



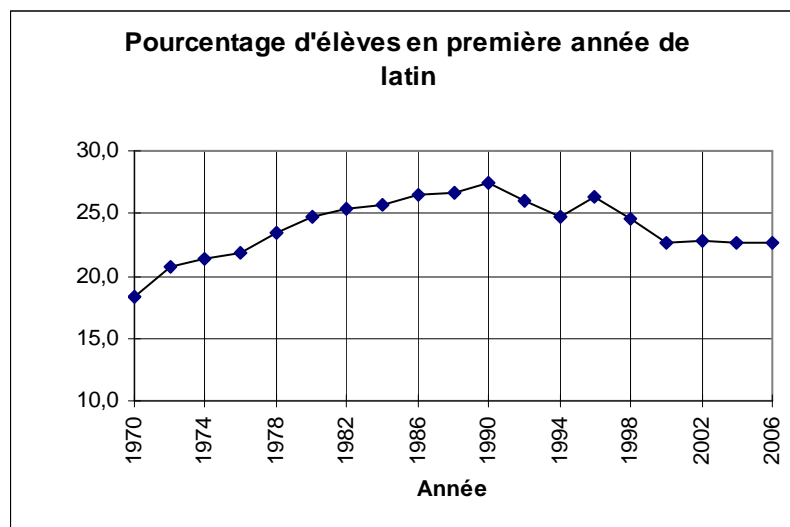
Illustration de couverture : Tables Claudiennes, *cliché Ch. Thioc, Musée gallo-romain de Lyon, Département du Rhône.*

Ce texte a été orthographié en suivant les recommandations du Conseil supérieur de la langue française approuvées à l'unanimité par l'Académie française le 3 mai 1990 et que celle-ci a souhaité, le 17 janvier 1991 soumettre « à l'épreuve du temps ». Ces modifications portent surtout sur des simplifications d'accent, absence d'accent circonflexe sur le i et sur le u et des régularisations, *évènement* comme *avènement*, mise du tréma sur la lettre qui doit être prononcée (*ambiguïté* ou le u se prononce, contre *fatigue* où il ne se prononce pas)

## Introduction

La question du latin ne se pose plus guère dira-t-on puisque son enseignement ne joue plus le rôle principal qu'il a longtemps joué. Françoise Waquet a fort bien décrit cette longue baisse qui a conduit à la suppression du latin en 6<sup>e</sup> par Edgar Faure en 1968 et, pour elle, l'enseignement du latin étant réduit à une « teinture », la question du latin ne se pose plus en tant que telle<sup>1</sup>.

Elle se pose cependant : un enseignement de latin est toujours donné et on n'a jamais autant initié d'enfants au latin qu'aujourd'hui puisque près d'un quart de la classe d'âge fait du latin la première année où cette option est proposée.



Sur ce graphique est portée la proportion de ceux qui débutent l'enseignement du latin, en 4<sup>e</sup> jusqu'en 1995, en 5<sup>e</sup> depuis la réforme Bayrou de 1996. On voit bien une croissance régulière jusqu'en 1990, puis une diminution depuis cette date malgré le sursaut qu'a été l'introduction du latin en 5<sup>e</sup> en 1996 et la stabilisation actuelle (Source Ministère de l'Éducation nationale : ensemble public et privé).

C'est une évolution récente et considérable que l'on peut repérer en comparant trois situations : les effectifs de latinistes en 4<sup>e</sup> en 1920, au beaux jours du lycée classique ; en 1965, où le Collège d'enseignement secondaire de type lycée vit ses

---

<sup>1</sup> Françoise Waquet, *Le latin ou l'empire d'un signe, XVI<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Albin Michel, 1998, p.322

dernières années avant l'unification de 1975 (Réforme Haby) et en 2004. On a les effectifs suivants :

1920	10.000
1965	100.000
2004	160.000

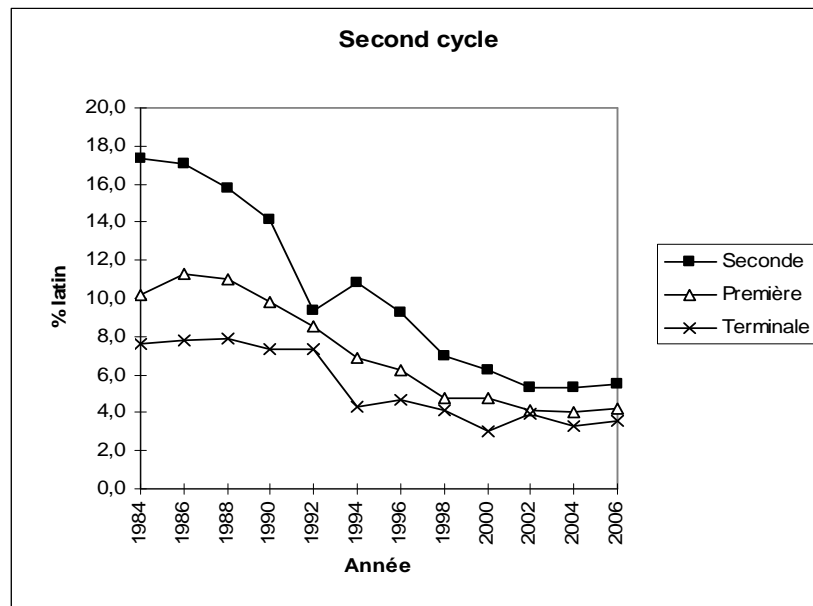
Cette croissance est aisément explicable : en 1920 l'enseignant secondaire ne concerne qu'une faible partie de la population. Si en 1965, la proportion de ceux qui font du latin en 4<sup>e</sup> est proche de la proportion pour la même population en 2004, l'évolution des effectifs vient simplement du fait qu'aujourd'hui l'enseignement secondaire touche l'ensemble de la classe d'âge.

Cependant, si l'enseignement du latin au collège n'est pas un phénomène marginal, dès la seconde année, le pourcentage baisse, malgré le contrat annoncé pour l'option latin qui est prise en principe jusqu'en 3<sup>e</sup> :

5 <sup>e</sup>	22,6 %
4 <sup>e</sup>	19,5 %
3 <sup>e</sup>	16,3 %

Rentrée 2006 : public + privé

Au lycée la baisse est beaucoup plus forte : en 2006, les latinistes ne sont plus que 5,5 % en seconde, 4,2 % en première et 3,6% en terminale. On notera que les sections S (6,7 %) et L (7,9 %) s'opposent à la section ES où ils ne sont que 2,4 %.



Pourcentage d'élèves prenant l'option latin. Source Ministère de l'Éducation nationale : ensemble public et privé

### *Les enseignants rénovateurs*

Face à cette situation, de petits groupes d'enseignants de langues anciennes se sont regroupés dans une association nationale, la Cnarela et se sont constitués en groupe de pression pour faire évoluer les objectifs de l'enseignement.

Cnarela : Coordination Nationale des Associations Régionales des Enseignants de Langues Anciennes. Les associations régionales regroupent près de la moitié des enseignants de langues anciennes, ce qui rend leur coordination très représentative et reconnue comme telle par le Ministère qui en fait un interlocuteur privilégié. Ces associations produisent des bulletins qui associent des réflexions et des conseils sur les problèmes réglementaires (actualité des circulaires, des normes administratives) et sur l'action à mener pour défendre les classes de langues anciennes ; des citations de textes parus ailleurs (prises de positions et témoignages) et une partie pédagogique : étude de textes, dossiers, etc., qui sont disponibles pour tous les enseignants.

L'objectif nouveau de l'enseignement du latin n'est plus la seule version mais la compréhension en profondeur du monde antique, grâce à l'étude de textes authentiques et longs, avec l'aide d'une documentation rigoureuse et en vue, à long terme, d'une prise de position critique face au monde tel qu'il est. On comprend qu'un tel objectif puisse motiver puissamment des enseignants.

Le principe est que l'on travaille sur un texte *authentique* que l'on veut, non d'abord traduire, mais comprendre : pourquoi ce rejet du texte fabriqué pour faciliter l'apprentissage à la manière du célèbre *De viris*<sup>2</sup>. La réponse est d'abord une réaction contre l'apprentissage antérieur ou l'exercice de traduction n'avait que son efficacité propre de gymnastique de l'esprit. Un texte artificiel est un texte vide de sens humain et culturel : la nouvelle finalité de l'étude d'un texte en latin « doit être la découverte la plus précoce possible, par la lecture et la compréhension directes du plus grand nombre possible de textes, de l'histoire, de la culture, de la civilisation latines posées

---

<sup>2</sup> Charles François Lhomond (1995), *De viris. Les grands hommes de Rome*, Latin/Français, traduit et présenté par Jacques Gaillard, Arles, Actes Sud.

comme objets de référence et de comparaison pour une réflexion sur le monde contemporain »<sup>3</sup>. Il ne s'agit pas de donner aux élèves une motivation utilitariste, et l'étude des comparaisons de vocabulaire est utilisée plus comme aide pédagogique que comme but, ni de donner les connaissances nécessaires pour la compréhension du patrimoine artistique et littéraire, bien que cela ne soit pas refusé. Il s'agit, par l'étude des textes d'une civilisation qui est fondatrice de la nôtre, de se la réapproprier d'une manière citoyenne en faisant à travers elle l'expérience forte de la distance culturelle. C'est la distance et non plus la proximité aux Anciens qui devient formatrice.

L'action de ce groupe a été efficace : ces nouveaux objectifs ont été largement diffusés et se sont traduits par une nouvelle forme d'examen au bac comme en témoignent les nouvelles directives de 1995. La version existe toujours mais ne représente plus que la moitié de l'évaluation : le texte à traduire est donc bref. Un texte long est donné avec sa traduction : l'élève doit répondre à des questions à propos de ce texte concernant la grammaire, la traduction, l'histoire ou la civilisation romaine.

Cependant le programme officiel des langues anciennes au collège reste traditionnel : si le but annoncé est culturel, le moyen en est la lecture et la connaissance de la langue :

Fondé sur la lecture des textes d'auteurs latins ou grecs, cet enseignement vise avant tout l'acquisition des références culturelles qui continuent de nourrir notre imaginaire (notamment les grands mythes de l'Antiquité) et notre réflexion politique et philosophique.

Savoirs et compétences devant être acquis à la fin du collège  
— maîtriser un lexique de 800 à 1 000 mots en latin ; d'environ 300 mots en grec ;  
— lire un texte en latin ou en grec à partir de ce lexique et le traduire oralement ou par écrit ;  
— élaborer et analyser une traduction ;  
— connaître quelques grandes références culturelles, notamment sur la vie quotidienne, politique et artistique à

---

<sup>3</sup> Georges Cauquil et Jean-Yves Guillaumin (1984), *Vocabulaire de base du latin*, Besançon, ARELAB, p. 4.

Rome, sur les mythes et l'histoire, sur la cité athénienne au V<sup>e</sup> siècle.<sup>4</sup>

On a donc une population scolaire non négligeable et un programme d'apprentissage soutenu par un groupe professionnel ayant su renouveler les finalités de l'apprentissage d'une langue ancienne : on pourrait penser que tout se déroule bien et qu'il n'y a pas de question du latin. Pourtant le débat existe : l'association professionnelle des enseignants de langues anciennes lutte activement pour que leur enseignement soit maintenu car leur survie ne va pas de soi. Par exemple beaucoup pensent que cet enseignement est inutile et que de plus il ne sert qu'à donner une marque de distinction sociale. Les arguments s'échangent vite : grec thérapeutique contre élitisme, niveau nul des élèves opposé à la gymnastique de l'esprit ; on met aussi en avant l'inappétence des élèves rendant impossible l'initiation à la culture classique.

#### *Les thèses de ce livre*

Le présent livre est un livre de sociologie et, comme tel, utilise la posture qui est celle aujourd'hui de nombreux sociologues qui ont abandonné la posture critique et qui tentent cependant de proposer des solutions aux problèmes rencontrés en les enracinant dans la situation sociale dont ils sont issus.

C'est la posture de l'École de Chicago et de son désir d'une théorie « grounded », enracinée dans les pratiques : derrière cette sociologie on retrouve le courant philosophique du pragmatisme. Pour son créateur John Dewey (1859-1952), qui par ses rapports avec George H. Mead et par son enseignement auprès de Robert E. Park, est directement en lien avec l'École de Chicago, l'expérience est à la racine des connaissances, qu'elles soient individuelles ou collectives : une sociologie qui s'inspire de ce courant, comme dans le présent ouvrage, doit trouver sa norme dans cette expérience sociale, non en-dehors d'elle.

En effet on a pu reprocher à juste titre au courant de la sociologie critique de se servir de la rigueur des méthodes de la sociologie que sont la description précise d'un terrain, les méthodes d'enquêtes, les statistiques raffinées, pour faire passer des thèses qui sont finalement politiques, au nom d'une norme

---

<sup>4</sup> Ministère de l'éducation nationale, les programmes au collège <http://www.education.gouv.fr/cid81/programmes.html>

tout à fait extérieure à la sociologie, qui « surplombe » la réalité sociale qu'elle traite. Dans le cas du latin, on en verra plus loin l'exemple type avec la critique de la « distinction » de Bourdieu.

Dans ce livre on refuse de prendre partie dans la polémique actuelle mais on tente de remonter à la situation sociale dont cette polémique est issue. Le problème est que le chemin est long : tant l'argument en faveur du latin de la gymnastique de l'esprit, que l'argument contre l'enseignement du latin qui ne serait que recherche de distinction sociale, ne sont pas des thèses intemporelles mais des péripéties liées à l'histoire. En effet la situation actuelle est née au XIX<sup>e</sup> siècle et est une suite de la Révolution : auparavant, une justification importante de l'enseignement du latin était qu'il formait la moralité des enfants à l'imitation de la vertu antique qui elle-même jouait un rôle fondamental au XVIII<sup>e</sup> siècle. La Révolution s'est faite dans le costume de l'Antiquité mais, comme sa tentative d'extirper la corruption au nom de la vertu antique a conduit à la Terreur, la motivation de l'imitation a perdu toute crédibilité dans la suite.

En ce qui concerne le fait que l'enseignement du latin vise à l'appartenance à l'élite sociale, c'était une évidence au XVIII<sup>e</sup> siècle et si ce thème retenait l'attention, c'était pour critiquer ceux qui faisaient faire du latin à leurs enfants par pur souci d'ascension sociale, au risque d'en faire des intellectuels frustrés et de tirer l'enseignement vers le bas.

Après la Révolution, on voit deux phénomènes : d'une part, la nécessité de continuer un enseignement en vue de la formation des élites a entraîné le besoin de nouvelles motivations et c'est la gymnastique de l'esprit qui a joué ce rôle de substitution ; d'autre part le retour au latin s'est fait aussi contre l'avènement des sciences qui avaient été promues par la Révolution. Un programme d'inspiration traditionaliste s'est appliqué à l'enseignement et le latin est devenu de ce fait un élément de controverse entre les partisans de la tradition, légitimistes, et les partisans de la Révolution qui luttèrent contre la suprématie du latin en développant les sciences (et l'enseignement du grec). Le débat idéologique sur le latin s'est noué à cette époque et, comme tout le débat politique de l'école sous la 3<sup>e</sup> République, il n'a pas mis directement en avant son aspect politique : c'est son aspect de distinction sociale qui a été mis depuis sur le devant de la scène par de nombreux auteurs puis, plus récemment par Goblot puis par Bourdieu.



