transmettraient par l'hérédité et dont il serait possible de repérer la permanence à l'échelle des temps historiques, malgré des évolutions et des transformations conjoncturelles. Cette conception de la race remonte aux travaux menés dès le XVII<sup>e</sup> siècle par des naturalistes qui à l'image de François Bernier, remontant à la tradition hippocratique des tempéraments, relie la forme des individus au climat de leurs régions d'origine et détermine des types différents d'humains selon les régions du globe ; après Bernier, Buffon puis Linné reprennent ces conceptions pour déterminer des « variétés » humaines différenciées selon des caractères physiques et moraux<sup>39</sup>. Pour autant, si ces naturalistes indiquent l'existence de variétés différentes d'hommes, ils affirment également l'unité de l'espèce humaine et considèrent que le terme *race* doit être exclu de cette taxinomie, car elle renvoie aux animaux et ne rend pas compte de la spécificité de l'humain (la conscience) par rapport aux autres êtres vivants. C'est en réalité la reprise de la théorie hippocratique des tempéraments qui amène progressivement à formaliser la notion d'hérédité et conduit au XIX<sup>e</sup> siècle à considérer que les « variétés » humaines peuvent être désignées

---

<sup>39</sup> Sur ce point, nous renvoyons à l'article de Thierry HOQUET « Biologisation de la race et racialisation de l'humain : Bernier, Buffon, Linné » (*art. cit.*).

comme des « races ». En reprenant ce terme, Lanson s'inscrit par ailleurs dans les perspectives tracées par Taine, pour qui l'étude de la littérature apparaît comme la meilleure manière de cerner les caractères nationaux de chaque peuple grâce à l'étude de la triade race/milieu/moment ; d'autre part, l'historien de la littérature se place également dans le sillage de la pensée de Michelet, pour qui la France s'est faite d'un mélange de races à partir duquel l'unité nationale s'est construite au moyen d'un développement d'un sentiment patriotique ayant permis d'effacer ce déterminisme racial<sup>40</sup>. L'emploi du terme *race* dans le discours scolaire lansonien a donc tout à voir avec la vocation identitaire de l'enseignement de la littérature et rend compte d'une conception historique de l'hérédité comme fondement du sentiment de la communauté nationale. Aux lendemains de la Seconde Guerre Mondiale et des terribles appropriations de la question raciale par le totalitarisme nazi, les termes *race* et *hérédité* ont disparu du discours doxique dans l'anthologie d'histoire littéraire de Lagarde et Michard. Pour autant, la conception héréditaire de l'identité nationale ne s'est pas, elle, éteinte, ainsi que le souligne la notice de présentation étudiée précédemment.

Non seulement l'impératif identitaire de l'enseignement de la littérature imprègne, de Lanson au Lagarde et Michard, les images canoniques de la littérature nationale en construisant à travers le discours doxique les origines mythiques de la communauté, mais encore le recours à ces représentations afférentes au roman national participent à la hiérarchisation même du canon de la littérature française et partant, du corpus canonique de la littérature du XVI<sup>e</sup> siècle.

***b. Illustrations de l'« âme héréditaire de notre peuple »<sup>41</sup> : le paradigme identitaire comme critère de hiérarchisation dans le corpus canonique de la littérature du XVI<sup>e</sup> siècle***

Dans la perspective du discours identitaire du roman national, qui cherche à établir la permanence de qualités nationales à travers les époques, l'une des références les plus fréquemment convoquée dans la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle pour fonder le « culte des ancêtres » est celle des aïeux glorieux que seraient les Gaulois. Le recours à ces ancêtres mythiques correspond à la poursuite des choix identitaires effectués au moment de la Révolution, où les origines chrétiennes et mythologiques de la monarchie sont évincées dans le discours patriotique au profit des racines gauloises de la toute neuve nation française, d'une part car les Gaulois constituent le plus ancien peuple dont la présence sur le territoire national est attestée à l'époque, d'autre part parce que sous l'Ancien Régime ce peuple avait été désigné comme ancêtre direct du Tiers État tandis que l'aristocratie se pensait descendante

---

<sup>40</sup> Sur les différentes formes prises par la question raciale au XIX<sup>e</sup> siècle dans les cercles savants, nous renvoyons à l'article de Carole REYNAUD-PALIGOT, « Construction et circulation de la notion de race au cours du XIX<sup>e</sup> siècle » (*op. cit.*).

<sup>41</sup> Formule utilisée par Lanson à propos de l'œuvre de Marot (*Histoire de la littérature française*, p. 186).

des Francs<sup>42</sup>. Durant la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, la volonté de conciliation nationale a donc entraîné le choix des Gaulois comme ancêtres communs afin d'unifier la communauté et proposer une genèse clairement identifiable au mythe des origines, selon une mise en récit qui fait de ce peuple l'incarnation de toutes les qualités héréditaires de la nation française, de la résistance à l'envahisseur en passant par l'avancée technologique ou le goût pour la liberté et la grivoiserie. L'image de ces farouches guerriers, diffusée notamment à travers les manuels d'histoire de Lavisse, innerve considérablement les représentations du roman national sous la III<sup>e</sup> République, et correspond largement aux visées patriotiques et parfois revanchardes de l'enseignement de l'histoire durant ces décennies<sup>43</sup>.

L'histoire nationale n'est cependant pas la seule discipline où se trouve mobilisée la référence aux ancêtres gaulois et l'histoire littéraire sous la III<sup>e</sup> République n'échappe aux représentations contemporaines majoritaires du roman national. Au sein de notre corpus d'étude, plusieurs mentions de ces fameux ancêtres émergent et viennent souligner les mécanismes d'imbrication entre fictionnalisation du roman national et fictionnalisation d'un siècle littéraire. Dans les anthologies étudiées publiées entre 1880 et 1909<sup>44</sup>, c'est essentiellement dans les notices de présentation de Marot et Rabelais que la référence gauloise apparaît et participe à la construction des images scolaires de ces auteurs, selon des perspectives légèrement différentes pour l'un et pour l'autre. Si le recours à cette référence sert principalement, pour Rabelais, à indiquer les emprunts de son œuvre à une tradition populaire antérieure au XVI<sup>e</sup> siècle et l'aspect bigarré de son œuvre<sup>45</sup>, l'évocation de l'hérédité gauloise pour ce qui est de Marot sert, dans le discours doxique, à renforcer la représentation du poète placé à la charnière de deux siècles, voire de deux mondes, et à insérer cette image dans la logique d'une histoire continue :

Ce qui fait son originalité et sa gloire, c'est d'avoir gardé, cultivé et développé dans sa grâce et sa fleur le seul germe vivace qui restait du Moyen-Âge, ce vif esprit qui avait produit les Fabliaux, qu'il transmet des trouvères de l'Île-de-France à Rêgnier, à La Fontaine et à Voltaire, et qui se conserva dans ses poésies comme

---

<sup>42</sup> Ainsi dans son pamphlet *Qu'est-ce que le Tiers État ?*, publié en janvier 1789, l'abbé SIEYES incitait la nation gauloise à expulser son aristocratie d'ascendance étrangère : « Pourquoi le tiers état ne renverrait-il pas dans les forêts de Germanie toutes ces familles qui conservent la folle prétention d'être issues de la race des conquérants, et d'avoir succédé à leur droit de conquête ? La nation épurée se consolera, je pense, d'être réduite à ne plus se croire composée que des descendants des Gaulois et des Romains [...] » (cité par Anne-Marie THIESSE, *Faire les français*, *op. cit.*, p. 40).

<sup>43</sup> Anne-Marie THIESSE fait ainsi remarquer que les représentations scolaires de « nos ancêtres les Gaulois » connaissent leurs décennies de gloire sous la III<sup>e</sup> République, où ces aïeux sont présentés comme des « héros de la défense du territoire contre les troupes de César réincarné en Kaiser, Gallo-Romains pratiquant l'urbanisme et la construction d'aqueducs, farouches combattants de la liberté et de la démocratie virant parfois à l'anarchie, gaillards amateurs de banquets et de la gent féminine » (*Faire les Français*, *op. cit.*, p. 41).

