

## LES ENJEUX DE LA CONSTITUTION ET DE LA TRANSMISSION D'UNE LITTÉRATURE NATIONALE

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

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

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

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

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

---

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

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

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 19.

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

## **I. Qu'est-ce que la littérature ? : essais de définition d'un « grand implicite »<sup>4</sup>**

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

*a. Lettres humaines, lettres divines, bonnes-lettres : les syntagmes du Moyen-Âge et du XVI<sup>e</sup> siècle*

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

---

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

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

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

Malgré cette distinction, le vocable *lettres* demeure dans l'univers médiéval français un terme générique, qui désigne tout aussi bien l'intégralité des disciplines étudiées dans les Universités que l'étude plus précise des textes des grands auteurs de la littérature antique, en vue de l'acquisition d'un savoir érudit sur les œuvres de tradition gréco-latines<sup>9</sup>. Reprenant cette conception médiévale des lettres et de leur enseignement, le XVI<sup>e</sup> siècle est le moment du développement de la notion de *lettres humaines*, qui traduit et remplace l'expression néo-

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

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 10.

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 36.

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

latine *litterae humaniores*. Ce déplacement sémantique s'explique notamment par un nouveau point de vue sur les *lettres humaines* dans la formation des individus : Rabelais ou Amyot emploient ainsi cette expression pour marquer la différence, et non l'opposition, entre l'enseignement de la culture sacrée et l'étude de textes non spécifiquement religieux, où l'examen d'auteurs antiques s'ajoute aux disciplines scolastiques héritées du *curriculum* médiéval. Rabelais choisit de traduire cette faveur retrouvée des textes antiques par le terme *humanitas*, repris à Varron et Cicéron qui forgèrent ce néologisme pour traduire le grec *paideia*. Dans son roman *Pantagruel*, il célèbre, à travers la voix de Gargantua écrivant à son fils étudiant à Paris, les vertus des littératures grecques et latines, véritables instruments d'éducation morale, à la fois philosophique et philologique, porteuses d'une saine sagesse<sup>10</sup>. L'étude de ces *lettres d'humanités* servira par la suite à qualifier d'*humanistes* ceux qui s'y emploient. Dans la perspective de la Renaissance, l'étude des textes de l'Antiquité apparaît comme un complément nécessaire aux commentaires théologiques, complément que les humanistes nomment selon l'envie *instauratio, restauratio* ou *restitutio bonarum litterarum*, soit le « rétablissement » ou la « remise en honneur des bonnes lettres ». Le syntagme *bonnes-lettres*, calqué sur le latin de la Renaissance *bonae litterae*, est selon toute probabilité une création du XVI<sup>e</sup> siècle<sup>11</sup> dans laquelle *bonae* peut être entendu selon deux acceptions : d'une part, l'adjectif est à considérer dans un sens polémique et vient alors souligner l'opposition entre la Renaissance et le Moyen-Âge qu'il met « comme entre parenthèses »<sup>12</sup> et induit alors une dichotomie traduite par les « oppositions indéfiniment reprises de la civilisation et de la barbarie, de la lumière et de l'ombre »<sup>13</sup>. D'autre part, *bonae* peut se lire dans un sens intensif, comme mise en lumière du programme même de la Renaissance et comme volonté de voir les auteurs de l'Antiquité restitués dans leur pureté. Dans cette perspective, *bonae* indique que « les lettres sont bonnes, c'est-à-dire précieuses, importantes, bénéfiques, utiles [...] qu'elles constituent même en quelque sorte l'*humanitas*, puisque ce mot, que Cicéron proclama si haut, signifie à la fois, comme on sait, dignité, sociabilité, culture »<sup>14</sup>. Montaigne se situe pleinement dans cette conception héritée de Cicéron lorsqu'il rappelle la dimension edificatrice de ces « bonnes-lettres », nécessaires à une vie pleine et épanouie :

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

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

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

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

<sup>13</sup> *Ibid.*

<sup>14</sup> *Ibid.*

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

### *b. Le succès des belles-lettres aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles*

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

---

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

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

XVI<sup>e</sup> siècle, se spécialise jusqu'à n'être plus senti que comme *pédanterie* inintéressante pour l'honnête homme<sup>17</sup>.

Le succès du signe *belles-lettres* au XVII<sup>e</sup> siècle reflète ainsi une nouvelle relation au savoir, où la préoccupation pour le « bien-dire » l'emporte sur les autres fonctions, selon un modèle encouragé par la Cour. Les lettrés de l'époque doivent en effet s'adapter à l'auditoire contemporain, la Cour et les Salons, et les élites du royaume (magistrats, nobles, Jésuites<sup>18</sup>) prennent le chemin d'une nouvelle éloquence, marquée par une *tulliana dictio* « modèle de bon goût à mi-chemin de l'excessive gravité et de l'excessive bouffonnerie »<sup>19</sup>, qui obéit aux exigences de pureté de la langue fixées par les malherbiens et reprises ensuite par Richelieu. Dans un contexte où le pouvoir royal cherche à donner la preuve que la langue française est à la hauteur du prestige du royaume, le développement du signe *belles-lettres* traduit une préoccupation majeure du XVII<sup>e</sup> siècle : la constitution d'un corpus d'œuvres en langue vulgaire, analogue à celui des deux langues savantes, caractérisé par la beauté d'une langue destinée à l'apprentissage de l'art de bien dire. Ce faisant, le syntagme renvoie tantôt à l'ensemble des œuvres constituant ces modèles d'éloquence, et tantôt à la connaissance même de ces œuvres et des compétences d'éloquence qui les caractérisent. Par ailleurs, *belles-lettres* regroupe encore indistinctement au XVII<sup>e</sup> siècle les œuvres et leurs commentaires, puisque ces deux types de textes « participent conjointement à la formation du goût et de la parole ornementale, les uns par l'exemple et les autres par les préceptes »<sup>20</sup>. Le concept de *belles-lettres* s'élabore ainsi dans le creuset de ces mutations socio-littéraires, et la fixation du référent se situe sans doute autour de 1650, au moment où la lexicalisation suppose une nouvelle fonction pour le syntagme. *Belles-lettres* regroupe désormais comme vocable certains textes dont la fonction prédominante est d'être beaux, comme l'indique l'expansion belles dont le premier sens consiste en un jugement explicite du locuteur sur les objets qu'il désigne :

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

---

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

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

<sup>19</sup> Marc FUMAROLI, *op. cit.*, p. 341.

<sup>20</sup> Philippe CARON, *op. cit.*, p. 161.