La lutte contre la suprématie du latin a été menée avec succès (avec des tentatives avortées de retour en arrière en 1923 et sous le gouvernement de Vichy). On sait comment « mai 1968 » a indirectement conduit à la suppression du latin en 6<sup>e</sup> et comment aujourd'hui l'enseignement des mathématiques joue le rôle sélectif dévolu autrefois au latin.

Une telle analyse socio-historique, dont nous allons suivre le détail dans la suite, nous permet de ne pas prendre parti dans la polémique actuelle qu'elle neutralise en montrant qu'elle est liée à la situation historique, aux événements. Cependant, elle ne permet pas de répondre aux questions actuelles, sur ce qu'il faut faire aujourd'hui de l'enseignement du latin.

Pour pouvoir y répondre, il faut, comme nous le disions plus haut, analyser la situation sociale dont le problème est issu. Ceci n'est possible que si l'on remonte à l'époque où l'enseignement du latin a été proposé aux adolescents, c'est-à-dire dans la lignée des humanistes. Il est rare que pour un problème social présent il faille remonter si loin mais c'est bien le cas ici et il faudra se demander quels ont été les arguments des humanistes et quelle peut être l'actualité de leur programme.

Le retour aux sources qu'ils ont revendiqué à la fin du Moyen Âge et au début de la Renaissance l'a été pour des raisons qui restent toujours valables aujourd'hui. Il s'agit de l'attitude cicéronienne qui propose à la fois une méthode, (la rhétorique), et une posture, (la concorde), pour régir les problèmes de la cité et les relations entre citoyens. En effet, dans les écoles humanistes, l'apprentissage du latin se faisait dans l'exaltation de découvrir à la fois l'instrument de la science et l'instrument du dialogue dans la cité. La science antique était redécouverte ; l'apprentissage de la rhétorique de Cicéron donnait un instrument pour l'action.

Nous n'évoquerons ici que la prise de conscience d'un nouvel idéal de vie : comment cet idéal a modifié l'enseignement, comment ce mode d'enseignement a été maintenu dans les collèges tels qu'ils ont été fondés à la Renaissance, et pourquoi cet idéal a du être abandonné.

En effet le rêve de l'humanisme, rêve d'une société où la discussion sur les problèmes de la cité pourrait s'opérer entre personnes voulant l'intérêt général, a été brisé par les guerres de religion qui ont entraîné la naissance de l'absolutisme. La libre

discussion est devenue impossible et c'est à cette époque qu'à l'idéal humaniste d'une posture de concorde et de discussion, s'est substitué un enseignement où la motivation n'a plus été que l'admiration des auteurs antiques, de leur style littéraire et des vertus qu'ils prônaient. À la rhétorique cicéronienne qui était une méthode pour gérer la cité se sont substituées les fleurs de rhétorique que des générations d'élèves ont dû admirer sans savoir qu'il ne s'agissait que d'un produit de substitution imposé par les évènements.

Cependant, la vertu romaine restait source d'admiration. Se mettre à l'école des héros romains motivait encore les hommes du XVIII<sup>e</sup> siècle et servait de référence à l'éducation morale qu'ils donnaient à leurs enfants : la Révolution s'est développée en cultivant cette référence mais la Terreur en a signé l'échec.

Nous regarderons donc comment cet idéal humaniste est toujours d'actualité dans notre système éducatif et en particulier dans les programmes actuels de français. C'est en fonction de cet idéal, et après avoir examiné la manière dont le problème se posait aujourd'hui que nous tenterons de proposer une solution : celle-ci s'appuie sur le fait qu'il n'y a pas eu de rupture franche dans l'enseignement et la culture entre l'Antiquité et les temps modernes. L'intelligence de tous les textes et des éléments culturels que nous utilisons ne peut se faire sans la connaissance de leur origine. La connaissance de l'Antiquité et de la structure du latin est indispensable à toute formation sérieuse pour qui veut comprendre le présent. Que cette exigence soit liée à un désir de permettre d'atteindre à un niveau élevé de culture intellectuelle est assumé comme tel.

Enfin, on n'argumentera pas dans la suite sur la perception plus ou moins bonne que les élèves peuvent avoir de l'enseignement du latin car le latin étant maintenant une option facultative, les causes d'abandon peuvent être multiples : désintérêt de l'élève certes, mais aussi difficultés scolaires ou importance d'autres options pour les parents. Si l'on compare l'enseignement du latin avec d'autres enseignements facultatifs comme celui par exemple de la musique, on peut bien affirmer que l'enseignement musical est mal fait dans tel ou tel conservatoire, que le solfège y est bien ou mal appris, que les élèves sont démotivés, qu'il s'agit d'un enseignement élitiste, mais personne ne remettra en cause pour autant le fait que la

musique fasse partie de la culture. Il en est de même pour le latin : il faut réfléchir sur la mauvaise perception que les élèves peuvent en avoir, sur leur absence éventuelle de motivations : si ceci doit modifier l'enseignement, le remettre en cause, cela ne change rien à sa nécessité sous une forme ou sur une autre pour qui veut acquérir une intelligence approfondie du présent.

### *Méthodes*

Pour arriver à ces conclusions, nous nous sommes appuyés principalement sur les résultats mis à jour par les historiens jusqu'au XVIII<sup>e</sup> siècle, mais aussi les textes des divers acteurs du débat du XVIII<sup>e</sup> siècle à aujourd'hui. Nous avons choisi de citer longuement beaucoup d'entre eux parce que, pour les plus anciens, s'ils sont dans un style qui nous dépayse, il faut faire cet effort de décentrement de nos manières de voir actuelles si l'on veut comprendre en profondeur les raisons des évolutions observées.

Pour la situation actuelle nous avons utilisé les sources statistiques disponibles et une enquête spécifique faite auprès des parents pour tester leurs motivations : en effet, ce travail a pour origine une suggestion de François de Singly de faire travailler en 1994 les étudiants du Deug de sociologie de Paris 5 sur la question du latin car tous les étudiants de 2<sup>e</sup> année participent à la construction d'un questionnaire, à sa passation et à son exploitation. Cette enquête sera utilisée dans la suite.

La suggestion de François de Singly faisait suite à des conversations que nous avons eues sur le latin et les raisons de son enseignement. Sans cet évènement et les exigences théoriques que François de Singly a manifesté à propos de précédentes versions de ce texte, ce travail ne serait pas ce qu'il est : qu'il en soit particulièrement remercié ainsi que les étudiants de Paris 5. Merci aussi à Agnès van Zanten et à Jean-Christophe Saladin pour leurs suggestions qui se sont révélées très utiles.

## Chapitre 1 – La situation actuelle de l'enseignement du latin

Avant d'aborder une démarche historique sur l'usage traditionnel du latin avant la Révolution, faisons le point sur la situation actuelle, dans divers pays et, en France, en regardant le parcours des élèves ayant choisi l'option latin ainsi que les motivations qui lui sont associées.

### I En dehors de la France

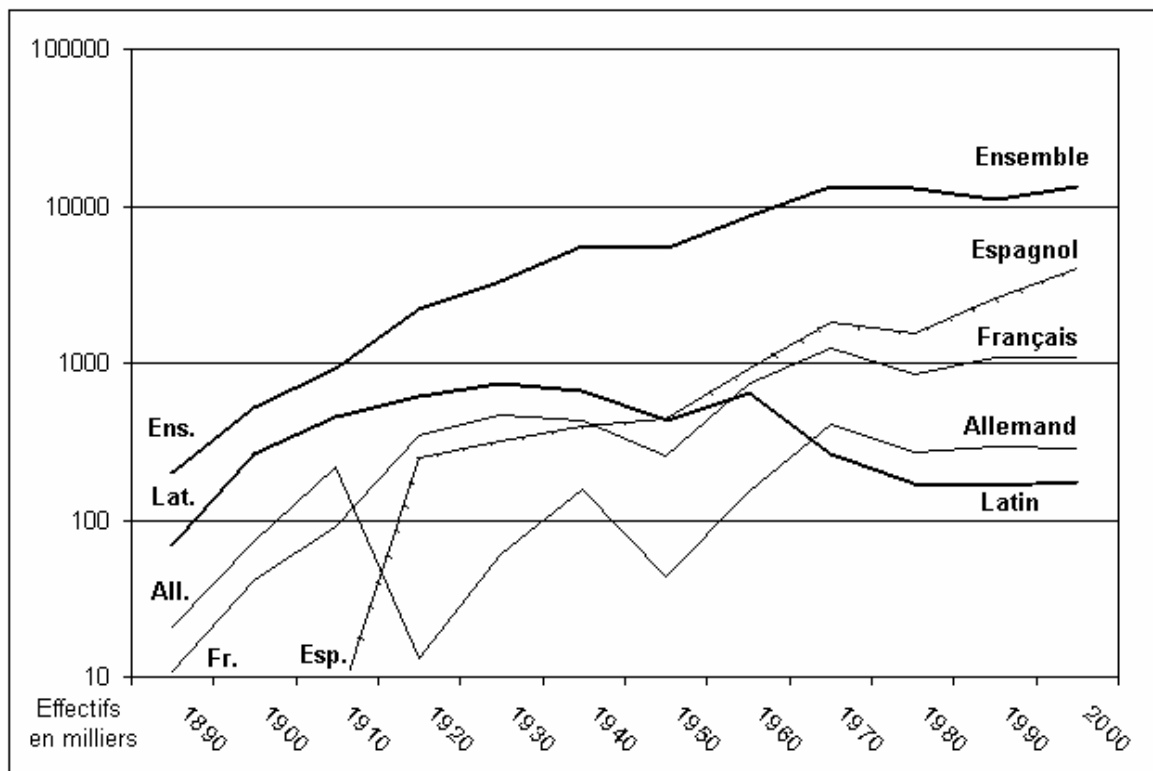
En dehors de la France, plusieurs cas de figures sont possibles : l'enseignement est soit optionnel soit obligatoire dans certaines filières. Quand l'enseignement est optionnel, il ne touche qu'un très faible nombre d'élèves : de 1 à 2 % comme en Grande-Bretagne et aux USA, de 5 à 8 % selon les länder en Allemagne. Le latin est obligatoire dans les filières de type lycées en Italie si bien qu'il touche 41 % des élèves du secondaire, ce qui est le pourcentage le plus élevé. Il est également obligatoire dans certaines filières en Autriche, au Danemark et aux Pays-Bas<sup>5</sup>. Pour illustrer cette situation, nous prendrons les deux cas extrêmes des États-Unis où nous étudierons l'évolution de la situation, et de l'Italie où de nombreux débats nous permettront d'étudier comment se pose la question du latin.

#### *L'évolution de l'enseignement du latin aux États-Unis*

L'enseignement du latin est optionnel dans les écoles secondaires publiques aux USA et il ne touche qu'un très faible pourcentage de la population scolaire (1,3 % en 2000), cela n'a pas toujours été le cas si on examine la situation depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle.

---

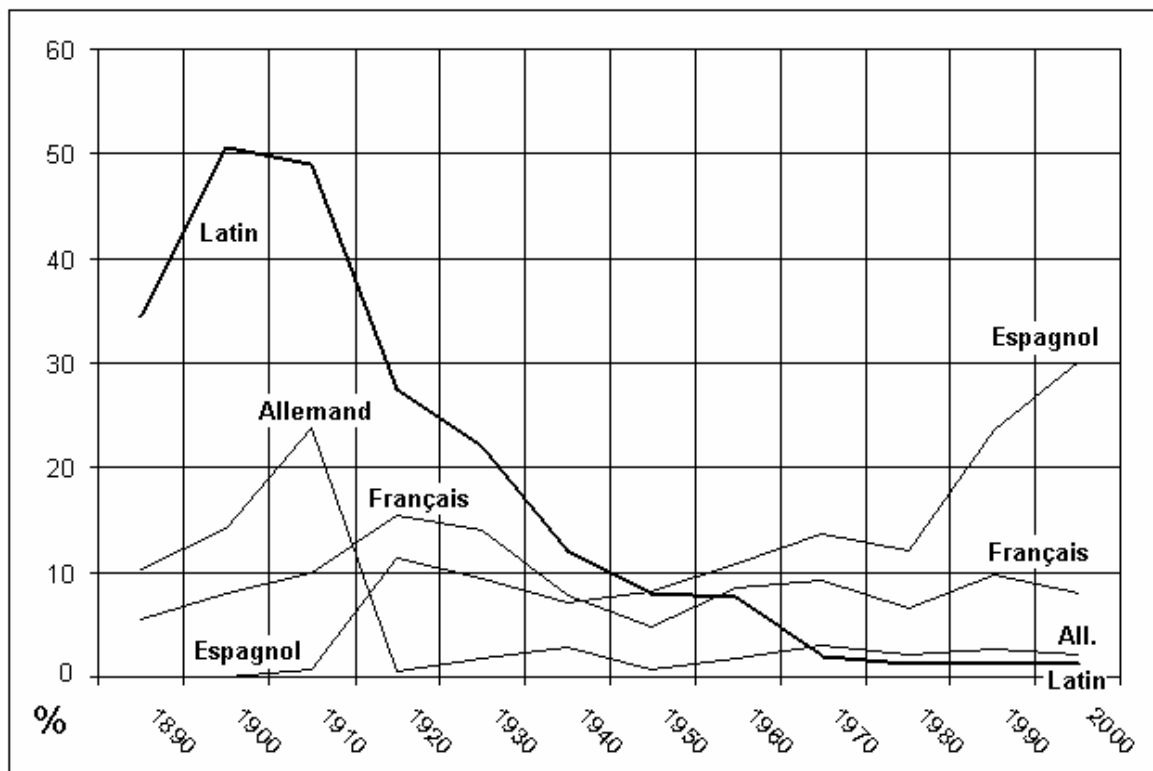
<sup>5</sup> Trellle (2008), *Latino perche ? Latino per chi ? Confronti internazionali per un dibattito*, Genova, Associazione Trellle, p.32.



Effectifs de langues étrangères. Écoles publiques secondaires aux USA – 1890 -2000 (Source Draper 2002)

Au début du XX<sup>e</sup> siècle, l'enseignement secondaire public touche un nombre restreint d'élèves mais le latin concerne la moitié des élèves. L'allemand arrive en second rang et le français en 3<sup>e</sup>. La première guerre mondiale entraîne la défaveur de l'allemand (le même phénomène aura lieu après la Seconde Guerre mondiale) et le goût du français. Entre les deux guerres on assiste à un accroissement de l'ensemble du secondaire mais à une stagnation puis à une décroissance lente des effectifs des latinistes. L'espagnol dépasse le français et s'affirme comme première langue étrangère à partir des années 1950.

On assiste donc à la substitution d'un enseignement classique ne concernant que les élites par un enseignement de masse où le latin devient complètement marginal, ce qu'exprime bien le graphique suivant où les mêmes données sont représentées en pourcentage. On y voit bien le maintien du français et la marginalisation de l'allemand et du latin.



Pourcentage d'enseignement des langues étrangères. Écoles publiques secondaires aux USA – 1890 -2000 (Source Draper 2002)

### *Le débat en Italie*

Au début du XX<sup>e</sup> siècle, la situation scolaire en Italie est caractérisée par une séparation assez nette entre deux écoles :

- une école primaire destinée au peuple, école qui lutte pour unifier linguistiquement le pays (car au moment de l'unification du pays en 1861, on estime que 10 % seulement de la population comprend l'italien), puis pour l'alphabétiser ;

- une école secondaire utilisée par les classes favorisées ayant deux orientations possibles, soit le lycée classique, soit les instituts techniques (scientifiques, professionnels dont les écoles normales).