<sup>44</sup> Nous renvoyons à notre chapitre III ainsi qu'à la bibliographie générale pour le détail de ces anthologies.

<sup>45</sup> Lanson indique ainsi que le *Tiers Livre* reprend « le thème gaulois du mariage » (p. 191), et que l'œuvre rabelaisienne mêle habilement « la sagesse antique [et] la jovialité gauloise » (p. 198),

le sel toujours piquant de la vieille Gaule [...]. Il a tout le sel et toute la grâce de l'esprit gaulois [...]. (Marcou, 1880, p. 4)

Marot est le dernier représentant de la poésie gauloise ; mais, s'il continue Charles d'Orléans, Villon, de Meung, c'est en épurant leur génie et leur langue. (Lebaigue, 1904, p. LVIII)

Marot, placé sur les confins du moyen âge et de la Renaissance, héritier des trouvères, résume le vieil esprit gaulois et fait pressentir le nouveau. (Lanson, p. 187)

En convoquant les racines gauloises de la poésie de Marot, le discours doxique légitime ainsi la place du poète dans le cours historique de la littérature nationale en le présentant comme l'un des représentants de la race, chez qui s'incarnent tout à la fois la continuité historique de l'identité nationale (« l'esprit gaulois », « le sel toujours piquant de la vieille Gaule », « le vieil esprit gaulois ») et dans son évolution vers de nouvelles qualités qui complètent le récit mythique (« en épurant leur génie et leur langue », « fait pressentir le nouve[1] [esprit français]»). La notice proposée par Pellissier dans son anthologie résume parfaitement cette représentation de Marot : le poète y est peint comme un « Gaulois moqueur et léger » qui, pour ces raisons héréditaires, ne peut réussir dans le genre lyrique<sup>46</sup>, mais dont le talent se dévoile dans l'épître et l'épigramme où précisément il « allie toute les qualités gauloises avec une délicatesse que le génie gaulois n'avait pas connue avant lui » (Pellissier, 1902, p. 94). En ce sens, la question identitaire joue à plein dans le mécanisme d'inscription des auteurs dans le corpus canonique puisqu'elle fait endosser à certains le rôle d'ancêtres glorieux, non pas tant pour ce qu'ils ont réellement apporté au patrimoine national, mais pour ce qu'ils sont censés incarner de la permanence des origines mythiques dans le cours de l'histoire nationale. En somme, l'image scolaire de Marot occupe ici une fonction d'identification et d'activation du mythe national : c'est proprement un *signe* du récit du roman national, au sens où Barthes définit le fonctionnement du discours mythologique comme système sémiologique second « déboîté » par rapport aux premières significations<sup>47</sup>.

Outre cette fonction idéologique, la convocation de la référence gauloise fonctionne également comme critère de hiérarchisation dans le mécanisme général de canonisation du

---

<sup>46</sup> « Marot n'avait pas le tempérament élégiaque. Ce Gaulois moqueur et léger ne pouvait guère réussir dans un genre tout de sentiment [...] La sensibilité n'a chez lui qu'un éclair et il revient tout de suite au badinage. Ses poésies amoureuses se recommandent par l'élégance et la justesse du style ; l'émotion y est rare » (Pellissier, 1902, p. 94).

<sup>47</sup> Selon BARTHES, on retrouve en effet dans le mythe le même schéma tridimensionnel (signifiant/signifié/signe) que dans le système sémiologique, mais le mythe est un système particulier car il fonctionne comme « un système sémiologique second » : dans le système linguistique, la langue devient « langage objet, parce qu'il est le langage dont le mythe se saisit pour construire son propre système », tandis que le mythe lui-même apparaît comme un « méta-langage, qui est une seconde langue, dans laquelle on parle de la première » (« Le mythe aujourd'hui », *Mythologies*, Paris, Seuil, coll. « Points », 1957, p. 219).



siècle littéraire. En effet, en inscrivant Marot au nombre des ancêtres glorieux, représentants de la race, grâce à qui les auteurs « reprennent contact avec l'âme héréditaire de notre peuple » (Lanson, p. 186), le discours doxique affirme la valeur de l'auteur et de l'œuvre en imbriquant critères esthétique et idéologique. Le croisement entre ces deux critères peut dès lors permettre de comprendre la place singulière occupée par Marot dans le canon : bien que le discours des anthologies tende à dessiner l'image d'« un poète supérieur en [d]es genres de second ordre » (Pellissier, p. 94), sa représentativité est celle d'un classique maximal durant toute la première période de notre étude (*cf* chapitre III). Ainsi, même si Marot occupe dans le canon le statut particulier d'auteur majeur dans un genre mineur (*cf* chapitre VI), dans la logique identitaire du roman national, il tient cependant un rôle essentiel en incarnant dans l'espace du XVI<sup>e</sup> siècle le lien avec les glorieux ancêtres gaulois. Le discours identitaire, avec ses visées patriotiques, qui affleure dans les présentations des auteurs du XVI<sup>e</sup> siècle participe ainsi pleinement aux mécanismes de constitution du corpus canonique en établissant ou nuanciant les hiérarchisations internes du canon.

C'est ainsi que le critère idéologique, qui sert durant toute la III<sup>e</sup> République à assurer une place à Marot dans l'espace maximal du canon<sup>48</sup>, fonctionne à l'inverse comme facteur de minoration dans la classicisation de Ronsard et éclaire les ambiguïtés du discours doxique sur la place de ce poète dans le canon<sup>49</sup>. Outre un reproche d'ordre esthétique adressé au poète, qui reprend et explicite dans les anthologies le jugement de Malherbe sur Ronsard, le discours doxique convoque régulièrement la question de l'adéquation de son œuvre aux qualités supposées caractéristiques du fameux *esprit français* ou *génie national*. Ainsi, selon Marcou, la disgrâce de Ronsard au XVII<sup>e</sup> siècle et jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle serait le résultat d'une déviation par rapport à l'identité nationale littéraire et linguistique :

Ronsard a porté la peine d'un double tort : son impatient et intempérant génie a brusqué la langue et ne s'est pas réglé. Il a voulu faire improviser à la langue française ce qu'elle devait attendre de « longueur de temps » [...]. L'ardeur d'innover ne le garantit pas contre l'excès du néologisme, l'abus des formes calquées sur les langues anciennes, les tours guindés et bizarres, l'engouement ridicule pour la création d'épithètes qui ne sont pas dans le génie de notre langue. (Marcou, 1880, p. 134)

---

<sup>48</sup> Nous supposons que le maintien de Marot dans la liste des auteurs à qui est consacré un chapitre entier dans le *Lagarde et Michard* est à lire comme la poursuite de ces perspectives héritées des anthologies de la III<sup>e</sup> République, bien que la référence gauloise ait disparu du discours de l'anthologie des années soixante.

<sup>49</sup> Pour rappel, le chapitre II de notre étude a mis en lumière le statut ambivalent accordé à Ronsard par Lanson dans l'histoire littéraire nationale, tandis que notre chapitre III souligne le maintien de ces réserves dans les anthologies de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et du début du XX<sup>e</sup> siècle.

La représentation de Ronsard est ici celle d'un poète qui ne saisit pas les caractères intrinsèques de la langue et qui l'emploie dès lors mal à propos, avec démesure<sup>50</sup> ou en l'éloignant de son « génie » propre ; autant de défauts qui entachent la valeur de son œuvre. À l'inverse, Rabelais est présenté, selon les mêmes critères, comme un auteur qui saisit et fait fructifier la nature même de la langue française :

Rabelais est un grand écrivain, et un écrivain bien français. Pour se faire une juste idée de sa langue, il faut écarter la surcharge d'épithètes multipliées, de synonymes sans fin, de vocables burlesquement empruntés au latin et au grec [...]. Ainsi débarrassée d'un attirail qui ne fait point corps avec elle, la langue de Rabelais est une langue toute française en ses éléments et en son génie, saine, robuste, plantureuse, assez souple pour passer avec aisance du ton le plus familier au plus grave, assez riche pour suffire au libre déploiement d'une verve intarissable. (Pellissier, p. 112)

Il faut admirer chez Rabelais la verve et la force du style [...]. Son vocabulaire est d'une prodigieuse abondance. Ce style a moins vieilli que celui de la plupart de ses contemporains : ses qualités sont toutes françaises : il est large, copieux, et clair quoique surchargé. (Des Granges, 1910, p. 152)

De nouveau, le critère esthétique, ici stylistique, est redoublé et comme réalimenté par le critère identitaire : la langue de Rabelais, à la différence de celle de Ronsard, est « toute française » et parle dès lors immédiatement à tous les locuteurs qui partagent la même hérité linguistique ; elle représente en outre toutes les potentialités de la langue française, dont elle incarne la permanence historique, ce qui explique dans cette perspective le fait qu'elle n'ait pas « vieilli »<sup>51</sup>.

