

L'IMAGE SCOLAIRE DE LA LITTÉRATURE UN MIROIR POUR PENSER NOTRE ÉPOQUE

Dans son ouvrage *L'invention des classiques*¹ Stéphane Zékian interroge les modalités de construction de l'image classique du XVII^e siècle durant la première moitié du XIX^e siècle afin de

[...] faire entendre ce que le premier XIX^e siècle fait dire au « siècle de Louis XIV », d'éclairer la diversité (et souvent la concurrence) de schémas interprétatifs et de modes d'actualisation dont l'ensemble foisonnant fournit moins la preuve d'une quelconque permanence des classiques qu'il ne compose la chronique accidentée de leurs usages publics.²

Étudiant la patrimonialisation du XVII^e siècle au début du XIX^e siècle, l'auteur indique ainsi que ce processus passe par une recomposition des œuvres et des biographies qui tend à écarter la philosophie des Lumières de la définition d'un siècle classique de la littérature française : selon lui, le choix de cette mise en récit correspond à un « besoin de passé propre au siècle nouveau »³, ce qui souligne que les choix mémoriels se font bien, en matière d'histoire littéraire comme en matière d'histoire nationale, en fonction des besoins du présent⁴. Conséquence de cette fictionnalisation fondée sur les aspirations d'un présent qui va nécessairement s'abolir en passé, l'image d'un siècle littéraire n'est pas une construction figée, mais bien plutôt « un réservoir de possibilités, un gisement d'usages potentiels indéfiniment disponible pour de nouveaux investissements symboliques »⁵.

Montrer ce qu'une époque fait dire à ce « réservoir de possibilités » symboliques qu'est un siècle littéraire, c'était précisément l'objectif du chapitre précédent de ce travail, consacré aux usages identitaires de l'image scolaire du XVI^e siècle. En ce sens, nous avons mis au jour quelques-unes des représentations fantasmées, des légendes qui entourent ce siècle, afin de montrer comment ces images forgées à travers le discours doxique correspondent à des impératifs idéologiques constitutifs du processus de transmission. Pour autant, les représentations doxiques, figures d'auteurs ou fiction(s) séculaire(s), n'appartiennent pas uniquement au champ institutionnel de l'École mais, parce qu'elles

¹ Stéphane ZEKIAN, *L'invention des classiques – Le « siècle de Louis XIV » existe-t-il ?* Paris, CNRS Éditions, 2012.

² *Ibid.*, p. 19.

³ *Ibid.*, p. 21.

⁴ Pour rappel, Anne-Marie THIESSE indique que l'histoire nationale fonctionne majoritairement comme « projection rétrospective », mécanisme dans lequel il s'agit de reformuler le passé afin de légitimer les actions du présent (*Faire les Français, op. cit.*, p. 45).

⁵ Stéphane ZEKIAN, *op. cit.*, p. 19.

fonctionnent en tant que valeur d'échange dans l'espace social⁶, s'avèrent porteuses de sens qui échappent au cadre défini par les programmes et qui font écho à l'actualité de leur diffusion. Si, comme l'indique Brigitte Louichon, les œuvres classicisées, ou patrimoniales, peuvent être définies tout à la fois comme « production passée *et* réception présente »⁷, c'est parce qu'elles constituent un « passé pertinent »⁸, susceptible d'ouvrir des perspectives ou d'apporter des réponses dans le présent de leur (re)lecture. En ce sens, le processus de classicisation ne se contente pas de construire une image scolaire d'un auteur, d'une œuvre ou d'un siècle, mais aboutit également à faire dialoguer, même implicitement, une vision passée du monde avec des valeurs contemporaines : en mettant en scène les représentations et les valeurs de l'époque, le discours doxique permet alors d'actualiser, au sens propre, les œuvres, les auteurs et leurs pensées, et leur donne ainsi une valeur *d'usage* dans le temps de leur réception.

Ce processus d'actualisation, grâce auquel des productions passées fonctionnent comme miroir pour les questionnements du présent, participe dès lors pleinement à construire les images d'un siècle littéraire, images scolaires d'une part, images sociales d'autre part. C'est pourquoi ce mécanisme apparaît au cœur de la question qui occupe notre étude : à quoi sert la transmission de la littérature du XVI^e siècle ? Quels sens y a-t-il à faire lire, au XXI^e siècle, ces auteurs si « éloignés historiquement »⁹? Au-delà des impératifs institutionnels liés à la constitution et la diffusion d'une histoire littéraire nationale, mais en lien avec une série de visées idéologiques, nous faisons l'hypothèse que, si le discours doxique des années deux mille fait dire un certain nombre de choses à la littérature du XVI^e siècle, c'est que l'image canonique de ce siècle littéraire apparaît comme une construction particulièrement *pertinente* pour mettre en perspective les questions contemporaines. En concentrant notre étude sur les manuels publiés depuis 2000, nous montrerons dans un premier temps que la diffusion et la pérennité de l'image mythique d'un XVI^e siècle lumineux n'est pas sans rapport avec la volonté, explicite ou non, de rapprocher la période de l'époque contemporaine, notamment à travers la mise en lumière d'une série de valeurs qui font écho à celles de notre siècle. Enfin, dans un second temps, nous analyserons la manière dont le discours de présentation du siècle dans les manuels scolaires semble fonctionner comme un effort pour (re)légitimer l'enseignement littéraire dans un contexte socio-politique défavorable, et s'apparente à une autre forme de récit des origines.

⁶ Voir sur ce point l'article déjà mentionné de Alain VIALA, « Des modèles classiques aujourd'hui ».

⁷ Brigitte LOUICHON « Définir la littérature patrimoniale », in Isabelle DE PERETTI et Béatrice FERRIER (dir.), *Enseigner les « classiques » aujourd'hui : Approches critiques et didactiques*, Bruxelles, P.I.E. Peter Lang, coll. ThéoCrit n°5, 2012, p. 41.

⁸ *Ibid.*, p. 48.

⁹ Selon la formule des programmes de lycée de 2000 (cf *chapitre IV*).

I. Le « beau XVI^e siècle », l'image mythique de la littérature de la Renaissance au service du présent

1. La représentation scolaire d'un idéal politique à la Renaissance : mise en scène d'une permanence des valeurs

À considérer la structure du canon pour la période 2000-2011 (cf figure 2), l'importance quantitative des auteurs dont les œuvres sont marquées par des questions politiques, ou qui du moins peuvent être interprétées comme telles dans le discours scolaire, est frappante : dans la périphérie proche, More, La Boétie et Machiavel occupent trois des quatre places, tandis que Érasme et d'Aubigné se trouvent encore mieux représentés en intégrant la périphérie directe ; dans le centre maximal, Rabelais et Montaigne figurent eux aussi des auteurs dont les écrits peuvent être en partie rapportés à des questionnements politiques, notamment en raison de leurs réflexions sur l'éducation. L'une des manières de figurer dans le discours scolaire les liens entre les auteurs du XVI^e siècle et les interrogations de leur époque consiste à rappeler les liens qui unissent, dans le premier tiers du siècle, les gens de lettres et le monarque. Ainsi, les paratextes présentent régulièrement la relation de confiance et de partage qui s'établit entre le Roi de France et les écrivains de l'époque, au point que la période apparaît en partie déterminée par l'influence du roi sur les arts¹⁰ :

Peu à peu apparaît en France, longtemps après l'Italie, la figure de l'écrivain humaniste qui défend une nouvelle conception de l'homme. Il a certes besoin de l'appui du roi ou d'un puissant protecteur pour résister aux attaques de la Sorbonne, la faculté de théologie de Paris, mais il réussit à s'imposer comme une figure essentielle du royaume. François I^{er} l'aide à remplir sa tâche d'éducateur de la noblesse. (Christophe Desaintghislain, 2003, p. 219)

Protégés par les rois, comme François I^{er}, les lettres et les arts chantent un hymne à la vie. (Christophe Desaintghislain, 2011, p. 62)

La relation entre les écrivains du XVI^e siècle et les différents pouvoirs politiques est également mise en lumière dans les notices biographiques ou les paratextes de présentations de l'œuvre de Thomas More, dans lesquels est régulièrement rappelé le rôle qu'il tient auprès de la monarchie anglaise. La vision d'une société idéale que l'auteur développe dans *Utopia* s'appuie ainsi sur l'expérience d'une réalité contemporaine, car More est présenté comme un « homme politique de premier plan » (Jean-Marie Bigeard, 2007, p. 145), animé d'une « volonté de réformes politiques et religieuses [qu'il] tenta de mettre en œuvre alors qu'il était

¹⁰ En ce sens, les discours des paratextes reprennent ici les représentations proposées par Lanson dans son *Histoire de la littérature française*, où sont fortement soulignées les relations qu'entretiennent François I^{er}, puis ensuite Henri IV, avec les écrivains de leurs époques (cf chapitre II).

chancelier du roi Henri VIII » (Xavier Damas, 2011, p. 154). Cependant, à l'inverse de ses contemporains français, l'écrivain anglais n'est pas présenté comme un poète de Cour répondant à des commandes officielles ou cherchant à plaire. Les auteurs de manuels insistent en effet sur la dimension critique de son texte, rappelant qu'il s'agit avant tout de peindre une société idéale reflétant en creux les erreurs et les injustices du monde réel :

Les Humanistes, engagés dans leur temps, en viennent tous à réfléchir sur les conditions politiques et sociales qui permettraient de bâtir un monde nouveau sur les ruines de l'ordre ancien. Comme Rabelais, ils peuvent utiliser la fiction pour introduire leurs idées sans encourir de sanctions. Mais cet artifice n'empêcha pas Thomas More d'être exécuté sur ordre d'Henri VIII, malgré l'éloge liminaire au souverain. Son *Utopie* - genre qu'il inventa en même temps que le mot - par le contre-exemple qu'elle propose, est une critique précise de la société. (Dominique Rincé, 2005, p. 109)

D'une part, la visée polémique de l'œuvre, dissimulée derrière le voile de la fiction, constitue la clé d'interprétation livrée aux élèves pour en saisir les enjeux ; d'autre part, elle permet de présenter les causes de la mort de l'auteur, qui sont avant tout à motif politique :

Anglais, Thomas More incarne le modèle de l'intellectuel humaniste, engagé dans son temps, préoccupé de justice sociale. C'est également un homme politique de premier plan et un catholique d'une grande ferveur religieuse, qui lui valut la décapitation. (Jean-Marie Bigeard, 2007, p. 145)

More est nommé chancelier du souverain anglais Henri VIII alors qu'il était déjà très connu pour son *Utopie*, qui propose un modèle de société idéale fondée sur l'amour du prochain. Une telle indépendance d'esprit vaut à ce penseur anglais d'être condamné à mort par Henri VIII en 1535. (Xavier Damas, 2007, p. 167)

Malgré la fiction, les idées de l'auteur dérangeant : il est exécuté sur l'ordre du roi Henri VIII. (Florence Randanne, 2011, p. 93)

Cette insistance sur la condamnation à mort de l'auteur pour des raisons politiques constitue le biographème le plus repris dans le discours doxique entourant la présentation de More. L'exécution de l'auteur est présentée comme la conséquence directe de ses idées, dans le discours des manuels ; ce faisant, l'image qui est donnée du pouvoir en place est celle d'un régime autoritaire, tandis que More apparaît comme la figure de l'intellectuel martyr. Parallèlement, l'œuvre, publiée après la mort de l'auteur par « son ami Érasme » (Florence Randanne, 2011, p. 93), peut dès lors être présentée comme le témoignage d'une pensée politique constituant une opposition à un système monarchique inégalitaire, voire tyrannique. Si l'homme est exécuté par le régime, l'œuvre, elle, survit, et par là même prouve la victoire des idéaux sur un gouvernement injuste.

