



**HAL**  
open science

# L’”invention des classiques” : ambivalences d’un modèle pédagogique entre contrôle moral et instrument philosophique

Félix Barancy

## ► To cite this version:

Félix Barancy. L’”invention des classiques” : ambivalences d’un modèle pédagogique entre contrôle moral et instrument philosophique. *Revue Bossuet*, 2024, 15, pp.131-146. <10.48611/isbn.978-2-406-17764-7>. <hal-04872715>

**HAL Id: hal-04872715**

**<https://hal.science/hal-04872715v1>**

Submitted on 13 Jan 2025

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

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



HAL Authorization

## L' « invention des classiques » : ambivalences d'un modèle pédagogique entre contrôle moral et instrument philosophique

Félix BARANCY  
Université de Lorraine,  
LISEC UR 2310

La capacité de textes réputés « classiques » à susciter une certaine forme – supérieure – de plaisir a souvent été considérée comme un critère permettant de les isoler parmi l'océan de la production littéraire<sup>1</sup>. Si la catégorie de « classique » semble être en premier lieu une catégorie de la réception, celle-ci ne serait en réalité que la manifestation, dans le temps, d'une propriété intrinsèque. De prime abord indissociables de l'expérience de leur lecture, les classiques peuvent alors apparaître comme un corps autonome, issu d'une sélection anonyme par le temps qui passe, et dont l'intégration à une « culture scolaire » littéraire et philosophique serait à la fois nécessaire, en vertu de leur grandeur propre, et secondaire, puisque c'est cette même grandeur des classiques qui les rend dignes d'être étudiés, et non l'inverse. Une telle position a été battue en brèche par les nombreux travaux qui ont insisté sur la nature contingente, mais normative, de ces processus de sélection, et sur leur dimension politique au sens large<sup>2</sup>. Si de telles études ont dû faire face en retour à des critiques les accusant de nier toute hiérarchie entre grands et petits textes, et soulignant en outre le caractère formateur des classiques dans le cadre de l'institution scolaire<sup>3</sup>, un questionnement sur la « classicité » des classiques émerge aussi de leur réception immédiate. On peut ainsi souligner, avec Emmanuelle Guittet, le caractère socialement situé du plaisir pris aux classiques, alors même que la représentation de leur supposée grandeur est partagée par une grande partie de la population<sup>4</sup>. S'ils sont le meilleur du meilleur, alors pourquoi constate-t-on que les classiques sont aussi les ouvrages les moins lus, y compris parmi les étudiants d'humanités<sup>5</sup> ? Le phénomène, régulièrement dénoncé au nom d'une « baisse du niveau » des élèves, n'est pourtant pas propre à l'époque de la massification scolaire : que les classiques soient des ouvrages relativement peu lus est en réalité un phénomène contemporain de leur « invention » au début du XIX<sup>e</sup> siècle. Trait caractéristique de la société d'alors, il n'a pas échappé à l'acribie de Balzac, dans *César Birotteau* (1838) :

<sup>1</sup> Roland Barthes, « Plaisir aux classiques » (1944), dans *Œuvres complètes*, édition établie et présentée par Éric Marty, Paris, Seuil, 1993, t. 1, p. 45-53.

<sup>2</sup> Alain Viala, « Qu'est-ce qu'un classique ? », *Bulletin des Bibliothèques de France*, n° 1, 1992, p. 6-15 ; Pascale Casanova, « Les créateurs de créateurs ou la fabrique de légitimité littéraire », dans Sylvie Triaire, Jean-Pierre Bertrand et Benoît Denis (éd.), *Sociologie de la littérature : la question de l'illégitime*, Montpellier, Presses Universitaires de la Méditerranée, 2003, p. 171-181 ; Jacques Dubois, *L'Institution de la littérature*, Paris, Labor, 2005 ; Éliane Viennot, « Le traitement des grandes autrices françaises dans l'histoire littéraire du XVIII<sup>e</sup> siècle : la construction du panthéon littéraire national », dans Martine Reid (éd.), *Les Femmes dans la critique et l'histoire littéraire*, Paris, Honoré Champion, 2011, p. 31-41 ; Stéphane Zékian, *L'Invention des classiques. Le « siècle de Louis XIV » existe-t-il ?*, Paris, CNRS Éditions, 2012.

<sup>3</sup> Exemplairement, Henry Bloom, *The Western Canon. The Books and the school of ages*, New York, Riverheads Books, 1995.

<sup>4</sup> Emmanuelle Guittet, « L'enseignement littéraire à l'école. Quand la transmission du goût pour la lecture cède le pas à la valorisation du patrimoine littéraire », *Culture & Musées*, n° 38, 2021, p. 73-97.

<sup>5</sup> Voir Morgane Maridet, *La Khâgne : un nouveau chapitre. Élaborations et reconstructions du rapport à la lecture des étudiants en classe préparatoire littéraire*, thèse de doctorat en sociologie, Paris, Université Sorbonne nouvelle Paris 3, 2016.

Césarine avait jeté toutes ses économies de jeune fille dans le comptoir d'un libraire, pour offrir à son père : Bossuet, Racine, Voltaire, Jean-Jacques Rousseau, Montesquieu, Molière, Buffon, Fénelon, Delille, Bernardin de Saint-Pierre, La Fontaine, Corneille, Pascal, La Harpe, enfin cette bibliothèque vulgaire qui se trouve partout et que son père ne lirait jamais<sup>6</sup>.