Ronsard subit encore les effets de l'intrication entre critère esthétique et idéologique lorsqu'il s'agit de présenter son épopée avortée, la *Franciade*. Pour Lanson, ce poème est un échec car le poète s'est « trompé sur le choix d'un sujet » en élisant Francus « une pâle figure, un thème d'inspiration bien vide » :

Cependant Ronsard pouvait encore faire quelque chose de son sujet, s'il y avait versé les sentiments généraux de cette nation qui depuis un siècle et demi commençait à prendre conscience d'elle-même, s'il avait su imiter la « curieuse diligence » de Virgile, et jeté toute la France, ses souvenirs, son âme et son génie dans ce mythe érudit. Mais il se trompa sur les moyens : il ne fit pas une œuvre

---

<sup>50</sup> On pourrait étudier, dans des perspectives complémentaires à notre travail, comment le discours doxique de la III<sup>e</sup> République construit systématiquement l'image de Ronsard comme poète de l'*hybris* qui, par orgueil ou manque de clairvoyance, s'éloigne de ce qui est présenté comme le fonds commun de la littérature nationale. Les critères idéologique et esthétique se doublent alors d'une représentation morale qui n'est pas sans liens avec les visées éducatrices de l'enseignement de la littérature.

<sup>51</sup> On peut souligner que la visée idéologique du discours doxique suppose ici une communion plus théorique que réalisable entre la langue de Rabelais et les lecteurs-élèves du début du XIX<sup>e</sup> siècle, tant le style et le lexique rabelaisiens s'avèrent irrémédiablement étranges (voire étrangers) pour les lecteurs des siècles suivants, fussent-ils érudits.

française ; il ne fut occupé qu'à coudre des lambeaux d'Homère et de Virgile, et n'échappa aux laborieuses froideurs des réminiscences que par la froideur plus laborieuse encore de la poésie de commande [...]. (p. 217)

La condamnation de l'œuvre tient, dans ce passage, à l'inadéquation relevée par Lanson entre le choix du sujet, la célébration de l'identité nationale, et la forme que Ronsard lui donne et qui ne correspondrait pas à la représentation attendue du génie de la France. Se dessine ici une évaluation dépréciative qui fonctionne par activation du critère idéologique, d'autant plus prégnant que le sujet de l'évaluation est lui-même à dimension patriotique : ce que Lanson reproche à Ronsard, c'est d'avoir délaissé les caractéristiques nationales (« les sentiments généraux de cette nation ») pour construire un « mythe érudit » qui ne correspond en rien au récit national qui sera construit par la suite, puisque le mythe ronsardien prend appui sur des réminiscences littéraires antiques et non précisément sur l'expression de la permanence héréditaire du génie national. En somme, Ronsard est condamné pour avoir proposé au XVI<sup>e</sup> siècle un récit des origines qui, rétrospectivement, ne correspond pas au roman national que le XIX<sup>e</sup> siècle construit et diffuse. Ce jugement sur la *Franciade* se transmet jusqu'au *Lagarde et Michard*, où la notice de présentation de l'œuvre reprend les perspectives du discours scolaire lansonien :

La *Franciade* se traduit par un échec complet. [...] Ronsard, manquant ici d'inspiration, procède par recettes et morceaux de bravoure : il n'a su ni se dégager suffisamment de ses modèles ni choisir un sujet qui pût toucher vraiment notre sentiment national. (Lagarde et Michard, p. 162)

L'emploi de la formule « notre sentiment national » traduit assez, dans cette notice, la manière dont le critère idéologique sert à affirmer une identité commune (« notre sentiment ») qui inclut ou exclut les œuvres du passé dans le partage des modèles glorieux ; les « recettes » et les « morceaux de bravoure » de la *Franciade* sont ainsi présentés comme l'inverse de l'expression de qualités françaises. À l'inverse, présentant les *Discours* de Ronsard, que Lanson encensait pour leur naturel et leur adéquation avec leur temps (*cf chapitre II*), Lagarde et Michard soulignent que, dans ces poèmes, Ronsard « nous émeut par des accents pathétiques, par la chaleur de sa conviction et de son patriotisme » (p. 162) et par l'expression de son « loyalisme » : la valeur de l'œuvre serait ici fonction de l'expression sincère du sentiment d'appartenance à la communauté nationale, traduite par le terme – anachronique pour le XVI<sup>e</sup> siècle – de *patriotisme*, dont la mention rend bien plus compte de ce que le discours doxique projette dans les pièces de Ronsard que de ce que le poète y exprime en réalité. Le même mécanisme est repérable dans l'anthologie lorsqu'est présentée *La Satire Ménippée*, dont la notice indique que « l'œuvre est sympathique par son patriotisme clairvoyant ; entraînant, malgré des longueurs, par ses qualités bien françaises [...] » (p.

189) ; exemple frappant d'une légitimité canonique fondée ici uniquement sur le critère identitaire.

De la première édition de l'*Histoire de la littérature française* de Lanson publiée en 1894 au premier tome de l'anthologie de *Lagarde et Michard* parue en 1948, plus d'un demi-siècle et deux guerres mondiales ont bouleversé les modes de construction et de diffusion du roman national français ; lorsque le dernier tome du *Lagarde et Michard* paraît en 1962, ce sont mêmes deux Républiques qui séparent désormais les jugements de Lanson des images scolaires présentées dans l'anthologie. Pour autant, si la dimension patriotique et les conceptions raciales historiquement situées de la III<sup>e</sup> République ont progressivement disparu du discours doxique servant à construire l'image de la littérature du XVI<sup>e</sup> siècle, les mêmes représentations se perpétuent, de l'histoire littéraire d'inspiration lansonienne à celle pratiquée par Lagarde et Michard. Présenté comme origine de la littérature nationale, l'image du siècle littéraire s'organise selon la perspective identitaire continuitiste de l'histoire littéraire, qui apparaît dès lors comme une des formes de l'histoire nationale. Le canon du siècle se révèle en outre construit au moyen de l'intrication entre critère esthétique et critère idéologique, et ce mécanisme redouble ou nuance les hiérarchisations structurelles du corpus, en affectant certaines œuvres et certains auteurs d'un degré de classicité *identitaire*, valorisant Marot ou Rabelais comme représentants de qualités « bien françaises » et dépréciant l'œuvre de Ronsard comme manquant de ces mêmes qualités.