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

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

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

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

---

<sup>21</sup> Philippe CARON, *op. cit.*, p. 262 et 264.

de La Bruyère<sup>22</sup>. Parallèlement à cette entrée dans les classes d'œuvres en langue vulgaire, un mouvement de francisation de la notion de Belles lettres se fait jour au XVII<sup>e</sup> siècle avec la création en 1635 de l'Académie française « dont l'objet est de travailler à la perfection de la langue française »<sup>23</sup> ; en 1663, « L'Académie Royale des Inscriptions et Belles-lettres » reçoit ainsi spécifiquement la charge des Belles Lettres, c'est-à-dire la réunion de personnes savantes dans « ce qu'on appelle plus particulièrement Belles-Lettres, c'est-à-dire, la Grammaire, l'Eloquence et la Poésie »<sup>24</sup>. Le syntagme *belles-lettres* semble alors se spécialiser vers un domaine cohérent, embrassant l'étude de la langue, l'organisation du discours et le travail poétique. Dans les dernières décennies du XVII<sup>e</sup> siècle, l'expression est devenue courante, avec une ou deux majuscules (à *belles* ou à *lettres* ou aux deux), avec ou sans trait d'union, et est attestée dans les dictionnaires de Richelet (1680) et Furetière (1690) :

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

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

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

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

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

<sup>24</sup> *Ibid.*

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



sens en faisant de *lettres* un synonyme de *sciences* : « Lettres : se dit aussi des sciences »<sup>26</sup>. Claude Cristin fait ainsi remarquer que les termes *sciences*, *lettres* et *littérature* paraissent au XVIII<sup>e</sup> siècle tout à fait interchangeables, venant désigner indifféremment la totalité du savoir, l'ensemble des activités de l'esprit ou bien les exercices auxquels se livrent les intellectuels<sup>27</sup>. Il existe donc bien au XVII<sup>e</sup> siècle, et jusque dans la première moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle, une indétermination latente des frontières référentielles attribuées à ce signe, et *belles-lettres* apparaît comme un « référent “à géométrie variable” »<sup>28</sup> dans la conscience linguistique des contemporains jusque dans les années 1750. Pourtant, malgré une image non encore stabilisée, le signe reflète « une recherche typologique en gestation car les définitions en extension montrent bien qu'il existe un noyau des *Belles-lettres* »<sup>29</sup> organisé selon Philippe Caron en cercles concentriques allant de l'éloquence et la poésie anciennes jusqu'à la philosophie, l'érudition, la critique, la polymathie, la peinture, la grammaire, l'éloquence, la poésie et l'histoire en langue vulgaire, en passant par la grammaire des langues anciennes et l'histoire antique. À partir de 1750, l'aire référentielle de belles-lettres est plus rigoureusement restreinte au jugement élémentaire qu'elle renferme : « les *Lettres* (ou en d'autres termes les textes) dont elle est le vocable, sont (ou plutôt devraient être) *belles* »<sup>30</sup>. En ce sens, le syntagme est défini en fonction d'une finalité extérieure qui est celle de la transmission de modèles, lesquels constituent un corpus d'œuvres jugées *belles*.

Parallèlement, le terme *littérature* évolue lui aussi tout au long du XVII<sup>e</sup> siècle, et passe d'une acception scolaire générique, renvoyant au fait d'avoir de l'instruction (« avoir de la littérature », c'est-à-dire avoir suivi le programme des collèges), à un sens plus restreint, qui ne concerne que l'enseignement des belles-lettres à proprement parler. Le signe se réduit progressivement à la seule aire référentielle des belles-lettres, jusqu'à venir désigner le même objet, c'est-à-dire le corpus des œuvres en français considérées comme des modèles d'éloquence<sup>31</sup>. Le terme *littérature* signifie ainsi de plus en plus *culture de l'honnête homme*, lequel pour réussir dans la vie sociale doit maîtriser les règles de civilité et de galanterie,

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

<sup>27</sup> *Ibid.*

<sup>28</sup> Philippe CARON, *op. cit.*, p. 113.

<sup>29</sup> *Ibid.*, p. 113.

<sup>30</sup> *Ibid.*, p. 148.

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

éviter la pédanterie et faire montre d'une « médiocre teinture des plus agréables questions qui s'agissent quelquefois dans les bonnes compagnies »<sup>32</sup>. Si au XVII<sup>e</sup> siècle *belles-lettres* et *littérature* apparaissent le plus souvent comme coréférents, embrassant pour l'essentiel, aux côtés de *lettres humaines* ou *humanités*, le corpus des genres et des œuvres étudié dans les cinq classes d'humanités, le signe *littérature* gagne à partir du XVIII<sup>e</sup> siècle du terrain sur le vocable vedette *belles-lettres*, à la faveur d'une nouvelle mutation de paradigme. En effet, *belles-lettres* renvoyait à l'utilisation des textes en vue de l'acquisition d'une bonne élocution, or cette utilisation est remise en cause par des attaques contre ce raffinement de plus en plus senti comme factice à mesure qu'avance le XVIII<sup>e</sup> siècle<sup>33</sup>. En outre, le terme *littérature* apparaît sans doute plus neutre aux locuteurs du XVIII<sup>e</sup> siècle que le vocable *belles-lettres*, et peut ordonner des regroupements conceptuels que *belles-lettres* ne permet plus puisque, contrairement au syntagme vedette du XVII<sup>e</sup> siècle, il ne préjuge pas d'une qualité esthétique qui serait prédominante sur les autres fonctions possibles des textes lus et transmis.

La production pédagogique de l'époque confirme ainsi la désuétude graduelle de *belles-lettres* au profit de *littérature* : du *Cours de belles-lettres distribué par exercices* de Batteux en 1747<sup>34</sup>, rebaptisé en 1753 *Cours de Belles-Lettres ou principes de la littérature*, puis *Principes de la littérature* en 1764, au *Lycée ou cours de littérature* de La Harpe en 1799, le discours sur les textes change progressivement de finalité et s'achemine vers une conception plus historicisante, où l'impératif d'imitation s'accompagne désormais d'une volonté de transmettre un savoir sur les textes. Ces ouvrages scolaires indiquent à travers l'évolution de leurs intitulés la restructuration du champ du savoir qui parcourt la deuxième moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle, et va de pair avec une définition moderne du terme *littérature*. Les *Principes de la littérature* de l'abbé Batteux publiés en 1764, regroupant un traité sur *Les Beaux-Arts réduits à un même principe* publié en 1746, le *Cours de Belles-Lettres* (1747-1748) et un traité sur la *Construction Oratoire* de 1763, mettent au jour l'autonomisation du champ des lettres par rapport à celui des sciences, l'aboutissement de la scission entre sciences et lettres, et la réduction de celles-ci à un mode de lecture des textes, et non plus de production. Là où le syntagme *belles-lettres* renvoyaient à la production du discours dans sa dimension rhétorique, le terme *littérature* fait référence au discours second sur les œuvres et à l'appréciation de leur qualités. C'est ainsi qu'en 1800, lorsque Germaine de Staël fait paraître

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

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

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

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

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

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

## *2. Des savoir-faire de la rhétorique aux savoirs sur les textes : la littérature définie par l'École aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles*

### *a. Le survivance des belles-lettres dans l'univers scolaire au XIX<sup>e</sup> siècle*

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

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

---

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

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

<sup>37</sup> Philippe CARON, *op. cit.* p. 271.

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

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

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

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

---

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

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

<sup>40</sup> *Ibid.*, p. 16.