L'ironie est ici portée par une inversion des valeurs associées aux classiques : ouvrages supposés dignes d'être lus, ils le sont peu, et ce qui apparaît comme leur grandeur universelle se révèle en fait surtout aux yeux du vulgaire, c'est-à-dire tout à la fois ceux du tout-venant et ceux des faux savants, qui prétendent imposer les usages<sup>7</sup>, quand les vrais esthètes eux, savourent la littérature contemporaine. Lu comme une réflexion théorique sur la littérature classique, cet extrait indique que la grandeur des classiques, supposée se révéler à chaque fois à leur lecteur, ne s'est jamais imposée à quiconque. Lu comme un témoignage, il nous renseigne sur le caractère inconstant de cette liste de classiques supposée pourtant résister à l'histoire en vertu de propriétés esthétiques intrinsèques : si, aujourd'hui, Bossuet s'est maintenu dans les programmes scolaires des lycées à la faveur du retour en grâce de l'« éloquence »<sup>8</sup>, Fénelon en a à peu près disparu<sup>9</sup> ; Buffon, Delille, Bernardin de Saint-Pierre et La Harpe, totalement.

Ce qui fonde la classicité des classiques ne saurait donc être de seuls critères esthétiques, eux-mêmes reconduits à des caractéristiques propres de l'œuvre. Mais on ne saurait non plus invoquer, dans une perspective strictement (dé)constructiviste, une pure et simple instrumentalisation politique, ou plus largement culturelle. Pour le montrer, nous développerons ici l'idée qu'un retour micro-historique sur le processus administratif de création de « classiques » au sens d'ouvrages destinés aux classes, permet de comprendre l'écriture des programmes et listes d'auteurs comme des « actions », d'identifier les acteurs responsables de cette institution, et donc *in fine* de reconstituer les « intentions » de telles actions, non au sens de motifs plus ou moins conscients, mais de ce que de tels textes accomplissent sur le plan théorique, et peuvent viser sur le plan pratique. Il s'agit ainsi à la fois de mieux comprendre pourquoi nous étudions aujourd'hui des « classiques » en cours de français et de philosophie, et d'ouvrir quelques pistes pour en renouveler éventuellement l'enseignement.

### « Mettre la jeunesse au régime des saines et fortes lectures » : la création du corps des classiques sous l'Empire

La réforme qui crée ce que l'on peut considérer comme le « système d'enseignement moderne », en 1809, institue une « liste d'auteurs classiques »<sup>10</sup>. L'usage d'auteurs identifiés comme « littéraires » pour l'apprentissage de la lecture, puis tout au long de la carrière des élèves, est certes bien antérieur<sup>11</sup>, et les manuels les plus diffusés au début du XIX<sup>e</sup> siècle – le *Cours de littérature ancienne et moderne* de La Harpe, le *Traité des études* de Rollin et les *Leçons de littérature et de morale* de Noël et Delaplace – sont

<sup>6</sup> Honoré de Balzac, *Histoire de la grandeur et de la décadence de César Birotteau*, Paris, s. n. 1838, t. 1, p. 322.

<sup>7</sup> Voir Éric Bordas (éd.), *Balzac et la langue*, Paris, Kimé, 2019.

<sup>8</sup> Nathalie Denizot et Lætitia Perret, « Bossuet se meurt ... Bossuet est-il mort (dans les manuels) ? Une approche historico-didactique », *Recherches & Travaux* [En ligne], n° 99, 2021. Accessible à : <https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.4355> (consulté le 21 février 2024).

<sup>9</sup> S'il ne figure plus dans aucun programme officiel de lettres, il demeure (encore) une figure signifiante, même minimalement, de la culture générale francophone. Voir Frédéric Briot, « Une doxa pour Fénelon ? », dans Charles-Olivier Siker-Métral et François Trémolières (éd.), *Lectures et Figures de Fénelon*, Paris, Classiques Garnier, 2023, p. 243-255.

<sup>10</sup> « Règlement sur l'enseignement dans les lycées », 19 septembre 1809, dans *Recueil des lois et réglemens concernant l'instruction publique* [désormais RLR], Paris, Bruno-Labbe, 1820, t. 5, p. 35-41.

<sup>11</sup> Voir André Chervel, *Histoire de l'enseignement du français du XVII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Retz, 2008.

essentiellement des recueils de textes littéraires<sup>12</sup>. Dans cette mesure, les réformes consulaires puis impériales peuvent apparaître comme la territorialisation de pratiques locales. Il importe néanmoins de rappeler qu'un modèle concurrent existait dans les écoles premières et centrales issues du Directoire. Dans celles-ci, point de livres si ce n'est ceux que l'on appelle alors des « livres élémentaires », c'est-à-dire des manuels rédigés *ad hoc* sous la surveillance du Comité d'instruction publique<sup>13</sup>. Ceux-ci sont, dans la lignée « idéologique<sup>14</sup> » du Directoire, destinés à former l'esprit par la langue, et doivent donc être débarrassés de toute trace d'une métaphysique qui rappellerait trop l'Ancien Régime.