Le régime fasciste, instauré en 1922 modifie la situation en rendant plus difficile l'accès au secondaire et en mettant l'accent sur le lycée classique qui seul permet maintenant d'accéder à l'université (réforme Gentile de 1923). Cette importance donnée à l'enseignement du latin est à replacer dans la mythologie romaine de l'époque mussolinienne ce qui, par

contrecoup, va dévaloriser l'enseignement du latin dans la période ultérieure.

Cependant, dès 1938, et sous la pression de la demande d'éducation, le gouvernement crée une structure intermédiaire entre l'école primaire et l'école secondaire, c'est l'école moyenne (*Scuola media*) de la réforme Bottai d'une durée de trois ans, où l'on accède par un examen de fin de primaire, avant les cinq ans de l'école secondaire qui devient école secondaire supérieure. À ceux qui ne pouvaient pas franchir l'examen d'entrée à l'école moyenne, restait la possibilité d'une école orientée vers la vie active (école complémentaire analogue aux cours complémentaires en France), sans possibilités de réinsertion dans la filière secondaire.

À la fin de la Seconde Guerre mondiale, le nouveau pouvoir inscrit dans la constitution une durée de huit ans d'obligation scolaire qui ne fut pas complètement mis en œuvre avant les années 1960. La réforme de 1962 unifie l'école moyenne en supprimant l'équivalent des cours complémentaires mais aussi en retirant au latin son rôle central dans les études. Il disparaîtra quelques années plus tard de l'école moyenne mais reste obligatoire au lycée (avec le grec au lycée classique, seul dans les orientations scientifiques, de formation des maîtres, de langues). L'accès de tous les secteurs universitaires est quasiment ouvert à tous les types d'études secondaires après 1968. La réforme du lycée est en cours depuis cette période avec un examen de fin d'études secondaires (*maturità*) rénové par la réforme Berlinguer en 1997, qui permet aux établissements un certain choix dans l'organisation du curriculum des études.

Le débat en Italie sur la question de l'enseignement du latin est récurrent : en 1996, la grande revue généraliste *MicroMega* publie un débat sur la question<sup>6</sup>. Les deux articles principaux sont : *Apologie pour la langue latine*<sup>7</sup> de Giancarlo Rossi, architecte, directeur de la revue *latinitas* et *Comment on (n') enseigne (pas) le latin*<sup>8</sup> de Luigi Miraglia, enseignant dans un lycée de Naples. L'apologie de Giancarlo Rossi a pour sous-titre

---

<sup>6</sup> « Attualità del latino » *MicroMega* 5/96, p. 195-237

<sup>7</sup> *Apologio pro lingua latina*

<sup>8</sup> *Come (non) si insegna il latino*

: « défense argumentée de l'importance et de l'actualité de la langue qui a formé notre civilisation. Comment et pourquoi conserver le latin dans ses trois lieux historiques : l'école, la culture et l'Église » (p. 195).

Giancarlo Rossi développe les arguments qui militent pour garder le latin vivant : c'est d'abord une langue à déclinaison dans lequel l'ordre des mots est de ce fait plus libre et force à suspendre le jugement de compréhension jusqu'au moment où toute la phrase est lue. Il y a là une technique d'hygiène mentale qui permet de lutter contre les jugements trop rapides : « sans vouloir faire rentrer par la fenêtre le vieux mythe des partisans du tout-latin du développement de l'esprit, il faut reconnaître que la suspension critique du jugement vient souvent spontanément de la pratique de cette langue dite synthétique que nous pourrions comparer à la pratique d'un gourou indien ou d'un psychologue qui discipline la tendance précipitée à se contenter de la première impression » (p. 209)

En plus de ses qualités intrinsèques, le latin est un trésor culturel : « qui sait le latin dispose alors d'une clé linguistique qui, à elle seule, lui ouvre des archivages millénaires de pensée et de culture, d'art et de foi. Qui accède à ces archivages voyage dans le temps du 3<sup>e</sup> siècle avant Jésus-Christ à aujourd'hui, et dans l'espace dans toute l'Europe jusqu'au delà des Colonnes d'Hercule ; il se nourrit de la plus haute production culturelle du monde occidental ; il ouvre ses horizons spirituels ; apprend à être libre, *ingenuus*, c'est à dire conscient de sa propre ingénuité, en un mot de sa propre identité ; il apprend enfin les secrets des archives et peu faire confiance à la stabilité du latin pour conserver son message aux générations à venir » (p. 210-211)

Il ne s'agit pas de conserver le latin vivant pour des raisons scolaires : de toute façon, il est conservé mais mal. Il est simplement utile de montrer que cela vaut la peine de le savoir. De plus, l'évolution de l'italien doit encore tirer profit du latin : la perte de cette langue chez les écrivains et chez ceux qui s'expriment dans un registre soutenu facilite la pression des argots et des mots d'origine anglo-saxonne véhiculés par la culture de masse. La politique de la langue peut être de gauche comme est de gauche la défense du bien commun contre la spéculation. Enfin, pour les croyants, retrouver une langue spécifique au culte n'est pas plus ridicule que, pour les



anglicans, de prier avec un anglais élisabéthain ou pour les luthériens avec un allemand de la Renaissance.

En résumé, trois arguments sont présents qu'on retrouvera souvent dans la suite sous des formes diverses : le latin comme discipline intellectuelle de compréhension, le latin comme compréhension de l'histoire et de la culture, le latin comme langue de la liturgie.

Le rapport à l'Église est en Italie chez les intellectuels très différemment vécu de ce qu'il est en France. En Italie, il est possible de tenir un langage favorable au latin dans la liturgie dans une revue de gauche non confessionnelle. À titre comparatif dans le numéro spécial d'*Esprit, les militants d'origine chrétienne*<sup>9</sup> René Pucheu rappelle comment les militants chrétiens de cette tendance avaient travaillé à « moderniser » l'Église : « d'abord le rite. On se passionna pour la réforme de la liturgie, on se mobilisa contre le latin » (p. 23)

Il y a donc de solides raisons d'apprendre le latin, mais encore faut-il le faire correctement : dans le second article, *Comment on (n') enseigne (pas) le latin*, Luigi Miraglia attaque vivement les pratiques pédagogiques actuelles.

L'enseignement du latin, écrit-il, est vicié par une analyse grammaticale basée sur un apprentissage des déclinaisons et de la syntaxe qui tue tout envie de comprendre. Paradoxalement, ceux qui se mettent à l'étude du latin au niveau universitaire deviennent vite plus experts que ceux qui ont fait cinq années de latin au lycée. Pour se sortir de cette situation, l'auteur propose d'inverser le processus et d'avoir un souci de compréhension avant de chercher à traduire. Si on fait le contraire, c'est parce qu'on ne dispose pas du lexique minimal pour s'affronter directement à un texte : le résultat de cet exercice de traduction préalable à la compréhension est un charabia innommable qui est la preuve que l'on fait fausse route. Évidemment si l'on cherche simplement à faire faire de la gymnastique logique, peut importe le résultat mais si l'on veut franchir l'obstacle linguistique la méthode doit être tout autre. Or la vraie motivation est là : « qui ne connaît pas le latin reste exclu de presque toute la transmission culturelle européenne dans le

---

<sup>9</sup> 1977, n°4-5

cours des siècles dans tous les domaines, du droit à la philosophie, de la médecine à la physique, des sciences naturelles à la théologie. » (*MicroMega* p. 226)

Pour arriver à maîtriser la langue, il faut retrouver la méthode naturelle proposée par St-Augustin, c'est à dire l'apprentissage comme une langue vivante. On rappelle aussi qu'Érasme, dans ses *Colloques*, mettait le jeune en situation d'apprentissage par le biais de situations concrètes, de même Commenius, Melanchton et Locke. Pour montrer qu'une telle méthode est possible, l'auteur donne l'exemple du *Cambridge Latin Course*, qui en proposant l'histoire d'une famille à Pompeï à l'époque de l'éruption du Vésuve, permet, par des répétitions régulières de lexique et de syntaxe, d'acquérir environ les 3000 mots les plus fréquents du vocabulaire classique. L'expérience fonctionne aujourd'hui d'une manière analogue et avec satisfaction dans un lycée de Naples.

En conclusion, le débat proposé par *MicroMega* rejoint l'expérience de la rénovation de l'enseignement du latin en France : à partir du moment où l'on se donne un objectif de compréhension du latin, on remet en cause la pratique ancienne de l'enseignement où l'exercice de traduction est pratiqué comme un exercice formateur par lui-même, à titre de gymnastique de l'esprit. Si les rénovateurs français ont pris d'autres voies que celles du texte artificiel (qui leur rappelait trop le *De viris*), l'objectif reste le même : prendre le texte au sérieux et arriver à sa compréhension.

On retrouve la même opposition dans les travaux de la commission dites « des sages » mise en place par le Ministre de l'Instruction publique, Luigi Berlinguer en 1997 afin d'éclairer le problème de la réforme du secondaire<sup>10</sup> : importance du latin pour l'italien, pour la compréhension du patrimoine culturel si présent en Italie mais constat de l'inefficacité de l'enseignement. Cependant, un nouveau thème apparaît, c'est celui de la possibilité d'avoir accès au patrimoine antique sans passer par la connaissance des langues anciennes :

---

<sup>10</sup> Ministero della Pubblica Istruzione, *Commissione tecnico-scientifica sulle conoscenze fondamentali della scuola*, l'ipertesto a cura di Roberto Maragliano, Università Roma Tre, 1997.

Il n'est vraiment pas nécessaire de suer sang et eau sur la langue grecque pour être en mesure de lire, dans le texte original le Phédon, la République ou l'Éthique à Nicomaque, œuvres qui peuvent tout aussi bien être lues et analysées sans difficulté dans d'excellentes traductions mises à notre disposition par des hellénistes compétents. *Caterina Petruzzi (inspection ministérielle, lettres classiques)*

Enfin, plus récemment, une association dédiée à la réflexion sur la formation permanente (Associazione Treelle) a organisé en mai 2008 un débat sur le latin (*Latino perché ? Latino per chi ?*) dont les actes<sup>11</sup> permettent de voir où en est le débat sur la question actuelle qui est de savoir s'il faut rendre ou non l'enseignement des langues anciennes optionnel au lycée, où il est actuellement obligatoire.

Dans ce débat, très orienté sur une possibilité de réforme, on retrouve Luigi Berlinguer (ancien ministre de l'Instruction publique) qui critique lui aussi le mode d'enseignement du latin. Il faut renoncer à un apprentissage basé sur l'étude de la grammaire alors qu'il faut viser à comprendre progressivement (il reprend l'exemple du *Cambridge Latin Course* vu plus haut). Il opte pour le latin (et le grec) facultatif au lycée, sauf dans la section littéraire.

Plusieurs intervenants (Carlo Bernardini, Rosario Drago) critiquent l'enseignement rigidifié et y voient un conservatisme de classe dominante.

Le philologue Maurizio Bettini introduit la notion d'encyclopédie culturelle, « corpus des savoirs partagés qui, dans les années à venir, constituera le patrimoine commun de connaissances spécifiques du pays dans lequel nous vivons » (p. 71) et dont le latin fait aujourd'hui partie. Par exemple, l'*Énéide* nous est commune ainsi qu'à Manzoni, à l'Arioste, à Dante, à St Augustin et à l'empereur Auguste. Cesser de lire un livre antique, c'est aussi perdre le contact avec ce qui s'est passé après et qui s'est nourri de ce livre : c'est perdre aussi Dante qui par une longue chaîne va jusqu'à nous. Ce serait comme pour les Chinois renoncer à lire les idéogrammes, ce serait une bibliothèque qui disparaîtrait dans les flammes.

---

<sup>11</sup> TREELLE, *Latino perché ? Latino per chi ? Confronti internazionali per un dibattito*, Genova, Associazione Treelle, 2008.

Toutes les langues sont logiques, réfléchir sur la langue latine a été la première expérience historique de l'étude des langues, ce qui nous a fait découvrir les fonctions linguistiques. L'enseignement du latin peut être fait avec une rigueur qui doit être conservée. Il faut également prendre en compte en Italie la présence forte de monuments, de traces de l'Antiquité (idée reprise par Leopoldo Gamberale, professeur de littérature latine).

L'encyclopédie culturelle doit être maintenue vivante pour ne pas perdre le contact avec notre passé, c'est-à-dire avec nous-mêmes. Mais il faut changer de paradigme d'enseignement et substituer aux seuls textes la civilisation dans son ensemble, la culture des Romains au sens large, dans leur altérité. On peut mener ensemble aujourd'hui la sauvegarde de la mémoire et de l'identité d'un côté et l'expérience de l'altérité de l'autre.

Dans le même ordre d'idées, Tullio De Mauro, linguiste, ancien ministre de l'Instruction publique, note que l'esprit du temps pousse à éliminer non seulement Aristote et Virgile mais aussi Dante, Shakespeare ou Hölderlin et encore Descartes, Spinoza et Kant. C'est ce que prévoyait Huxley dans son *Brave New World*. Mais Huxley supposait que les « alpha plus », les élites, avaient la connaissance du passé pour s'orienter et il faut donc garder l'enseignement du latin mais le rénover, tenir compte de tous les latins (chrétien, médiéval, moderne).

L'expérience française postérieure à l'abandon du latin en 6<sup>e</sup> permet de répondre d'une certaine manière aux questions qui se posent en Italie. Du fait du caractère largement facultatif du latin, les enseignants de langues anciennes ont du renouveler son enseignement et, même si certains restent traditionnels, on peut dire que la rénovation à laquelle aspirent Luigi Berlinguer et Tullio De Mauro est faite en France.

Ce débat italien fait apparaître que les arguments en faveur du latin sont les mêmes qu'en France : gymnastique de l'esprit (critiquée comme en France, car tout apprentissage de n'importe quelle langue est formateur) ; importance pour l'étymologie et pour mieux parler et écrire la langue, d'autant plus forte pour l'italien qui est la langue romane la plus proche du latin ; notion d'encyclopédie culturelle dont le latin fait partie ainsi que toutes les nombreuses traces de l'Antiquité dans les monuments, l'art et la littérature.

Entre France et Italie, les différences ne portent pas sur les termes du débat, mais sur l'organisation scolaire. En Italie, le système scolaire du secondaire n'est pas unifié comme en France et l'enseignement du latin y est obligatoire. Pour étudier précisément maintenant le cas français, nous allons utiliser l'enquête par panel du ministère de l'Éducation nationale qui à partir de 1995 a permis de suivre un échantillon important d'élèves de la 6<sup>e</sup> à la terminale (Panel 95).

## II Origine et destination des latinistes

L'initiation au latin a lieu en classe de 5<sup>e</sup> et elle est suivie par 27,2 % des élèves : la première constatation à faire est que les élèves qui font du latin sont de moins en moins nombreux au fur et à mesure de leur scolarité. Si la déperdition est faible au collège, le jeu des options fait que la décroissance est importante au passage au lycée, l'option littéraire conservant cependant plus de 10 % de latinistes et l'option S plus de 8 %.