Parallèlement et concomitamment aux bouleversements institutionnels entraînés, dans la sphère disciplinaire de la littérature, par l'ouverture dans les années quatre-vingt du corpus canonique de la littérature nationale, émergent dans le domaine historiographique des questionnements autour de l'histoire nationale et de la mémoire collective, qui font évoluer le regard porté sur le roman national et sur sa transmission dans les dernières décennies du XX<sup>e</sup> siècle. En 1987, dans la première édition de son ouvrage fondateur *Le mythe national*, Suzanne Citron souligne que la mythologie consacrée par l'École apparaît de moins en moins adaptée pour rendre compte des réalités du pays, et que l'unité du roman national s'effrite face à la nécessité d'intégrer les événements historiques récents :

La « nation », l'« unité », la « France », trois mots-clés du vocabulaire officiel, qu'il soit de droite ou de gauche, semblent plaqués sur une réalité vivante, dont ils ne rendent pas compte. Ces mots ont été popularisés par l'« histoire de France », c'est-à-dire une mise en scène du passé imaginée au siècle dernier par les historiens libéraux, romantiques puis républicains ; mais les chercheurs de ces dernières décennies nous en ont dévoilé quelques trucages. Et les grands drames

collectifs (effondrement de juin 1940, Vichy, guerre d'Algérie) en révélèrent les mensonges.<sup>52</sup>

Cette conscience de plus en plus aigüe de la nécessité de démêler l'histoire comme science de l'histoire nationale comme légende se traduit dans le champ disciplinaire par le développement, à partir des années quatre-vingt, de travaux d'historiographie interrogeant la notion de roman national et le syntagme même d'« histoire de France ». L'une des principales remises en cause de la mythologie nationale porte ainsi sur l'intégration des situations coloniales et post-coloniales à la mémoire collective, à mesure que la société française se révèle de plus en plus métissée, multiculturelle et, partant, fracturée. Réinscrivant la question dans une perspective républicaine marquée par l'héritage de la IIIe République, la création d'un *Ministère de l'Immigration, de l'Intégration et de l'Identité nationale* sous le mandat présidentiel de Nicolas Sarkozy vient rappeler, à la fin de la première décennie du XXI<sup>e</sup> siècle, que la question de l'identité nationale demeure d'actualité et cristallise un grand nombre de tensions et de débats politiques et sociaux<sup>53</sup>.

Pour autant, l'apport de l'historiographie des années quatre-vingt-dix à deux mille change la donne et rend nécessaire une réflexion sur cette identité nationale que l'École doit participer à construire<sup>54</sup> : si la référence patriotique à « nos ancêtres les Gaulois » semble désormais dépassée dans un pays qui prend progressivement conscience de la diversité ethnique de sa population, il convient d'inventer de nouvelles formes et de nouvelles représentations pour enraciner le sentiment de l'appartenance à la communauté nationale. Sans préjuger des modalités de transmission de cette identité nationale dans les manuels et les programmes d'histoire du secondaire dès la fin du XX<sup>e</sup> siècle, nous proposons à l'échelle de notre étude d'envisager la manière dont le paradigme identitaire se transforme dans les représentations de la littérature du XVI<sup>e</sup> siècle, et quitte le terrain national pour venir proposer une représentation du siècle comme origine d'une identité européenne commune, nécessairement décalée par rapport au roman national.

---

<sup>52</sup> Suzanne CITRON, *Le mythe national – L'histoire de France revisitée*, Paris, Les Éditions de l'Atelier/Éditions ouvrières, 1987 pour la 1<sup>ère</sup> éd. ; nouvelle édition 2008, p. 10.

<sup>53</sup> Suite à plusieurs discours du président Sarkozy portant sur cette question identitaire, huit historiens membres du Conseil Scientifique de la Cité nationale de l'histoire de l'immigration (CNHI) ont ainsi démissionné, estimant que les discours présidentiels manipulaient indûment la notion d'identité nationale et tendaient à renforcer les fractures plutôt qu'à les apaiser. On peut consulter à ce titre l'ouvrage de Gérard NOIRIEL, *À quoi sert l'identité nationale ?* (Marseille, Agone, 2007), où sont analysés les remous publics et universitaires provoqués par la création de ce ministère, ainsi que par l'instrumentalisation de la lettre de Guy Môquet en 2007.

<sup>54</sup> Pour une synthèse (non exhaustive) sur l'effervescence des travaux historiographiques en lien avec la question identitaire, la notion de roman national et leurs implications idéologiques de transmission, nous renvoyons à l'ouvrage de Christian DELACROIX, François DOSSE, Patrick GARCIA, *Les courants historique en France XIX<sup>e</sup>–XX<sup>e</sup> siècles* (Paris, Armand Collin, 1999) ainsi qu'à celui de Corine BONAFoux, Laurence DE COCK, Benoît FALAIZE, *Mémoire et histoire à l'école de la République. Quels enjeux ?* (Paris, Armand Collin, 2007).

## II. « Vers un espace culturel européen<sup>1</sup> » : la place de la littérature du XVI<sup>e</sup> siècle dans le récit européen des origines

### *1. L'Europe, un nouvel objet scolaire et de nouvelles finalités pour l'enseignement de la littérature*

Tandis que l'enseignement de la littérature est marqué, au début du XX<sup>e</sup> siècle, par l'intrication de visées nationales et patriotiques avec les critères littéraires, la fin de ce siècle voit un infléchissement des finalités citoyennes et sociales dévolues à la discipline littéraire à l'Ecole. A partir des années quatre-vingt, les Instructions Officielles, tendent à mettre en avant une nouvelle dimension de l'objectif de formation des individus dans la cité. Non plus uniquement nationale, la citoyenneté doit dorénavant se penser dans un cadre élargi, celui de l'Union Européenne, qui s'affirme progressivement, et avec de plus en plus de force, comme l'espace où sont destinés à évoluer les élèves que forme désormais l'Ecole républicaine. De nouveaux objectifs sont ainsi définis pour les programmes nationaux dans les différents pays de l'Union, avec comme but premier affiché de développer et d'affirmer le sentiment d'une appartenance à la communauté européenne au moment des élargissements successifs de celle-ci<sup>55</sup> et de l'approfondissement parallèle de ses compétences<sup>56</sup>. Les institutions européennes promulguent des directives dans ce sens, avec notamment en 1988 l'adoption par le Conseil Européen d'une résolution indiquant que l'enseignement secondaire dans les pays membres doit

[...] renforcer chez les jeunes gens le sens de l'identité européenne et leur faire comprendre la valeur de la civilisation européenne et les bases sur lesquelles les peuples européens entendent fonder aujourd'hui un développement.<sup>57</sup>

Définie à l'orée des années 90 comme une nouvelle perspective et un nouvel enjeu pour l'enseignement secondaire, la question de l'identité européenne et de son « sens » est ainsi progressivement incluse dans les programmes nationaux. Si les savoirs historiques, géographiques et institutionnels sur l'Union sont logiquement intégrés aux programmes

---

<sup>55</sup> Pour rappel, la construction de l'Union Européenne s'est effectuée par vagues successives d'élargissement, dont les plus notables ont été réalisés au XX<sup>e</sup> siècle en 1986 et 1995, avec l'entrée de l'Espagne et du Portugal, puis de l'Autriche, la Suède et la Finlande. Une seconde phase d'élargissement s'est déroulée au début du XXI<sup>e</sup> siècle avec l'entrée de douze nouveaux pays, dont dix en 2003 (Estonie, Lettonie, Lituanie, Pologne, République tchèque, Slovaquie, Hongrie, Slovaquie, Chypre, Malte) puis deux en 2007 (Roumanie et Bulgarie).

<sup>56</sup> Il s'agit notamment de permettre le transfert des compétences des Etats membres vers l'Union, au moyen de deux traités, ratifiés en 1992 (traité de Maastricht) et en 2007 (traité de Lisbonne), qui indiquent les actions à mener et les moyens à mettre en place.

<sup>57</sup> *Résolution du Conseil Européen et des ministres de l'éducation*, adoptée en 1988, citée par le *Rapport de l'Inspection générale* en 1996 (p. 607).

d'histoire-géographie et d'éducation civique<sup>58</sup>, la volonté politique de constitution et de diffusion d'une conscience européenne transforme également peu à peu les finalités de l'enseignement de la littérature dans le secondaire. En effet, dès le milieu des années 1990, et plus significativement au début du nouveau millénaire, les programmes de français pour les classes de seconde et de première générale et technologique mettent en avant, dès leurs préambules, des objectifs de formation citoyenne qui dépassent le cadre national. En 2001, les Instructions Officielles stipulent ainsi que l'enseignement de la littérature permet

[...] la constitution d'une culture par la lecture de textes de toutes sortes, principalement d'œuvres littéraires significatives. [...] Par là, il permet aux lycéens de construire une perspective historique sur *l'espace culturel* auquel ils appartiennent. Il apporte à la formation du citoyen, avec la connaissance de *l'héritage culturel*, la réflexion sur les opinions et la capacité d'argumenter. L'histoire littéraire et culturelle doit permettre aux élèves de découvrir et de s'approprier *l'héritage culturel* dans lequel ils vivent. [...] Elle repose avant tout sur la connaissance de la littérature française. Mais elle doit aussi donner des ouvertures sur les *espaces culturels francophones et européens* qui lui sont historiquement liés.<sup>59</sup>