De manière similaire, plusieurs autres écrivains de la période sont présentés, directement ou non, comme défenseurs de la liberté et opposants à un régime politique autoritaire. C'est notamment le cas d'Agrippa d'Aubigné, qui « fait partie des figures de l'engagement politique et religieux » (Florence Randanne, 2011, p. 93), et dont l'œuvre à l'ampleur épique est donnée à lire dans presque tous les manuels comme un pamphlet contre la politique royale catholique en France, et contre l'injustice et les souffrances qui en résultent (*cf chapitre VI*). S'il s'agit pour le poète protestant de « rétablir la vérité qui fonde toute justice » (Christophe Desaintghislain, 2011, p. 231) en mettant en avant la responsabilité du pouvoir catholique dans les misères qui accablent le pays, les auteurs de manuels insistent sur le fait que *Les Tragiques* sont « une œuvre de combat dans laquelle d'Aubigné dépeint les malheurs de la France [et] en dénonce les responsables » (Hélène Sabbah, 2001, p. 197). Polémique, violent, le poème est aussi « vision » (Maryse Avierinos, 2000, p. 234). À la lecture de ces discours de présentation, d'Aubigné apparaît comme la figure du poète prophète, qui « fait voir au lecteur la fureur des massacres et fait attendre les appels à la vengeance divine » (Maryse Avierinos, 2000, p. 234). Il est aussi seul, visionnaire dont la voix s'élève dans les ténèbres contre un pouvoir persécuteur, et qui dénonce les horreurs d'une guerre de religion née de l'intolérance religieuse de la monarchie française.

Dans le cas de d'Aubigné comme de More, les auteurs de manuels viennent appuyer la dimension contestatrice des œuvres présentées en insistant sur le fait que ces écrivains endossent le rôle de David dans la confrontation – indirecte, le plus souvent – les opposant au Goliath politique de leurs pays d'origine. Une argumentation similaire est à l'œuvre dans les notices biographiques et les paratextes entourant Etienne de La Boétie. Si les auteurs de manuels scolaires rappellent que le *Discours de la servitude volontaire* est à l'origine écrit en opposition aux thèses défendues par Machiavel dans le *Prince*, la visée polémique littéraire du texte est mise au second plan pour se concentrer sur sa portée contestatrice supposée. Il s'agit en effet de présenter l'œuvre comme un pamphlet contre la « tyrannie » et un appel à la libération des individus :

Dans le *Discours de la servitude volontaire*, publié en 1576, plus de dix ans après sa mort, La Boétie dénonce dans une harangue d'une rare violence le scandale de la tyrannie, sans rien lui opposer d'autre qu'une morale de la vie fondée sur l'amitié. (Romain Lancrey Javal, 2004, p. 203)

[...] La Boétie, ami de Montaigne, a écrit son *Discours de la servitude volontaire* afin de s'opposer aux thèses sur le pouvoir défendues par Machiavel dans *Le Prince*. Il y dénonce non seulement la tyrannie mais surtout la capacité des peuples à accepter passivement cet état de fait. [...] Le *Discours de la servitude volontaire* est un anti-traité machiavélien : loin d'énumérer les qualités d'un bon prince, l'auteur s'attache à développer dans le peuple la capacité à critiquer le

pouvoir autoritaire et à inventer les moyens de se rebeller. (Xavier Damas, 2011, p. 177)

La récupération du texte par les protestants, et son utilisation contre la monarchie catholique, sont également rappelées dans les paratextes pour mieux souligner que les intentions de l'auteur ne se limiteraient pas au cadre des guerres de religion et qu'il s'agirait avant tout d'une œuvre

[...] réquisitoire contre la tyrannie, [qui] illustre l'intérêt des humanistes pour la politique et constitue, sous cet angle, une réflexion sur la liberté humaine [...]. (Dominique Rincé, 2007, p. 235)

L'auteur du *Contr'un* est ainsi représenté sous les traits d'un penseur politique novateur, un esprit éclairé qui prônerait la liberté individuelle et la liberté de conscience à une époque où celles-ci ne sont pas garanties par les régimes monarchiques. Suivant cette représentation qui parcourt les paratextes, l'originalité de la pensée de La Boétie est mise en scène à travers un discours qui inscrit cette réflexion dans un cadre temporel plus large en affirmant que

[...] par la vigueur de sa thèse, [La Boétie] est devenu l'apôtre de la liberté contre la tyrannie, au point d'être cité et revendiqué par les orateurs de la Révolution Française deux siècles plus tard. (Xavier Damas, 2007, p. 31)

Comme pour d'Aubigné, mais selon des modalités différentes, le discours de présentation de La Boétie et de son œuvre tend à faire surgir à nouveau la figure d'un écrivain prophète, non pas pour son époque mais pour les époques à venir. S'il n'est pas la voix qui décrit les horreurs présentes, il apparaît comme celui qui prépare le développement d'une pensée politique qui renversera à terme le système qu'il dénonce. La réactivation implicite de la figure de l'écrivain martyr ou prophète, héritée des représentations romantiques de l'acte poétique, traverse ainsi le discours entourant ces auteurs, ce qui permet de mettre en lumière la dimension agonistique des œuvres. Héros d'une lutte contre un gouvernement injuste, le poète ou l'écrivain devient dans le même temps le héraut d'une parole de contestation qui refuse de se plier aux règles d'un pouvoir tyrannique. Ce faisant, le discours scolaire cherche à faire entendre une harmonie de voix dans la production littéraire de la Renaissance, où se retrouvent plusieurs arguments de nature politique : refus des régimes autoritaires, lutte contre la tyrannie, éloge de la tolérance et de la liberté individuelle.

Lutte contre un pouvoir autoritaire et discriminant d'une part, éloge de l'égalité d'autre part, le discours scolaire (re)présentant les thèses politiques des auteurs de la Renaissance tend ainsi à organiser la représentation de la période autour de notions qui font écho aux valeurs fondatrices de la démocratie. En ce sens, les textes du XVI^e siècle s'avèrent réellement *actualisés* par le discours doxique, c'est-à-dire rendus actuels à travers une lecture déterminée par des enjeux contemporains. Or, pour « coller » aux représentations du XXI^e

siècle, les images d'auteurs construites par les discours scolaires s'éloignent en réalité du sens et des visées originelles de leurs œuvres. Bien que More, d'Aubigné ou La Boétie publient effectivement des œuvres à résonance politique dans le contexte de leur production, cette dimension des œuvres apparaît comme récupérée par les paratextes contemporains pour infléchir le sens des œuvres vers les enjeux de leur réception actuelle. En ce sens, l'image scolaire de la littérature du XVI^e siècle apparaît à nouveau marquée par une finalité idéologique : il s'agit de trouver dans les textes du XVI^e siècle, notamment ceux à portée politique ou polémique, les sources d'une conception politique correspondant au modèle du XXI^e siècle, quitte à gauchir la signification des œuvres en orientant leur lecture, *via* les paratextes, dans le sens de la promotion d'un idéal démocratique qui constitue le fondement idéologique du discours et la valeur phare à transmettre. Là où la formation du citoyen passait au début du XX^e siècle par la création d'un sentiment d'appartenance à la communauté nationale à travers le mythe des ancêtres et de l'esprit français, les finalités paraissent s'être déplacées vers l'éveil d'une conscience politique, moins tournée vers la question identitaire nationale que vers le partage de valeurs constitutives de la vie en société (harmonie, partage, lutte contre un pouvoir injuste ...). Ce faisant, la valeur de l'image de la littérature du XVI^e siècle dans la construction d'un récit mythique des origines paraît elle aussi se déplacer, à mesure que les visées de ce discours évoluent.