5 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	2 <sup>de</sup>	1 <sup>re</sup> S	1 <sup>re</sup> L	1 <sup>re</sup> ES	T S	TL	TES
27,2	26,6	24,0	7,0	8,0	12,7	2,1	8,6	11,2	1,9

Pourcentage d'élèves étudiant le latin

Le fait que l'option latin soit encore choisie de manière non négligeable par la filière S souligne l'association faite entre le choix du latin et le fait d'être un bon élève. Par exemple, quelle que soit l'année de scolarité, les élèves qui font du latin sont plus nombreux que la moyenne à être « à l'heure » (c'est-à-dire sans avoir redoublé une classe), dans ce qui est perçu comme les meilleures filières : 5<sup>e</sup> ordinaire, 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> générale, 2<sup>de</sup> de détermination, 1<sup>re</sup> S, L ou ES :

	5 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	2 <sup>de</sup>	1 <sup>re</sup>
Moyenne	79,6	85,8	87,5	95,1	97,4
Latinistes	94,5	96,5	97,1	99,0	97,9

Pourcentage d'élèves à l'heure (le redoublement en terminale n'est pas disponible sur le panel 95)

Nous allons maintenant vérifier l'hypothèse que choisir de prendre une option facultative comme le latin est bien le fait de bons élèves et que ce choix va de pair avec un maintien dans les meilleures filières du secondaire.

*L'origine des élèves ayant choisi l'option latin de 5<sup>e</sup>*

Ce sont de bons élèves dès le primaire : à leur arrivée en 6<sup>e</sup>, leur niveau a été apprécié dans quatre domaines (lecture, français écrit et oral, mathématiques) et une note leur a été donnée allant de 0 à 10. Considérons une note de 8 à 10 comme mention d'excellence. Sur l'ensemble de la population de 5<sup>e</sup> 17 % ont une mention d'excellence dans toutes les matières alors que 34 % des latinistes sont dans ce cas.

Comme la population des latinistes est plus féminine que masculine (57 % contre 43 %), on doit vérifier que la relation précédente n'est pas due à la supériorité féminine : il s'avère qu' le niveau féminin est effectivement supérieur au niveau masculin mais aussi que pour les deux sexes, les latinistes ont l'avantage.

	Masculin	Féminin	Ensemble
Latinistes	31,3	36,2	34,1
Non latinistes	11,0	13,9	12,4
Ensemble	13,9	19,9	16,8

Pourcentage d'excellence à l'entrée en sixième

Les latinistes se différencient des autres par un certain nombre d'aspects :

— choix de la première langue : ils sont deux fois plus nombreux que les non-latinistes (18,0 % contre 9,8 %) à avoir choisi l'allemand en première langue en 6<sup>e</sup>. On sait qu'il s'agit souvent d'une stratégie pour être dans une « bonne classe » (sauf dans les régions proches de l'Allemagne),

— leurs parents sont plus souvent cadres ou professions intellectuelles supérieures que les non latinistes (28,3 % contre 10,4 %), professions intermédiaires (23,1 % contre 16,1 %), mais moins employés (14,8 % contre 18,7 %) ou ouvriers (19,9 % contre 38,4 %). De même leurs parents sont plus nombreux à avoir fait des études supérieures (père : 28,2 % contre 10,0 % ; mère : 30,7 % contre 10,3 %),

— cours de musique : ils sont également deux fois plus nombreux (19,5 % contre 8,7 %) à prendre régulièrement des cours de musique en dehors de l'établissement scolaire.

Pour savoir ce qui a eu le plus d'influence sur le choix du latin dans les particularités précédentes, il est possible de faire

des comparaisons « toutes choses égales par ailleurs » (régression logistique).

Mentions d'excellence en 6 <sup>e</sup>	24,6
Père diplôme enseignement sup.	10,6
Mère diplôme enseignement sup.	16,7
Allemand en 6 <sup>e</sup>	7,2
Cours de musique	8,9

Effet marginal en pourcentage sur le choix de l'option latin en 5<sup>e</sup>

On voit que l'effet le plus important est lié aux mentions d'excellence qui augmentent la proportion de latiniste de 25 %, puis le diplôme supérieur de la mère, celui du père, le fait d'avoir pris l'allemand en 6<sup>e</sup> ou des cours de musique. Il est bien certain que cette distinction d'effets est artificielle car l'ensemble de ces caractéristiques forme une logique éducative des familles d'origine sociale supérieure. Cependant la régression logistique met en avant le résultat de cette logique : l'excellence scolaire qui est jugée primordiale, même si d'autres éléments comme la culture musicale font partie des objectifs de formation. Le fait que la musique ait un « effet » sur le choix du latin manifeste que ce qui est visé dans l'ensemble du comportement éducatif est la recherche de l'excellence sociale.

Examinons maintenant quelles en sont les conséquences dans le panel 95 (c'est-à-dire sans disposer des résultats du baccalauréat).

#### *La destination des élèves ayant choisi l'option latin de 5<sup>e</sup>*

Nous examinons le devenir de ceux qui ont choisi l'option latin en 5<sup>e</sup> en les suivant jusqu'en terminale, qu'ils aient ou non fait du latin dans les autres classes (en particulier au lycée). Comme nous l'avons vu, les latinistes sont en général à l'heure dans leurs études : quand ils arrivent en fin de 3<sup>e</sup> ils passent le brevet avec un taux de réussite de 96 % (contre 80 % pour les non latinistes).

Leur choix en fin de 3<sup>e</sup> est pour 78 % de passer en seconde de détermination (contre 43 % pour les autres) : ce choix est accepté dans 95 % des cas (contre 88 %).

Pour apprécier la particularité de la destination des latinistes, prenons tous les élèves à l'heure dans toutes les classes 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> générale au collège, et au lycée seconde de détermination, les trois premières et les trois terminales S, L et ES et examinons la part qu'y représentent les latinistes de 5<sup>e</sup> :

5 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup> générale	3 <sup>e</sup> générale	2 <sup>de</sup> déterm.
34,1	35,8	36,8	44,7

Pourcentage des latinistes de 5<sup>e</sup> de la 5<sup>e</sup> à la 2<sup>de</sup>

	Première	Terminale
Section S	58,7	64,6
Section L	56,2	61,3
Section ES	49,1	52,7

Pourcentage des latinistes de 5<sup>e</sup>  
en première et terminale

Alors qu'en 5<sup>e</sup> les latinistes sont un tiers des élèves, leur concentration s'intensifie par cette « distillation fractionnée » que constituent les étapes du système scolaire, pour représenter au lycée plus de la moitié des effectifs dans les sections S, L et ES et s'approcher des deux tiers dans la section S de terminale, celle qui prépare au baccalauréat le plus recherché.

On voit donc que si le latin choisi en 5<sup>e</sup> n'est plus pour beaucoup de lycéens qu'un ancien souvenir, ses effets sont tout à fait notables. Mais s'agit-il des effets du choix du latin ou d'un autre facteur ? Pour s'en rendre compte, utilisons à nouveau une technique toutes choses égales par ailleurs (régression logistique) afin de classer l'importance des effets.

Pour chacune des trois sections de terminale, étudions l'impact des effets de sexe, de niveau scolaire en 6<sup>e</sup> (mentions d'excellence), du fait d'avoir pris l'allemand en première langue en 6<sup>e</sup>, d'avoir choisi l'option latin en 5<sup>e</sup>, du diplôme du père et de la mère (régression logistique : effet ns = non significatif) :



	S	L	ES
Sexe masculin	1,1	-3,4	-3,4
Mentions d'excellences 6 <sup>e</sup>	10,1	4,2	5,9
Latin 5 <sup>e</sup>	7,4	5,8	5,5
Allemand 6 <sup>e</sup>	1,5	0,8	0,5 ns
Diplôme Supérieur Père	4,3	0,3 ns	1,1
Diplôme Supérieur Mère	2,7	1,6	2,3

Effet marginal en pourcentage sur le fait d'être en terminale

On voit que la section S se distingue par l'effet positif d'être de sexe masculin alors que c'est symétriquement l'effet d'être de sexe féminin qui agit pour les deux autres sections. C'est l'importance du niveau excellent en 6<sup>e</sup> qui a le plus d'effet pour être en S où effectivement le niveau scolaire est prépondérant : le fait d'avoir fait du latin joue ici d'une manière plus importante que dans les autres sections et davantage que l'effet de diplôme supérieur des parents. L'effet de l'allemand est positif mais moindre.

Dans les deux autres sections où l'excellence scolaire joue moins, l'effet du latin est moindre, celui de l'allemand faible ou nul et les diplômes des parents jouent moins. On notera que pour la section littéraire, c'est l'effet du latin qui est le plus fort, ce qui est cohérent avec l'ambition de cette section.

Au vu de ces résultats, on peut se demander quelle est la nature de l'effet du latin pris en 5<sup>e</sup> : est-ce un effet intellectuel ou un effet social ? Renforce-t-il la gymnastique de l'esprit propice à une orientation scientifique ou est-il simplement un élément d'une stratégie parentale d'excellence passant par les bonnes classes ? Pour répondre à cette question, on peut étudier l'impact du latin fait pendant trois années de la 5<sup>e</sup> à la 4<sup>e</sup> sur les notes du contrôle continu de mathématiques pour le brevet en tenant compte du score global de mathématiques lors de l'évaluation en 6<sup>e</sup>. Pour apprécier la motivation des parents, dont on fait l'hypothèse qu'elle joue un rôle, on fait intervenir la perception des parents sur leur enfant selon qu'ils le jugent comme : soit ayant des difficultés ; soit étant un assez bon élève ; soit un excellent élève.

En faisant une analyse toutes choses égales par ailleurs (régression logistique) pour rendre compte du fait d'avoir une note de contrôle continu en mathématiques supérieure à 15/20 on a les résultats suivants :

Latin de la 5 <sup>e</sup> à la 3 <sup>e</sup>	2,4
Score math 6 <sup>e</sup> > 15/20	11,2
Enfant jugé excellent	16,4
Enfant jugé ayant des difficultés	-2,5

Effet marginal en pourcentage sur le fait d'avoir au moins 15/20 au contrôle continu de mathématiques du brevet

L'effet spécifique du latin n'est pas nul mais de faible importance par rapport tant au niveau de mathématiques antérieur, qu'aux perceptions des parents dont la confiance en leur enfant est efficace.

En conclusion la description issue du panel 95 montre que le choix du latin est un élément dans un désir des parents d'excellence scolaire pour leur enfant, mais aussi, d'une manière plus large, d'excellence sociale. Ce n'est pas le latin lui-même qui est visé, mais l'excellence, comme le montre son abandon massif au lycée où les anciens latinistes deviennent majoritaires, précisément dans les filières d'excellence. Nous allons retrouver l'aspect subjectif de ce désir d'excellence à partir des motivations des parents.

### III Les motivations des parents

Pour rendre compte des motivations des parents nous utilisons l'enquête évoquée plus haut (et qui sera analysée d'une manière plus complète au chapitre 4), nous avons interrogé un nombre significatif de parents à propos du choix éventuel du latin qu'ils auraient à faire bientôt pour leur enfant.

Quand on propose à ces parents une raison associée à une stratégie sociale, ils l'acceptent volontiers, surtout s'ils font partie de ceux qui envisagent le choix du latin pour leur enfant. L'intitulé de la proposition était : « *s'il faisait du latin, votre enfant se trouverait être avec les meilleurs* » : et 71 % de ceux qui envisageaient le choix du latin étaient d'accord avec elle, contre 51 % pour ceux qui n'avaient pas ce projet. Faire du latin permet de se situer dans l'excellence scolaire et sociale et cette

stratégie est voulue par beaucoup de parents, ce qui est confirmé par le fait que les parents qui souhaitent que plus tard leur enfant fasse une grande école sont plus nombreux que les autres à vouloir qu'il fasse du latin.

Cette motivation sociale est considérée comme avouable par les parents : on fait le choix du latin parce que c'est la voie de l'excellence mais ce n'est pas la seule raison. Beaucoup de parents souscrivent en même temps à d'autres arguments en faveur du choix du latin :

— « En apprenant le latin, on peut mieux comprendre l'orthographe et l'étymologie du français ». C'est la motivation à la fois la plus fréquente et la plus consensuelle reconnue à 9 sur 10 même par ceux qui n'envisagent pas le choix du latin (accord avec projet latin = 99 % ; accord sans projet latin = 88 %).

— « Faire du latin est un bon moyen d'accès à la culture du monde antique ». Motivation encore assez consensuelle et reconnue à un degré moindre (accord avec projet latin = 88 % ; accord sans projet latin = 74 %).

— « En faisant du latin, on acquiert de la logique et de la rigueur, le latin est une gymnastique de l'esprit très formatrice ». Là, il s'agit d'un argument plutôt spécifique de ceux qui croient au latin : la différence avec ceux qui n'adhèrent pas au projet du latin est plus ample (accord avec projet latin = 89 % ; accord sans projet latin = 57 %).

— « Le latin est un élément utile à la culture religieuse ». Cette motivation est minoritaire quelque que soit le projet (accord avec projet latin = 47 % ; accord sans projet latin = 39 %).

Si nous avons proposé aux parents ces motivations, c'est qu'elles sont traditionnelles : on les retrouve en particulier dans les écrits de ceux qui veulent défendre l'enseignement du latin comme par exemple l'historienne Jacqueline de Romilly. On voit qu'elles sont toujours efficaces même si elles ne sont pas récentes.

#### *Le latin, aide pour l'étymologie et l'orthographe du français*

C'est, on l'a vu, la raison jugée la plus évidente : par exemple dans sa *Lettre aux parents sur les choix scolaires*, Jacqueline de Romilly rappelle les vertus d'une étude de langues, latin et grec, qui sont à l'origine de la langue française :

« c'est tout notre vocabulaire français, ou presque, que la phrase latine ou grecque rappelle : elle en est éclairée, avant de l'éclairer en retour.[...] Mais en même temps, il faut le dire, cette parenté aide à comprendre, pleinement, les mots français. Elle les rend transparents, dans leurs divers éléments composants ; et elle leur donne un arbre généalogique, qui confirme leur identité (et, accessoirement, leur orthographe). »<sup>12</sup>. Notons que Jacqueline de Romilly met entre parenthèses avec une réserve (« accessoirement ») l'apport de la connaissance des langues anciennes à l'orthographe car, sur ce point, la situation est beaucoup moins nette que la plupart des parents ne voudraient le croire.

*Faire du latin est un bon moyen d'accès à la culture du monde antique*

Le cours de latin du secondaire est certainement une meilleure source d'information sur la culture du monde antique que la lecture d'*Astérix*, bien que son succès soit dû pour une grande part aux réminiscences de culture romaine qui y sont supposées. On peut se poser cependant la question de savoir si ces connaissances sont dues à la lecture des textes latins eux-mêmes où si elles ont été acquises à propos de l'étude de ces textes ou plus simplement dans des cours d'histoire du monde antique.

Les nouveaux objectifs de l'enseignement du latin, à la différence des précédents qui visaient d'abord l'apprentissage linguistique, sont donc davantage cohérents avec le désir des parents de permettre ainsi une accession à la compréhension du monde antique. Il reste à comprendre l'ancienne motivation, la « gymnastique de l'esprit ».