Dans ce contexte, la création d'une liste d'ouvrages « classiques », choisis parmi les textes de la tradition et dont les professeurs ne peuvent s'écarter « sous quelque prétexte que ce soit<sup>15</sup> », est une décision forte, mais dont la nouveauté ne doit pas être négligée. En effet, il ne s'agit pas de revenir aux pratiques d'Ancien Régime *stricto sensu* – où le choix et la surveillance des livres en usage étaient laissés aux soins du maître ou du directeur d'établissement –, mais de les réinscrire dans le cadre légué par les projets révolutionnaires, à savoir celui d'une « éducation nationale<sup>16</sup> ». Contre les écoles décentralisées du Directoire, l'intention de Napoléon, en créant les lycées, est explicitement de renforcer la cohésion sociale et morale de la nation, comme en témoignent les instructions laissées au ministre chargé de rédiger la loi créant l'Université :

Sa majesté veut un corps dont la doctrine soit à l'abri des petites fièvres de la mode qui marche toujours quand le gouvernement sommeille [...]. Si ses espérances se réalisent, Sa Majesté veut trouver dans ce corps même une garantie contre les théories pernicieuses et subversives de l'ordre social. Dans un sens ou dans un autre, il y a toujours eu dans tous les États bien organisés un corps destiné à régler les principes de la morale et de la politique. [...] Ces corps, étant les premiers défenseurs de la cause de la morale et des principes de l'État, donneront les premiers l'éveil et seront toujours prêts à résister aux théories dangereuses des esprits qui cherchent à se singulariser, et qui, de période en période, renouvellent ces vaines discussions qui chez tous les peuples ont si fréquemment tourmenté l'opinion publique<sup>17</sup>.

Si l'objectif premier est d'unifier « l'opinion publique » elle-même conçue, dans la droite lignée des philosophies des Lumières<sup>18</sup>, comme fondant par son unité propre celle de la nation, on comprend que cet objectif sera surtout atteint en visant, négativement, la suppression de « doctrines pernicieuses » et « dangereuses » dans la mesure où elles menacent l'ordre social. Or, l'une des innovations de la politique napoléonienne consiste à se servir du livre pour réaliser cet idéal moral : un propos, rapporté par Abel Villemain dans ses *Souvenirs contemporains*, indique que Napoléon voulait « mett[re] la jeunesse au régime des saines et fortes lectures » : « Corneille, Bossuet, voilà les maîtres qu'il lui faut. Cela est grand, sublime, et en même temps régulier, paisible, subordonné. Ah ! ceux-là ne font pas de révolutions. Ils n'en inspirent pas.<sup>19</sup> » Contrairement aux orientations précédentes, ce livre dont la lecture a un effet politique n'est ni la grammaire raisonnée, ni le livre de piété, choisi par le maître d'études, mais un ouvrage littéraire devenu

<sup>12</sup> Voir Nicolas Savariau, « La littérature française, discipline scolaire au temps des premiers lycées », *Revue d'histoire littéraire de la France*, vol. 95, n° 5, 1995, p. 709-733.

<sup>13</sup> « Décret relatif à l'organisation de l'instruction et à la distribution des premières écoles », 30 vendémiaire an II [21 octobre 1793], art. 8, *RLR*, t. 1, 2<sup>e</sup> section, p. 15 ; « Décret portant établissement d'écoles centrales dans toute la république », 7 ventôse an III [25 février 1795], art. 6, *ibid.* p. 38.

<sup>14</sup> Julien Vincent, « L'idéologie de l'éducation à l'époque de "l'Idéologie" : finances, pédagogie et politique dans les écoles centrales (1795-1803) », dans Sophie Audidère et Antoine Janvier (éd.), « *Il faut éduquer les enfants ...* » : *l'idéologie de l'éducation en question*, Lyon, ENS Éditions, 2022, p. 43-59.

<sup>15</sup> « Arrêté concernant l'organisation de l'enseignement dans les lycées », 19 frimaire an XI [10 décembre 1802], art. 17, *RLR*, t. 2, p. 308.

<sup>16</sup> Voir Bronisław Backzo, *Une Éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire*, Genève, Droz, 2000 [1982].

<sup>17</sup> Notes dictées par Sa Majesté, 21 mars 1808, Paris, Archives nationales, AF/IV/909.

<sup>18</sup> Bertrand Binoche, *Religion privée, opinion publique*, Paris, Vrin, 2012.

<sup>19</sup> Abel Villemain, *Souvenirs contemporains d'histoire et de littérature*, Paris, Didier, 1854, t. 1, p. 157.

« classique » par arrêté, et dont la liste officielle, établie par le gouvernement, doit être suivie scrupuleusement par les collèges et les lycées, ce dont s'assure l'inspection générale nouvellement créée. Dès avril 1809, une instruction enjoint ainsi aux inspecteurs de « [tenir] une note de tous les livres employés dans chaque classe<sup>20</sup> » ; l'année suivante, chargés d'« examiner si les statuts qui ont réglé l'administration, la police et l'enseignement des lycées ne souffrent point de difficultés dans l'exécution », on leur recommande de vérifier l'« explication [...] des auteurs classiques »<sup>21</sup>.

« Saines et fortes » par la morale dont elles seraient le véhicule, ces œuvres ont encore une vertu politique par le type d'usage qui en est fait en classe. Il ne s'agit en effet pas seulement de les lire, mais de les considérer comme des modèles à imiter. Dans cette mesure, comme l'explique le Directeur général de l'Instruction publique Antoine Fourcroy dans le rapport de la commission chargée de désigner les livres classiques pour les lycées, ils peuvent servir à pacifier l'ordre social :

Les principes des belles-lettres ne sont pas sujets aux mêmes révolutions que ceux des sciences : ils sont puisés dans l'imitation d'un modèle qui ne change point. [...] En les oubliant, on ne les a point détruits ; en les attaquant, on leur a préparé de nouveaux triomphes [...]. L'enseignement [des lettres], dont l'essence est invariable, a donc pu dès 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>22</sup>.