<sup>41</sup> Cité par Philippe LEJEUNE, *art. cit.*, p. 17.

la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, et le cours de littérature demeure en très large partie un cours de belles-lettres au sens traditionnel de la transmission de modèles d'éloquence. *Littérature* renvoie alors tout à la fois dans l'univers scolaire de l'époque à une *pratique* rhétorique de l'imitation et à un *corpus* d'œuvres transmises, lesquelles sont regroupées dans des anthologies où se côtoient auteurs grecs, latins et français. Le maintien de ces conceptions pédagogiques héritées des collèges d'Ancien Régime, et par extension des signifiés associés à *littérature*, *belles-lettres* ou *rhétorique*, est d'ailleurs visible dans l'organisation de l'enseignement secondaire qui débute avec la réforme napoléonienne de 1802<sup>42</sup>. Si la réforme supprime jusqu'en 1813 la sixième, qui correspondait à la première classe de grammaire, l'organisation tripartite des classes suivant le modèle grammaire/belles-lettres/rhétorique n'est pas remise en cause, et les classes de troisième et seconde gardent le titre de « première » et « seconde année d'humanités » qui correspondent de fait à une sorte de propédeutique à la classe de rhétorique parachevant la scolarité des lycéens<sup>43</sup>.

### *b. L'émergence progressive de la notion moderne de littérature au XIX<sup>e</sup> siècle*

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

---

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

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

<sup>44</sup> Philippe LEJEUNE, *art. cit.*, p. 18.

dans les usages au XIX<sup>e</sup> siècle, cela a partie liée avec une évolution conjointe du terme *littéraire* qui, au sein de la locution *histoire littéraire*, opère un glissement graduel vers un sémantisme lié aux questions de pratiques de la littérature, et notamment de l'inscription de ces pratiques dans les sociétés. Claude Cristin rappelle ainsi qu'au début du XVIII<sup>e</sup> siècle l'adjectif *littéraire* s'applique encore à un domaine particulièrement vaste qui regroupe toutes les activités possibles du travailleur intellectuel et qui appartient « aux lettres ou aux sciences »<sup>45</sup>. Ce n'est qu'avec la parution de périodiques dont les titres comportent la mention « histoire littéraire » que le terme se spécialise et vient désigner l'étude et la mise en forme des pratiques de la littérature. Le premier périodique utilisant la locution est publié en 1717 à Amsterdam par Michel de la Roque puis Armand de la Chapelle, et s'intitule *Bibliothèque anglaise ou histoire littéraire de la Grande Bretagne*, et en 1723 un périodique publié par Denis François Camusat s'intéresse à la question nationale en proposant une *Bibliothèque françoise ou Histoire littéraire de la France* qui paraîtra jusqu'en 1742. En 1733 paraît l'ouvrage majeur de Dom Rivet, l'*Histoire littéraire de la France* ; à sa suite est publiée, de 1740 à 1756, la *Bibliothèque française ou Histoire de la littérature française* de l'Abbé Goujet, et en 1751 Le Père Lambert fait paraître une *Histoire littéraire du règne de Louis XIV*. Bien que ces ouvrages demeurent en grande partie des sommes d'érudition bio-bibliographiques, pour la plupart inachevées<sup>46</sup>, ils participent à la diffusion et à la fixation de la locution « histoire littéraire » dont la signification s'établit, et témoignent du fait que la pratique de la littérature devient une préoccupation sociale.

Parallèlement, l'emploi de cette locution fait apparaître un changement de paradigme dans la manière d'envisager la place de la littérature dans l'organisation du savoir. L'un des premiers systèmes de classification de la littérature est dû au Père Garnier, un jésuite chargé de classer la bibliothèque du Collège de Clermont, et qui propose d'organiser le savoir en quatre rubriques : Théologie, Histoire, Droit, Philosophie<sup>47</sup>. La littérature est alors une section de la Philosophie, et l'histoire littéraire apparaît quant à elle comme un appendice de l'histoire profane classé sous la rubrique Histoire : si elle est définie comme une discipline à part entière, l'histoire littéraire n'a pas encore pour objet ce que nous appelons la littérature.

---

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

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

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

*c. La constitution de l'histoire littéraire comme champ du savoir (XVIII<sup>e</sup>-XIX<sup>e</sup> siècles)*

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

---

<sup>50</sup> DOM RIVET, *op. cit.*, p. III.



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

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

L'instauration de l'explication de texte français s'accompagne d'une seconde évolution essentielle dans les conceptions de la littérature au XIX<sup>e</sup> siècle, avec l'apparition dès 1840 dans les programmes du baccalauréat de l'histoire littéraire pensée comme outil essentiel à la réussite de l'exercice. Au lycée, l'explication de texte a pour but d'apprendre à lire les textes littéraires : l'exercice comprend une explication grammaticale du sens littéral puis une explication du sens littéraire, et suppose ainsi d'articuler compréhension de la langue et connaissances d'histoire littéraire<sup>52</sup>. En introduisant l'ordre temporel dans la transmission de la littérature, l'enseignement secondaire s'éloigne d'une conception traditionnelle où la littérature était uniquement vue comme une « collection d'œuvres choisies pour leur valeur

---

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

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

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

La vision historique de la littérature promue par l'enseignement secondaire s'éloigne de la perspective purement imitative mais ne rompt pas avec ses mécanismes : l'histoire littéraire telle qu'elle se pratique dans les classes sert à maintenir le lien avec le passé, à mettre en lumière la continuité qui s'établit depuis l'Antiquité jusqu'à la littérature française (essentiellement du XVII<sup>e</sup> siècle), et a ultimement pour fonction de maintenir la tradition d'admiration des grands textes et des grands auteurs. Les réformes de l'enseignement public, qui s'étalent de 1879 à 1902, vont néanmoins progressivement affirmer la place de l'histoire littéraire dans l'enseignement de la littérature et faire reculer la perspective traditionnelle orientée vers la rhétorique. La réforme du primaire et secondaire débutée en 1879 entérine ainsi les vues de Jules Ferry sur la laïcisation et l'obligation scolaire<sup>54</sup>, et confirme les attaques contre le latin, désormais considérée comme une langue morte. L'important étant désormais la compréhension et l'explication de textes français, l'enseignement du latin est dissocié de celui du français et se voit relégué au second plan. Les exercices de vers latins et de composition latine, centraux dans les pratiques pédagogiques depuis le XVII<sup>e</sup> siècle, sont remplacés par une composition française et un exercice de version, préféré au thème latin. La suppression du discours latin au baccalauréat par le décret du 19 juin 1880 et son

---

<sup>53</sup> Philippe LEJEUNE, *art. cit.*, p. 18.

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

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

Malgré la nouveauté des exercices et l'ouverture relative des listes d'auteurs, les pratiques anciennes demeurent fermement ancrées : l'habitude de l'apprentissage par préceptes et imitations trouve ainsi dans le programme d'histoire littéraire de 1885, découpé en « tranches », un moyen de survivre, et la tentation est grande pour les professeurs comme les élèves de faire de cette matière un enseignement proche du modèle rhétorique classique, à la fois dogmatique dans le contenu et mnémotechnique dans les procédés, source d'arguments d'autorité appris par cœur. Face à ce dévoiement des finalités de la matière, le taux horaire est rogné en 1885 puis 1890, et les programmes de 1902 suppriment les cours d'histoire littéraire pour les remplacer par des « lectures et interrogations destinées à faire connaître les principaux écrivains français » où le professeur a toute latitude pour organiser son enseignement. Parallèlement, la centralité des exercices de dissertation et d'explication de texte suppose une modernisation des programmes de lectures et textes à étudier : si le « noyau central » des œuvres étudiées en classe demeure le XVII<sup>e</sup> siècle, les programmes des classes de seconde et rhétorique voient apparaître dès 1880 des morceaux choisis de poètes et de prosateurs allant jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle<sup>55</sup>.