*En faisant du latin, on acquiert de la logique et de la rigueur, le latin est une gymnastique de l'esprit très formatrice*

Comme on l'a vu, c'est la motivation la moins consensuelle : ceux qui envisagent de faire faire du latin à leurs enfants y croient (à 89 %), les autres beaucoup moins (57 %). Cet argument est critiqué, Paul Veyne par exemple est très sceptique : « *Le déchiffrement du latin apprend à raisonner ! Cela*

---

<sup>12</sup> Jacqueline de Romilly, *Lettre aux parents sur les choix scolaires*, Paris, Éditions de Fallois, 1994, p. 63.

apprend tout sauf à raisonner ! Si le latin était une algèbre, oui. Mais le latin est un texte cryptique, par exemple chez Tacite, qui relève du même déchiffrement que Mallarmé ! Cela apprend à deviner, non à raisonner ! »<sup>13</sup>. Cependant nombreux sont ceux qui ont vécu le latin en terme d'apprentissage de la rigueur : Jacqueline de Romilly, dans sa *Lettre aux parents*, (p. 85-89) cite plusieurs témoignages de personnalités qui pensent que l'études des langues anciennes leur a été très profitable. Jacques de Larosière parle « d'apprentissage de la rigueur intellectuelle et du raisonnement » et Yves Quéré, physicien, est plus précis : « pénétrer dans l'intimité d'une langue ancienne requiert un effort de rigueur intellectuelle très voisin de celui que l'on cultive en sciences. La recherche du *sens*, dans le texte apparemment obscur qu'on lui propose, nécessite, chez l'enfant, ce même mélange intime de raisonnement strict, cher aux mathématiciens et d'intuition imaginative, chère aux physiciens, sur quoi s'appuie l'enseignement des sciences ».

Si la rigueur d'une grammaire a des liens avec la logique et son apprentissage, le thème de la *gymnastique de l'esprit* est plus délicat à développer quand on en fait autre chose qu'un slogan. Le terme gymnastique est pris au sens de pratique régulière d'exercices, ici non physiques mais intellectuels, qui permettent de « rester en forme ». Il s'agit évidemment d'une analogie qui ne peut être prise au sens strict car le cerveau n'est pas un muscle.

L'idée sous-jacente de pratique régulière, voire quotidienne comme la *gymnastique matinale*, n'est plus très cohérente avec la situation actuelle où le latin n'est plus beaucoup pratiqué, mais renvoie très précisément à une époque où il s'agissait d'une pratique quotidienne. La gymnastique comme pratique sociale est une invention du XIX<sup>e</sup> siècle même si depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle, les bienfaits de l'exercice physique semblent une évidence que Rousseau exprimera.

Au XIX<sup>e</sup> siècle, l'utilisation du terme *gymnastique de l'esprit* était bien perçue comme une nouveauté. En 1885 un livre de Raoul Frary, *La question du latin*<sup>14</sup>) où la question de la

---

<sup>13</sup> Paul Veyne, « Veyne l'iconoclaste », *Magazine littéraire*, n°285, fev. 1991, p. 43-45.

<sup>14</sup> Raoul Frary, *La question du latin*, Paris, Léopold Cerf, 1885.

gymnastique de l'esprit est abordée comme telle, a été l'occasion de discussion nombreuses.

#### *Un argumentaire d'un siècle à l'autre*

Dans l'argumentaire en quatre points de Frary, trois sont communs avec la situation actuelle : aide au français, connaissance de notre civilisation et gymnastique de l'esprit. Cependant la gymnastique de l'esprit est pour lui une fausse raison qui montre simplement que l'on cherche à se consoler du fait qu'on n'est plus capable de lire le latin. D'autre part l'aide à la connaissance du français est illusoire et la connaissance de la culture passe par la connaissance de la civilisation grecque dont les Romains n'ont été que les imitateurs.

Ce qui est important pour nous, c'est de noter la présence chez Frary d'un argument disparu depuis, dont il faudra précisément expliquer la disparition : *la fréquentation des grands hommes et des grands écrivains de l'Antiquité forme l'esprit et le cœur*. Cet argument qui a entièrement disparu aujourd'hui, est que l'étude des langues anciennes serait un puissant moyen d'éducation morale : cet argument qui était au cœur de l'enseignement humanistes des collèges jésuites fait l'objet de nombreuses critiques au XIX<sup>e</sup> siècle car, on le verra plus en détail dans la suite, la Révolution, qui s'était faite au nom de la morale romaine avait conduit à la Terreur, ce qui invalide l'argument de l'éducation morale par le latin.

#### *Regard en arrière*

Pourquoi fait-on faire du latin aujourd'hui ? L'argumentaire en faveur du latin du XIX<sup>e</sup> siècle ne diffère de l'actuel que par la disparition de la croyance en sa vertu moralisatrice. Ce qui est commun au XIX<sup>e</sup> et à nos jours c'est qu'on fait du latin pour appartenir à l'élite qui s'approprie par ce biais la culture classique artistique et littéraire. Comme Frary le montre, les arguments *utilitaires* (apprentissage du français, gymnastique de l'esprit) sont des arguments de substitution d'une motivation plus ancienne qui a disparu : le fait que l'étude et l'appropriation de l'histoire romaine était autrefois une source d'inspiration morale et politique. C'est cette idée qui nous est aujourd'hui totalement étrangère qu'il va falloir essayer de comprendre ainsi que les raisons de sa disparition. Frary la conteste d'une manière évidente pour les hommes de son temps : comme la critique a été efficace, elle a disparu de notre horizon

de pensée et seuls en restent les arguments utilitaires qui se sont substitués à un rôle moral contesté et disparu que nous allons étudier au XVIII<sup>e</sup> siècle ainsi d'ailleurs que les critiques de l'enseignement du latin qui étaient déjà présentes.

Pour comprendre cette évolution, nous allons d'abord examiner la situation de l'enseignement traditionnel du latin, c'est à dire avant la Révolution, en partant de ceux qui sont revenus aux sources du beau latin : les humanistes.

## Chapitre 2 – Les débats, des humanistes à la Révolution

### I Les Anciens comme source d'éducation morale, politique et esthétique

#### *Le programme des humanistes*

À travers la critique du latin scolastique du Moyen Âge, ce n'est pas tant la forme d'une langue de communication internationale parfaitement efficace, que son usage, qui est mis en cause. On dit souvent que le retour aux textes antiques fut une redécouverte des humanités, des belles-lettres, du beau latin : en disant cela, on désigne bien le phénomène mais on n'en saisit pas les raisons. Pour mieux les comprendre, examinons un texte de Pétrarque, *Sur ma propre ignorance et celle de beaucoup d'autres* où, dans sa vieillesse, il répond à la critique publique de prétendus amis qui le jugent « brave homme, mais illettré »<sup>15</sup>. Pour sa défense, Pétrarque met en parallèle Aristote et Cicéron. Aristote était *le philosophe* au nom de qui les intellectuels à la mode le condamnaient lui Pétrarque : Pétrarque attaque la pression sociale qui fait d'Aristote plus qu'un père de l'Église, un Dieu. Il fustige ceux pour qui une discussion doit se clore en sachant si oui on non, « Aristote l'a dit » reproche qu'utilisait déjà Cicéron à propos de Pythagore (IV, 5).

Car Cicéron a rencontré les mêmes obstacles, cette « sagesse, comme dit Cicéron, qui se renfrogne et qui baille » (II, 5) alors que « la clarté est le plus sûr indice de l'intelligence de la science. Ce qui se conçoit clairement peut s'énoncer de même, et ce qui s'est profondément inscrit dans l'esprit se déverser de même dans celui de l'auditeur ». Comme le dit Cicéron dans le second livre des *Lois* : « il n'y a pas seulement un art de savoir, mais un art spécial d'enseigner. C'est un art fondé sur la clarté de l'esprit et de l'intelligence. Si un art de ce genre doit en effet s'ajouter à la science pour exprimer les conceptions de l'esprit comme pour les imprimer dans l'esprit, il n'y en a pas qui puisse tirer d'un esprit obscur une formulation

---

<sup>15</sup> Pétrarque (2000), *Mon ignorance et celle de tant d'autres. De sui ipsius et multorum ignorantia*, édition bilingue de Christophe Carraud, Grenoble, Jérôme Million, 2000, II,20.



claire.» (IV, 41-42). Avec cette phrase «*exprimer les conceptions de l'esprit comme pour les imprimer dans l'esprit*» nous avons la définition de la rhétorique cicéronienne, *l'art spécial d'enseigner*. Et c'est ce que Pétrarque apprécie chez Cicéron, ce désir de convaincre, de ne pas discuter seulement entre spécialistes, mais d'avoir par sa parole une action sociale. Cicéron utilise la rhétorique mais il réclame une formulation claire, c'est à dire un langage compréhensible par l'honnête homme, un langage précis, informé par la droite raison. La rhétorique doit persuader de choses importantes et c'est l'homme d'État qui utilise l'art oratoire pour tenter de sauver Rome par ses discours (ses *Catilinaires* par exemple). Cicéron veut influencer le cours des évènements par ses discours : la rhétorique est un instrument, non un but en soi et elle veut persuader la raison, même si elle utilise l'émotion.

D'une manière plus large les principaux traits du projet humaniste sont les suivants:

— revenir au latin correct c'est-à-dire utiliser un langage enraciné dans un usage social et renoncer à la déconnection d'avec l'usage que les scolastiques en font. Comme le dit Lorenzo Valla, auteur des fameuses *Éléances de la langue latine* qui lut le livre de chevet d'Érasme, « le peuple parle mieux que le philosophe »<sup>16</sup> : la priorité donnée au sens partagé par tous est une priorité politique, dont l'objectif est de faire la lumière sur ce qui est.

Cet usage politique a d'ailleurs été éclatant dans le cas de la recherche faite par Valla sur la donation de Constantin<sup>17</sup>, ce texte utilisé par la Papauté pour justifier ses possessions territoriales comme données par Constantin : Valla démontra par une critique historique et philologique, qu'il s'agit d'un faux car il est fait référence à des usages sociaux et à des termes grammaticaux qui datent du Moyen Âge et non de l'époque de Constantin. Cette prise de parti proprement politique en faveur du royaume de Naples contre le Pape manifeste bien que le

---

<sup>16</sup> Francisco Rico, *Le rêve de l'humanisme. De Pétrarque à Érasme*, Paris, Les Belles Lettres, 2002, p. 39.

<sup>17</sup> Lorenzo Valla, *La donation de Constantin*, traduction de Jean-Baptiste Giard, Paris, Les Belles Lettres, 1993.

travail de l'humaniste n'est pas de pure érudition mais que l'érudition est un moyen pour redécouvrir la vérité des choses.

— le retour au langage commun est lié au désir d'efficacité dans tous les domaines de l'action ordinaire, car il s'agit de pouvoir discuter de tout : de politique, de géographie, de religion, de médecine afin de tout transformer. Le projet des humanistes s'appuyait certes sur une meilleure connaissance de la science des Anciens, mais c'est leur méthode qui est différente. Comme l'a noté Eugenio Garin, « ce qui change c'est l'attitude envers le réel, c'est une méthode »<sup>18</sup>: adopter la rhétorique comme instrument majeur, c'est accepter de vouloir persuader, de dialoguer avec les autres, de refuser que la vérité passe par l'autorité mais qu'elle se débattre sur le forum. Cette perspective a non seulement des conséquences politiques<sup>19</sup> mais aussi des conséquences en matière de formation que nous allons étudier maintenant.

Coluccio Salutati, qui a redécouvert les lettres de Cicéron *ad familiares* est aussi chancelier de la ville de Florence de 1375 à 1406 : « fier défenseur de la *florentina libertas*, seule digne héritière de la *romana libertas*, ses lettres officielles, selon le célèbre mot de Visconti, étaient plus à craindre qu'une armée en ordre de combat »<sup>20</sup>.

#### *Un nouveau mode de formation*

Eugenio Garin, dans son étude sur *L'éducation de l'homme moderne*, souligne que si l'Université continuait à prospérer, la nécessité de la formation des nouvelles classes dirigeantes entraîne l'apparition d'écoles nouvelles dans lesquelles on étudie les Anciens en utilisant les nouvelles méthodes de l'humanisme<sup>21</sup>. Par exemple Guarino de Vérone (1370-1460) crée en 1420 à Vérone une école « humaniste » où il accueille

---

<sup>18</sup> Eugenio Garin, *Moyen Âge et Renaissance*, Paris, Gallimard, 1969, p. 163.

<sup>19</sup> Quentin Skinner, *Les fondements de la pensée politique moderne*, Paris, Albin Michel, 2001 (éd. originale, 1978).

<sup>20</sup> Eugenio Garin, *L'humanisme italien*, Paris, Albin Michel, 2005, p. 44.

<sup>21</sup> Eugenio Garin, *L'éducation de l'homme moderne 1400-1600*, Paris, Fayard, 1968, p.108-131.

des pensionnaires payants. Élèves et maîtres vivaient en commun dans une atmosphère studieuse et chaleureuse où alternaient l'étude et les loisirs. Son enseignement était réparti sur trois cours : *élémentaire* (lecture), *grammaire* (latin et grec, histoire et mythologie), *rhétorique* (Cicéron : œuvres rhétoriques puis philosophiques). La diffusion puis la généralisation de telles écoles humanistes n'ont été possibles parce que les puissants de l'époque les ont soutenues et en ont fait le style éducatif dominant puis un style de vie qui s'impose comme le présente *Le livre du Courtisan* de Castiglione de 1528<sup>22</sup> qui devient le bréviaire de l'honnête homme de l'Ancien régime. Cependant, la rhétorique cicéronienne redécouverte par l'humanisme pour gérer les affaires du citoyen va être transformée en éloquence et perdre son sens d'origine<sup>23</sup>.

#### *Le rêve de l'humanisme*

Ce titre d'un livre de Francisco Rico, sous-titré « De Pétrarque à Érasme », exprime bien pourquoi le projet humaniste a été un succès social et en même temps pourquoi il ne fut qu'un rêve, c'est à dire une forme d'échec (Rico 2002).

L'humanisme a été un rêve, non une réalité accomplie : si nous prenons à la suite de Rico l'aboutissement érasmien de l'humanisme nous constatons des modifications profondes mais aussi un échec. La modification profonde est celle de l'enseignement : tous étant jugés aptes à comprendre des mêmes choses, il n'y a plus comme autrefois une formation pour les clercs et une formation pour les nobles, il y a maintenant une formation commune à tous (mais restreinte aux élites) qui passe par le maniement d'une langue latine à laquelle Érasme consacre une bonne part de ses efforts pédagogiques en particulier par ses *Colloques* (conversation familières) qui ont pour but d'apprendre le latin à partir de situations liées à la vie courante. L'échec est celui d'Érasme lui-même qui voulait rénover l'Église et qui la vit se déchirer avec Luther.

#### *Un Colloque d'Érasme : le banquet religieux*

---

<sup>22</sup> Baldassar Castiglione, *Le Livre du courtisan*, Paris, Flammarion, 1991.

<sup>23</sup> Marc Fumaroli, *L'âge de l'éloquence*, Paris, Albin Michel, 1994.

Textes destinés à apprendre le latin, les colloques d'Érasme ont un contenu très orienté vers une forme de philosophie chrétienne propre à l'auteur où se trouvent joints des éléments de respect réciproque entre amis et d'une charité chrétienne sans dogmatisme. Les grands auteurs de l'Antiquité y sont vus comme des références quasi-chrétiennes.