« Héritage culturel », « espace culturel » : les formules désignant le cadre de référence de l'enseignement de l'histoire « littéraire et culturelle » offrent une variation sur une dénomination qui dépasse la seule référence au patrimoine national, et incite explicitement à la lecture d'autres œuvres, permettant ainsi de construire une « culture commune »<sup>60</sup> qui intègre une vision supra-nationale de la constitution de l'identité des citoyens formés par l'École française. Plus encore, il s'agit de créer une connaissance, une conscience, des racines historiques et intellectuelles de l'espace européen, ainsi que le réaffirment en 2011 les programmes de la classe de première :

La prise en compte d'un espace culturel européen permet de familiariser les élèves avec quelques textes de référence partagés [...]. L'objectif est d'élargir le champ des références culturelles des élèves et de leur faire découvrir, à partir de textes littéraires de divers genres, un mouvement culturel et artistique d'ampleur européenne. [...] On amène les élèves à réfléchir sur les sources antiques de la culture européenne et à découvrir les racines communes des représentations et des valeurs qui transcendent la diversité des langues et des États.

---

<sup>58</sup> Pour l'étude de l'intégration des savoirs sur l'Europe aux programmes d'histoire-géographie, nous renvoyons à l'ouvrage dirigé par Nicole TUTIAUX-GUILLON, *L'Europe entre projet politique et objet scolaire, au collège et au lycée* (Paris, INRP, coll. « Didactique des disciplines », 2000), ainsi qu'aux actes des séminaires de l'IUFM de Bretagne dirigés par Vincent MARIE et Nicole GAREL-LUCAS, *L'Europe enseignée : patrimoine(s), identité(s), citoyenneté(s)* (Paris, Le Manuscrit, 2005).

<sup>59</sup> B.O. n°28 du 12 juillet 2001 (nous soulignons). Consultable sur le site de l'Éducation Nationale <http://www.education.gouv.fr/bo/2001/28/encarte.htm>

<sup>60</sup> Premier objectif de l'enseignement du français dans le secondaire, rappelé dans le « socle commun de compétences » édicté le 23 avril 2005.

Pour développer et pérenniser le sentiment d'appartenance à une Union Européenne de plus en plus élargie et diverse (culturellement, linguistiquement, économiquement) les programmes de français du secondaire vont ainsi jouer la carte de la promotion des racines communes à travers la découverte des points de jonction entre les œuvres des différents courants de pensée européens qui jalonnent l'histoire<sup>61</sup>. En se servant de l'art et de la littérature pour transmettre aux élèves le sentiment d'une « conscience européenne », le discours des manuels scolaires va avoir pour fonction d'historiciser celle-ci. C'est précisément le rôle que va remplir, dans les manuels du début de XXI<sup>e</sup> siècle, l'étude d'un « mouvement littéraire et culturel » en classe de première, en accord avec les prescriptions officielles qui soulignent en 2001 la nécessité de sensibiliser les élèves à cette notion « dans les cultures française et européenne ». La réforme des programmes de lycée en 2006 entérine cet objectif en rappelant qu'il est préconisé d'étudier « un mouvement littéraire et culturel du XVI<sup>e</sup>, du XVII<sup>e</sup> ou du XVIII<sup>e</sup> siècle, en le situant dans son contexte européen »<sup>62</sup>, tandis que la refonte des programmes en 2010 voit l'apparition au programme des classes de première d'un objet d'étude centré autour de la « question de l'homme dans les genres de l'argumentation du XVI<sup>e</sup> siècle à nos jours »<sup>63</sup>, auquel s'ajoute pour les classes de première littéraire un objet d'étude spécifique intitulé « Vers un espace culturel européen »<sup>64</sup>. Cette partie du programme de première concerne tout particulièrement notre étude, puisqu'il s'agit d'y donner « une vue d'ensemble des grands traits de l'humanisme renaissant, de son histoire, des valeurs qu'il promeut et des mutations religieuses, éthiques, scientifiques et esthétiques qui en accompagnent le développement »<sup>65</sup>. L'objet d'étude a donc ici pour première conséquence de réduire l'image du XVI<sup>e</sup> siècle à la littérature désignée comme humaniste, ainsi que les différents relevés l'ont montré jusqu'ici (*cf* *chapitre IV, V et VI*) ; surtout, en mettant explicitement en lien la littérature de la période avec la question européenne, le discours doxique tend nécessairement à infléchir les représentations du siècle.

## *2. Dessiner l'image de la communauté : entre échanges intellectuels et amitiés littéraires, l'espace de la Renaissance européenne*

---

<sup>61</sup> On peut noter ici que le vocabulaire des programmes demeure équivalent à celui utilisé par les Instructions Officielles du début du siècle, avec la mention de l' « héritage », de la « culture », des « racines communes ».

<sup>62</sup> *Programme de français pour la classe de première générale et technologique*. B.O. n°40 du 2 novembre 2006, consultable sur le site de l'Éducation Nationale <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/40/MENE0602437A.htm>

<sup>63</sup> *Programme de français pour la classe de première générale et technologique*. B.O. n°9 du 30 septembre 2010, consultable sur le site de l'Éducation Nationale <http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html>

<sup>64</sup> *Programme de français pour la classe de première générale et technologique*, 2011 (*op. cit.*).

<sup>65</sup> *Ibid.*



La définition de l'objet d'étude « Vers un espace culturel européen » s'inscrit directement dans les modalités de l'enseignement de la littérature au XXI<sup>e</sup> siècle, puisqu'il s'agit d'éveiller chez les élèves la conscience des « mouvements et phénomènes qui constituent les grandes scissions de l'histoire littéraire et culturelle »<sup>66</sup>. Selon une logique qui se replace dans la perspective de l'histoire littéraire, il apparaît essentiel d'introduire la période en lui rendant une épaisseur historique, politique et sociale propre à permettre une meilleure compréhension des textes. L'alliance de ces deux perspectives aboutit, dans les années deux mille, à la valorisation dans le corpus canonique de la littérature du XVI<sup>e</sup> siècle d'auteurs qui rendent compte des bouleversements « religieux, éthiques, scientifiques et esthétiques »<sup>67</sup> de la période tout en mettant en lumière les dimensions internationales de ces mutations. C'est ainsi que, dès 2000, la structure du canon révèle l'importance d'Érasme, mais aussi de Machiavel, More et La Boétie dans le corpus (*cf figures 2 et 4 chapitre IV*). Ces auteurs participent dès lors à construire l'image scolaire de l'espace culturel européen au XVI<sup>e</sup> siècle<sup>68</sup> : Érasme est ainsi présenté comme « l'incarnation de l'humaniste européen » (Florence Randanne, 2011, p. 145), voire comme celui grâce à qui « l'humanisme naît dans la pensée occidentale » (Xavier Damas, 2007, p. 139). Les paratextes entourant l'*Éloge de la Folie* ou *De l'éducation des enfants* insistent tout particulièrement sur le fait que l'auteur, hollandais, est un « humaniste célèbre dans l'Europe entière » (Romain Lancrey Javal, 2004, p. 237), qu'il « étudie et enseigne le latin, le grec et l'hébreu dans toute l'Europe et en Angleterre » (Florence Randanne, 2011, p. 145), et surtout qu'il constitue l'« une des figures essentielles du courant humaniste » (Jean-Marie Bigeard, 2004, p. 345). De même, Thomas More est désigné lui aussi comme l'une « des figures européennes de l'humanisme » (Florence Randanne, 2011, p. 147) et comme le « modèle de l'intellectuel humaniste » (Jean-Marie Bigeard, 2007, p. 248) ; *Utopia* est présentée comme une œuvre où sont développés « quelques-uns des grands idéaux humanistes » et comme « un plaidoyer humaniste » (Dominique Rincé, 2007, p. 364). Quant à Machiavel et La Boétie, les paratextes tendent à rappeler que l'œuvre du second est une réponse aux théories du premier, en soulignant que « La Boétie a écrit son *Discours de la servitude volontaire* afin de s'opposer aux thèses sur le pouvoir défendues par Machiavel dans *Le Prince* » (Xavier Damas, 2011, p. 177) ; surtout, le discours doxique souligne l'importance de l'œuvre de La Boétie dans le mouvement humaniste en raison de la réflexion proposée par l'auteur sur la tyrannie, laquelle « illustre l'intérêt des humanistes pour la politique et constitue, sous cet angle, une réflexion sur la