2. Renaissance et humanisme, deux notions phares pour la construction de l'image scolaire de la littérature du XVI^e siècle

Présenté comme une sorte d'âge d'or de l'espace européen, mais aussi comme l'origine des valeurs qui assurent la stabilité de la démocratie actuelle, le XVI^e siècle de la littérature française apparaît réellement à travers le discours scolaire comme une origine partagée qui peut servir de modèle pour comprendre et faire vivre la communauté. Suivant cette logique, le discours scolaire actuel propose de la Renaissance une image particulièrement positive, en accord avec une vision générale qui fait de la période « une rupture majeure avec le Moyen-Âge » (Valérie Presselin, 2011, p. 371), un « “âge de lumière” succédant aux “temps obscurs” du Moyen-Âge » ((Dominique Rincé, 2011, p. 214). L'image scolaire de la période se construit ainsi à travers la reprise, consciente ou non, des principaux traits du siècle dessinés dès le XIX^e siècle par Michelet dans son *Histoire de France*, ce qui tend à faire des paratextes le lieu d'un éloge sans équivoques d'un siècle de culture, de connaissances et de découvertes :

La Renaissance invente un monde nouveau. Protégés par les rois, comme François I^{er}, les lettres et les arts chantent un hymne à la vie. Le rire de Rabelais, la sensibilité de Ronsard, la sagesse de Montaigne, la passion de la connaissance

des érudits et des savants contribuent à mettre l'Homme, libre et épanoui, au centre de l'univers. (Christophe Desaintghislain, 2011, p. 79)

Le « monde nouveau » et « l'hymne à la vie » seraient alors emblématiques de la Renaissance, selon une vision de la période qui n'est pas sans lien avec les conceptions que les auteurs du XVI^e siècle se faisaient eux-mêmes de leur époque, comme en témoignent la mention des disciplines « restituées » et les langues « instaurées » dont Gargantua fait l'éloge dans sa lettre à Pantagruel¹¹. Dans l'extrait proposé ci-dessus, l'emploi du terme Renaissance fonctionne comme étiquette historique permettant d'englober toute l'étendue du siècle, du « rire de Rabelais » à la « sagesse de Montaigne » et d'offrir ainsi une vision unifiée du siècle, correspondant aux figures d'auteur déclinées dans les paratextes des extraits sélectionnés (*cf* chapitre IV, V et VI) et à une série de mots-clés qui innervent les discours de présentation. En effet, si la Renaissance permet dans les manuels de construire l'image d'une période historique, l'idée de ce « monde nouveau » entraîne l'emploi d'un autre terme qui fonctionne comme « étiquette » du XVI^e siècle, l'humanisme. Alors même que cette catégorie, à la différence de celle de Renaissance, constitue une catégorie *a posteriori* pour désigner le mouvement intellectuel du début du XVI^e siècle¹², la notion d'humanisme traverse l'ensemble des paratextes et contribue à construire l'image unifiée du siècle.

L'humanisme est le plus souvent présenté dans les manuels comme un moment historique singulier, qui « place l'homme au centre de toutes ses préoccupations, politiques et morales » (Christophe Desaintghislain, 2011, p. 78), et où la question de l'homme, de sa valeur, de sa formation, de sa place dans le monde, agite les écrivains :

L'humanisme : ce mouvement européen se caractérise d'abord par un retour à la culture antique. Des savants, tels Erasme, traduisent et étudient les textes grecs et latins qui apparaissent comme des modèles. On traduit la Bible et l'évangélisme recommande la lecture personnelle des textes sacrés. L'humanisme est aussi une

¹¹ Avant l'apparition dans le vocabulaire français du terme *renaissance* pour désigner le renouveau des lettres et des arts au XVI^e siècle, de nombreux textes de l'époque mettent en effet en scène le réveil des disciplines à travers des métaphores opposant *sommeil/réveil*, *ombres/lumières*, *hiver/printemps* : ainsi Budé écrivant à Érasme évoque les « sépulchres » dans lesquels était selon lui ensevelie l'Antiquité, que le travail philologique du XVI^e siècle permet d'exhumer (voir à ce sujet le travail de Marie-Madeleine de LA GARANDERIE, *op. cit.*). Les termes *restitution*, *restauration*, voire *instauration* des bonnes lettres traversent alors les textes du début du XVI^e siècle, et tissent un réseau métaphorique qui prépare la dénomination de *renaissance*. Ce n'est qu'au XIX^e siècle que le terme, doté désormais d'une majuscule, devient une étiquette historique pour désigner toute une période ; Michelet franchit une étape supplémentaire en étendant ce concept à toute une civilisation en intitulant *Renaissance* le tome consacré à l'histoire du XVI^e siècle français. Pour une vision synthétique des enjeux historiographiques afférents à ce terme, nous renvoyons à l'article d'Arlette JOUANNA « La notion de Renaissance : réflexions sur un paradoxe historiographique » (*art. cit.*).

¹² Si le terme *humaniste* existe dès le XVI^e siècle pour désigner celui qui étudie les lettres antiques (*humanitas*), le mot *humanisme* lui n'apparaît pas avant le XIX^e siècle, d'abord dans un sens philosophique et ensuite comme étiquette pour le mouvement des érudits du début du XVI^e siècle : « HUMANISME : 1. 1846 philos. « doctrine qui prend pour fin la personne humaine » (Proudhon, *loc. cit.*) ; 2. 1877 « mouvement intellectuel européen des XV^e et XVI^e siècles qui préconisait un retour aux sources antiques par opposition à la scolastique » (*R. des 2 Mondes*, 15 mars, p. 273 ds Littré *Suppl.*) » (<http://www.cnrtl.fr/definition/humanisme>).

philosophie de l'homme qui devient la mesure de toute chose. (Romain Lancrey-Javal, 2004, p. 257)

Au sortir du Moyen Âge, un homme nouveau naît, que la confiance en soi rend plus fort : désormais pour juger des entreprises du monde, l'homme sera la mesure de toute chose. (Jean-Marie Bigeard, 2005, p. 29)

Le terme humanisme caractérise aussi une pensée qui place l'homme au centre de ses préoccupations. Ce sont précisément les relectures des philosophes grecs et latins qui permettent de considérer de nouveau l'homme en lui-même et pour lui-même, et non plus exclusivement dans ses rapports avec Dieu. (Dominique Rincé, 2007, p. 145)

L'humanisme rompt avec la vision pessimiste du monde et de l'homme du Moyen Âge et se caractérise par une vision positive et optimiste. L'homme est au cœur de la vision du monde humaniste. A la différence du Moyen Âge, pour lequel les hommes étaient avant tout déchus par le péché originel, l'humanisme valorise leur dignité d'être créés par Dieu à son image. (Valérie Presselin, 2011, p. 372)

Pour un humaniste de la Renaissance, rien de ce qui est humain ne doit rester étranger à sa pensée et à son écriture. (Dominique Rincé, 2011, p. 214)

En affirmant que les auteurs du XVI^e siècle font de l'homme « le centre des préoccupations » et de la « vision du monde », les paratextes proposent une image de la période qui combine en réalité plusieurs perspectives : d'une part, le discours scolaire renvoie aux conceptions mêmes des hommes de la Renaissance, pour qui l'*institution* ou *restauration* des bonnes sciences permettait d'accéder véritablement à la dignité humaine¹³ ; d'autre part, les notices font écho à une conception dominante du XVI^e siècle, l'idée de l'imbrication entre microcosme et macrocosme, qui se retrouve aussi bien en littérature que dans la médecine. Tandis que ces deux conceptions contemporaines aux auteurs de la période n'apparaissent guère qu'en filigrane dans les paratextes, et ne sont jamais présentées explicitement, la représentation scolaire s'appuie en réalité sur une vision beaucoup plus récente de l'humaniste, datant du XIX^e siècle. Ainsi, les discours de présentation soulignent fréquemment que le sens du terme *humaniste* a largement évolué depuis le XVI^e siècle où, dérivé de *humanitas*, il désignait un individu enseignant ou étudiant les lettres grecques ou latines (*studia humanitatis*), jusqu'au XIX^e siècle où, ayant pris un sens philosophique, le terme qualifie le penseur qui considère l'homme comme valeur suprême¹⁴. C'est ce dernier sens que les notices de présentation

¹³ Dans son oraison funèbre de François I^{er}, Pierre GALLAND indique ainsi que « par l'institution en toutes bonnes sciences [...] sommes véritablement devenus hommes » (*Oraison sur le trépas du Roy François ...*, Paris, Michel de Vascosan, 1547 ; cité par Arlette JOUANNA, *art. cit.*, p. 6).

¹⁴ Selon la notice du Trésor Informatisé de la Langue Française : « HUMANISTE : 1. 1580 [date de l'éd.] : « homme particulièrement érudit et lettré » (Claude Gruget, *Les Diverses leçons de Pierre Messie*, p. 89); 2.

privilégient, la période correspondant aux premières décennies du XVI^e siècle étant largement caractérisée comme moment de l'exaltation de la valeur de l'homme.

Reprenant à la fois les conceptions qui prévalent dans la pensée du XVI^e siècle et les représentations héritées de l'historiographie traditionnelle, les discours de présentation insistent ainsi sur la rupture qu'incarnerait le mouvement humaniste par rapport au Moyen Âge, dont il aurait fait vaciller les paradigmes idéologiques et épistémologiques :

La notion d'homme n'existait pas vraiment jusque là : on était « créature de Dieu » au Moyen Âge, « citoyen » dans l'Antiquité. Avec les savants et les lettrés de la Renaissance, une nouvelle valeur apparaît : l'homme. Le monde n'est plus interprété comme seule émanation de la volonté divine, et il entreprend alors de le découvrir, voire d'en critiquer la marche, n'hésitant pas comme Érasme à dénoncer les abus de l'Église. Ce nouvel homme va oser dire « je » dans ses écrits, à la manière de Montaigne dans les *Essais*. (Jean-Marie Bigeard, 2005, p. 243)

L'humanisme accompagne la naissance de la notion d'individu. Alors qu'au Moyen Âge les liens sociaux (féodaux, corporatifs et religieux) encadraient l'individu, la société renaissante se transforme rapidement et permet l'affirmation de l'individu. (Valérie Presselin, 2011, p. 372)

Les livres en langue vulgaire répandent de nouveaux savoirs et incitent de nouveaux lettrés à réfléchir seuls et sans intermédiaires : tout devient source de connaissance, l'histoire, le droit, les sciences. Dieu n'est plus l'unique réponse aux interrogations humaines. Les humanistes défendent une nouvelle conception de l'homme et remettent en cause les perspectives politiques, morales ou religieuses du Moyen Âge. (Dominique Rincé, 2011, p. 214)

Indiquant que le XVI^e siècle aurait permis l'avènement de « la notion d'individu » et d'une « nouvelle conception de l'homme », les paratextes grossissent ici le trait d'une représentation largement diffusée dans le discours scolaire et qui fait de l'humanisme le moment d'une prise de conscience de la valeur de l'être humain, mais soulignent bien les mécanismes de construction d'une image scolaire qui fait de la période le moment d'une rupture. Dans cette perspective, la pensée humaniste est présentée comme une mutation essentielle du rapport aux savoirs qui entraîne le développement, à travers la lecture des textes antiques ou les nouvelles méthodes éducatives, de toutes les facultés humaines :

À la lumière des œuvres antiques, on s'interroge sur sa vie, sur sa condition, sur son destin. On cherche surtout à explorer et connaître tous les moyens qui vont permettre de s'épanouir et de développer des qualités physiques et morales sous l'œil de Dieu. (Jean-Marie Bigeard, 2005, p. 28)

1677 : nom donné aux érudits et aux littérateurs des XV^e et XVI^e siècles ; 3. 1873 : « philosophe, penseur qui considère l'homme comme la valeur suprême » (*Lar. 19^e*) » (<http://www.cnrtl.fr/definition/humaniste>).