Ce banquet donc évoque les propos de table très religieux que tiennent des convives au doux noms de Eusèbe (le pieux), Timothée (celui qui honore Dieu), Théophile (l'ami de Dieu), etc.

Le début a une tonalité que l'on jugerait aujourd'hui très écologique : « Alors qu'en ce moment la campagne tout entière reverdit et prend un air riant, je m'étonne fort que des gens trouvent de l'attrait aux villes enfumées ». Rendez-vous est donc pris pour un déjeuner dans une maison de campagne dont, sur le seuil, le gardien adresse ses écrits en trois langues aux visiteurs : c'est en latin, en grec et en hébreu que le visiteur est invité à la conversion. Il n'y a pas que les murs qui soient utilisés pour des inscriptions, les verres mêmes le sont et portent, (comme c'est devenu la norme aujourd'hui) des recommandations de consommer avec modération : « nul n'est atteint que par soi-même » est-il écrit.

Le maître de maison propose de discuter d'un sujet religieux ; « je ne partage pas du tout, en effet, l'avis de ceux qui ne jugent un banquet enjoué que s'il fourmille de stupides anecdotes licencieuses et résonne de chansonnettes obscènes. » Il propose donc à la discussion un extrait des Proverbes qui se termine par « la miséricorde et la justice plaisent davantage au Seigneur que les sacrifices. » Cependant, cet « assaisonnement » au repas qui est présenté comme tel n'est pas le seul disponible : « Plinie a écrit qu'il fallait avoir toujours sous la main le *De officiis* de Cicéron, et c'est à mon avis un ouvrage qui mérite vraiment que tout le monde l'apprenne par cœur, surtout si l'on est destiné à diriger les affaires publiques. »

Le débat commence donc sur le texte lu : le premier convive donne le sens moral, le deuxième un sens spirituel puis le maître de maison fait passer le plat suivant et l'on en arrive au commentaire suivant où Érasme expose son point de vue sur les genres de vies chrétiens.

« On tend à la piété par divers modes de vie. L'un choisit le sacerdoce, un autre le célibat, tel autre le mariage, celui-ci la retraite, celui-là la vie publique, selon les diverses aptitudes du corps et de l'esprit. (...) et on ne doit juger personne sur des choses de ce genre mais en laisser le soin à Dieu qui pèse les cœurs. Car il arrive souvent que celui qui mange soit plus cher à Dieu que celui qui jeûne, et qu'en violant un jour férié on Lui soit plus agréable qu'en paraissant le respecter. Le mariage de l'un plait davantage à Dieu que le célibat de beaucoup d'autres ». Le débat se poursuit sous l'égide de Saint Paul et de Cicéron. Christianisme évangélique et retour à l'Évangile d'une part, retour à l'enseignement civique de Cicéron sont la norme. À la fin le maître de maison doit partir pour une double mission dont l'une est religieuse, aider un ami à mourir en chrétien et dont l'autre est profane, ramener la concorde civile car « dans un autre village, une violente dispute s'est élevée entre deux hommes ; ils ne sont certainement pas méchants mais ils ont un caractère entêté. Si la querelle s'envenime, j'ai peur que plusieurs habitants ne soient entraînés à prendre parti dans le conflit. Je veux essayer de toutes mes forces de les réconcilier, car je suis lié à tous deux d'une vieille amitié »<sup>24</sup>.

On voit à travers cet exemple combien le programme érasmien au nom de l'Évangile pour la vie religieuse et de Cicéron pour la vie civile va être remis en cause par la Réforme et ses suites, les guerres de religion. Ce ne sera plus le temps du pieux banquet mais de la mise à l'Index, ce ne sera plus le temps de la concorde cicéronienne mais des massacres. L'échec du projet religieux est complet : mais la réussite sociale est grande en ce sens que le style d'éducation humaniste s'impose maintenant à tous les enfants de bonne famille comme le montre l'essor des collèges jésuites.

*Les collèges jésuites : réussite ou échec de l'enseignement humaniste ?*

Si l'enseignement humaniste a permis l'apparition des formes actuelles de l'enseignement secondaire, c'est que sa grande popularité a été l'occasion de nouvelles institutions dont les plus célèbres furent les collèges des jésuites dans les pays

---

<sup>24</sup> Érasme (1992), *Le banquet religieux* d'après l'édition de la collection Bouquins établie par Claude Blum, André Godin, Jean-Claude Margolin, Daniel Messager, Paris, Robert Laffont, 1992, p. 222-266.

catholiques. Dans les pays protestants la confiscation des biens d'Église permit au pouvoir de s'assurer de cette tâche. La progression est forte :

Date	Nombre de collèges en Europe	Nombre de collèges hors d'Europe	Effectif des jésuites	Nombre de provinces jésuites
1579	108	19	1679	20
1608	293	28	10581	29
1710	612	95	19988	37

Source Adrien Demoustier (1997 p. 12) *Les jésuites et l'enseignement à la fin du XVI<sup>e</sup> siècle*

La pédagogie des jésuites répond à la demande des familles de la bourgeoisie et de la noblesse : elle donne une large place aux humanités, à la compétition entre élèves, aux représentations théâtrales qui deviennent des événements mondains. L'étude de la rhétorique a pris le sens de l'éloquence ornée et a perdu la vertu civique qu'elle avait pour les humanistes : il s'agit maintenant de former de jeunes esprits au beau discours, non de convaincre ses concitoyens.

La *Ratio studiorum*, *Plan raisonné et institution des études dans la Compagnie de Jésus*<sup>25</sup>, fut promulgué en 1599, elle précise par exemple ce qu'il faut attendre de la classe de rhétorique (qui est devenue notre première) :

« elle forme à l'éloquence parfaite, qui comprend deux matières essentielles, l'écriture en prose et l'écriture poétique (...) ; l'éloquence ne sert pas seulement l'utilité, mais se complait aussi dans l'élégance. (...) Bien que l'on puisse choisir aussi des historiens et des poètes tout à fait reconnus, on empruntera le style presque uniquement à Cicéron ; si tous ses livres sont très aptes à former le style, seuls ses discours, cependant, seront l'objet des prélections, pour que l'on distingue bien les règles de l'art mises en œuvre dans ses discours. » (p. 165).

Auparavant, dans les classes d'humanités (notre seconde) on prépare « pour ainsi dire le terrain à l'éloquence ; ce qui se fait d'une triple manière : par la connaissance de la langue, par une

---

<sup>25</sup> Adrien Demoustier et Dominique Julia (ed.), *Ratio Studiorum, Plan raisonné et institution des études dans la Compagnie de Jésus*, Paris, Belin., 1997.

certaine érudition et par une brève information sur les règles relatives à la rhétorique. On donnera dans les prélections quotidiennes les explications permettant de connaître la langue, c'est à dire la propriété et l'abondance des mots ; parmi les orateurs, on expliquera le seul Cicéron, dans presque tous les ouvrages qui contiennent la philosophie morale ; parmi les historiens, César, Salluste, Tite-Live, Quinte-Curce et historiens semblables ; parmi les poètes, Virgile surtout, excepté les *Églogues* et le quatrième chant de l'*Énéide* ; en outre, des *Odes* choisies d'Horace, de même les élégies, épigrammes et autres poèmes des poètes illustres de l'Antiquité, pourvu qu'ils soient expurgés de toute obscénité. On pratiquera l'érudition avec mesure, pour stimuler parfois et recréer l'intelligence, et sans gêner l'attention donnée à la langue. » (p. 174)

Au niveau des classes de Grammaire (supérieure = 3<sup>e</sup>, moyenne = 4<sup>e</sup>, inférieure = 5<sup>e</sup>), en classe supérieure on met au programme les Lettres de Cicéron (*Lettres familières*, *Lettres à Atticus*, *Lettres à son frère Quintus*), de l'*Amitié*, de la *Vieillesse*, des textes expurgés d'Ovide, de Catulle, de Tibulle de Propertius, la quatrième *Géorgique*, en classe moyenne « exclusivement les *lettres familières* de Cicéron et les poèmes les plus faciles d'Ovide. » (p. 185). En classe inférieure de grammaire, dont le but est la connaissance parfaite des rudiments (déclinaisons et conjugaisons) et une première connaissance de la syntaxe, le travail se fait à partir d'un texte de Cicéron (non précisé). « La prélection de Cicéron, qui ne dépassera pas quatre lignes environ, se fera sous la forme suivante : d'abord, le professeur lira tout le texte à la suite et en résumera brièvement l'argument en langue vulgaire. Deuxièmement, il traduira le passage mot à mot en langue vulgaire. Troisièmement, reprenant depuis le début, il indiquera la construction et, analysant la phrase, il montrera quels verbes régissent quel cas : il fera approfondir la plupart des faits en se référant aux règles de grammaire déjà expliquées ; il ajoutera une ou deux observations, mais les plus faciles possible, sur la langue latine ; il signalera les métaphores par des exemples tirés des choses les plus connues et ne dictera rien, si ce n'est peut-être l'argument. Quatrièmement, il reprendra un seconde fois, rapidement, les termes du texte en langue vulgaire. »(p. 191)

La *Ratio studiorum* date de 1599 mais le mode d'emploi mis au point et la liste des auteurs sont restés en usage jusqu'au XX<sup>e</sup> siècle. Par exemple, la technique de la *prélection* décrite en détail pour la classe de grammaire inférieure est restée en usage sous le terme de *préparation*. Méthode efficace pour apprendre

le latin, non pour apprendre en général : on nous dit bien que l'érudition « se pratiquera avec mesure, pour stimuler parfois et recréer l'intelligence, et sans gêner l'attention donnée à la langue ». *Récréer l'intelligence*, c'est à dire la mettre en *récréation* : la chose sérieuse n'est pas l'apprentissage des choses, mais la langue, l'apprentissage des mots. Le retour des mots aux choses que voulaient les humanistes s'est retourné à nouveau en son contraire. Ce n'est plus une scolastique disputante sur des questions coupées du réel qui est enseignée : conformément au programme humaniste, ce sont les bons auteurs de l'Antiquité qui sont enseignées et Cicéron y a une place de choix, y compris dans ses livres de philosophie morale. Mais la finalité de l'enseignement a été détournée : il ne faut plus apprendre ce que dit Cicéron mais imiter son style, son éloquence. Si les bons auteurs ont été expurgés de toute obscénité, ils l'ont été aussi de tout rapport au temps présent. La *rhétorique*, d'un désir de retour aux choses dans un langage compréhensible par tous et qui permette la discussion dans la cité, est devenue un *niveau de classe* où l'on apprend l'éloquence fleurie. On comprend que son intérêt ait disparu au fil des ans.

La pédagogie des collèges est rapidement remise en cause notamment par Comenius (1592-1670) pédagogue tchèque qui donne la priorité à la langue maternelle pour l'enseignement du latin et le retour à l'étude des choses elles-mêmes<sup>26</sup>.

Aux *petites écoles* de Port-Royal (1636-1660) on rédige en français une *Grammaire* et une *Logique*, cet enseignement novateur doit aussi sa renommée aux personnalités célèbres qui l'ont animé ou qui ont vécu dans son cadre : Racine et Pascal en particulier<sup>27</sup>. Cette politique d'enseignement va influencer celui qui en fera la synthèse avec l'enseignement des collèges et qui va devenir la référence en la matière : Rollin.

#### *Le Traité des Études de Rollin*

Nous nous retrouvons auprès de quelqu'un qui est aujourd'hui un inconnu (bien qu'il ait sa rue à Paris au Quartier latin) mais qui a eu un immense succès comme pédagogue

---

<sup>26</sup> Olivier Cauly, *Comenius*, Paris, Éditions du Félin., 1995.

<sup>27</sup> Frédéric Delforge, *Les petites écoles de Port-Royal 1637-1660*, Paris, Les éditions du Cerf, 1985.



pendant un siècle : du milieu du XVIII<sup>e</sup> au milieu du XIX<sup>e</sup>, il s'agit de Monsieur Rollin.

Pourquoi « Monsieur » et non pas Charles Rollin, puisque il a un prénom ? Il s'agit d'une dénomination traditionnelle dans le clergé de l'époque : on disait *ces Messieurs de Port-Royal*, ensemble flou d'ecclésiastiques et de laïcs regroupés par une commune foi ; d'une manière plus précise on parle aussi de ces *Messieurs de Saint-Sulpice*, société de prêtres ayant en vue la formation du clergé, ou de *Monsieur Vincent*.

Monsieur Rollin était un ecclésiastique : il n'était pas prêtre mais avait simplement reçu la tonsure, entrée officielle dans le clergé impliquant déjà promesse de célibat et d'obéissance à l'évêque du lieu, engagement pouvant être rompu unilatéralement par l'intéressé. Une telle situation n'est plus pratiquée aujourd'hui, la tonsure étant, pour les futurs prêtres, la première étape vers d'autres ordinations. À l'époque de Monsieur Rollin, être simple clerc tonsuré était une situation assez commune, soit pour pouvoir recevoir des bénéfices ecclésiastiques (ou exceptionnellement le chapeau de Cardinal comme Mazarin), soit pour se consacrer à l'enseignement. Parmi *ces Messieurs de Port-Royal*, c'était le cas de Pierre Nicole, (collaborateur de Pascal pour les *Provinciales* et de Monsieur Arnauld pour *La Logique*).

Charles Rollin est recteur de l'Université de Paris à 33 ans (en 1694) puis principal du collège dit *de Beauvais* : il est à nouveau recteur en 1720 mais ne peut le rester car il a pris le parti des jansénistes dans les querelles de l'époque. Il se retire donc de l'enseignement actif mais entreprend de codifier ses expériences (et il est tributaire pour certains points des expériences pédagogiques tentées dans les Petites écoles de Port-Royal) sous la forme d'un traité intitulé *De la Manière d'enseigner et d'étudier les belles-lettres, par rapport à l'esprit et au cœur*, titre long qui est plus connu sous le nom de *Traité des études*.

*De la Manière d'enseigner et d'étudier les belles-lettres, par rapport à l'esprit et au cœur*, Par M. Rollin, ancien recteur de l'Université de Paris, Professeur d'éloquence au Collège royal [qui deviendra le Collège de France], associé de l'Académie royale des inscriptions et belles-lettres. 3<sup>e</sup> édition, Tome 1, à

Paris chez Jacques Estienne, Libraire, rue Saint-Jacques, à la Vertu, 1730.<sup>28</sup>

Au XVIII<sup>e</sup> siècle et au XIX<sup>e</sup>, c'est la référence pédagogique par excellence, André Chervel<sup>29</sup> parle même d'un « mythe Rollin » car il est vu alors, de manière contradictoire, à la fois comme un témoin du passé mais aussi comme un précurseur. Il est désigné familièrement sous l'appellation *le bon Rollin*, expression qu'emploie encore Sainte-Beuve pour parler de lui en 1852 (« Rollin », *Causeries du lundi*, 5 juillet 1852, Tome 6, 1851-1862). Et puis c'est le silence : encore une biographie au début du XX<sup>e</sup> siècle<sup>30</sup>, mais aucune réédition du *Traité des études*<sup>31</sup>. Rollin disparaît de l'univers culturel et pédagogique mais la raison en est très simple : il y a entre son époque et nous de nombreuses ruptures que précisément grâce à lui, nous allons pouvoir mettre à jour.