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

---

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

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

### *3. Entre réception individuelle et constructions sociales, de nouvelles approches de la littérature au XX<sup>e</sup> siècle*

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

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

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

La formule, derrière la boutade, souligne d'une part que malgré le caractère d'évidence qui s'attache à la littérature, celle-ci ne connaît aucune définition stable qui permette d'en rendre compte de manière satisfaisante ; d'autre part, que la littérature est un objet qui se reçoit de manière ritualisée et institutionnalisée, à travers le médium qu'est l'École et suivant la perspective chronologique de l'histoire de la littérature instituée par les cours d'histoire littéraire<sup>58</sup>. Ce lien consubstantiel entre littérature et École peut se révéler à plusieurs échelles : tout d'abord dans les classes des premiers niveaux du secondaire, au collège, où l'apprentissage de la langue est associée à la découverte des textes littéraires issus d'un

---

<sup>56</sup> Martine JEY, *op. cit.*, p. 9.

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

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

patrimoine commun<sup>59</sup> ; au lycée, où les cours de français sont ordonnés autour de programmes censés donner aux élèves une vision d'ensemble de la littérature française (genres, mouvements, auteurs) ; à l'université enfin, où les cursus de « littérature française » approfondissent et structurent cette vision d'ensemble donnée au lycée en distinguant par siècles les savoirs disciplinaires transmis aux étudiants. Suivant la formule de Barthes, la littérature semble donc bien être ce qui s'enseigne, ou plutôt l'enseignement de la littérature conduit à la construction pour les lecteurs issus du cursus français d'une image de la littérature qui se substitue à une définition de l'objet. Bien qu'il existe des programmes, des listes d'auteurs, des Instructions Officielles, la littérature ne connaît pas de frontières durablement marquées, de contours précis : le tout de la littérature est par principe infini, et il serait bien difficile de lui fixer une essence inaltérable<sup>60</sup>. Non seulement les ajouts, les redécouvertes, les exhumations littéraires sont constants, redéfinissant sans cesse les limites du « corpus littéraire »<sup>61</sup>, mais en outre la définition même de la littérature se heurte au problème essentiel de la subjectivité du lecteur.

Initié par les réflexions de Sartre qui, dans son article « Qu'est-ce que la littérature ? »<sup>62</sup> en 1948, envisage la littérature du point de vue du lecteur et non plus uniquement de l'auteur, un mouvement se dégage dans les années 1970 qui vient interroger la place du lecteur dans la définition de la littérature. À la suite de l'évolution de la linguistique, qui ne s'intéresse non plus tant au système de la langue qu'à ce qu'elle désigne comme des « actes de parole », et se penche sur l'influence exercée par le locuteur sur le destinataire, la linguistique pragmatique met en lumière le rôle fondamental joué par le destinataire dans la réception comme dans la constitution du sens<sup>63</sup>. La littérature retrouve ainsi sa fonction de communication, et les théories dites « de la réception » entraînent une redéfinition profonde de la notion de littérature dans laquelle la place du lecteur devient centrale. Selon Hans Robert Jauss dans son ouvrage fondateur *Pour une esthétique de la réception*<sup>64</sup>, dans tout acte de lecture le lecteur se met en effet dans une disposition d'esprit identifiée comme « horizon

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

<sup>65</sup> Hans-Robert JAUSS, *op. cit.*, p. 124.

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

l'œuvre littéraire. Umberto Eco propose ainsi de définir l'œuvre d'art en général, et les œuvres littéraires en particuliers, comme des formes « ouvertes » à des interprétations multiples qui n'en altèrent pas pour autant la singularité propre<sup>67</sup>. Les théories de la réception modifient donc la définition même de l'objet littérature en combinant une approche littéraire, à travers l'établissement de l'horizon d'attente et l'idée d'une œuvre ouverte, et une approche historique qui prend en compte les déterminations socio-historiques pesant sur le destinataire de l'œuvre<sup>68</sup>.

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

Parallèlement aux réflexions menées par l'École de Constance sur la place du lecteur dans l'actualisation des potentialités interprétatives de l'œuvre littéraire, d'autres théoriciens de la littérature s'intéressent au versant sociologique de la littérature et soulignent que celle-ci doit être envisagée comme un fait social, aussi bien dans ses modes de production que dans ses mécanismes et effets de réception. Suite aux travaux fondateurs de Robert Escarpit, qui publie en 1958 *La sociologie de la littérature*<sup>69</sup>, l'ouvrage de Paul Bénichou, *Le sacre de l'écrivain*<sup>70</sup> met en lumière les mécanismes essentiels qui permettent à la littérature de s'émanciper dès le milieu du XVIII<sup>e</sup> siècle de l'autorité de la religion, pour substituer progressivement sa propre autorité à celle de la religion. Ce faisant, la notion même de littérature se constitue pour venir désigner un espace particulier en voie d'autonomisation, que Bourdieu théorise en appliquant le concept de champ (par analogie avec le champ magnétique) à la production littéraire<sup>71</sup>. Pour le sociologue, l'idée de l'autonomie du champ littéraire, redéfinie à partir de ses origines marxistes, permet d'indiquer que l'activité littéraire n'est pas détachée des contingences de la société où elle se développe. Tout au contraire, les mécanismes d'accès à la publication doivent être compris en termes de concurrence et lutte entre les différents acteurs pour imposer leurs œuvres dans l'espace désigné comme la littérature, le champ littéraire. Dans la théorie bourdieusienne, le champ désigne l'espace structuré par des rapports de force entre diverses catégories d'acteurs qui interviennent dans la vie d'une œuvre, au moment de sa production, de sa diffusion et de sa consommation. Le champ ainsi considéré est également à envisager comme l'espace des possibles pour un

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Si le sociologue situe l'autonomisation du champ littéraire à partir du milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, Alain Viala<sup>74</sup> montre quant à lui que les prémices de cette autonomisation sont à chercher dès le XVII<sup>e</sup> siècle, à partir des années 1630, au moment où, à la faveur d'une concentration de la population cultivée dans la capitale française, la pratique littéraire se voit détachée progressivement des grandes institutions socioculturelles que sont l'Église ou l'Université et développe ses propres institutions (les académies), lieux (les salons), codes (le bon usage de Vaugelas) et règles (vraisemblance, bienséance, unités). Querelles et arts poétiques servent de mesure à la valeur des productions, et progressivement émerge la figure de l'écrivain comme personnage social, qui revendique sa place dans la société et adopte des stratégies de carrière. Selon Viala, après cette « phase de constitution » du premier champ