L'humanisme est alors une attitude intellectuelle qui privilégie la curiosité, l'esprit critique, et se caractérise par la confiance dans les pouvoirs de l'esprit humain. (Pierre Sivan, 2007, p. 85)

En développant ses qualités physiques et intellectuelles, l'homme peut connaître l'épanouissement d'une existence libre. (Christophe Desaintghislain, 2011, p. 81)

Détaché des doctrines anciennes, l'homme du XVI^e siècle tel que le représentent les manuels apparaît libre de se développer, et surtout d'utiliser cette liberté nouvelle pour remettre en cause les visions héritées. Ce faisant, les auteurs humanistes définissent selon le discours scolaire un nouveau rapport au monde.

3. De l'usage d'« esprit critique » dans la représentation de la littérature du XVI^e siècle : déplacement de l'image canonique du siècle

Couplée à l'idée de découverte de la valeur humaine, la notion d'« esprit critique » apparaît récurrente dans le discours doxique qui introduit la présentation de la période humaniste :

Dans la lettre qu'il adresse à Pantagruel, Gargantua dresse de l'époque précédente un bilan très négatif : « Le temps était encore ténébreux et sentait l'infélicité et calamité des Goths qui avaient mis à destruction toute bonne littérature ». Que signifie rompre avec ce temps « ténébreux » ? Sans doute est-ce avant tout refuser d'obéir aveuglément à la tradition et à l'autorité, notamment à celle de l'Eglise toute puissante, jusqu'à pour les protestants de la Réforme, se séparer totalement de cette dernière. C'est aussi revendiquer la liberté de penser, de développer un esprit critique et indépendant. (Jean-Marie Bigeard, 2004, p. 157)

L'humanisme est aussi une philosophie de l'homme qui devient la mesure de toute chose. Les artistes s'intéressent à la représentation du corps, et célèbrent les pouvoirs de l'esprit. Cette confiance en l'homme entraîne une soif de connaissance et le développement de l'esprit critique. [...] L'humanisme est aussi une attitude globale face à la vie, dans laquelle la prudence et la distance critique vis-à-vis des opinions admises se double d'une authentique ouverture à Autrui. (Romain Lancrey-Javal, 2004, p. 258)

Favorisé par le savoir, l'éducation et l'ouverture sur le monde, l'exercice du jugement critique occupe une place importante dans l'humanisme. S'affirme ainsi le relativisme, c'est-à-dire cette capacité à modifier son jugement sur toute chose selon le point de vue où l'on se place (Montaigne). (Dominique Rincé, 2007, p. 186)

Le retour aux textes des auteurs grecs et latins, que pratiquent les humanistes, est le signe d'un véritable esprit critique, débarrassé des habitudes médiévales. En effet, au Moyen Âge, on ne lisait les textes antiques qu'à travers des commentaires, et surtout on ne les lisait que dans une perspective religieuse, à la

lumière de la Bible. Les humanistes souhaitent retrouver le texte original dans toute sa pureté. (Jean-Marie Bigeard, 2007, p. 123)

La connaissance du grec et du latin est au XVI^e siècle le moyen d'accès indispensable au savoir : les auteurs grecs et latins sont en effet considérés comme des modèles et des autorités. L'humanisme est alors une attitude intellectuelle qui privilégie la curiosité, l'esprit critique, et se caractérise par la confiance dans les pouvoirs de l'esprit humain. Cette attitude s'oppose à l'obéissance aux vérités révélées qu'exige la religion. (Pierre Sivan, 2007, p. 87)

Pourquoi une telle importance accordée à la notion d'« esprit critique » dans les paratextes de présentation de l'humanisme et, par extension, du siècle ? S'il est vrai que l'attitude des humanistes face aux institutions traditionnelles, des Universités à l'Église, est majoritairement celle d'une défiance et parfois d'une remise en cause, le syntagme « esprit critique » semble faire écho à une conception de l'exercice intellectuel postérieure au XVI^e siècle, et rend compte de manière inadéquate des positions de Rabelais, Érasme ou encore Montaigne. En réalité, le syntagme renvoie beaucoup plus directement aux prescriptions officielles inscrites dans les programmes, qui indiquent que la formation de l'élève à l'esprit critique constitue l'un des fondements du socle de connaissances dans l'enseignement de la littérature. Les programmes mis en œuvre en 2001 précisent ainsi que les objectifs à atteindre consistent à « mettre [les élèves] en mesure de construire leur opinion sur un sujet donné et de la justifier de façon convaincante, ce qui est indispensable pour faire d'eux des adultes responsables et autonomes », à « leur permettre de réfléchir sur eux-mêmes et sur leur rapport au monde qui les entoure », en les amenant à maîtriser « la capacité à développer une réflexion critique à partir d'œuvres et de documents d'origine et de sensibilité très diverses »¹⁵. Les programmes de 2006 rappellent l'objectif pour l'enseignement de la littérature de « la formation d'une pensée critique autonome »¹⁶, et ceux de 2011 confirment cette visée en indiquant « la formation du jugement et de l'esprit critique »¹⁷ s'inscrit dans les finalités générales de l'enseignement des lettres au lycée. De même que pour la question identitaire ou la transmission de valeurs démocratiques, les finalités idéologiques de l'enseignement viennent

¹⁵ *Programmes de français pour les classes de seconde et première générale et technologique applicables à la rentrée de l'année scolaire 1999-2000*¹ et à la rentrée de l'année scolaire 2000-2001, arrêté du 4 août 1999, Journal Officiel du 8 août 1999 ; Bulletin Officiel n°6, 12 août 1999 (hors-série).

¹⁶ *Programme d'enseignement de français en classe de première des séries générales et technologiques*, arrêté du 5 octobre 2006, Journal officiel 18 octobre 2006 ; Bulletin Officiel n°40, 2 novembre 2006 (hors-série). (url : <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/40/MENE0602437A.htm>)

¹⁷ *Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire*, arrêté du 21 juillet 2010, Journal officiel du 28 août 2010 ; Bulletin Officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010. (url : <http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html>)

directement colorer ici le discours de présentation de la période et infléchissent ainsi l'image du siècle au moyen d'une autre « projection rétrospective ».

En outre, l'inflation de la notion d'esprit critique, et ses corollaires « indépendance d'esprit » ou « distance critique », dans les paratextes consacrés à la littérature humaniste peut également être lue comme le reflet, dans la représentation de la période, de l'image canonique d'un autre siècle. De l'émancipation des hommes à l'éloge de la pensée individuelle, de l'importance de la liberté à l'exaltation de l'esprit critique, de la foi dans le progrès à celle dans l'humanité, le discours scolaire de présentation de la Renaissance et de l'humanisme mobilise une série de notions qui font écho, explicitement ou non, aux traits doxiques majeurs de la représentation de la pensée des Lumières. Outre la présentation de La Boétie qui le peint sous les traits d'un ancêtre « des orateurs de la Révolution Française deux siècles plus tard » (Xavier Damas, 2007, p. 26), les paratextes tendent à dessiner les ponts qui relient les deux époques en soulignant les parallèles dans la pensée des auteurs de la Renaissance et des Lumières, et ce que les seconds doivent aux premiers :

Pourtant, la pensée humaniste survit à ces troubles [les guerres de religion], comme l'illustre la parution des *Essais* de Montaigne et lègue à la culture occidentale un héritage durable, ouvrant la voie à l'esprit critique des Lumières. (Dominique Rincé, 2007, p. 234)

Les réflexions du XVI^e siècle sur le pouvoir auront une influence considérable sur les philosophes des Lumières, en particulier Montesquieu et Voltaire. (Xavier Damas, 2007, p. 145)

Les humanistes savent néanmoins relativiser la place de l'homme, et de l'homme occidental, dans le monde. [...] Avant Montesquieu ou Voltaire, le mythe du bon sauvage prend naissance chez Montaigne ou Jean de Léry, sûrs déjà que la tolérance est une qualité humaine fondamentale. (Jean-Marie Bigeard, 2007, p. 345)

Reprenant une perspective déjà présente chez Lanson ou dans les anthologies du début du XX^e siècle, certains paratextes indiquent également que l'intérêt des humanistes pour toutes les questions humaines participe à faire émerger une première version de l'idéal de l'honnête homme, qui trouvera ensuite une réalisation au XVIII^e siècle :

L'idéal du XVI^e siècle est, selon l'expression de Montaigne, « l'homme meslé », c'est-à-dire complet, associant usage de la raison et de l'esprit critique à l'humilité et à la vertu, s'intéressant à des domaines culturels extrêmement variés, sans jamais verser dans le pédantisme, soucieux de développer son esprit autant que son corps et annonçant, partiellement il est vrai, l'honnête homme classique et le philosophe des Lumières. (Jean-Marie Bigeard, 2007, p. 345)

De même que l'image canonique des philosophes du XVIII^e siècle les présente combattant le despotisme du Roi et de l'Église et promouvant l'indépendance d'esprit et le libre-arbitre, les écrivains du XVI^e siècle sont représentés dans les manuels comme des auteurs engagés contre un pouvoir injuste (La Boétie, d'Aubigné), proposant des modèles alternatifs de société (More) ou d'éducation (Rabelais, Montaigne, Érasme). Surtout, le lien qui unit les deux périodes se situe implicitement selon le discours doxique dans la sphère des valeurs :

[...] l'humanisme célèbre les valeurs de liberté, de tolérance, d'humanité et d'éducation dont nous sommes aujourd'hui les héritiers. (Jean-Marie Bigeard, 2007, p. 229)

L'humanisme véhicule ainsi une conception exigeante de l'être humain. Une telle vision s'accompagne d'un présupposé, celui du libre arbitre (Érasme) ; d'un combat, celui de la liberté (La Boétie), et d'un idéal, la tolérance (Montaigne). (Dominique Rincé, 2007, p. 234)

Liberté, tolérance, éducation, libre arbitre, humanité : présentés comme des notions synthétisant la pensée des humanistes, ces termes renvoient aussi en écho aux valeurs portées dans les textes les plus classiques du XVIII^e siècle. Ces valeurs se révèlent également au cœur des objectifs de la formation citoyenne dévolue à l'enseignement de la littérature, et leur récurrence dans le discours fait sens dans cette perspective.