Les livres classiques, rigoureusement sélectionnés, ont donc vocation à prévenir les révolutions en fournissant un principe de stabilité face aux progrès des sciences. Ils sont en outre la preuve que la rupture temporelle introduite par la Révolution est toute relative, puisqu'ils démontrent par leur existence même que certaines vérités sont intemporelles. Ils servent ainsi de contrepoids à l'enthousiasme scientifique des réformateurs post-révolutionnaires et aux velléités totalisantes des anciens membres de la section des sciences morales de l'Institut, qui faisaient dépendre les progrès des arts de ceux de la physiologie. Surtout, ce projet réalise les espérances de ceux qui, comme Louis de Bonald, militent pour une « inversion de la hiérarchie des savoirs » et la soustraction des lettres à l'empire des sciences morales<sup>23</sup>.

Cette visée politique qui sert de fondement à la création d'un corps de « classiques » dans les réformes scolaires napoléoniennes introduit une rupture entre la définition politico-administrative et littéraire du classique. Rupture qui, d'abord très nette, s'estompe sous l'effet de l'inertie propre à l'institution scolaire<sup>24</sup>. Alors que, *littérairement*, on définit généralement, et dès le XIX<sup>e</sup> siècle, le « classique » comme un ouvrage qui excède toute catégorie littéraire et toute époque, qui ne cesse de déranger son lecteur, *politiquement*, ils ont d'abord été sélectionnés comme ceux qui dérangent le moins<sup>25</sup>. L'influence politique et morale supposée de ces ouvrages est ainsi jugée plus importante que leurs qualités esthétiques.

<sup>20</sup> Instructions pour les inspecteurs généraux, 1809, Paris, Archives nationales, F/17/2484.

<sup>21</sup> Instructions pour les inspecteurs généraux, 1810, Paris, Archives nationales, F/17/2485.

<sup>22</sup> « Rapport de la commission pour le choix des livres classiques des lycées, dans les classes de latin et de belles-lettres », 25 floréal an XI [15 mai 1803], *RLR*, t. 2, p. 378-379.

<sup>23</sup> Stéphane Zékian, « Les enjeux littéraires de la science de l'homme : Bonald et Cabanis dans la "guerre des sciences et des lettres" », dans Yves Citton et Lise Dumasy (éd.), *Le Moment idéologique : littérature et sciences de l'homme*, Lyon, ENS Éditions, 2013, p. 47-67.

<sup>24</sup> Daniel Milo, « Les classiques scolaires », dans Pierre Nora (éd.), *Les Lieux de mémoire. II. La Nation*, t. 3, Paris, Gallimard, 1986, p. 517-562.

<sup>25</sup> Sur cette divergence entre champ politique et champ littéraire dans la considération des ouvrages de la tradition, et en particulier de l'« âge classique », voir Delphine Antoine-Mahut et Stéphane Zékian (éd.), *Les Âges classique du XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2018.

## Les *Provinciales*, entre littérature et politique

La destinée scolaire des *Lettres provinciales* au début du XIX<sup>e</sup> siècle est emblématique de cette subordination de l'esthétique au politique. Ces dix-huit lettres écrites entre 1656 et 1657 pour lutter contre la « morale relâchée » des jésuites ont longtemps été considérées comme un monument de l'histoire littéraire, sinon comme « le classique » par excellence. Stéphane Zékian a montré comment, précisément, ces jugements s'élaboraient au début du XIX<sup>e</sup> siècle<sup>26</sup>. Mais la reconnaissance de leur qualité littéraire est bien plus ancienne. Le Père François Annat lui-même – nommément attaqué dans les *Provinciales* – les jugeait « à la vérité bien plaisantes<sup>27</sup> » ; le Père Gabriel Daniel, quelques années plus tard, dans un ouvrage destiné à critiquer les « Petites Lettres », convenait encore que « tout cela est admirablement bien dit. [...] Cela réveille et réjouit en même temps. Cet air naïf de raconter, cet artifice à disposer l'esprit du lecteur [...] : il n'y a pas un mot qui n'aille au but<sup>28</sup> ». Au XIX<sup>e</sup> siècle, on retrouve ce type d'éloges jusque sous la plume de Louis de Fontanes, premier Grand Maître de l'Université impériale : « Le style de l'auteur des *Provinciales* ne ressemble à celui d'aucun écrivain ancien ou moderne ; et, chose étonnante, il est peut-être le seul génie original que le goût n'ait presque jamais le droit de reprendre.<sup>29</sup> »

Pourtant, les *Provinciales* ne figurent pas dans la liste des livres classiques officialisée en 1809 par ce même ministre. Elles en ont même été délibérément retirées, puisqu'elles figuraient dans le *Catalogue* établi, en 1802, par les premières commissions des livres classiques<sup>30</sup>. On peut invoquer à cela, avec André Chervel, des raisons pédagogiques : ce qui fait des *Provinciales* un ouvrage digne d'intérêt est précisément, comme le soulignait Fontanes lui-même, la grande originalité de leur style. Dans cette mesure, elles ne sauraient représenter un modèle à imiter, comme le voulait le ministre<sup>31</sup> – or, contrairement à la liste de 1802, celle de 1809 est une liste des livres recommandés *pour les classes*, et vise des exercices spécifiques. Néanmoins, il convient également de prendre en compte des données politiques, dont la réception des *Provinciales* dans les mêmes années permet de prendre la mesure. En février 1816, Abel Villemain, professeur d'éloquence française à la faculté des lettres de Paris et chef de l'opposition libérale, aborde les *Provinciales* dans son cours de littérature. L'événement, remarqué, est relaté par le *Journal des débats politiques et littéraires* :