---

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

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

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



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

Interrogeant le caractère labile de toute tentative de définition de l'objet littérature, Annie Rouxel et Brigitte Louichon proposent d'utiliser le concept de « bibliothèque intérieure » pour définir les processus d'appropriation des textes par les lecteurs<sup>75</sup>, rappelant par là même que toute réflexion sur la nature de la littérature suppose de se tourner vers les théories de la réception inaugurées par Jauss. Non seulement le sens d'un texte n'est actualisé que par la lecture et les compétences herméneutiques du lecteur, mais encore l'élaboration du concept de littérature suppose la prise en compte des expériences cumulatives de lecture, chaque lecteur construisant une idée essentiellement subjective de la littérature et déterminant par contact, avec d'autres expériences, les contours mouvant d'un objet pouvant porter le nom de littérature. Ainsi, deux lecteurs, ayant suivi le même cursus au sein de l'institution scolaire française, n'auront pas nécessairement la même expérience de fréquentation de la littérature ; partant, leur définition de celle-ci ne pourra être la même et composera en fonction de leurs pratiques des textes des images distinctes du corpus littéraire. Cet effet de réception souligne en réalité que la littérature constitue ce que Viala nomme un « grand implicite », c'est-à-dire un objet dont la définition échappe sans cesse, et que l'institution scolaire notamment cherche à circonscrire au moyen des programmes mais sans jamais en expliciter les fondements, de sorte que la littérature semble le plus souvent définie comme un « implicite culturel »<sup>76</sup> dont la plus ou moins grande maîtrise ne dépendrait que des individus placés face à elle. En affirmant que la littérature « c'est ce qui s'enseigne », Barthes désigne comme « littérature » un objet qui ne se compose pas par lui-même mais constitue le résultat d'un processus. Ce processus, qui ressortit en partie à des mécanismes individuels (actualisation des sens d'une œuvre, constitution d'une bibliothèque intérieure ...) et en partie à des processus sociaux

---

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

<sup>76</sup> Alain VIALA, « Le grand implicite », *art. cit.*, p. 118.

(constitution d'un champ de la littérature, consécration des auteurs ...), trouve sa pleine réalisation dans le phénomène de « classicisation » défini par Alain Viala<sup>77</sup>, qui permet de mesurer la dimension profondément institutionnelle de ce que nous nommons *littérature*.

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

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

### *1. Instituer la littérature : construire un canon*

#### *a. Sens et origines du canon*

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

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

---

<sup>77</sup> Alain VIALA, *art. cit.*

latins cherchent à créer un ensemble de textes permettant à leurs étudiants d'avoir sous les yeux des modèles de rhétorique efficaces pour se lancer à leur tour dans la joute oratoire. Cette idée du modèle prend rapidement la forme d'une liste et c'est ainsi que dès le II<sup>e</sup> siècle avant J.C. est formé le « Canon d'Alexandrie », où sont rassemblés par Aristophane de Byzance et Aristarque les auteurs considérés comme les meilleurs dans les genres de la poésie, de l'histoire, de l'éloquence et de la poésie<sup>78</sup>. Au II<sup>e</sup> siècle, le mot revêt un sens religieux et sert aux chrétiens à désigner tout ce qui a trait au culte, notamment le droit ecclésiastique, ou « canon ecclésial », distinct des règles de la vie civile<sup>79</sup>. Par référence au canon ecclésial défini lors du Concile de Nicée en 325, l'Église catholique définit le *Canon des Écritures*, soit l'ensemble des livres reconnus comme d'inspiration divine, formant l'Ancien et le Nouveau Testament, puis le *Canon des Saints*, tenu par l'évêque de Rome, registre des martyrs morts pour la défense de leur foi.

Ces deux sens originels du terme soulignent que le canon est avant tout une construction, le résultat d'un processus de réception au cours duquel certains textes acquièrent un statut légitime et une valeur reconnue par une instance de légitimation (les grammairiens antiques, le Concile de Nicée, l'évêque de Rome). Les *Canons* définis par l'Église catholique ayant été l'un des principaux enjeux de la Réforme<sup>80</sup>, le terme disparaît quasiment intégralement du langage profane avant le XVIII<sup>e</sup> siècle et la volonté de faire entrer des œuvres de langue vernaculaire dans l'enseignement. L'emploi du terme *canon* pour désigner les œuvres à étudier est corrélé au XVIII<sup>e</sup> siècle avec la multiplication des plans d'étude qui, prenant acte des critiques contre l'enseignement de la rhétorique et la part jugée excessive du latin, proposent de définir un enseignement national appuyé sur une littérature nationale. Le vocable réapparaît alors sous une forme « laïcisée » pour désigner une liste d'auteurs et d'œuvres qui permettent d'élaborer un modèle national : en France, la parution en 1747 de l'ouvrage de l'Abbé Batteux, *Cours de Belles-Lettres*, constitue la première ébauche d'un canon national en répertoriant, genre par genre, les principaux auteurs anciens considérés comme des modèles, puis les auteurs français du XVII<sup>e</sup> siècle, et les auteurs contemporains. En 1763, le procureur général Louis René Caradeuc de La Chalotais fait ainsi paraître son *Essai d'Éducation nationale ou Plan d'études pour la jeunesse*, où il expose un programme d'instruction visant à donner la première place à la langue maternelle, et « joindre les auteurs

---

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

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

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

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

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

Après la suppression des congrégations en 1792, l'enseignement devient une affaire d'État et est placé sous la tutelle d'un Grand maître de l'Université sous le Premier Empire, qui devient un Ministre de l'Instruction Publique à partir de 1824. Afin d'unifier l'enseignement à l'échelle de la nation, il devient nécessaire de publier un corpus officiel et c'est dans cette optique qu'est créée la *Commission nommée pour le choix des livres classiques des lycées, dans les classes de latin et de belles-lettres*, qui rend le 15 mai 1803 son premier rapport, qui constitue également la première liste d'auteurs français à étudier au lycée<sup>82</sup>. Reprenant le principe du parallélisme prôné par La Chalotais et pratiqué à l'Université de Paris, le rapport propose d'étudier les œuvres littéraires françaises en les comparant avec des œuvres antiques. Tandis que s'affirme la volonté d'unifier l'enseignement sous la responsabilité de l'État, l'élaboration du canon national se fait en inscrivant les œuvres françaises dans un rapport de continuité et de contiguïté avec le canon antique de façon à en asseoir l'indiscutable légitimité. La Commission indique ainsi qu'il convient d'associer dans les classes un auteur français à un auteur latin, non pas pour établir la supériorité de l'un sur l'autre, mais bien plus pour mettre en lumière la spécificité même des œuvres françaises :

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

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

---

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

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

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

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

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

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

---

<sup>84</sup> Cité par Michel LEROY, *op. cit.*, p.369.