En indiquant les liens qui unissent penseurs de la Renaissance et philosophes des Lumières, le discours scolaire opère ici une mutation de l'image doxique de la littérature du XVI^e siècle : tandis que les anthologies d'histoire littéraire du début du XX^e siècle tendait à présenter la période comme un brouillon du classicisme, les manuels du début du XXI^e siècle organisent plus volontiers l'image du siècle comme origine de la pensée des Lumières. En dessinant le pont idéologique qui relie, par-dessus le XVII^e siècle classique, le XVI^e siècle et le XVIII^e siècle, le discours scolaire souligne le déplacement des « paradigmes mythiques » dans la construction des images séculaires, les représentations fictionnalisées de la littérature française s'organisant moins désormais autour du traditionnel centre classique que d'un nouveau centre de gravité incarné par la pensée des Lumières. Cette nouvelle orientation de l'image canonique de la littérature du XVIII^e siècle n'est cependant pas une création du discours scolaire du XXI^e siècle, et remonte en réalité au portrait du siècle dessiné par Michelet dans le tome de son *Histoire de France* consacrée à la *Renaissance* : selon l'historien, la rupture majeure que constitue le XVI^e siècle préfigure la révolution française, ce qui lui permet ainsi de construire une représentation unifiée de l'histoire nationale, avec des précurseurs et des successeurs¹⁸. Ainsi à propos du « choc » entre l'Italie et la France,

¹⁸ Ainsi à propos du choc entre l'Italie et la France, Jules MICHELET indique que ce moment inouï de l'histoire préfigure ce qui va se passer en 1789 : « Que deux mondes se heurtent, cela se voit et se comprend ; mais que

Michelet indique que ce moment inouï de l'histoire est comme la première manifestation des événements de 1789 :

Que deux mondes se heurtent, cela se voit et se comprend ; mais que deux âges, deux siècles différents, séparés ainsi par le temps, se trouvent brusquement contemporains ; que la chronologie soit démentie et le temps supprimé, cela paraît absurde, contre toute logique [...]. Quand Dieu enjambe ainsi les siècles et procède par secousse, c'est un cas rare. Nous ne l'avons revu qu'en 89.¹⁹

Plus encore, Michelet fait du XVI^e siècle tout à la fois le moment précurseur de la Révolution et, mieux que son ébauche, sa préparation sur un mode grandiose :

Disons nettement une chose que l'on n'a pas assez dite. La Révolution française trouva ses formules prêtes, écrites par la philosophie. La révolution du seizième siècle, arrivée plus de cent ans après le décès de la philosophie d'alors, rencontra une mort incroyable, un néant, et partit de rien. Elle fut le jet héroïque d'une immense volonté. [...] Le seizième siècle est un héros.²⁰

Cette vision, liée à la volonté de Michelet de faire de la Renaissance le point d'origine de l'histoire nationale, semble bien avoir survécu dans le discours scolaire contemporain. Sa réapparition dans les manuels du début du XXI^e siècle indique la permanence de sa valeur mythique, et son potentiel d'actualité dans les représentations du XVI^e siècle ; au moment où les finalités de l'enseignement de la littérature soulignent l'importance de la formation de l'esprit critique et de la distance face aux discours officiels, la réactivation de cette vision permet d'affirmer la place de la Renaissance et de l'humanisme dans le récit de l'histoire littéraire nationale.

Les mécanismes contemporains de construction de l'image canonique de la littérature du XVI^e siècle révèlent ainsi que le discours scolaire tend à constituer la période en origine de la communauté contemporaine, à travers la promotion de valeurs qui font écho à celles désignées comme fondatrices pour les sociétés du XXI^e siècle : affirmation de l'individu, résistance à l'injustice, exaltation de la liberté de penser, découverte du relativisme, promotion d'un idéal démocratique ... En orientant la perception du siècle en fonction de la manifestation de ces valeurs, le discours doxique en réduit dès lors l'image en concentrant le maximum des représentations autour des notions couplées de Renaissance et d'humanisme, qui viennent circonscrire l'étendue du siècle et emblématiser les enjeux de la littérature la plus

deux âges, deux siècles différents, séparés ainsi par le temps, se trouvent brusquement contemporains ; que la chronologie soit démentie et le temps supprimé, cela paraît absurde, contre toute logique [...]. Quand Dieu enjambe ainsi les siècles et procède par secousse, c'est un cas rare. Nous ne l'avons revu qu'en 89 » (*op. cit.*, p. 167).

¹⁹ Jules MICHELET, *op. cit.*, p. 167.

²⁰ *Ibid.*, p. 13.

fortement classicisée pour la période. Ce double mécanisme de concentration et de réduction a dès lors pour effet majeur de « lisser » l'image canonique du siècle en évacuant de la représentation les aspects les moins intégrables au mythe d'un beau XVI^e siècle, source et origine de la notion de libre arbitre et de tolérance. Ainsi, bien que les notices de présentation générale de la période mentionnent les guerres de religion, aucun manuel pour la période 2000-2011 ne mentionne les différentes manifestations de fanatismes qui ont conduit aux chasses aux sorcières ou au massacre des hérétiques ; les paratextes ne s'attardent pas non plus sur l'usage répandu de la torture dans les cas des procès, si ce n'est pour indiquer que Montaigne s'y oppose lorsque sont présentés les extraits de l'essai II,11 « De la cruauté » (*cf chapitre V*). D'une manière générale, même si le contexte historique est présenté dans les paratextes concernant l'œuvre de d'Aubigné, certains chapitres de Montaigne, ou dans le cas rare de la sélection d'extraits des *Discours* de Ronsard, la fin du siècle est beaucoup moins représentée que le début dans les manuels, non seulement quantitativement en termes d'auteur représentatif et d'extraits²¹, mais encore parce que le discours doxique tend à évacuer les questions liées à la réalité des guerres de religion pour le plus souvent ne conserver que la dimension polémique des textes sélectionnés pour représenter cette période²². Par ailleurs, même lorsque les paratextes indiquent les troubles qui marquent la fin du siècle, le plus souvent l'image lumineuse du siècle se trouve tout de même maintenue *in extremis* à travers le discours de présentation de Montaigne, dont la figure scolaire incarne la permanence d'une pensée qui réussit à se maintenir au-dessus des vicissitudes du temps et développe une réflexion sur l'homme plus large que ne le laisserait attendre l'époque ; même si son humanisme est présenté comme teinté de scepticisme, Montaigne demeure *maximalement* dans le discours scolaire un auteur humaniste et à ce titre sa figure canonique sert à unifier l'image du siècle (*cf chapitre V*).

Marquée par une série de notions qui emblématisent la liberté et le bonheur individuels, l'image canonique du XVI^e siècle dans les manuels du début du XX^e siècle s'avère ainsi à la fois déterminée par les impératifs institutionnels de l'enseignement de la littérature et par la persistance d'une vision construite par la tradition historiographique. Elle peut cependant également être lue comme une manière de mettre en scène le potentiel d'actualité d'une culture humaniste accordée à notre temps, présentée à travers le discours

²¹ Sur ce point nous renvoyons à notre chapitre IV. Les relevés des occurrences d'auteurs et d'extraits soulignent ainsi que la production littéraire des dernières décennies du siècle se trouve largement reléguée dans les marges du canon (à l'exception notable de Montaigne et d'Aubigné), ce qui a pour conséquence que peu de discours scolaires sont en réalité tenus sur ces textes.

²² C'est notamment le cas pour d'Aubigné (*cf chapitre VI*), dont l'œuvre est principalement lue comme polémique et lyrique, mais qui ne fournit pas l'occasion pour le discours scolaire d'infléchir réellement l'image du siècle en soulignant la violence de la réalité historique.

scolaire comme un remède possible aux différents discours de « crise » qui traversent l'enseignement littéraire depuis les mutations socio-institutionnelles de la fin du XX^e siècle.

II. Crise des études littéraire ou crise « des humanités » : l'image mythique de l'humanisme au secours de l'enseignement de la littérature au XXI^e siècle

1. Les formes et les enjeux du débat

Depuis les années 1980, de nombreux discours de la « crise » émaillent le champ de l'enseignement littéraire : crise de l'enseignement des lettres, déclin de la culture littéraire (ou culture « cultivée»), crise de la lecture, déclin du niveau des élèves, de l'orthographe, les thèmes autour desquels cristalliser les crispations apparaissent légion. Les évolutions et les mutations du public de l'enseignement de la littérature, en raison de l'ouverture de la démocratisation et de la massification du public scolaire, ont notamment été au cœur des interrogations des professeurs et didacticiens de la littérature durant la décennie 1990, et au début des années 2000²³. Il s'agissait alors de comprendre et définir ce qui était envisagé comme une crise de l'enseignement, et de tenter de distinguer ce qui devait prévaloir dans l'enseignement de la littérature, entre d'une part une vision dite « utilitariste » de l'enseignement littéraire, où les textes littéraires servent principalement de supports d'apprentissage pour la lecture et la langue, à mesure que ces acquis fondamentaux paraissent moins solides chez les élèves ; d'autre part, une vision dite « culturelle », où la littérature est appréhendée avant tout comme fondement d'une culture commune et où l'accent est mis sur l'éducation à la littérarité des textes.

Si la question des usages de la littérature dans les classes a mobilisé les chercheurs en didactique de la littérature, elle a entraîné une interrogation parallèle, qui a touché tout à la

²³ Pour approfondir cette question et ses implications didactiques, nous renvoyons à l'ouvrage de synthèse dirigé par Jean-Louis CHISS, Jacques DAVID et Yves REUTER, *Didactique du français – État d'une discipline* (Paris, Nathan Pédagogie, coll. « Perspectives didactiques », 1995), ainsi qu'à celui dirigé par Katherine WEINLAND et Janine PUYGRENIER-RENAULT, *L'enseignement du français au collège* (Paris, Bertrand-Lacoste, coll. « Parcours didactiques », 1998).