M. Villemain est arrivé, dans sa leçon d'aujourd'hui, à sa partie capitale, et au point le plus intéressant du cours d'éloquence française qu'il fait à la Faculté des Lettres de l'Académie de Paris. Il a commencé à parler des *Lettres Provinciales*, et de *Pascal*, le créateur de notre langue et de notre éloquence ; on sent que le souvenir des jésuites et des jansénistes venait se placer inévitablement à la tête de ce sujet et de cette leçon ; le professeur a traité [ce sujet] [...] d'une manière qui nous a semblé plus piquante qu'impartiale<sup>32</sup>.

Cette leçon improvisée n'a pas été conservée dans le *Cours de littérature française* publié dans les années 1840 ; mais une notice sur « Pascal, considéré comme écrivain et comme moraliste » parue en 1823 confirme la position antijésuite adoptée par Villemain

<sup>26</sup> Stéphane Zékian, *L'Invention des classiques*, op. cit. p. 134-140.

<sup>27</sup> François Annat, *La Bonne Foi des Jansénistes en la citation des auteurs, reconnue dans les lettres que le secrétaire du Port-Royal a fait courir depuis Pâques*, Paris, Lambert, 1656, préface, p. 5.

<sup>28</sup> Gabriel Daniel, *Entretiens de Cléandre et d'Eudoxe sur les lettres au Provincial*, Cologne, Marteau, 1694, p. 27.

<sup>29</sup> Louis de Fontanes, « Discours préliminaire », dans *Nouvelle traduction de l'Essai sur l'homme de Pope en vers français*, Paris, Jombert, 1783, p. 11-12.

<sup>30</sup> *Catalogue des livres qui doivent composer la bibliothèque d'un lycée*, Paris, Imprimerie de la République, an XII, p. 42.

<sup>31</sup> André Chervel, *Histoire de l'enseignement du français*, op. cit. p. 440-441.

<sup>32</sup> *Journal des débats politiques et littéraires*, 10 février 1816, p. 4.

dans sa lecture des *Provinciales*<sup>33</sup>. Que la leçon soit considérée comme un événement par le *Journal des débats*, périodique monarchiste fondé par des contre-révolutionnaires, signale en outre le caractère polémique de cette prise de position, quoique, au-delà de Villemain, la lecture de Pascal soit alors très majoritairement polarisée par le conflit entre jésuites et jansénistes<sup>34</sup>. Si Fontanes lui-même considérait que les attaques des *Provinciales* contre les jésuites « n'a[vaient] point affaibli l'admiration » qu'on leur devait<sup>35</sup>, et Napoléon que la Compagnie de Jésus était une corporation dangereuse pour la souveraineté de la nation, et donc comme un adversaire politique, la présence des *Lettres* parmi les auteurs recommandés pour les classes s'insérait mal dans la politique concordataire mise en place à partir de 1802 – qui visait précisément à chercher l'apaisement avec l'Église catholique. C'est ce que confirme encore la décision de les remplacer dans les programmes par un extrait du traité *De l'art de persuader* qui, sans présenter d'évidents avantages sur le plan rhétorique, ressortit, dans le contexte du programme de 1809, à la « logique » et se tient remarquablement à distance des questions religieuses.

Loin d'être les produits plus ou moins incontestables d'une sélection impersonnelle, cet épisode rend compte du poids politique de la sélection des « classiques » par le gouvernement et, au-delà, de l'importance accordée par l'Empereur à cette politique littéraire au sein de son plan général de réforme morale de la France. Ils apparaissent en l'occurrence comme un instrument de contrôle moral visant à instituer de bonnes valeurs morales et comme un outil politique et diplomatique permettant de rallier l'Église à son régime.

### **Le réinvestissement philosophique des classiques sous la Monarchie de Juillet : une reconfiguration partielle des réformes napoléoniennes ?**

Malgré les transformations que connaît le système éducatif au cours du XIX<sup>e</sup> siècle, le statut des « classiques » reste marqué en profondeur par les décisions napoléoniennes, dans la destination morale qu'elles assignent à ces livres. Ces réformes, en effet, sont décrites par les libéraux de la Monarchie de Juillet comme des modèles à suivre. Victor Cousin, particulièrement, n'a eu de cesse de souligner le « génie » de l'Empereur et la continuité de ses actions avec les siennes propres<sup>36</sup>. Deux mesures emblématiques attirent sa sympathie : le caractère national – c'est-à-dire contrôlé par l'État – de l'éducation, et la création d'un Conseil de l'Université qui assure la réalité du pouvoir administratif et pédagogique, et depuis lequel Cousin réalise ses objectifs philosophiques et politiques dans une autonomie quasi-totale vis-à-vis du pouvoir central. Il en est de même d'Abel Villemain, dont nous avons pourtant vu l'hostilité à l'égard du pouvoir impérial. Or, la revendication de continuer la politique éducative impériale se manifeste jusque dans les textes qui, justement, introduisent une rupture par rapport aux mesures napoléoniennes. C'est le cas, par exemple, de la circulaire du 5 novembre 1842 réformant la liste des auteurs classiques, restée pratiquement intacte depuis le *Règlement* de 1809. De tels changements sont présentés comme une manière de réaliser, mieux qu'elle-même, l'esprit de la liste de 1809 :

<sup>33</sup> Abel Villemain, « De Pascal, considéré comme écrivain et comme moraliste », dans *Discours et mélanges littéraires*, Paris, Ladvocat, 1823, p. 349-378.