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

palmarès des quarante-deux auteurs les plus cités dans les programmes des classes de troisième, seconde et rhétorique, onze des quinze premiers écrivains sont des auteurs du XVII<sup>e</sup> siècle, contre quatre du XVIII<sup>e</sup> siècle. Boileau, Bossuet, Corneille, Racine et Voltaire occupent les cinq premières places, et sont suivis de Molière, La Bruyère, Fénelon, Montesquieu, Buffon, Massillon, La Fontaine, Jean-Baptiste Rousseau, Fléchier et Pascal. Au programme du baccalauréat ès lettres de 1840 à 1925, sur les quinze premiers auteurs, dix sont du XVII<sup>e</sup> siècle, quatre du XVIII<sup>e</sup> siècle et un du XVI<sup>e</sup> siècle : au gré des modifications de programme, l'ordre du palmarès évolue mais on trouve au nombre de ces quinze premiers auteurs les maîtres de l'éloquence religieuse (Bossuet, Massillon, Fléchier), le trio du théâtre classique (Racine, Corneille, Molière) et l'incontournable Boileau, codificateur de l'esthétique classique. Au regard du nombre d'occurrences dans les programmes officiels, la norme esthétique qui se dégage est celle du XVII<sup>e</sup> siècle, incarnée par Boileau qui occupe avant 1880 la première place du classement<sup>86</sup>. Avant 1880, Voltaire et Massillon font partie des sept premiers de la liste, tandis que de 1880 à 1925, les sept auteurs qui tiennent la tête du palmarès des listes d'auteurs sont des auteurs du XVII<sup>e</sup> siècle : Corneille, Racine, Molière, Boileau, Bossuet, La Fontaine, La Bruyère. La stabilité du corpus canonique se lit dans la supériorité numérique du théâtre classique, ainsi que dans la permanence de textes courts des moralistes et sermonnaires, et d'écrits programmatiques. L'examen des œuvres citées dans les programmes officiels de 1803 à 1925<sup>87</sup> révèle que quatre rubriques organisent la sélection des œuvres : l'éloquence religieuse ou l'apologétique, les traités sur l'art oratoire, le théâtre classique, les essais historiques. De 1803 à 1880, les vingt-trois œuvres les plus citées dans les programmes officiels sont du XVII<sup>e</sup> ou du XVIII<sup>e</sup> siècle ; pour les œuvres du XVIII<sup>e</sup> siècle, sont privilégiées celles qui traitent de l'Antiquité, de l'art oratoire, voire du XVII<sup>e</sup> siècle, ce qui a pour conséquence de renforcer en creux la place du XVII<sup>e</sup> siècle dans le corpus.

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

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

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

<sup>88</sup> *Ibid.*, p. 21.

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

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

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

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

### a. *Sens et origines de classique*

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

---

<sup>93</sup> Article « Canon », *art. cit.*, p. 93.

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

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

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

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

<sup>98</sup> Trésor de la Langue Française en ligne, *op. cit.*



### *b. Comment définir la valeur du classique ?*

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

---

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

<sup>102</sup> Philippe LEJEUNE, *op. cit.*, p. 19.

<sup>103</sup> *Ibid.*, p. 20.

<sup>104</sup> *Ibid.*

<sup>105</sup> Alain VIALA, *art. cit.*

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

<sup>109</sup> *Ibid.*, p. 18.

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

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

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

---

<sup>110</sup> *Ibid.*, p.9.

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

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

<sup>113</sup> Marie-Odile ANDRÉ, *op. cit.*, p. 8.

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

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

---

<sup>114</sup> *Ibid.*, p. 8.

<sup>115</sup> *Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire*, arrêté du 21 juillet 2010 - BO spécial n°9 du 30 septembre 2010 (consultable en ligne à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html>)

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

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

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

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

---

<sup>116</sup> Marie-Odile ANDRE, *op. cit.*, p. 130.

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

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

nous avons pu montrer dans une étude antérieure<sup>119</sup> que la question de la formation puis de la diffusion d'un consensus sur la valeur de l'œuvre est au cœur du processus de classicisation. Or, dans le cas d'un auteur aussi singulier que Rabelais, dont l'œuvre est si peu en accord avec les normes du canon organisé autour des valeurs de la littérature du XVII<sup>e</sup> siècle, la constitution d'un consensus est loin d'aller de soi. Ainsi, dans les années 1880, un auteur d'anthologie de la littérature française peut affirmer que Rabelais offre aux lecteurs, avec *Gargantua et Pantagruel*, une « double histoire de géants, formant comme le rêve de l'épopée en délire, comme l'orgie de la raison et du génie »<sup>120</sup>, plaçant par là même l'œuvre rabelaisienne du côté de la démesure, mais également de la folie, du renversement des codes (« l'épopée *en délire* » souligne ce déplacement générique), de la fusion hallucinée (que viennent évoquer les emplois de « rêve » et « orgie »). En 1895, Gustave Merlet, autre manuéliste, offre lui aussi une expression remarquable de la singularité étonnante de l'œuvre, en indiquant, dans son manuel, que l'œuvre de Rabelais est un « monument composé de marbre et de boue »<sup>121</sup>, et qu'« il y a de l'or dans ce torrent turbulent et fangeux qui s'échappe d'une imagination homérique et aristophanesque »<sup>122</sup>. Certains auteurs de manuels ou d'anthologies, se plaçant sous le patronage de La Bruyère, reprennent même à leur compte le célèbre jugement du moraliste sur Rabelais en soulignant que l'« on a tort de vouloir chercher partout et toujours, sous les fantaisies de son imagination, des vues profondes et des allusions cachées. [...] Le mieux est de définir cet *étrange* monument du XVI<sup>e</sup> siècle en l'appelant, comme La Bruyère, “un monstrueux assemblage d'une morale fine et ingénieuse et d'une sale corruption” »<sup>123</sup>. Ce qui apparaît essentiel ici est la qualification de l'œuvre comme « étrange », comme « déconcertante », comme paradoxale (qui « enivre » et « dégoûte ») ; en somme, une œuvre incompréhensible au regard d'une logique scolaire qui semblerait préférer des œuvres univoques.

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

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

<sup>120</sup> Georges VAPEREAU, *Esquisse d'histoire de la littérature française*, Paris, Librairie Hachette et C<sup>ie</sup>, 1882, p. 31.

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

<sup>122</sup> *Ibid.*

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

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

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

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

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

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

---

<sup>124</sup> Gustave MERLET, *op. cit.*, p. 145.

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

<sup>126</sup> Gustave MERLET, *op. cit.*, p. 102



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

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

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

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

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

---

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

<sup>128</sup> Marie-Odile ANDRE, *op. cit.*, p. 9.

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

Lorsqu'il analyse les raisons pour lesquelles le canon français ne semble pas vouloir intégrer l'idée d'une continuité entre XVII<sup>e</sup> siècle et XVIII<sup>e</sup> siècle, en passant notamment sous silence une grande partie des productions d'auteurs d'obédience philosophique ou libertine, Stéphane Zékian observe que le processus de classicisation des œuvres de ces deux siècles obéit à des mécanismes d'obturation qui s'inscrivent dans la logique d'une hiérarchisation des siècles amenant à réduire drastiquement l'image de la littérature nationale<sup>130</sup>. C'est ainsi que le XVIII<sup>e</sup> siècle matérialiste s'opposerait à un XVII<sup>e</sup> siècle entièrement tourné vers la poursuite de la gloire littéraire : la peur du matérialisme au lendemain de la Révolution se couple à la réduction de la complexité de la littérature du XVII<sup>e</sup> siècle pour élever celui-ci au rang de « totem national » et ainsi recompose le visage de l'histoire de la littérature française. La question de la perpétuation et de la transmission d'un corpus d'œuvres classiques est donc bien à lier avec des enjeux extérieurs au seul champ de la littérature, et recoupe en réalité toute une série d'interrogations sur les mécanismes par lesquels l'institution – scolaire – définit ce qu'est la littérature et, surtout, dans quels buts.

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

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

---

<sup>129</sup> Martine JEY, *op. cit.*, p. 9.

<sup>130</sup> Stéphane ZEKIAN, *op. cit.*

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

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

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

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

---

<sup>131</sup> *Ibid.*, p. 344.