Pour un tour d'horizon des questionnements didactiques sur la discipline au début des années 2000, nous renvoyons à plusieurs publications d'actes de journées d'études et de colloques particulièrement éclairants : tout d'abord l'ouvrage coordonné par Alain BOISSINOT, *Perspectives actuelles de l'enseignement du français* (actes du séminaire national organisé les 23, 24 et 25 octobre 2000 en Sorbonne, Paris, Éditions du CRDP de l'académie de Versailles, 2001) ; ensuite, les actes publiés par Marie-José FOURTANIER et Gérard LANGLADE, *Savoir et Faire en Français – Enseigner la littérature* (actes du Colloque « Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français », IUFM Midi Pyrénées, Paris, Delagrave, 2000) ; enfin, l'ouvrage coordonné par Annick ANNEQUIN et Jean-François MASSOL, *Le pari de la littérature – Quelles littératures de l'école au lycée ?* (Actes des journées d'études organisées à l'Université Stendhal et à l'IUFM de Grenoble les 28 et 29 mars 2002, Grenoble, Éd. CRDP Grenoble, 2005).

fois les enseignant.e.s du secondaire et le champ universitaire consacré à l'étude de la littérature française. En effet, avec l'importance croissante accordée aux sciences dites « exactes » dans le domaine scolaire et, parallèlement, les secousses que connaissent les sociétés européennes au début du XXI^e siècle en raison des répercussions de la crise économique de 2007, une question se pose avec de plus en plus d'acuité dans les domaines des sciences humaines : à quoi servent dorénavant les études littéraires ? L'interrogation est par ailleurs déclinable sur d'autres modes : quel est l'intérêt de la littérature à l'heure de la mondialisation et des échanges sur internet ? Quel avenir pour cette discipline qui apparaît tournée vers les œuvres du passé, et considérée comme en décalage avec les enjeux et les réalités de l'époque contemporaine ? En somme, si la fin du XX^e siècle a vu se développer un questionnement sur la manière d'articuler l'enseignement de la littérature aux nouvelles contraintes du secondaire, le début du XXI^e siècle est pour sa part marqué par un discours qui remet brutalement en cause la valeur même de cette discipline, et sa place dans un monde moderne qui semble pouvoir s'en passer sans peine. La conscience de cette crise de légitimité de la discipline est ainsi traduite de manière exemplaire en 2006 par la leçon inaugurale au Collège de France d'Antoine Compagnon, intitulée « La littérature pour quoi faire ? »²⁴. Presque dix ans plus tard, quelques semaines après les attentats de novembre 2015, l'historien Patrick Boucheron débute quant à lui sa leçon inaugurale en convoquant ses souvenirs récents et indique que, sur la place de la République où se trouvaient de nombreux hommages aux victimes, quelqu'un avait sur « une page arrachée à un cahier d'écolier [...] à l'encre bleue, d'une écriture sagement appliquée, [...] recopié une citation de Victor Hugo », tandis qu'au même moment « un collectif de graffeurs retrouvait dans une vieille locution latine la rage d'espérer » : selon lui, ces deux gestes contemporains attestent que, dans ces moments tragiques, « la littérature fut aussi, pour beaucoup, une ressource d'énergie, de consolation et de mobilisation »²⁵. Pour l'historien, l'histoire comme la littérature doivent être défendues en tant que discipline, face aux forces extérieures qui les tourmentent, car l'une comme l'autre constituent une « halte pour reposer la conscience, pour que demeure la possibilité d'une conscience »²⁶ : en somme, parce que ces disciplines forment le socle d'une pensée du présent et du passé.

La différence notable entre le discours des années 1990 et celui des années 2000 se traduit principalement par le fait que les questions sur les formes, la légitimité et la valeur des études littéraires ne se trouvent plus exclusivement cantonnées aux cercles de l'Université.

²⁴ Le texte intégral de cette leçon est disponible en ligne sur le site du Collège de France à l'adresse <https://books.openedition.org/cdf/524?lang=fr>

²⁵ Patrick BOUCHERON, *Ce que peut l'histoire*, Paris, Collège de France, coll. « Leçons inaugurales du Collège de France », n° 259, 2016. Une version électronique est disponible à l'adresse <https://books.openedition.org/cdf/4507>

²⁶ *Ibid*, p. 71.

Tout au contraire, cette question est directement portée sur le devant de la scène politique par le candidat Nicolas Sarkozy lors de la campagne pour l'élection présidentielle de 2007. Après avoir déclaré que seul « un sadique, ou un imbécile » pouvait avoir mis au concours d'attaché d'administration l'étude de *La Princesse de Clèves*, le candidat approfondit sa pensée en faisant remarquer que les étudiants ont « le droit de faire de la littérature ancienne, mais le contribuable n'a pas forcément à payer [leurs] études de littérature ancienne »²⁷. Exposé sur la place publique, le débat est dans le même temps réintégré dans le discours « savant », selon des modalités diverses. Dans un article intitulé « Peut-on sauver ce qu'on a détruit », Hélène Merlin-Kajman voit ainsi dans la sortie polémique du président Sarkozy le signe de la crise profonde qui traverse l'enseignement de la littérature et la nécessité de repenser ses formes :

Nicolas Sarkozy ne fait guère que traduire, de la manière autoritaire et agitée qui le caractérise, les tendances éducatives qui nous hantent depuis un certain nombre de décennies : en les formulant au sommet de l'État, en les réduisant à quelques traits caricaturaux, il révèle, et accroît dangereusement, le trouble où nous sommes plongés. Et ce chiffon rouge qu'il agite devant nous nous accule à plus de farce encore, plus de tragédie. Il faudrait, au moins sur le plan de la réflexion, avoir la force de détacher ses yeux, de voir notre nudité, et, nous tournant vers l'avenir, d'assumer sans *a priori* l'urgence à concevoir des habits nouveaux²⁸.

Au moment d'introduire le projet de son ouvrage *L'invention des classiques*, Stéphane Zékian fait lui aussi mention de cette phrase présidentielle pour souligner l'ère du soupçon dans lequel évoluent dorénavant les études littéraires :

Cet ouvrage [...] souhaite contribuer à éclairer, même indirectement, certaines impasses où s'enferment aujourd'hui la mémoire hexagonale des classiques. D'un côté, l'oubli pur et simple, voir une ignorance décomplexée et comme fière d'elle-même : à quoi bon lire (et faire lire) ces auteurs poudrés et perruqués ? Plusieurs épisodes récents font douter que la maîtrise du corpus soit, de nos jours encore, requise pour accéder à un niveau significatif de responsabilité. La récente disgrâce présidentielle de *la Princesse de Clèves* ou le comique involontaire d'un secrétaire d'état confiant son amour d'un livre aussi canonique que *Zadig* et *Voltaire* (de *Rousseau* ?) révèlent au moins quelques failles dans le dispositif classique.²⁹

Plusieurs ouvrages, publiés à la suite de ce débat public, viennent eux aussi souligner qu'une rupture épistémologique s'est opérée dans la société actuelle, qui considère avec méfiance, voire hostilité, les « humanités » qui ont constitué durant des siècles le socle de l'enseignement. C'est notamment le cas de Michèle Gally qui publie en 2007 un ouvrage au

²⁷ Ces extraits des déclarations de Nicolas Sarkozy sont cités par Yves CITTON dans son ouvrage *Lire, interpréter, actualiser : pourquoi les études littéraires ?* (Paris, Éditions Amsterdam, 2007 ; nouvelle édition augmentée, Paris, Éditions Amsterdam, 2017).

²⁸ Hélène MERLIN-KAJMAN, « Peut-on sauver ce qu'on a détruit ? La transmission », *Le Débat* n°159, 2010, p. 94.

²⁹ Stéphane ZEKIAN, *op. cit.*, p.10.

titre évocateur, *Le bûcher des humanités*³⁰, dans lequel elle rappelle que la question des « humanités » et des « Belles Lettres » est une question éminemment politique, car l'étude de la littérature est supposément le lieu, à l'École, où se construit l'habitude de la pensée critique et où se développe l'esprit individuel. Soulignant la désaffection que connaissent depuis quelques décennies les filières littéraires, et interrogeant les raisons d'un tel bouleversement, Michèle Gally pose une question essentielle dans la constitution du débat autour de la valeur sociale de la littérature :

Ce livre veut chercher à comprendre ce qui se passe, pourquoi cette mise au ban progressive de ce qui fut pendant des siècles le socle de l'enseignement. Sans nier les « changements de société » et les redéfinitions des pouvoirs et des élites, on se demandera pourquoi les lettres sont devenues illégitimes au point de devoir être défendues, ce qu'elles proposent d'inadéquat à la société actuelle, par quel processus ce qui était au centre est repoussé aux marges, ce qu'enfin cette éviction dit de notre civilisation et de son avenir.³¹

La question de *l'adéquation* de la littérature au monde moderne, et de sa légitimité dans l'espace social, est bien en effet au centre des discours qui constituent le débat. Qu'il s'agisse de nier cette valeur comme peuvent le faire les opposants ou de la réaffirmer comme le font les défenseurs, l'heure semble bien être en effet, comme le pose Michèle Gally, à la défense d'un champ disciplinaire marqué aujourd'hui par la « détestation des lettres »³². Le constat d'un soupçon généralisé sur la valeur de la littérature et sur la nécessité de repenser ses liens avec la société est partagé par d'autres chercheurs, d'Antoine Compagnon à Yves Citton, en passant par Hélène Merlin-Kajman³³, qui tous réaffirment la place essentielle de la formation littéraire dans la constitution des individus et des citoyens.

Si le discours sur la perte de la valeur littéraire traverse les dernières décennies du XX^e siècle, il semble bien dès lors que l'on assiste au début du XXI^e siècle à une sorte de renversement axiologique au sein de la sphère universitaire. Il s'agit moins désormais de se lamenter sur la fin d'un modèle cultivé élitiste qui ne serait plus transmis par l'École, mais

³⁰ Michèle GALLY, *Le bûcher des humanités : Le sacrifice des langues anciennes et des lettres est un crime de civilisation !*, Paris, Armand Colin, 2006.

³¹ *Ibid*, p. 13.

³² Dans son article « Les Humanités démunies », Denis KAMBOUCHNER affirme en effet que l'on assiste moins de nos jours à une simple « crise des humanités » qu'à une réelle entreprise de « sape » de la légitimité de la littérature dans la société, fondé sur un discours général de « détestation des lettres » (Denis KAMBOUCHNER, « Les humanités démunies », in *ATALA Culture et science humaines*, « La culture générale », n°14, 2011).