<sup>34</sup> Michel Leroy, *Le Mythe jésuite, de Béranger à Michelet*, Paris, PUF, 1992, p. 339-367.

<sup>35</sup> « Discours préliminaire », *op. cit.* p. 11.

<sup>36</sup> Voir Victor Cousin, *Défense de l'Université et de la philosophie*, 3<sup>e</sup> édition augmentée des discours prononcés dans la suite de la discussion, Paris, Joubert, 1844.

Voulant développer et rendre sensible la pensée qu'il [*sc.* le Conseil de l'Université] avait toujours eue, il a indiqué comme la véritable règle des études philosophiques un choix de monuments consacrés par les plus beaux souvenirs de la science et de la religion<sup>37</sup>.

Invité devant la Chambre des Pairs à défendre la réforme de cette liste d'auteurs classiques, Cousin s'explique : il n'a fait que suivre « la pensée constante de l'Université dans l'enseignement philosophique depuis 1808<sup>38</sup> ». La formule est habile car, en personnifiant l'Université, Cousin s'efface en tant qu'acteur. En outre, en rappelant que toutes ces réformes sont le fruit d'une « pensée », il insiste sur leur nécessité théorique face à ceux qui n'y voient qu'une manœuvre politique. Mais elle tire aussi son sens du contexte pseudo-hégélien de la philosophie de Cousin, dans lequel l'Université, comme l'État, sont une manifestation de l'esprit (*Geist*) se réalisant. Or, lui-même souligne, dans les mêmes séances à la Chambre, l'identité du mouvement qui anime les réformes françaises et celles de « l'Europe entière<sup>39</sup> », et plus particulièrement de la Prusse. D'une nécessité théorique, on passe ainsi à une forme d'eschatologie.

Pourtant, les changements sont bien sensibles entre les listes de 1809 et 1842, et la circulaire – diffusée trois mois après la parution de la nouvelle liste d'auteurs – laisse entendre qu'elle fut rédigée en réaction aux accusations de « nouveauté » adressées par les familles et les maîtres à son encontre. Dans ce contexte, la référence à la tradition est ainsi une manière stratégique de rassurer devant la nouveauté de cette liste d'auteurs « classiques ». Cependant, si le fond est différent – les auteurs trop « sensualistes » ou sceptiques (Condillac, Bonnet, Pascal) sont retirés, au profit de références spiritualistes ou appartenant à l'école du « sens commun » (Ferguson, Reid, Bossuet et Fénelon<sup>40</sup>) –, le projet partage bien avec celui de Napoléon l'ambition de former les esprits ou, dans les termes de Cousin, de les « faire un peu à [l']image » de la société<sup>41</sup>. On retrouve là une réinterprétation des projets napoléoniens à l'aune d'un schéma de pensée dans lequel la philosophie se « réalise » dans l'histoire. Pour cette raison, là où Napoléon insistait surtout sur les « garanties morales » que devait présenter l'éducation, à tous ses degrés, Cousin, et Villemain à sa suite, mettent l'accent sur la dimension philosophique (et non religieuse) de la morale, ce qui leur permet de présenter la classe de philosophie comme le « couronnement » du « système d'instruction secondaire »<sup>42</sup>. Autrement dit, la Philosophie n'est plus seulement la classe qui prépare l'entrée dans les facultés des lettres, réservée à une élite très restreinte, mais l'horizon qui donne du sens à toutes les classes antérieures. Une telle représentation informe ainsi le choix des classiques à étudier dans toutes les classes, et particulièrement en classe de Rhétorique. Ceux-ci, comme l'explique Villemain, ne sont pas seulement le support d'exercices d'imitation, mais préparent déjà les esprits à l'enseignement philosophique :

Les modèles français que le Conseil indique ne doivent pas seulement être analysés et expliqués dans toutes leurs parties par le professeur ; ce qu'ils renferment de plus pur et de plus élevé doit être rendu familier à la mémoire des élèves, et former leur diction et leur goût, en même temps que les beautés morales dont ces ouvrages sont remplis agissent sur leurs esprits pour une fin plus haute.

De même, pour les livres classiques d'histoire :

Depuis Xénophon, Plutarque et Tacite jusqu'à Bossuet et Montesquieu, la liste arrêtée par le Conseil renferme beaucoup d'ouvrages qui doivent être médités à double titre, et marquer l'étroite

<sup>37</sup> « Circulaire aux recteurs », 5 novembre 1842, *Bulletin universitaire de l'instruction publique*, vol. 11, n° 34, p. 120.

<sup>38</sup> Victor Cousin, *Défense de l'Université et de la philosophie*, *op. cit.* p. 186.

<sup>39</sup> *Ibid.* p. 116.

<sup>40</sup> Sur le rapport de ces auteurs à la doctrine philosophique de Cousin, voir Lucie Rey, *Les Enjeux de l'histoire de la philosophie en France au XIX<sup>e</sup> siècle, Pierre Leroux contre Victor Cousin*, Paris, L'Harmattan, 2012.

<sup>41</sup> Victor Cousin, *Défense de l'Université et de la philosophie*, *op. cit.* p. 6.