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

<sup>133</sup> Jacques DUBOIS, *L'institution littéraire*, *op. cit.*

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

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

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

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

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

Si le canon national se structure durablement durant les premières années du XIX<sup>e</sup> siècle, l'idée d'un ensemble d'œuvres à transmettre n'est pas une innovation de l'époque, et son origine est à chercher durant la période précédente. Les philosophes des Lumières envisagent en effet les textes à transmettre via l'institution scolaire moins comme un « canon » que comme un « patrimoine ». Violaine Houdart-Mérot<sup>136</sup> rappelle ainsi que Condorcet propose une première esquisse d'un service public d'enseignement où les biens spirituels appartiendraient au peuple, et que ces biens constitueraient selon lui un patrimoine à diffuser dans toutes les classes de la société :

---

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

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

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

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

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

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

Enseigner la littérature apparaît en effet, dès les origines, une entreprise marquée par la volonté de transmettre un patrimoine commun national, dans une logique qui associe la construction identitaire nationale avec l'apprentissage de la langue et de la littérature de la nation. Les liens entre identité, langue et littérature, et la conscience de leur nécessaire imbrication pour créer un sentiment d'appartenance à la nation ne datent pas de la création d'un canon scolaire mais trouvent leur origine bien en amont. Pascale Casanova<sup>141</sup> souligne à ce propos qu'en France le geste fondateur d'une littérature nationale, pensée et revendiquée comme telle, est celui de Du Bellay en 1549 avec la parution de la *Défense et illustration de la langue française*. Il existerait ainsi un lien organique en Europe entre l'apparition des langues vulgaires, l'apparition des États modernes et la constitution de nouvelles littératures écrites dans ces langues : la formation des États-nations, organisés autour d'une langue

---

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

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

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

<sup>140</sup> Violaine HOUDART-MEROT, *op. cit.*, p. 35.

<sup>141</sup> Pascale CASANOVA, *La république mondiale des lettres*, Paris, Seuil, coll. « Essais », 1999 pour la 1<sup>ère</sup> éd. ; 2008.

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

[...] la langue étant à la fois affaire d'État (langue nationale, donc objet de politique) et « matériau » littéraire, la concentration de ressources littéraires se produit nécessairement, au moins dans la phase de fondation, dans la clôture nationale : langue et littérature ont été utilisées l'une et l'autre comme fondements de la « raison politique », l'une contribuant à ennoblir l'autre<sup>143</sup>.

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

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

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

---

<sup>142</sup> *Ibid.*, p. 62.

<sup>143</sup> Pascale CASANOVA, *ibid.*

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

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

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

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

---

<sup>145</sup> Martine JEY, *op. cit.*, p. 66.

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

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

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

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

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

---

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

<sup>148</sup> Emmanuel FRAISSE, *op. cit.*, p. 12.



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

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

### *a. L'impératif de formation citoyenne à l'École sous la III<sup>e</sup> République*

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

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

---

<sup>149</sup> Martine JEY, *op. cit.*, p. 40.

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

Un tel mécanisme de sélection des œuvres en fonction de critères de lisibilité et de potentiel d'imitation, identifié par Marie-Odile André comme processus de modélisation des œuvres, contribue directement aux effets différentiels de classicisation en produisant un phénomène de hiérarchisation en fonction de la plus ou moins grande adéquation au modèle, lequel s'identifie largement aux règles du classicisme<sup>157</sup>. La littérature à l'École est appelée à diffuser des modèles clairs, stables, c'est-à-dire à définir et transmettre une norme qui s'impose ensuite comme évidence. La tentation est grande pour les auteurs d'anthologies de rejeter hors du cercle des œuvres classiques les textes qui se prêtent peu, ou mal, à l'exercice d'imitation stylistique : ce mécanisme de modélisation tend ainsi à minorer la place d'auteurs comme Rabelais ou Montaigne dans le canon de la littérature française au nom des errements ou erreurs de leur style. Blâmé pour le défaut de composition dont son œuvre fait montre, pour sa grossièreté, mais aussi pour sa démesure, Rabelais apparaît ainsi le plus souvent dans les ouvrages scolaires comme un auteur dont la langue et le style ne peuvent être appréciés comme des modèles. Gustave Lanson souligne ainsi en 1896 que Rabelais « n'a pas le sens de l'art, si l'on entend par là l'adoration des formes harmonieuses et fines : la grâce souveraine de l'être équilibré en sa perfection [...] ne semble pas l'avoir touché »<sup>158</sup>; d'autres affirment après lui que si Rabelais « a la verve et l'imagination qui font le grand écrivain : il n'a pas le goût qui fait l'artiste »<sup>159</sup> ou bien encore que « si Rabelais a la verve et l'imagination du grand écrivain, il n'a pas le fond de l'artiste »<sup>160</sup>. De même, Montaigne est considéré en 1895 par

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

<sup>161</sup> Gustave LANSON, *op. cit.*, p. 335.

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

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

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

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

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

À travers un tel programme se lit en filigrane, malgré l'affirmation du français contre le latin, le maintien du modèle des humanités classiques, non seulement en ce qu'il s'agit d'un marqueur de distinction sociale, mais aussi parce que le programme des humanités est avant tout celui d'une éducation morale, dans un sens large. L'équivalence posée par les Instructions Officielles entre le Beau et le Bien poursuit ainsi l'idéal littéraire de l'adéquation entre éthique et esthétique, et le modèle transmis par la tradition des humanités bien avant l'avènement de la République<sup>165</sup>. Malgré des ouvertures concédées en 1885 puis 1902, le nouveau régime ne modifie pas réellement l'image de la littérature nationale en proposant une refondation du canon, qui se perpétue sous une forme largement inchangée ; une telle refondation aurait pu être une voie pour l'enseignement de la littérature sous la III<sup>e</sup> République, certains professeurs à l'instar de Lanson faisant remarquer le caractère paradoxal d'un projet de formation de citoyens à partir de modèles presque exclusivement tirés de la littérature d'Ancien Régime<sup>166</sup>. Si l'admiration des grands textes classiques s'inscrit dans la tradition de l'enseignement de la littérature, l'ajout de la mention du « Vrai » dans les programmes complique cependant les modalités de la transmission : il ne s'agit plus simplement de remarquer les beautés formelles d'une œuvre, d'en tirer des principes moraux et/ou civiques, de former à partir de la fréquentation des meilleurs écrivains le style des élèves, mais bien aussi en même temps d'établir que la littérature est un objet d'étude

---

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

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

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

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

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

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

Née sous Louis XV, affirmée après la révolution, développée sous le Second Empire, l'histoire littéraire est marquée au XIX<sup>e</sup> siècle par les méthodes successives qui lui donnent forme et par les noms associés à ces méthodes<sup>167</sup>. Premier à proposer une réelle théorie critique de lecture des œuvres du passé, Sainte-Beuve dans ses *Causeries du Lundi* (publiées de 1851 à 1862), ainsi que dans son *Tableau historique et critique de la poésie française et du théâtre français au XVI<sup>e</sup> siècle* publié en 1828, fonde sa méthode sur l'idée que l'œuvre d'un écrivain serait avant tout le reflet de sa vie et pourrait s'expliquer par elle. Le travail du critique se situe au croisement de la recherche de l'intention poétique de l'auteur, ou intentionnisme, et de ses qualités personnelles, ou biographisme. Avant le renversement opéré par Marcel Proust qui, dans son *Contre Sainte-Beuve* assure que la vie de l'auteur peut être lue dans son sens le plus profond au prisme de son œuvre, et non l'inverse, la position théorique que prend Sainte-Beuve s'avère particulièrement radicale dans la perspective du XIX<sup>e</sup> siècle. En effet, jusqu'à lui, l'auteur comme individualité n'avait pas de place, or le critique propose de découvrir pour chaque auteur un tempérament qui donnera les lignes de force de son œuvre. Chaque portrait constituant un cas, Sainte-Beuve ne propose pas à proprement parler une histoire de la littérature mais une série de portraits indépendants qui mis bout à bout organisent une fresque de la littérature nationale.