---

<sup>66</sup> *Programme de français pour la classe de première générale et technologique*, 2011, *ibid.*

<sup>67</sup> *Ibid.*

<sup>68</sup> Nous étudierons plus spécifiquement dans le chapitre IX les modalités de construction scolaires des notions couplées d'*humanisme* et de *Renaissance* qui servent dans le discours des manuels à présenter les auteurs dont il est question ici.

liberté humaine » (Dominique Rincé, 2007, p. 356). Bien que les paratextes ne désignent pas explicitement l'œuvre de Machiavel comme humaniste, plusieurs manuels insistent cependant sur le fait que *Le Prince* n'est pas un éloge de la tyrannie mais qu'il indique au contraire « les vertus dont doit faire preuve un bon souverain » (Xavier Damas, 2011, p. 172), et que ce traité propose surtout une « réflexion pragmatique dépass[ant] les catégories de bien ou de mal pour préférer l'adéquation de l'action au contexte » (Jean-Marie Bigeard, 2005, p. 234). En ce sens, comme More ou La Boétie, Machiavel appartient à l'humanisme renaissant dont les réflexions politiques auront « une grande influence sur les penseurs et les hommes politiques des siècles suivants » (Xavier Damas, 2007, p. 169).

À travers la présentation scolaire de ces quatre auteurs périphériques, auxquels il convient d'ajouter nos auteurs maximaux, notamment Rabelais et Montaigne, mais aussi Ronsard, se dessine ainsi une image de la période quasiment exclusivement déterminée par la notion d'humanisme, laquelle est déployée dans une série de représentations doxiques emboîtées. Tout d'abord, il s'agit dans les manuels de souligner les relations qui existent entre les auteurs sélectionnés, en insistant notamment sur le développement au XVI<sup>e</sup> siècle d'une « République des Lettres » :

[...] Une communauté humaniste se crée, dépassant les frontières politiques, et favorise l'émergence d'une conscience européenne qu'on appelle alors la « République des Lettres ». (Valérie Presselin, 2011, p. 362)

[...] la diversité des lectures et des points de vue redynamise la pensée, donnant lieu à de nombreux débats d'idées entre lettrés de différents pays, par voie épistolaire (formant une véritable « République des Lettres »). Erasme le Hollandais et More l'Anglais mèneront leur combat contre la pensée médiévale, en dépit de frontières. (Jean-Marie Bigeard, 2005, p. 14)

Ce qui importe dans la présentation de cette République des Lettres, c'est tout d'abord la dimension d'échanges internationaux qu'elle est censée représenter. C'est ainsi que Montaigne est présenté comme l'incarnation du « savant de la Renaissance [qui] ignore les frontières et communique avec les intellectuels de l'Europe entière » (Dominique Rincé, 2011, p. 354). Il s'agit bien alors, à travers la présentation de la période renaissante, de mettre en lumière le dépassement des frontières nationales que permet la circulation des livres et des pensées et qui s'incarne dans l'humanisme :

On désigne par humanisme le puissant mouvement intellectuel et littéraire qui se répand au XVI<sup>e</sup> siècle à travers toute l'Europe. Remettant en cause les conceptions morales et politiques, religieuses du Moyen Âge, l'humanisme affirme sa confiance dans les possibilités de l'être humain. [...] L'humanisme se moque des frontières qui divisent l'Europe : il se veut universel. Le Hollandais Érasme correspond avec le poète italien Bembo, avec l'érudite français Budé, avec

l'Anglais Thomas More : il désire « être citoyen du monde ». (Christophe Desaintghislain, 2007, p. 56)

Ainsi l'humanisme est véritablement un mouvement européen. De stimulants échanges intellectuels s'établissent par exemple entre le Hollandais Erasme, l'Anglais Thomas More et le Français Rabelais. Érasme et More sont liés par une très solide amitié et débattent par œuvres littéraires interposées. (Jean-Marie Bigeard, 2007, p. 204)

L'humanisme place l'homme au centre des préoccupations politiques et morales. Il affirme sa confiance dans l'épanouissement d'une culture européenne commune à travers la circulation des idées et des formes artistiques. (Christophe Desaintghislain, 2011, p. 60).

Échanges d'idées, dynamique intellectuelle, dépassement des frontières : le lexique et les images convoquées par les auteurs de manuels scolaires laissent entrevoir un XVI<sup>e</sup> siècle où les échanges intellectuels traversent et structurent l'Europe, faisant fi des barrières entre États, créant ainsi l'image d'un espace européen renaissant qui serait celui de la libre circulation des idées et des personnes, où penseurs et intellectuels « entretiennent des contacts réguliers, voyagent, s'écrivent » (Jean-Marie Bigeard, 2007, p. 204) au moyen du latin, « langue commune héritée de l'Antiquité » (Christophe Desaintghislain, 2011, p. 60). À travers les présentations des auteurs incarnant l'humanisme dans le discours doxique se fait ainsi jour l'image d'une communauté européenne au XVI<sup>e</sup> siècle dont les fondements, historiques et culturels, trouvent un écho contemporain très marqué. En effet, que promet l'actuelle Union Européenne sinon la libre circulation des hommes et des biens ? Dans la logique du discours scolaire, la présentation de la littérature de la Renaissance substitue la dimension intellectuelle et culturelle de la formation d'un espace commun à la dimension économique de circulation de marchandises. Ce faisant, les manuels répondent bien à la résolution de la Commission Européenne indiquant la nécessité de présenter aux élèves « les bases sur lesquelles les peuples européens entendent fonder aujourd'hui un développement »<sup>69</sup>, et s'inscrivent également dans la droite ligne des Instructions Officielles, rappelant qu'il convient de conduire les élèves

[...] à prendre conscience du fait que, par le biais des échanges et de la circulation des idées et des formes, la littérature, les arts et la culture constituent un des domaines premiers où s'élabore une conscience européenne et où se fonde la possibilité même d'une communauté.<sup>70</sup>

L'idée de la « communauté », centrale dans les discours officiels, est traduite dans les discours des manuels scolaires par le rappel, à plusieurs reprises, de la nature des liens qui

<sup>69</sup> Résolution du Conseil Européen et des ministres de l'éducation adoptée en 1988, *op. cit.*

<sup>70</sup> Instructions Officielles, 2010, *op. cit.*

unissent les auteurs de la Renaissance. La mention de l'amitié et des échanges qui lient les auteurs approfondit ainsi la représentation d'une communauté liée intellectuellement en y ajoutant une dimension personnelle et affective, à l'image du lien qui unit Érasme et More :

Grand esprit humaniste, Érasme compose en 1509 cet *Éloge de la folie*, écrit en latin, pendant son voyage d'Italie en Angleterre chez son ami Thomas More à qui il le dédie. (Maryse Avierinos, 2000, p. 124)

*L'Éloge de la Folie* est dédié par Érasme à son ami More, ce qui témoigne de l'importance des rencontres entre humanistes, qui pouvaient se répondre et polémiquer par leurs écrits. (Jean-Marie Bigeard, 2004, p. 286)

Érasme et More sont liés par une très solide amitié et débattent par œuvres littéraires interposées [...]. (Jean-Marie Bigeard, 2007, p. 204)

Rédigée en latin, *L'Utopie* décrit une île imaginaire où règnent l'égalité et la justice. [...] C'est Érasme, ami de More, qui se chargea de publier l'ouvrage. (Dominique Rincé, 2007, p. 205)

L'amitié entre Érasme et More est ainsi un biographème largement convoqué dans le discours doxique et constitue l'un des points saillants de la constitution de leurs figures d'auteur, qui fonctionnent très littéralement ici en miroir. Le lien amical apparaît central dans les paratextes et vient dès lors offrir une dimension singulière à la représentation générale de la République des Lettres. Il en va de même pour Montaigne et La Boétie, au point que la plupart des notices de présentation de ce dernier commencent par le rappel du lien qu'il entretient avec l'auteur des *Essais*<sup>71</sup> :