³³ Dans plusieurs travaux, Hélène MERLIN-KAJMAN s'interroge en effet sur les rapports conflictuels qu'entretiennent désormais l'École et la littérature. On peut se référer notamment à l'article « Quelles humanités pour quelle société ? », issu des actes du colloque du SNES *Repenser la place et le rôle des humanités dans le système éducatif*, 13 novembre 2008 (version en ligne : https://www.snes.edu/IMG/pdf/texte_merlin-kajman_jrd_13_11_08.pdf). Pour aller plus loin, on peut également consulter l'article « Peut-on sauver ce qu'on a détruit ? La transmission » (*Le Débat* n°159, 2010, p. 80-94). Plus récemment, l'ouvrage *Lire dans la gueule du loup : essais sur une zone à défendre, la littérature* revient lui aussi sur les modes d'appropriation possibles de la littérature à l'École (Paris, Gallimard, 2016).

bien plutôt de construire un discours de revendication de la valeur de la littérature, dans une logique qui semble de plus en plus celle d'un mouvement d'opposition à une sphère politique qui promeut une vision utilitariste ou marchande du savoir littéraire. Face au mépris affiché par certains hauts responsables politiques envers la littérature et son enseignement, les chercheurs et universitaires tentent de dégager des nouveaux modèles de transmission de la littérature « adéquats » à la situation économique, sociale, politique et culturelle contemporaine. Pour contrer l'accusation d'inutilité sociale de la littérature, Michèle Gally souligne ainsi la nécessité de réaffirmer la place essentielle des « humanités » dans l'enseignement secondaire, puisque celles-ci « doivent continuer de constituer le socle de références communes dans leur double dimension historique et identitaire »³⁴.

C'est bien en effet autour de cette question des humanités, comprises comme l'étude de l'ensemble de la littérature, que se structure le débat. Selon Denis Kambouchner, il conviendrait ainsi de repenser le système général de l'enseignement en y réintégrant le modèle antique de la *paideia* antique, appuyé pour son relais national sur le modèle éducatif déterminé par les auteurs humanistes du XVI^e siècle :

[...] un enseignement efficace est nécessairement un enseignement humaniste, c'est-à-dire qui communique selon son intention avec les idéaux de l'humanisme renaissant.³⁵

Bien que ce modèle antique paraisse peu applicable dans le cadre de l'École républicaine actuelle, il faut cependant remarquer que la référence au modèle humaniste d'éducation n'est pas isolée dans les prises de position des chercheurs dans le débat. Hélène Merlin-Kajman comme Michèle Gally rappellent que l'École a depuis longtemps hérité de la pensée de la Renaissance sur l'éducation, notamment dans la persistance de l'étude des lettres classiques³⁶. De la défense des humanités à la valorisation du modèle humaniste, le cheminement paraît en effet des plus logiques : fondée elle-même sur la lecture et la connaissance des *humanitas* antiques, qui mieux que la pensée humaniste de l'éducation peut constituer une réponse aux attaques contre l'enseignement de la littérature ? La réapparition du modèle humaniste dans les discours de défense de la place de la littérature dans la société semble alors pouvoir être lue comme une manière de revenir aux origines de l'enseignement littéraire pour le relégitimer. Partant de ce constat, il convient dès lors d'interroger les discours des manuels scolaires pour tenter de comprendre de quelle manière les discours « savants » et le discours « scolaire » se rejoignent pour constituer une image particulière de la période renaissante et de

³⁴ *Op. cit.*, p. 12.

³⁵ *Op. cit.*, p. 95.

³⁶ Hélène MERLIN-KAJMAN, « Peut-on sauver ce qu'on a détruit ? La transmission » (*art. cit.*) ; Michèle GALLY, *op. cit.*

l'humanisme en général, dans un contexte de crispation autour de la question des valeurs de la littérature.

2. *L'Humanisme dans les manuels scolaires : modèle éducatif et modèle d'« émancipation »*

Suivant la logique du discours scolaire indiquant la dimension de rupture de la Renaissance par rapport au Moyen-Âge (*cf supra*), les auteurs de manuels scolaires s'attachent à souligner l'importance au XVI^e siècle des traités d'éducation qui proposent des méthodes et moyens d'apprentissage pour la formation d'un homme « meslé », selon la formule montaignienne. Tandis que l'importance, dans le corpus canonique de la littérature du XVI^e siècle, des extraits de *Gargantua, Pantagruel* et des *Essais* portant sur les méthodes d'éducation confirme que l'image scolaire du siècle est largement orientée autour de la question éducative³⁷, cette éducation Renaissance est présentée dans les paratextes comme une forme nouvelle qui « allie le goût de l'étude et celui de la curiosité » mais aussi comme une pédagogie censée « rendre l'individu meilleur et lui permettre d'accéder à une forme de sagesse » (Christophe Desaintghislain, 2011, p. 157). Dans cette perspective, les discours de présentation des modèles éducatifs de la Renaissance apparaissent marqués par la représentation « lumineuse » observée auparavant :

Les humanistes ont défini un ambitieux programme de redécouverte des savoirs et des textes de l'Antiquité. La lettre de Gargantua à Pantagruel expose ce programme dans toute son ampleur et l'éducation dispensée par Ponocrates s'appuie sur de fréquentes références à des auteurs anciens. [...] Au-delà du contenu strictement intellectuel de l'éducation, la pensée humaniste attache une grande importance à l'émancipation de l'homme. On ne naît pas homme, on le devient, nous rappelle Erasme. L'éducation doit concourir au développement de toutes les facultés. [...] Bien menée, l'éducation rend meilleur : pour Erasme, elle développe la sociabilité et contribue au raffinement. Elle concourt, selon Rabelais, au progrès général de l'humanité. (Romain Lancrey- Javal, 2004, p. 157)

Pour les humanistes, seule une éducation raisonnée permet aux qualités naturelles de l'homme de s'épanouir pleinement ; elle est la condition du progrès. (Pierre Sivan, 2007, p. 187)

Le souci de l'éducation (comme chez Montaigne) anime les humanistes, parce que pour eux l'homme est perfectible. (Dominique Rincé, 2007, p. 136).

Selon le discours diffusé dans les manuels (*cf supra et chapitre V*), les programmes éducatifs de Montaigne et Rabelais placeraient ainsi l'individu au centre de la formation, et

³⁷ On peut se référer sur ce point aux tableaux présentés dans le volume d'annexes.

chercheraient ainsi à définir les moyens pour l'homme d'accéder à une vie plus libre et plus riche, dans le but de devenir un homme au sens plein du terme, émancipé des anciens carcans d'une pensée trop étroite face à la « vastitude » du monde. La représentation scolaire des conceptions humanistes de l'« institution » apparaît tout à la fois marquée par la réminiscence implicite de la devise antique *Mens sana in corpore sano*, référence que partagent les auteurs du XVI^e siècle, et par un couple notionnel *perfectibilité de l'homme/progrès* qui renvoie quant à lui plus directement à des conceptions qui rappellent tout à la fois celles des Lumières et du XIX^e siècle positiviste.

En outre, l'éducation humaniste apparaît largement définie dans les manuels scolaires comme « garante de l'épanouissement des qualités de l'homme » (Jean-Marie Bigeard, 2004, p. 256). Cet épanouissement par l'éducation ne semble pas être limité, par ailleurs, au seul développement des qualités intellectuelles : il s'agit bien plutôt d'un processus général qui suppose la mise en pratique d'un esprit critique offrant à l'homme les moyens d'une « émancipation » individuelle. La présence conjointe des termes *émancipation* et *épanouissement*, et de leurs synonymes *liberté* et *bonheur*, dans les notices de présentation de la période, ainsi que dans les paratextes entourant les extraits des auteurs qualifiés d'humanistes, révèle que la représentation du modèle éducatif de la Renaissance dépasse les enjeux littéraires des textes pour venir s'ancrer plus directement dans des questionnements contemporains à l'époque de production du discours scolaire. En effet, les liens entre les termes qui forment des couples notionnels manifestent le déploiement dans le discours scolaire d'une isotopie suggérant une corrélation entre le modèle éducatif de la Renaissance et la conquête d'un bonheur individuel. Plus encore, dépassant la formation initiale de l'individu, la possibilité d'une existence épanouie et heureuse serait le mot d'ordre de la période renaissante :

De la réflexion sur le pouvoir à la mise en place de modèles éducatifs originaux, l'humanisme s'est donné comme but essentiel de contribuer au bonheur de l'homme en le mettant au centre du monde. (Xavier Damas, 2011, p. 143)

Si l'idée que la Renaissance place l'homme « au centre » des interrogations n'est pas originale dans le discours scolaire, la perspective développée ici est plus frappante car elle participe à construire l'image d'un programme philosophique présenté comme réalisable, voire réalisé. Non seulement le gauchissement de la perspective démontre ici la réduction de l'image du siècle observée précédemment, mais surtout cet effet distordant révèle que la récurrence des notions de bonheur, liberté, épanouissement ou émancipation dans les paratextes a moins pour objectif de parler des textes du XVI^e siècle que de les faire dialoguer avec le présent. À travers la mobilisation de ces notions, le discours scolaire fait entendre l'écho que les réflexions menées par les écrivains humanistes ont dans le monde

d'aujourd'hui, notamment en mettant en scène les programmes d'éducation pensés à l'époque. Peu importe en réalité, dans les discours de présentation, que ces programmes soient des modèles idéaux, des formes théoriques utopiques valorisant un idéal inatteignable à moins d'en venir à un système d'éducation individualisée ; peu importe également que ces programmes soient avant tout des modèles socialement marqués, réservés à une élite sociale – masculine – et difficilement compatible avec les idéaux démocratiques et républicains de l'École française. Le discours scolaire évacue les conditions historiques de production de ces « plans » d'éducation pour n'en conserver que de grandes notions aisément manipulables et renvoyant à un ensemble de représentations immédiatement disponibles pour les élèves, selon la logique du mécanisme de modélisation.