Il ne prétend pas être novateur mais être un bon reflet de ce qui se fait à l'Université de Paris (et en particulier au Collège de Beauvais) : « mon dessein, nous dit-il, n'est pas de donner un nouveau plan d'études, ni de proposer de nouvelles règles et une nouvelle méthode d'instruire la jeunesse ; mais seulement de marquer ce qui s'observe à ce sujet dans l'Université de Paris, ce que j'y ai vu pratiquer par mes maîtres, et ce que j'ai tâché moi-même d'y observer en suivant leurs traces » (*Traité des études*, Tome I, p. CIV). Cependant il note immédiatement après ses propres innovations qui consistent à enseigner en français (et non en latin comme veulent le faire les jésuites) et à insister sur l'enseignement de l'histoire. S'il écrit en français, et il dit que c'est presque nouveau pour lui alors qu'il a aux alentours de 60 ans quand il rédige ce texte et qu'il se sent plus à l'aise en latin : « je ne rougis point de faire cet aveu » nous dit-il (I, CX), c'est,

---

<sup>28</sup> L'ouvrage a connu un immense succès : on note 21 éditions entre 1726 et 1845 au fichier de la BNF. Sa diffusion a été si grande que le marché actuel de l'occasion permet souvent d'en retrouver un exemplaire.

<sup>29</sup> André Chervel, *Histoire de l'enseignement du français du XVII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Retz, 2006, p. 504-505.

<sup>30</sup> Henri Ferté, *Rollin, sa vie, ses œuvres*, Paris, Hachette, 1902.

<sup>31</sup> sinon celle du *Discours préliminaires* édité par Jean Lombard à l'Harmattan en 1998

en bon disciple de Port-Royal, parce qu'il pense qu'il doit s'adresser à des jeunes et que ce n'est pas la peine d'ajouter une difficulté supplémentaire à ceux qui comprendront mieux un texte en français qu'en latin. Il veut s'adresser aussi aux parents : « il m'a paru avantageux de mettre tous les pères et mères mêmes, à portée de lire ce Traité sur les études, et de connaître par ce moyen ce qu'il est nécessaire qu'on apprenne à leurs enfants » (I, CXII)

Le corps du Traité concerne l'étude des langues (français, grec, latin), de la poésie, de la rhétorique, de l'histoire et de la philosophie (au sens de l'époque c'est à dire englobant les sciences physiques et naturelles). Ce qui est frappant pour le lecteur d'aujourd'hui est la place que les auteurs anciens occupent dans tous ces sujets, y compris dans l'étude de la langue française. Le premier chapitre consacré à l'étude de la langue française commence ainsi : « les Romains nous ont appris, par l'application qu'ils donnaient à l'étude de leur langue, ce que nous devrions faire pour nous instruire de la nôtre » (I, p. 3) et une citation de Quintilien est appelée à la rescousse. Il note ensuite que les Romains dans leurs contacts diplomatiques, refusaient d'employer le grec, même s'ils le savaient parfaitement. Donc s'il faut parler français, c'est pour faire comme les Romains. Il faut faire du grec pour la même raison car, au dire de Plutarque, « jamais la ville de Rome ne fut si florissante, ni son empire si grand, que quand les lettres et les sciences grecques y furent en honneur et crédit » (I, 115-116). L'étude de la langue latine ne fait l'objet d'aucune justification car « c'est l'étude de cette langue qui fait proprement l'occupation des classes, et qui est comme le fonds des exercices du collège, où l'on apprend non seulement à entendre le latin, mais encore à l'écrire et à le parler » (I, 159).

Une leçon type nous est proposée et nous fait entrer dans l'intimité d'une classe de commençants (sixième ou cinquième). Le maître « commencera toujours par la construction, et rangera chaque mot à sa place naturelle. (...) Je tirerai de l'histoire de Damoclès, des exemples de ce que je crois qu'on doit pratiquer dans l'explication des auteurs pour ceux qui commencent.

*Dionysius tyrannus syracusanorum.* Denys tyran des syracusains, *cum abundaret omni genere opum et voluptatum*, comme il abondait en tout genre de richesses et de plaisirs, (...) Après qu'ils ont expliqué une phrase en rendant la force de tous les mots, s'il y a quelque expression, ou quelque tour plus

élégant à mettre, on les substitue : Denys, tyran de Syracuse, quoiqu'il fût dans l'abondance de toute sorte de biens et de plaisirs... (...) On leur rend raison de ces changements.

Dans cette première phrase, quoique très courte, il a cinq ou six règles à expliquer. Pourquoi *Syracusanorum* et *opum* au génitif ? Pourquoi *genere* à l'ablatif ? Pourquoi *abundaret* au subjonctif ? (...) Presque toutes ces règles se trouvent dans le *Rudiment*, et il faut toujours les rapporter mot à mot comme elles sont dans leurs livres, afin de les leur inculquer davantage et d'éviter toute confusion. (...)

Il y a certaines délicatesses qu'on peut leur faire remarquer dès cet âge. *Gladium demitti iussit, ut impenderet illius beati cervicibus*.<sup>32</sup> On pouvait mettre simplement *illius cervicibus*. Quelle beauté n'ajoute point ce mot, *beati* ! (...)

La sentence qui termine cette histoire, renferme l'instruction morale qu'on en doit tirer, et le maître n'oublie pas d'en faire usage. Il peut à cette occasion raconter la fable du savetier, qui reporta au financier la somme d'argent qu'il en avait reçue parce qu'elle lui ôtait son repos et son bonheur.

Il y a bien d'autres remarques à faire sur cette histoire, et pour les manières de parler, et pour les règles de la syntaxe. Mon dessein n'a été que d'en montrer quelques unes. Tout cela ne se fait pas en une seule leçon. Mais on a soin après chaque explication, de demander compte aux écoliers de tout ce qui s'est dit. Quelquefois on diffère au lendemain à les interroger ; et l'on sent mieux par ce délai s'ils ont été attentifs. La traduction qu'on leur donne à faire de ces endroits, ou le jour même, ou quelques jours après produira le même effet. » (I, 179-183).

À partir de cet exemple on voit la technicité déjà présente dans les premières années d'enseignement associée au désir de faire apprécier le style et à la recommandation de ne pas manquer d'en tirer un enseignement moral.

La poésie, deuxième objectif de l'enseignement est en fait l'apprentissage de la versification en vers latin (et de lecture du poète grec par excellence Homère). En ce qui concerne la

---

<sup>32</sup> In hoc medio apparatu fulgentem gladium e lacunari saeta equina aptum demitti iussit, ut impenderet illius beati veruicibus.

Voilà qu'au milieu de la fête Denys fait suspendre au plafond, attaché à un crin de cheval et de manière qu'il soit juste au-dessus de la tête de notre bienheureux, un glaive étincelant. Cicéron, *Tusculanes*, Tome II, Livre V, XXI, traduction Humbert, Paris, Les Belles Lettres, 2002

rhétorique, troisième objectif de l'apprentissage, la bonne manière de l'apprendre « serait de la puiser dans les sources mêmes, je veux dire dans Aristote, Denys d'Halicarnasse, Longin, Cicéron et Quintilien » (II, 5). Si les auteurs anciens sont abondamment utilisés, les écrivains français le sont également (Fléchier, Fontenelle, Bossuet, etc.). La finalité est d'arriver à l'éloquence dans toutes les situations sociales qui ont à en user, essentiellement le barreau et la chaire. Il reste ensuite à parler de l'histoire qui utilisera un volume et demi, la philosophie (moins de cent pages) et à décrire pour terminer la bonne organisation d'un collège.

Ceux qui on fait du latin de la sixième à la première n'ont certainement pas été dépaycé par la présentation que Rollin fait d'un cours, ils ont dû de même se frotter à l'étude du vers latin : pour ce qui est de la rhétorique, elle a disparu de l'enseignement mais avec l'histoire la distance est la plus grande. En effet la première qualité de l'histoire est *d'être utile* : l'avant-propos de l'étude de l'histoire rappelle, citation de Cicéron à l'appui, que « ce n'est pas sans raison que l'Histoire a toujours été regardée comme la lumière des temps, la dépositaire des évènements, le témoin fidèle de la vérité, la source des bons conseils et de la prudence, la règle de la conduite et des mœurs » (III, 1). C'est elle « qui nous fait entrer en commerce avec tout ce qu'il y a eu de grand hommes dans l'Antiquité ; qui nous met sous les yeux toutes leurs actions, toutes leurs entreprises, toutes leurs vertus, tous leurs défauts : et qui par les sages réflexions qu'elle nous fournit, ou qu'elle nous donne lieu de faire, nous procure en peu de temps une prudence anticipée, fort supérieure aux leçons des plus habiles maîtres. » (III, 3). Elle est particulièrement nécessaire aux grands de ce monde, mais aussi à tous les âges et toutes les conditions. « Ainsi, l'histoire, quand elle est bien enseignée, devient une école de morale pour tous les hommes. Elle décrie les vices, elle démasque les fausses vertus, elle détrompe des erreurs et des préjugés populaires, elle dissipe le prestige enchanteur des richesses et de tout ce vain éclat qui éblouit les hommes, et démontre par mille exemples plus persuasifs que tous les raisonnements, qu'il n'y a de grand et de louable que l'honneur et la probité. (...) Je regarde l'Histoire comme le premier maître qu'il faut donner aux enfants, également propre à les amuser et à les instruire, à leur former l'esprit et le cœur, à leur enrichir la mémoire d'une infinité de faits aussi agréables qu'utiles. Elle peut même beaucoup servir,

par l'attrait du plaisir qui en est inséparable, à piquer la curiosité de cet âge avide d'apprendre, et à lui donner du gout pour l'étude. Aussi, en matière d'éducation, c'est un principe fondamental, et observé dans tous les temps, que l'étude de l'Histoire doit précéder toutes les autres et leur préparer la voie. » (III, 7-9). L'histoire en question est évidemment l'histoire antique : pour l'histoire de France, Rollin exprime des regrets mais pense que si faute de temps on n'a pas le temps de l'enseigner aux jeunes gens, « il faut tâcher au moins de leur en inspirer du gout, en leur en citant de temps en temps quelques traits, qui leur fassent naître l'envie de l'étudier quand ils en auront le loisir. » (III, 12).

Rollin nous disait que l'histoire nous apprend *qu'il n'y a rien de grand et de louable...* et nous nous attendons à entendre citer, dans le registre religieux *que la Gloire de Dieu ou la pénitence du pêcheur*, et c'est *l'honneur et la probité* qui viennent. Il s'en explique : « Il n'y a, à proprement parler, que l'Évangile et la parole de Dieu qui puisse nous prescrire des règles sûres et invariables, pour juger sainement de toutes choses ; et il semble que c'est uniquement dans un fonds si riche que je devrais puiser les instructions que j'entreprends de donner aux jeunes gens sur un sujet si important. Mais, afin de leur faire mieux comprendre combien les erreurs que je combats ici sont condamnables, et combien elles sont contraire même à la droite raison, je ne tirerai mes principes que du Paganisme, qui nous enseignera que ce qui rend l'homme véritablement grand et digne d'admiration, ce n'est point les richesses, la magnificence des bâtiments, la somptuosité des habits ou des meubles, le luxe de la table, l'éclat des dignités ou de la naissance, la réputation, les actions brillantes, telles que les victoires et les conquêtes, ni même les qualités de l'esprit les plus estimables ; mais que c'est par le cœur que l'homme est tout ce qu'il est, et que plus il aura un cœur véritablement grand et généreux, plus il aura de mépris pour tout ce qui paraît grand au reste des hommes. » (III, 16-18).

Cette sorte de profession de foi dans le paganisme et les vertus de la droite raison n'a choqué personne car ce qui va être proposé, c'est un idéal de vie dans la société, dans le monde, dans le siècle, non une application des conseils évangéliques qui n'auront qu'un impact marginal dans la vie d'un négociant ou d'un homme de loi. Il est à noter que cet idéal de vie est tout autant contraire à la pratique réelle des gens que l'idéal

évangélique puisqu'il propose, à la manière des Anciens, de renoncer à la richesse, à l'ostentation de maisons somptueuses, à un train de vie magnifique, au luxe de la table, aux dignités et aux honneurs recherchés pour eux-mêmes, à la gloire de la victoire, à la noblesse, aux talents de l'esprit, à la réputation. Ces valeurs aux yeux des enfants qui viennent au Collège sont à contrecarrer par les valeurs des Anciens, non pas pour suivre les conseils évangéliques, mais pour vivre selon la *vraie grandeur* : il faut « être bon, libéral, bienfaisant, généreux ; ne faire cas des richesses que pour les distribuer, des dignités que pour servir sa patrie, de la puissance et du crédit que pour être en état de réprimer le vice, et de mettre en honneur la vertu ; être véritablement homme de bien, sans chercher à le paraître ; supporter la pauvreté avec noblesse, les affronts et les injures avec patience ; étouffer ses ressentiments, et rendre toute sorte de bons offices à un ennemi dont on peut se venger ; préférer le bien public à tout ; lui sacrifier ses biens, son repos, sa vie, sa réputation même s'il le faut ; voilà ce qui rend l'homme grand, et véritablement digne d'estime. » (III, 120-121) Cet idéal de vie, c'est celui de l'Antiquité.

Par exemple, « comme les richesses sont le prix de ce qui est le plus estimé et le plus recherché dans la vie, des dignités, des charges, des terres, des maisons, des ameublements, de la bonne chère, du plaisir, il n'est pas étonnant qu'elles soient elles-mêmes plus estimées et plus recherchées que tout le reste. Ce sentiment, déjà trop naturel aux enfants, est nourri et fortifié en eux par tout ce qu'ils voient et par tout ce qu'ils entendent [...] cependant l'Antiquité nous fournit un peuple entier (chose étonnante !) qui se récrie contre de tels sentiments. (...) Le peuple romain ne pensait pas moins noblement. Son ambition était d'acquérir beaucoup de gloire, et peu de bien. Chacun cherchait, dit un historien, non à s'enrichir, mais à enrichir sa patrie ; et ils aimaient mieux être pauvres dans une République riche, qu'être eux-mêmes riches pendant que la République serait pauvre. On sait que c'est à l'école et dans le sein de la pauvreté que furent formés les Camille, les Fabrice, les Curius ; et qu'il était ordinaire aux plus grands hommes de mourir sans laisser de quoi fournir aux dépenses de leurs funérailles, ni de quoi doter leurs filles. » (III, 19-22).

Si l'on regarde les auteurs que Rollin met à contribution comme preuve de ce qu'il avance, dans la première partie consacrée à l'enseignement des langues, c'est Quintilien qui arrive en premier (29 % des citations) car c'est la référence

pédagogique en terme de rhétorique. Puis viennent Cicéron (20 %), Sénèque (13 %), Saint-Augustin (7 %), Tite-Live (6 %) : le quart restant se répartit sur une trentaine d'auteurs différents. Dans le tome 3 et plus précisément dans l'introduction générale à l'histoire, c'est Sénèque qui vient en premier (33 % des citations), puis viennent Cicéron (15 %), Tacite (9 %), Plutarque (8 %), Suétone (7 %) Tite-Live (6 %), le reste (22 %) se répartissant sur une quinzaine d'auteurs différents. On voit bien que Cicéron et Sénèque sont toujours les références, les autres auteurs étant appelés selon leurs compétences respectives (dans la partie consacrée à la poésie, L'Illiade, l'Odysée et Virgile recouvrent presque l'ensemble à parts égales)

Hormis Saint-Augustin, ce qui pour un janséniste comme Rollin s'explique aisément, les références bibliques ou aux autres pères de l'Église sont peu nombreuses : les auteurs de référence sont ceux dont les humanistes avaient fait les bases d'une nouvelle culture. Cicéron est celui qui a fait redécouvrir le bon style, l'orateur qui a défendu la République ; Sénèque est le stoïcien qui nous a fait passer cette sagesse. Les jeunes gens qui s'instruisent au Collège de Beauvais sont formés aux valeurs de ces auteurs. Nous en avons d'autres témoignages par l'influence d'un autre disciple des stoïciens : Plutarque.