Ami de Montaigne, La Boétie fut de ceux qui tentèrent de mettre fin à la guerre civile en rapprochant catholiques et protestants. (Dominique Rincé, 2007, p. 356)

La Boétie, ami de Montaigne, a écrit son *Discours de la servitude volontaire* afin de s'opposer aux thèses sur le pouvoir défendues par Machiavel dans *Le Prince*. (Xavier Damas, 2011, p. 177)

Grâce à la réputation qu'il se fait au cours de ses études, Étienne de la Boétie est admis en qualité de conseiller au parlement de Bordeaux en janvier 1553. Il y rencontre Montaigne en 1558. Leur amitié durera jusqu'à la mort de La Boétie. (Florence Randanne, 2011, p. 202)

Pourquoi cette insistance sur les liens amicaux unissant les auteurs de la Renaissance dans les paratextes ? Dans la perspective de la constitution d'une image du XVI<sup>e</sup> siècle littéraire européen comme fondement d'une communauté à la fois politique et culturelle,

---

<sup>71</sup> On peut noter avec intérêt ici que si La Boétie est quasiment systématiquement présenté comme l'ami de Montaigne, la réciproque n'est pas vraie dans les paratextes, peut-être parce que le statut d'auteur maximal de Montaigne vient légitimer la place de son « ami » dans le corpus canonique ?

rappeler les liens qui unissent des hommes de nationalités différentes est une manière de rendre visible l'union qui se crée, dès les origines, entre des espaces culturellement et linguistiquement éloignés. Il s'agit d'exploiter la valeur implicite de la relation métonymique qui s'établit entre chaque auteur et son pays d'origine : si Érasme le Hollandais, More l'Anglais et Rabelais le Français discutent, débattent, s'entendent et s'apprécient, n'est-ce pas la préfiguration d'une entente et d'une harmonie entre Hollande, Angleterre et France ? La mise en récit de l'amitié qui unit ces hommes dans le discours doxique permet de fait de préfigurer et de représenter, sur le mode allégorique, l'amitié des peuples au sein de l'Union Européenne. Partage, entente, amitié : le XVI<sup>e</sup> siècle littéraire apparaît dès lors, dans les manuels scolaires du début du XXI<sup>e</sup> siècle, comme une sorte d'âge d'or de l'espace européen. En ce sens, l'infléchissement de l'impératif idéologique de construction de l'identité nationale vers la prise de conscience de l'appartenance à un espace européen dans le discours scolaire participe à la réactivation et à la diffusion de l'image traditionnelle, héritée notamment de l'*Histoire de France* de Michelet (tome VII « La Renaissance »), d'un « beau XVI<sup>e</sup> siècle » marqué par le renouveau des sciences, la redécouverte des philosophies antiques et l'élargissement des champs de la pensée humaine ; les discours de présentation reprennent cette représentation alors en l'étendant à l'espace européen et en y intégrant des auteurs étrangers. Ce faisant, le discours doxique concentre l'image du siècle sur ses premières décennies, et tend à minorer la réalité historique de la fin du siècle, où les guerres de religion viennent mettre en question les conceptions humanistes. Ainsi, bien que Montaigne ou La Boétie appartiennent à cette représentation, les paratextes tendent plus à tisser les liens qui rapprochent leurs pensées de celles de la première génération d'humanistes qu'à dessiner les écarts qui les en éloignent.

Cependant, si cette représentation du XVI<sup>e</sup> siècle comme âge d'or des origines européennes réduit l'image du siècle, elle apparaît également comme une remise en contexte historique qui amende et infléchit fortement celle qui prévalait du début du XX<sup>e</sup> siècle. En organisant l'image de la période autour des critères identitaires, de la révélation de l'esprit national à l'illustration du génie français, le discours doxique de l'époque avait en effet pour conséquence de faire de l'humanisme un mouvement par essence français, nécessairement détaché des modèles étrangers. Or, pour un auteur de la Renaissance, l'humanisme en tant que moment et mouvement intellectuel n'a de sens que dans une perspective européenne, tant les échanges entre pays forment et nourrissent les réflexions. C'est pourquoi il semble bien que, à travers le nouvel impératif identitaire européen, le discours scolaire rétablisse une représentation beaucoup plus juste historiquement du XVI<sup>e</sup> siècle renaissant, que les finalités de construction du roman national avaient fortement orientée vers une image « franco-centrée ». Pour autant, au début du XX<sup>e</sup> siècle comme au début du XXI<sup>e</sup> siècle, les différentes

représentations de la période apparaissent marquées par la nécessité d'une mise en récit qui réactive dans les deux cas l'image d'une origine commune. Les éléments du discours doxique dépassent ainsi la simple construction d'un siècle littéraire pour faire du XVI<sup>e</sup> siècle le moment de la fondation d'une unité harmonieuse appuyée sur un système d'échange qui en constitue un fondement intellectuel, mais également politique.

Dans cette perspective, la présence importante de l'œuvre de More dans les manuels du XXI<sup>e</sup> siècle<sup>72</sup> est significative d'un regard sur la période qui s'attache aux manifestations littéraires d'une réflexion sur l'organisation sociale. Le modèle de société utopique proposé par More constitue, selon les manuels, une première pensée de l'égalité des individus et de leur liberté à la Renaissance, modèle qui serait repris ensuite par Rabelais dans la description du mode de vie au sein de l'abbaye de Thélème, dont les chapitres occupent le haut du palmarès des extraits de l'œuvre rabelaisienne les plus sélectionnés dans les manuels (cf *tableau 35*). Un effet de perspective est ici remarquable dans la mise en parallèle des extraits d'*Utopia* et des chapitres consacrés à Thélème, puisque le texte rabelaisien ne propose en aucune façon la mise en scène d'un lieu utopique égalitaire, seuls les biens nés pouvant vivre dans l'abbaye. Cependant, dans le cas de More comme de Rabelais, les notions d'égalité, de partage et d'harmonie entre les individus se trouvent placées au cœur des représentations diffusées par les paratextes, comme en témoignent ces présentations d'*Utopia* :

Soucieux d'œuvrer pour le bien public, More entra au service du roi Henri VIII et publia (en latin) un petit livre qui imaginait, à partir d'une analyse des abus de la société anglaise, une société fondée sur les valeurs chrétiennes, où seraient bannis la guerre, l'argent, le luxe, la propriété privée, la vanité, l'oisiveté ; mais cette société idéale n'existe qu'en Utopie. (Romain Lancrey Javal, 2001, p. 73)

Dans l'ouvrage intitulé *L'Utopie ou Le traité de la meilleure forme du gouvernement*, More présente une contrée idéale dont la première qualité est la situation géographique, contexte favorable à une organisation sociale et politique originale. La ville idéale d'Amaurote offre un cadre dans lequel les habitants ont une vie qui fait harmonieusement alterner travail et loisir, comme en témoignent ces lignes. (Hélène Sabbah, 2007, p. 302)

L'auteur présente un territoire imaginaire, où les hommes ont bâti une ville à l'organisation sociale et politique parfaite. Ce modèle est proposé comme un idéal humaniste. (Valérie Presselin, 2011, p. 201)

Inspirée du mythe platonicien de la cité idéale, *L'Utopie* décrit une île imaginaire où règnent la justice et l'égalité au sein d'un peuple qui a renoncé à la propriété individuelle et à l'argent. (Florence Randanne, 2011, p. 176)

---

<sup>72</sup> Seize extraits d'*Utopia* sont ainsi sélectionnés dans les vingt-sept manuels étudiés pour la période 2000-2011 (cf *tableau 28*).