La récurrence de notions positivement connotées dans les discours de présentation de la période indique dès lors qu'une manière particulière de *faire voir* et de *faire lire* cette littérature est ici à l'œuvre, qui n'est pas sans lien avec le contexte de production de ce discours scolaire particulier. En effet, à l'heure où certains discours politiques tendent à diffuser une représentation négative d'une culture dite « humaniste », c'est-à-dire de l'acquisition d'un savoir général permettant d'appréhender le monde dans sa complexité et de s'interroger sur son fonctionnement, il est intéressant de noter que le discours des manuels scolaires propose précisément une valorisation de cet héritage culturel, fondateur dans le développement des sociétés occidentales européennes. La liberté individuelle permise par l'éducation, et plus encore le bonheur lié à l'exercice d'une pensée individuelle formée par la connaissance d'une large culture littéraire apparaissent ainsi au centre des représentations de la période humaniste au moment même où l'enseignement de la littérature subit de plein fouet une remise en question de sa légitimité et sa valeur dans l'espace social. Si la question de la « crise des humanités » et de ses conséquences est posée dans le monde social et dans la sphère politique, l'éloge de l'humanisme par les auteurs de manuels scolaires ne serait-il pas une manière d'indiquer une solution ? Selon une logique similaire à celle de la transposition didactique, les débats qui agitent le milieu universitaire se retrouvent ainsi sous une forme « décalée » dans les manuels scolaires. Ainsi, tandis que Michèle Gally milite pour la reconnaissance de l'adéquation de la littérature au monde moderne, Martha Nussbaum souligne quant à elle que la réflexion autour des modèles éducatifs prônés par nos sociétés modernes est indispensable à la survie de celles-ci :

[...] L'enjeu pour les humanités est de réussir à faire émerger les questions de fond au-delà des impératifs angoissés de performance : quelle éducation et quelle recherche sont pertinentes pour le XXI^e siècle ? Qui voulons-nous former et à quoi ? Quelles qualités d'esprit voulons-nous cultiver ? Quel type de citoyen

souhaitons-nous pour maintenir des démocraties ouvertes et des espaces publics vivants ?³⁸

La représentation des programmes humanistes d'éducation dans le discours scolaire peut alors être lue comme le moyen d'affirmer qu'un certain type de société est possible pour les citoyens en formation à l'École, à condition qu'une réelle formation à la culture littéraire soit menée à bien. À travers la (re)présentation de la Renaissance comme siècle de la joie d'apprendre, le discours scolaire propose en réalité une réflexion sur son propre objet, selon une logique quasiment autoréflexive, dans un mouvement qui dessine dans le même temps une opposition au discours social niant la valeur de la littérature et de la culture. Il s'agit en effet de mettre en scène dans l'espace scolaire un discours de célébration des pouvoirs de la littérature et du savoir, célébration appuyée sur le modèle humaniste présenté – à nouveau – comme un âge d'or de l'élan vers la connaissance, de la liberté humaine et du bonheur individuel³⁹, selon les perspectives d'un mythe des origines bien établi dans le discours doxique (*cf chapitre VIII*). Contre l'idée d'une obsolescence des valeurs véhiculées par la littérature, la représentation scolaire de la littérature du XVI^e siècle permet ainsi de souligner l'actualité de ces valeurs et la nécessité de leur transmission.

Surtout, le choix du terme *émancipation*, et conjointement de la notion de *liberté*, indique une manière de *faire lire* les programmes éducatifs humanistes comme des manifestes prônant la libération des individus. L'émancipation, dans le droit romain, concerne les esclaves affranchis et qui deviennent alors des hommes libres ; dans une acception plus récente, l'émancipation est définie comme « l'action de (se) libérer, de (s')affranchir d'un état de dépendance »⁴⁰. Pourquoi présenter, dans le discours scolaire, le modèle de l'éducation humaniste comme un vecteur d'affranchissement ? De quoi ce modèle peut-il permettre de s'émanciper ? Si les paratextes n'offrent pas de réponse explicite à cette question, l'orientation générale du discours porte à penser qu'il s'agit d'une part de se libérer d'une conception utilitaire de l'éducation, qui ne se laisse pas enfermer dans des résultats quantifiables selon Martha Nussbaum

Il faudrait réussir à faire passer l'idée, à toutes les échelles de la société, que « l'utilité » de l'éducation ne se réduit pas à la croissance économique, mais au type de société que l'on contribue à maintenir ce faisant.⁴¹

³⁸ Martha NUSSBAUM, *Les émotions démocratiques : Comment former le citoyen du XXI^e siècle ?*, Paris, Flammarion, coll. « Climats », 2011 pour la traduction française.

³⁹ Dans cette perspective, on peut également relire les mécanismes de construction de la figure scolaire de Montaigne comme un effet de cet usage contemporain particulier de l'image mythique de la littérature du XVI^e siècle, l'auteur des *Essais* étant présenté comme l'incarnation d'un parcours individuel menant à la sagesse et au bonheur (*cf chapitre V*).

⁴⁰ Trésor de la langue française en ligne, <http://www.cnrtl.fr/definition/%C3%A9mancipation>

⁴¹ Martha NUSSBAUM, *op. cit.*

D'autre part, l'insistance sur les modèles humanistes de formation permet aussi de rappeler que l'éducation ne peut pas, ne doit pas, être appréhendée selon les mêmes critères que le reste de la société. Tandis que le constat d'une accélération du temps historique est relayé de toutes parts dans les médias, et que les sociétés modernes semblent de plus en plus caractérisées par le besoin et le désir de la rapidité, l'affirmation des pouvoirs d'une formation humaniste peut également être lue comme la revendication d'un temps différent pour l'enseignement et la possibilité d'une libération face à l'urgence des sociétés actuelles. C'est précisément la conclusion qu'offre l'une des notices de présentation des modèles humanistes d'éducation en soulignant que

L'éducation instaure plus généralement une distance par rapport au présent, qui n'est plus vécu dans l'urgence : éduquer, être éduqué, c'est consentir à perdre son temps, à faire « des détours ». (Romain Lancrey-Javal, 2004, p. 143)

« Faire des détours » c'est aussi progresser « à saut et à gambades », comme le propose Montaigne ; c'est être toujours en mouvement mais accepter que le temps de l'apprentissage est un temps long, qui nécessite parfois de revenir en arrière ou de progresser par digression. Il s'agit alors d'un temps qui n'est plus assujéti à une logique économique de rendement, qui n'est plus un temps « utile », un temps « valable » ; ce faisant, l'éducation humaniste telle qu'elle est présentée et valorisée représente le contre-modèle d'une société fortement structurée par l'idée que le temps est avant tout monétaire – et monnayable. L'émancipation que permettrait ce modèle d'éducation serait bien alors à chercher dans la capacité, sous-entendue par le discours scolaire, à se défaire de l'emprise de son époque. Le choix même du terme *émancipation* dans le discours des manuels apparaît dès lors significatif d'une portée politique, puisqu'il suppose l'existence d'une aliénation dont l'individu devrait se déprendre. Si le modèle humaniste d'éducation peut être considéré comme élitiste, le présenter comme le moyen d'une émancipation de l'individu serait alors peut-être également une manière de souligner que l'éducation doit, dans le cadre de l'École républicaine, appartenir à tous et que, plutôt que de dénoncer ce modèle, il conviendrait de s'en servir pour œuvrer à la formation des élèves. Il s'agirait ainsi de proposer de « métamorphoser les anciennes armes des nantis en armes de résistance contre la perte de la mémoire et de la faculté de s'exprimer, la dissolution dans le présent, l'obéissance aux sirènes de la consommation ou à la dictature spirituelle du livre unique »⁴².

⁴² Michèle GALLY, *op. cit.*, p. 17.

Conclusion

À travers la mise en scène d'une permanence fantasmagorique de valeurs politiques, sociales ou morales depuis le XVI^e siècle jusqu'à nos jours, le discours scolaire organise l'image canonique de la littérature du XVI^e siècle tout à la fois comme origine et miroir pour le XXI^e siècle. Idéal politique des constructions utopiques de More ou Rabelais relues comme des modèles pour les sociétés démocratiques, mise en lumière des auteurs « engagés » contre des pouvoirs politiques présentés comme injustes ou tyranniques, éloge des conceptions humanistes du savoir et de la formation, continuum tracé entre les penseurs humanistes et les philosophes des Lumières : les représentations scolaires de la littérature du XVI^e siècle, assimilée au terme du processus de classicisation à la notion de Renaissance, semblent en réalité répondre à l'interrogation formulée par Italo Calvino :

Pourquoi lire les classiques plutôt que de nous concentrer sur des lectures qui nous fassent mieux comprendre notre propre temps ?⁴³

Révélaient une reconfiguration du processus de fictionnalisation séculaire, qui déplace le centre de gravité des paradigmes mythiques de la littérature française du XVII^e siècle au XVIII^e siècle, l'analyse des paratextes des manuels de 2000 à 2011 met en effet en lumière une série de mécanismes d'actualisation de sens et valeurs accordées à la littérature de la Renaissance. Bien que l'étude du siècle demeure périphérique au regard de la structure générale du canon de la littérature française⁴⁴, le discours scolaire légitime sa place dans la construction du récit de l'histoire littéraire nationale en mettant en scène ce que la littérature du XVI^e siècle a à dire à notre temps. En ce sens, l'image canonique du siècle répond à l'une des définitions des *classiques* proposées par Calvino :

Est classique ce qui tend à reléguer l'actualité au rang de rumeur de fond, sans pour autant prétendre éteindre cette rumeur. Est classique ce qui persiste comme rumeur de fond, là même où l'actualité qui en est la plus éloignée règne en maître.⁴⁵

L'image canonique de la littérature du XVI^e siècle, organisée par la permanence d'un mythe lumineux, et structurée dans les paratextes autour de l'idée de l'épanouissement de l'individu, peut ainsi en dernière instance être lue comme une construction permettant d'actualiser les potentialités de *contemporanéité* de la période : ce que le discours scolaire fait surgir dans la mise en récit de la littérature du XVI^e siècle au début du XXI^e siècle, ce sont aussi les angoisses de son époque et le désir de trouver dans le passé des modèles pour les

⁴³ Italo CALVINO, *Pourquoi lire les classiques ?*, traduit de l'italien par Jean-Paul Mangarano, Seuil, Coll. « La librairie du XX^e siècle », 1984 pour la traduction française, p. 11.

⁴⁴ Voir à ce propos l'analyse de la place dévolue au siècle dans les programmes depuis 1980 dans la partie I du chapitre IV.

⁴⁵ Italo CALVINO, *op. cit.*, p. 11.

conjuré. À l'*image* scolaire du siècle s'adjoint dès lors un *imaginaire* qui tout à la fois s'inscrit dans et excède le cadre de l'institution, pour révéler toute la complexité de sa construction, à la fois sociale, historique, idéologique et politique.