<sup>42</sup> *Ibid.* p. 71.

alliance des solides études de lettres et d'histoire, en même temps qu'ils préparent l'esprit, déjà plus mûr, aux études de philosophie<sup>43</sup>.

Cette nouvelle conception explique que certains auteurs que l'on jugerait aujourd'hui « philosophiques » aient été prescrits pour les classes antérieures, comme Platon, dont Cousin souligne que les œuvres sont le portique nécessaire des études philosophiques<sup>44</sup>. Les « classiques » ne sont donc plus seulement formateurs comme modèles rhétoriques à imiter, mais aussi comme répertoire philosophique. Pour reprendre une formulation chère à Cousin, il y a ici une solidarité entre le vrai, le beau et le bien<sup>45</sup>. Cette transformation implique, conformément à l'idéal « éclectique » défendu conjointement par Cousin et Villemain, que cette liste d'auteurs classiques soit établie par des experts dans leur domaine, capables d'identifier dans les œuvres de la tradition les principes du vrai, du beau et du bien. D'un chef d'État exerçant un contrôle moral et politique sur ses administrés, on passe ainsi à un paradigme qui offre aux « hommes de métier » – c'est-à-dire ici aux philosophes et critiques littéraires – le pouvoir de décider de la forme de l'éducation. Cet objectif philosophique derrière le choix des classiques de tous les ordres d'enseignement est de la sorte présenté comme un gage de la positivité de l'enseignement.

### Les classiques comme « philosophie diffuse » sous la troisième République

L'idée que les livres classiques sont une manière de préparer, dans les classes précédentes, la révélation philosophique censée clore le cycle secondaire perdura longtemps. À partir de 1895, elle est prise en charge dans les textes officiels par l'expression « philosophie diffuse ». Celle-ci apparaît d'abord dans le rapport de la commission chargée de réviser la liste d'auteurs classiques, sous la plume d'Henri Berr, pour décrire le travail engagé :

Ce qui est le plus nouveau dans le travail de la Commission, c'est l'importance qu'elle a cru devoir attribuer aux auteurs philosophiques et moraux. — Répandre sur toutes les classes une sorte de philosophie diffuse ; faire que l'élève soit sollicité peu à peu à penser, qu'il se pose des questions, qu'il s'achemine ainsi vers la classe même de philosophie, au lieu d'y être comme jeté<sup>46</sup>.

La nouveauté est donc ici de ne plus faire de la philosophie l'objet exclusif de la dernière année du cycle secondaire, en la diffusant préalablement *via* les classiques. Si, par rapport aux réformes les plus récentes, il s'agit bien d'une innovation, il y va en fait moins d'une révolution pédagogique que d'un retour aux sources, d'ailleurs assumé comme tel dans le rapport officiel de la commission rédigé par Henri Bernès :

Sur le choix de ces œuvres et de ces écrivains, il ne pouvait guère y avoir ni embarras ni discussions. La voie était toute tracée par les programmes anciens, que celui-ci n'a pas la prétention de condamner, mais de continuer et de compléter. Nous n'avions, comme leurs auteurs, qu'à nous laisser guider par l'admiration des siècles et par les traditions de l'enseignement français<sup>47</sup>.

<sup>43</sup> « Circulaire aux recteurs », *op. cit.* p. 120.

<sup>44</sup> Victor Cousin, *Platon*, éd. Christiane Mauve, Michel Nancy, Renzo Ragghianti et Patrice Vermeren, Paris, Vrin, 2016.

<sup>45</sup> Voir Victor Cousin, *Du vrai, du beau et du bien*, Paris, Didier, 1853.

<sup>46</sup> Henri Berr, Rapport sur les programmes d'auteurs de l'enseignement secondaire classique, 1895, Paris, Archives nationales, F/17/17802.

<sup>47</sup> Henri Bernès, « Rapport présenté au Conseil supérieur de l'Instruction publique, dans sa session de juillet 1895, au nom de la Commission chargée de l'examen du projet d'arrêté portant modification aux listes d'auteurs adoptés pour les classes de l'Enseignement secondaire classique », *Bulletin administratif de l'instruction publique*, 1895, vol. 58, n° 1174, p. 269.

La réelle nouveauté, ici – y compris eu égard au rapport de Berr –, est l'idée qu'aucun choix n'a réellement été opéré dans le choix des livres classiques, puisque les auteurs de cette réforme n'ont fait qu'observer l'autorité intrinsèque dont jouissent tous ces ouvrages consacrés qui « *doivent* demeurer le fond de l'éducation<sup>48</sup> ». Parallèlement, cette philosophie diffusée à l'ensemble des programmes d'enseignement *via* les livres classiques est présentée comme une philosophie naturelle, et non comme une option jugée en fonction de ses résultats sur les plans théorique et pratique – ce qu'elle est pourtant bel et bien. Dans le rapport de Bernès, la « philosophie diffuse » est ainsi présentée comme ce qui « doit faire de tout le cours des études secondaires une préparation à la vie<sup>49</sup> », et la nécessité de la réforme est expliquée en référence à la pression du contexte socio-politique, assimilé à « un temps où le dilettantisme a séduit plus d'un parmi les meilleurs [...], où il est de nécessité sociale urgente qu'on tende de bonne heure le ressort des volontés<sup>50</sup> ». Ce lexique est courant dans les années 1890, marquées par une « crise morale » dont les diagnostics sont multiples<sup>51</sup>. Il s'agit essentiellement, dans l'esprit des réformateurs de 1895, de remoraliser l'enseignement afin d'assurer l'unité du corps social, de « façonner[r] l'âme même de la nation<sup>52</sup> » alors que plane déjà le spectre d'une guerre de revanche contre la Prusse. C'est ce qui explique, dans les mots du ministre lui-même, la place plus grande attribuée à « l'étude de la littérature nationale » aux fins d'évoquer nettement « dans l'esprit et dans le cœur de l'enfant l'image de la patrie<sup>53</sup> ». Cette réforme opère ainsi en quelque sorte la synthèse de l'Empire et de la Monarchie de Juillet, en proposant de réaliser l'unité morale de la nation par la philosophie, en comprenant la morale comme une émanation de la philosophie.