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

---

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

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

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

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

---

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

<sup>169</sup> Jean ROHOU, *op. cit.*, p. 11.



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

Par ailleurs, Lanson veut faire en sorte de séparer critique et littérature, de manière à ce que le discours sur la littérature ne soit pas considéré comme de la littérature, et cherche à dégager l'histoire littéraire de la littérature et à la constituer en discipline, la rapprochant ainsi plus essentiellement de l'histoire. La différence est alors manifeste avec les théories de Sainte-Beuve ou de Brunetière, aux yeux de qui l'étude de la littérature française passe aussi par l'étude de la critique. Poursuivant l'idée d'une inscription disciplinaire au sein de l'histoire et non de la littérature, Lanson entend également se démarquer de ce qu'il nomme la méthode « impressionniste » de critiques comme Émile Faguet car, il l'affirme, « notre étude est historique. Notre méthode sera donc la méthode de l'histoire »<sup>172</sup>. L'histoire littéraire prônée par Lanson se veut dès lors éloignée du dogmatisme, inductive et non constructive, analytique et non systématique, ne voulant pas s'enfermer dans le détail de la petite érudition mais ne renonçant pas à une ambition synthétique ou globale. Si Lanson se réclame de Mme de Staël ou de Villemain, qui examinèrent les rapports entre la littérature et la société, il noue aussi des liens avec la sociologie durkheimienne en abordant les rapports de « L'histoire littéraire et la sociologie » dans une conférence donnée en 1904 à l'École des Hautes Études Sociales<sup>173</sup>. Ce faisant, Lanson s'inscrit dans le cadre d'une lutte de pouvoir entre la jeune sociologie durkheimienne et l'école historique dominante de Seignobos et Langlois. Ainsi que le souligne Françoise Dosse dans un article consacré aux rapports entre histoire, sociologie et

---

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

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

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

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

histoire littéraire<sup>174</sup>, la méthode de Lanson est tributaire de la conception dominante au début du siècle de l'historiographie, c'est-à-dire de l'école méthodique dite positive mais qui s'oppose au positivisme. Loin de suivre aveuglément des enseignements positivistes déjà datés, Lanson s'en prend au scientisme comtien et à la méthode de Taine qu'il juge trop réductrice, et reprend la méthodologie développée par Seignobos et Langlois qui définissent la fonction de l'historien comme « collecteur de faits singuliers »<sup>175</sup>. De même qu'il rejette l'impressionnisme de Faguet ou l'évolutionnisme de Brunetière, Lanson se méfie des lois que le comtisme se propose de mettre au jour et propose au contraire de « nous contenter d'analyser modestement ce que nous avons devant nous, de raconter les faits »<sup>176</sup>. L'histoire littéraire qu'essaie de définir Lanson est donc fortement empreinte de l'historiographie dominante, de ses thèmes, de sa méthode. Lanson ne fut pas seulement disciple mais aussi précurseur des historiens de son époque : il jette les bases d'une sociologie de la littérature et d'une histoire des mentalités, et rompt avec la traditionnelle monographie des grands auteurs et des grandes œuvres encensées sans distance<sup>177</sup>.

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

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

---

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

<sup>175</sup> Cité par Françoise DOSSE, *ibid.*, p. 31.

<sup>176</sup> Françoise DOSSE, *art. cit.*, p. 31.

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

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

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

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

---

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

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

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

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

Le projet de « structure » auquel aspire l'histoire littéraire est ainsi particulièrement visible dans le mécanisme de périodisation qui constitue un de ces fondements. En récusant les grands exposés d'histoire littéraire qui incitaient les élèves à apprendre par cœur des fiches sur les œuvres ou les auteurs, les Instructions Officielles de 1902 ouvrent la voie à la publication de grandes anthologies scolaires qui, à partir de 1910, classent les morceaux choisis des auteurs par siècles, l'intention sous-jacente demeurant d'enseigner la littérature à partir des textes même s'ils ont été dénoncés comme participant à la transmission de formules toutes faites et de jugements parfois anachroniques. Pourtant, les anthologies qui s'imposent comme des succès durant une grande partie du XX<sup>e</sup> siècle, depuis l'ouvrage de Des Granges en 1910<sup>181</sup> jusqu'à la collection des Lagarde et Michard (publiée initialement de 1948 à 1962) participent à construire une vision de la littérature française organisée par siècle, équitablement répartie des origines à l'époque contemporaine. Pour rendre intelligible la succession des œuvres, des courants, des écoles, des querelles, l'histoire littéraire présentée dans les manuels opère ainsi des découpages, des rapprochements, des oppositions qui

---

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

<sup>180</sup> Martine JEY, *op. cit.*, p. 64.

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

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

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

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

---

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

<sup>183</sup> Daniel ROCHE, *art. cit.*, p. 92.

<sup>184</sup> *Ibid.*, p. 93.

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

## **Conclusion**

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

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

ou les morceaux choisis tiennent un discours qui justifie les choix et les modèles choisis : ces objets discursifs particuliers que sont les manuels ne peuvent pas être considérés uniquement comme de simples répertoires ou inventaires commodes, facilitant la transmission des textes, mais également, et plus essentiellement, comme le lieu où s'élabore la forme institutionnelle de la littérature. Façonnée par l'époque où elle émerge, cette image scolaire de la littérature est portée par la perpétuation d'un discours doxique inscrivant les classiques dans un espace qui paraît immuable. Si des phénomènes de réapparition et/ou de réévaluation se produisent ponctuellement, le maintien des lignes de force du canon semble constituer l'une des caractéristiques principales du processus de patrimonialisation évoqué précédemment<sup>185</sup>. Ce faisant, l'image scolaire de la littérature fonctionne comme une mémoire nationale des classiques, selon un mécanisme identifié par Stéphane Zékian comme « hypothèque patrimoniale »<sup>186</sup> lors duquel l'institution se saisit de l'héritage littéraire pour entretenir la mémoire des classiques et dans le même temps les assagir pour les faire rentrer dans les frontières déterminées pour ce patrimoine transmissible. Lieu d'une interprétation, d'une réinterprétation, les productions scolaires (manuels, anthologies, programmes) révèlent, à l'examen, que l'objet à transmettre est avant tout une lecture de la littérature et que cette lecture est à déployer pour comprendre ce qu'*est* la littérature transmise, en France, hier et aujourd'hui.

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

---

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

<sup>186</sup> Stéphane ZEKIAN, *op. cit.*, p. 10.