En outre, cet idéal social et politique mis en scène dans l'œuvre de More est représenté dans le discours doxique sur une série de valeurs qui répondent à celles de l'Union Européenne. Ainsi, selon une étude menée en 2000 par Anne-Marie Guérin-Grataloup et Michel Solonel<sup>73</sup> auprès d'élèves et de professeurs du secondaire, deux valeurs centrales semblent fonder l'Europe dans les représentations collectives : l'harmonie (ou l'égalité) et l'absence de conflit (ou la solidarité). Si l'étude en question s'intéresse plus particulièrement à l'enseignement de la question européenne dans les cours d'éducation civique, il apparaît toutefois intéressant de constater que l'image de la communauté européenne se trouve appuyée sur des valeurs qui sont celles de sociétés idéales, représentées notamment dans la littérature du XVI<sup>e</sup> siècle telle qu'elle est transmise par l'Ecole depuis la fin du XX<sup>e</sup> siècle. La représentation sociale de l'Europe se formulerait chez les élèves, comme chez les professeurs, autour de la question des droits de l'homme, des libertés individuelles, et d'un groupe social uni où règnent harmonie et solidarité. C'est précisément cette image, voire cet imaginaire, que véhiculent les discours des manuels scolaires en proposant une lecture de la littérature du XVI<sup>e</sup> siècle européen, constituée en lieu d'origine d'une Union Européenne dont les « valeurs communes »<sup>74</sup> à transmettre s'articulent à travers un réseau de significations et d'échos implicites. Cette pratique « didactique » de l'implicite identitaire européen pourrait dès lors être comprise comme la conséquence de la difficulté à cerner la réalité de l'objet scolaire Europe et la nécessité de l'« infuser » dans les discours scolaires, sans pouvoir jamais la nommer explicitement. En effet, contrairement aux différentes communautés nationales, l'espace européen « n'a pas suscité de mise en récit plaisante ni de patrimoine de savoirs précocement acquis comme les enseignements nationaux ont su le faire »<sup>75</sup>, et en ce sens ne dispose pas de récit des origines mis en scène de manière uniforme à l'échelle de l'Union, les États membres apparaissant moins disposés à renoncer à leur souveraineté éducative qu'à la souveraineté juridique ou même monétaire. Les enseignements des pays de l'Union demeurent ainsi largement à détermination nationale, aucun manuel scolaire européen n'existe, et la question du sentiment d'appartenance à l'union, corrélée à celle de la citoyenneté européenne, demeure difficile à modeler dans le discours institutionnel tant ce récit des origines semble pouvoir différer en fonction des pays. C'est ainsi que l'Europe apparaît comme un objet scolaire difficile à manier :

[...] l'Europe ne peut être réduite à un toujours-déjà-là tant la diversité des possibles de son avenir influe sur les lectures de son passé. L'Europe ne dispose d'aucun des « avantages » de l'État nation. Celui-ci tirait du caractère violent de sa construction une incontestable décontraction dans l'élimination de toute

<sup>73</sup> « Une Europe à construire : des valeurs partagées ? », in Nicole TUTIAUX-GUILLON, *L'Europe entre projet politique et objet scolaire, au collège et au lycée*, op.cit.

<sup>74</sup> Rapport de la commission européenne, op. cit.

<sup>75</sup> Anne-Marie THIESSE, *Faire les Français*, op. cit., p. 24.

alternative à son récit officiel. [...] Au contraire l'Europe politique n'existe que par le libre choix de ceux qui se disent, qui se veulent européens. Elle n'a de chance de prospérer que par dépassement des identités imposées. On comprend que cela représente une inflexion significative dans les pratiques d'enseignement.<sup>76</sup>

En ce sens, la constitution d'un récit des origines de l'espace européen à travers le discours de présentation de la littérature du XVI<sup>e</sup> siècle ne peut être analysée selon les mêmes grilles de lecture que le récit « mythologico-idéologique national »<sup>77</sup>, mais il en constitue pourtant bien le pendant à échelle supranationale. En offrant aux auteurs de la Renaissance la reconnaissance de leur place dans la constitution d'une histoire culturelle et intellectuelle commune, le discours doxique du début du XXI<sup>e</sup> siècle reprend la logique traditionnelle du récit des origines et construit une image « lumineuse » du siècle, orientée selon des perspectives idéologiques qui dépassent le cadre national.

## Conclusion

Tandis que les anthologies d'histoire littéraire du début du XX<sup>e</sup> siècle construisent une image de la littérature du XVI<sup>e</sup> siècle comme représentation de l'« esprit français » et origine supposée de toute la littérature nationale, les manuels du début du XXI<sup>e</sup> siècle s'éloignent de cette représentation pour proposer une vision plus large de la période, réinsérée dans sa dimension européenne. D'un tournant du siècle à l'autre, le discours doxique entourant la période apparaît dès lors par les impératifs de construction d'un récit historique, national ou supra-national. En ce sens, l'image du siècle construite dans les manuels des années deux mille s'apparente moins à un abandon de la perspective des anthologies de la III<sup>e</sup> République, qu'à un prolongement et une extension de la représentation mythique du XVI<sup>e</sup> siècle comme âge d'or des origines, au moment où l'espace géopolitique européen devient un enjeu de construction identitaire. À travers la modélisation d'une série de figures d'auteurs humanistes, le discours doxique du XXI<sup>e</sup> siècle construit une représentation positive et lumineuse du siècle, sans chercher à occulter ou minimiser les dynamiques d'échanges au cœur de la période.

Néanmoins, à considérer l'image du siècle dans les anthologies du début du XX<sup>e</sup> siècle et celle qui se dessine dans les manuels des années deux mille, un double paradoxe se fait jour, qui rend compte des effets d'occultations propres à toute mise en récit institutionnelle d'une période. D'une part, dans les anthologies de la III<sup>e</sup> République, l'image du siècle

---

<sup>76</sup> « Une Europe à inventer », in Nicole TUTIAUX-GUILLON (*art. cit.*), p. 8.

<sup>77</sup> *Ibid.*



apparaît en grande partie déterminée par un critère idéologique identitaire, qui cherche à toute force à « nationaliser » les apports étrangers et les dynamiques européennes à l'œuvre au moment de la Renaissance, de manière à mieux intégrer la période au roman national. Pourtant, dans ces ouvrages scolaires, la diversité des formes et des genres qui ont contribué à l'épanouissement du mouvement humaniste s'avère relativement bien représentée grâce à la présence dans le corpus d'auteurs savants, d'érudits, d'historiens ou encore de mémorialistes (*cf tableau 7*). À l'inverse, dans les manuels du XXI<sup>e</sup> siècle, tandis que le discours doxique s'infléchit et élargit la représentation vers une mise en récit de la dimension européenne de l'humanisme, le corpus canonique se réduit considérablement et le groupe des auteurs susceptibles de représenter le développement du mouvement disparaît en grande partie du canon (*cf tableaux 18 et 19*). Ne demeurent alors dans la représentation scolaire qu'une demie douzaine d'auteurs qui servent à incarner de manière maximale l'humanisme, dont l'image s'avère à nouveau orientée par un impératif idéologique qui conduit à présenter la littérature du XVI<sup>e</sup> siècle comme le lieu de l'établissement des origines intellectuelles de l'espace européen et de ses valeurs partagées. Dans un cas comme dans l'autre, l'analyse de l'image du siècle révèle donc la persistance des « paradigmes mythiques »<sup>78</sup>, selon la formule de Barthes, qui déterminent les représentations scolaires de la littérature et orientent la lecture des œuvres, mais aussi des siècles littéraires pensés comme des blocs de significations. Ce sont justement ces significations dévolues à la littérature du XVI<sup>e</sup> siècle, présentée comme le siècle d'un certain âge d'or, que le chapitre suivant cherche à mettre en lien avec le contexte social et politique dans lequel elles se font jour, afin de cerner la valeur d'usage, au XXI<sup>e</sup> siècle, de ce mythe du « beau XVI<sup>e</sup> siècle »<sup>79</sup> que les manuels pérennisent.

---

<sup>78</sup> Roland BARTHES, « Qu'est-ce qu'un manuel ? », *art. cit.*, p. 66.

<sup>79</sup> Selon le titre donné par Bernard QUILLIET en 1998 à son ouvrage sur l'histoire de France au XVI<sup>e</sup> siècle (*La France du beau XVI<sup>e</sup> siècle*, Paris, Fayard, 1998).