Si les réformateurs de 1895 explicitent dans un premier temps l'idée que cette « philosophie diffuse » est le résultat d'un « choix approprié d'auteurs<sup>54</sup> », celle-ci disparaît rapidement au profit de l'image de « classiques » conçus comme sommets indépassables de la littérature et dont le message moral est à la fois le seul convenable et le seul possible. Raymond Thamin, professeur de philosophie au lycée Condorcet et auteur d'*Extraits des moralistes* parus en 1897 indique ainsi dans l'avertissement de son ouvrage que cette « “philosophie diffuse” [...] est l'âme de tout programme d'études en même temps que de toute littérature<sup>55</sup> », même si on peut en l'occurrence souligner le caractère ouvert des extraits sélectionnés, qui s'autorise de l'étiquette « moraliste » et de son indétermination.

Ce passage du classique comme texte destiné aux classes au texte canonique faisant autorité de lui-même, et non parce qu'il a été autorisé, ferait de la sorte peser sur nous, lecteurs du XXI<sup>e</sup> siècle, un danger : celui d'être gouvernés sans le savoir par des choix historiographiques passés dont les enjeux philosophiques et politiques ont été effacés, et qui ne se présentent même plus comme des choix. Si « rouvrir le passé » est une manière efficace de stériliser nos instruments de recherche, dans une perspective archéologique<sup>56</sup>, la démarche fait aussi émerger le sens que l'on peut trouver à réinvestir l'idée de *choix*

<sup>48</sup> *Ibid.* p. 266. Nous soulignons.

<sup>49</sup> *Ibid.* p. 274.

<sup>50</sup> *Ibid.* p. 275.

<sup>51</sup> Voir notamment Corinne Doria, « La crise morale cent ans après la Grande Révolution. Réflexions autour de *Politiques et moralistes du XIX<sup>e</sup> siècle* d'Émile Faguet (1847-1916) », dans Sébastien Hallade (éd.), *Morales en révolutions. France, 1789-1940*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2015, p. 177-185.

<sup>52</sup> Henri Marion, *L'Éducation dans l'université*, Paris, Armand Colin, 1892, p. 394.

<sup>53</sup> Henri Poincaré, « Discours pour la distribution des prix du concours général », 30 juillet 1895, dans *Concours général des lycées. Distribution des prix*, Paris, Delalain, 1895, p. 20-21.

<sup>54</sup> Commission de réforme des programmes d'auteurs de l'enseignement secondaire classique, séance du 23 mars 1895, AN, F/17/17802.

<sup>55</sup> Raymond Thamin, *Extraits des moralistes (XVII<sup>e</sup>, XVIII<sup>e</sup>, XIX<sup>e</sup> siècles), publiés, avec un avertissement, des notices et des notes*, Paris, Hachette, 1897, avertissement, p. vi. Nous soulignons.

<sup>56</sup> Stéphane Zékian, « Rouvrir le passé. Note sur l'histoire de la mémoire comme archéologie disciplinaire », *Les Lettres romanes*, vol. 68, n<sup>os</sup> 3-4, 2014, p. 411-424. La métaphore médicale provient de Carlo Ginzburg, « Nos mots et les leurs. Une réflexion sur le métier de l'historien, aujourd'hui », *Essais*, hors-série n<sup>o</sup> 1, 2013, p. 191-210.

dans le domaine éducatif. L'histoire dont nous avons fait le récit confirme que le choix d'un texte à lire et à étudier en classe n'est jamais anodin. Mais elle met aussi en valeur l'investissement dans leur travail de décision, pendant plus d'un siècle, de responsables politiques et de penseurs qui étaient aussi à divers degrés des « philosophes d'État ». Plutôt que de rejeter en bloc ces choix sous le terme très commode et confortable d'« idéologie », on peut s'attacher à souligner, avec Antoine Lilti, les *ambivalences* de ces modes d'expression philosophique qui ont constitué, qu'on le veuille ou non, ce que nous appelons notre modernité éducative<sup>57</sup>. Par le cloisonnement théorique et pratique même qui les accompagne, ces prises de décision nous forcent à nous interroger sur ce que nous souhaitons accomplir dans et par l'usage de textes que nous considérons comme « classiques ». À une heure où la nécessité de la transmission des textes du XVII<sup>e</sup> siècle ne se fait plus sentir qu'à ceux qui le veulent bien, mais où s'impose à tous celle de revoir notre approche du patrimoine littéraire et plus largement de notre système éducatif dans un contexte politique voire militaire en tension, réinvestir de sa charge théorique passée cet espace de liberté que laissent encore les programmes scolaires paraît être une voie, sinon sûre, du moins féconde.

---

<sup>57</sup> *L'Héritage des Lumières. Ambivalences de la modernité*, Paris, Seuil, 2019.