#### *Les vies parallèles de Plutarque*

Quand à mes débuts de latiniste, je traduisais le *De viris illustribus*, je pensais qu'il s'agissait d'une livre unique, sans plus d'auteur défini que les tables de multiplications. Je ne pouvais savoir que ce livre avait un auteur, Charles Lhomond, pédagogue à la manière de Rollin, c'est à dire comme lui clerc, mais non pas principal d'un collège mais simple régent de collège, c'est à dire professeur de collège. Il le restera jusqu'à la Révolution qui l'emprisonnera car il refuse de prêter serment à la constitution civile du clergé. Un de ses anciens élèves, Tallien le fera libérer, ce qui fait dire à Jacques Gaillard, préfacier d'une édition récente du *de viris*, « qu'on peut tuer son roi et vénérer son maître d'école »<sup>33</sup>. La première édition de ce *de viris* est daté de 1779 : de *ce de viris* car il s'inscrit à la suite de nombreux

---

<sup>33</sup> Charles François Lhomond, *De viris. Les grands hommes de Rome*, Latin/Français, traduit et présenté par Jacques Gaillard, Arles, Actes Sud, 1995.



autres : Cornélius Nepos, Suétone, Saint-Jérôme, Pétrarque ont rédigés des ouvrages qui portent un titre analogue, tous imitateurs les uns des autres mais, pour ceux qui lui sont postérieurs, influencés par Plutarque, auteur des *Vies parallèles*, qui associent un Grec et un Romain ayant eu des destinées comparables et illustres, César et Alexandre, Démosthène et Cicéron pour prendre les deux seuls couples qui soient encore connus aujourd'hui. Ces 50 vies ont été écrites entre 100 et 115 de notre ère par Plutarque, professeur réputé, notable de la partie grecque de l'Empire et auteur de nombreux traités philosophiques.

Plutarque est lu par tous car il récapitule l'histoire de la Grèce et de Rome. Citons François Hartog qui en préface une édition récente<sup>34</sup> : « les jeunes gens l'ont découverte et épelée chez lui, le trouvant dans les bibliothèques familiales, l'étudiant dans les collèges des Pères. (...) Chez lui, nos classiques se sont pénétrés des grands noms d'Athènes et, surtout, de Rome ; chez lui, les premiers humanistes ont redécouvert la sagesse des Anciens et ont été émerveillés par cette capacité à réfléchir à haute voix. Il a été une des pierres angulaires de l'homme des Humanités. » ( p. 11).

Les 2092 pages de la nouvelle traduction de Plutarque, offrent une étude de François Hartog sur la réception de l'ouvrage au fil des époques « Plutarque entre les Anciens et les Modernes », des notes, un « dictionnaire Plutarque ». Cette œuvre collective nous rend Plutarque accessible et, à travers lui, la manière ancienne de voir les Anciens.

Montaigne se reconnaît en Plutarque et Racine, pour nous rapprocher de l'époque qui est la nôtre, avait été un lecteur soigneux de Plutarque : « la familiarité de Racine avec Plutarque était ancienne, puisqu'elle datait de 1655 quand Racine, âgé de seize ans, était élève des Petites Écoles de Port-Royal. Il avait alors lu tout Plutarque en grec, les *Vies* d'abord, les *Œuvres morales* l'année suivante, la plume à la main. Ses annotations nombreuses, inscrites en marge de son exemplaire, donnent une sorte de résumé de la *Vie*, non pas en ses principaux épisodes, mais sous forme d'une ou plusieurs maximes, qui sont les leçons

---

<sup>34</sup> François Hartog, préface de : Plutarque, *Vies parallèles*, Paris, Quarto/Gallimard, 2001.

qui s'en dégagent. Par exemple, *Vie de Fabius Maximum* : - S'instruire par ses fautes-. *Vie de Cimon* : -Ne louer faussement. Ne trop s'arrêter aux vices - » (p. 28)

Rollin comme tous ses contemporains apprécie Plutarque dont il dit « qu'il l'emporte infiniment sur tous les autres historiens ». Grâce à lui nous revivons en proximité avec ceux qui doivent inspirer notre conduite ou, inversement, nous voyons de près les erreurs à ne pas commettre, les attitudes à éviter. Cette proximité est analogue à celle que l'on peut avoir en visitant Athènes : « ici c'était un jardin, où l'on s'imaginait voir encore les traces de Platon qui s'y promenait en traitant des plus graves matières de la philosophie ; là, c'était le lieu des assemblées publiques où Eschine et Démosthène semblaient encore plaider l'un contre l'autre. (...) Il me semble que la lecture des vies de Plutarque produit un effet à peu près semblable, en nous rendant comme présents les grands hommes dont il parle, et en nous donnant de leurs mœurs et de leurs manières une idée aussi vive et aussi animée que si nous avions vécu et conversé avec eux. » (Rollin III, p. 286-288). Ce désir de proximité avec les Anciens va être exaucés dans plusieurs écrits dont deux vont avoir un grand retentissement : *les entretiens de Phocion* de l'abbé de Mably et *le voyage d'Anacharsis* de l'abbé J.-J. Barthélemy. Ces écrits sont oubliés de nos contemporains car précisément l'histoire y est encore voulue sous le mode ancien dont les événements à venir, la Révolution, vont entraîner la disparition.

#### *Les entretiens de Phocion*

Brodant sur la vie de Phocion, un général grec contemporain de Démosthène, racontée par Plutarque, l'abbé de Mably, philosophe, frère de Condillac, feint en 1763 de traduire des entretiens entre Phocion, ce général et un certain Nicoclès qui les aurait recueillis comme Platon ou Xénophon ont recueilli les paroles de Socrate. Par le biais de la fiction littéraire, il veut parler à ses concitoyens. Le titre exact est : *entretiens de Phocion, sur le rapport de la morale avec la politique*<sup>35</sup>. L'ensemble des entretiens se passe donc entre Phocion et un

---

<sup>35</sup> Gabriel de Mably, *Entretiens de Phocion, sur le rapport de la morale avec la politique*, tome 10 de la *Collection complète des œuvres de l'abbé de Mably*, Paris, (An III de la République), 1794.

jeune homme du nom d'Aristias, (son nom semble indiquer qu'il doit être de bonne famille) qui a été troublé par les sophistes, ces penseurs dévoyés. L'argument des entretiens est que Phocion va petit à petit convertir Aristias à la vraie morale issue de la raison, la vertu, qu'il s'agit de retrouver au plan individuel et collectif, ce qui est l'objectif des philosophes du XVIII<sup>e</sup> que l'on va trouver également chez Rousseau. L'entretien se présente comme un dialogue socratique :

« Jeune homme, à qui les dieux ont accordé un cœur droit, mon cher Aristias, je vous en conjure, ne corrompez pas le don précieux qu'ils vous ont fait. Si la raison n'est qu'un préjugé, frémissez-en ; la vertu n'est plus qu'un mot inutile et vide de sens. Vous la bannissez de la terre ; et quel affreux séjour serions-nous condamnés à habiter ! Les tigres seraient moins dangereux pour l'homme que l'homme même. Ne fermez pas les yeux à la vérité qui vous éclaire de tous côtés. N'est-il pas évident que l'empire que nous laissons usurper à nos passions, est la source de tous nos maux ? » (p. 50)

Le premier principe donc est que la vertu a sa source dans la raison, pas dans le cœur, c'est cette raison qui fait que l'on doit chercher son bonheur particulier dans le bien public. Le second est que c'est la pratique morale dans la sphère domestique qui permet d'atteindre la morale dans la sphère politique : « Ce n'est que par l'exercice des vertus domestiques qu'un peuple se prépare à la pratique des vertus publiques. Qui ne sait être ni mari, ni père, ni voisin, ni ami, ne saura pas être citoyen. Les mœurs domestiques décident à la fin des mœurs publique. Pensez-vous, Aristias, que les hommes accoutumés à obéir à leurs passions dans le sein de leur famille, et sans vertu les uns à l'égard des autres dans le cours ordinaire de la vie, prendront subitement un nouveau génie et de nouvelles habitudes en entrant dans la place publique et dans le sénat ; ou que leurs passions et leurs vices n'oseront les inspirer quand il s'agira de délibérer sur les intérêts et la république et décider de son sort. Lycurgue, moins présomptueux que nos sophistes et nos orateurs, ne l'espérait pas ; aussi eut-il une attention particulière à former les mœurs domestiques des Spartiates. » (p. 68-69)

L'appel à Lycurgue, législateur de Sparte est une référence ordinaire que l'on trouve chez Rousseau et que l'on retrouvera dans les débats révolutionnaires. Enfin, cette morale est celle des vertus cardinales, justice, prudence et courage (on suppose que la tempérance va de soi) : « si la politique, mon cher Aristias, considère les vertus suivant leur ordre en dignité et en excellence, elle place à leur tête la justice, la prudence et le

courage. D'accord avec la morale, elle nous montre que de ces trois sources découlent l'ordre, la paix, la sûreté et tous les biens, en un mot, que les hommes peuvent désirer. » (p. 100). Par ailleurs, comme chez Rousseau, on trouve un appel à la simplicité : « que nous importe d'avoir d'excellents peintres, d'excellents comédiens, d'excellents sculpteurs ? Malheur à la nation insensée, qui, sous prétexte du génie qu'exige leur art, les place à côté du grand capitaine ou du grand magistrat, et leur donne les mêmes éloges. » (p. 129), « faites rougir de leur absurdité ces politiques insensés qui, pour rendre quelque vigueur à la république expirante, voudraient y attirer tout l'or et tout l'argent du monde entier. Les aveugles ! ils entreprennent de rassasier à force d'argent des passions insatiables ! Nos pères, avec dix talents étaient riches, avec deux mille nous sommes pauvres » (p. 185-187)

Il est cependant une notion que Phocion indique mais que Mably (en note) montre bien qu'il la juge incohérente avec sa fiction, c'est l'amour de l'humanité déclaré supérieur à l'amour de la patrie (p. 148). Cet universalisme, s'il se rencontre dans une perspective d'empire universel théorisé par les stoïciens, est évidemment anachronique en Grèce au 4<sup>e</sup> siècle av. JC.

*Rousseau : le discours sur les sciences et sur les arts*

La proximité avec Rousseau est certes chronologique : les *Entretiens de Phocion* datent de 1763, le *Contrat social* de 1762 mais Mably et Rousseau avaient déjà publié auparavant puisque ce dernier est déjà célèbre depuis 1755 avec son *Discours sur l'origine de l'inégalité* et Mably depuis 1748 avec un traité de *Droit public de l'Europe*. Mably et Rousseau ont tous les deux été sollicités pour proposer une constitution à la Pologne (Mably y a passé un an avant d'écrire son projet). Comme Mably, Rousseau s'inspire de Plutarque qui, nous dit-il dans la dédicace du *Discours sur l'origine de l'inégalité*, était lu par son père artisan<sup>36</sup> et faisait partie de ses souvenirs d'enfance. Dans le premier texte que l'a fait connaître, le *Discours sur les sciences et sur les arts* qui a remporté le prix de l'Académie de Dijon en 1750, Rousseau adresse un discours à un héros de Plutarque, Fabricius, déjà présenté par Mably dans un ouvrage paru en

---

<sup>36</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1964, T.III, p. 118.

1740 : Mably et Rousseau se connaissaient car Rousseau a été quelque temps précepteur des neveux de Mably (Mably T.I, 93).

Plutarque raconte que Fabricius étant un général romain envoyé négocier avec Pyrrhus, (un roi grec postérieur à Alexandre) qui avait envahi l'Italie. Pyrrhus chercha à corrompre Fabricius avec une forte somme d'or (car il savait qu'il était pauvre). Devant son refus, il essaya de l'impressionner en lui présentant soudain un éléphant, (les éléphants étaient la pièce maîtresse de l'armée de Pyrrhus et Fabricius n'en n'avait jamais vu). Selon Plutarque, le résultat ne fut pas meilleur « Fabricius se retourna calmement et dit en souriant à Pyrrhus : hier ton or ne m'a pas ému ; aujourd'hui ton éléphant ne m'ébranle pas davantage » (Plutarque 2001 p. 742). Peu après le médecin du roi vint proposer à Fabricius d'empoisonner Pyrrhus : le général romain refusa et signala la chose à Pyrrhus. Il termina en expliquant « ce n'est pas pour obtenir ta reconnaissance que nous te dénonçons ce complot, mais pour qu'on ne nous accuse pas de ta mort en disant que nous avons eu recours à la ruse pour terminer la guerre, faute de pouvoir y parvenir par notre vertu » (p. 743). Fabricius est donc le type même du général romain, intègre, incorruptible, loyal y compris avec ses ennemis. Le combat devint inévitable, les éléphants chargèrent et il y eut beaucoup de victimes de part et d'autres. Pyrrhus, en territoire étranger, savait qu'il ne pourrait combler ses pertes tandis que les Romains le pouvaient. Comme son entourage le félicitait il répondit avec humour : « si nous remportons encore une victoire sur les Romains, notre situation sera totalement désespérée » (p. 744) : cette « victoire à la Pyrrhus » fait encore partie de notre connaissance de Plutarque. Fabricius quant à lui était encore suffisamment connu au XVIII<sup>e</sup> pour que Rousseau s'adresse à lui dans son discours : c'est la fameuse « prosopopée (discours fictif) de Fabricius » qui aurait été l'ébauche du discours. Rousseau l'aurait composé sur la route qui le conduisait à Vincennes où il allait voir Diderot emprisonné pour délit de presse et celui-ci l'encouragea à continuer.

La question proposée par l'Académie de Dijon est de savoir *si le rétablissement des sciences et des arts a contribué à épurer les mœurs*, Rousseau veut montrer qu'il n'en n'est rien et que par exemple les Romains se sont corrompus quand ils furent mis au contact de la philosophie grecque.

« Jusqu'alors les Romains s'étaient contentés de pratiquer la vertu ; tout fut perdu quand ils commencèrent à l'étudier. O Fabricius ! qu'eût pensé votre grande âme, si pour votre malheur rappelé à la vie, vous eussiez vu la face pompeuse de cette Rome sauvée par votre bras et que votre nom respectable avait plus illustrée que toutes ses conquêtes ? - Dieu ! eussiez-vous dit, que sont devenus ces toits de chaume et ces foyers rustiques qu'habitaient jadis la modération et la vertu ? Quelle splendeur funeste a succédé à la simplicité romaine ? Quel est ce langage étranger ? Quelles sont ces mœurs efféminées ? Que signifient ces statues, ces tableaux, ces édifices ? (...) Que d'autres mains s'illustrent par de vains talents ; le seul talent digne de Rome, est celui de conquérir le monde et d'y faire régner la vertu. Quand Cynéas [négociateur de Pyrrhus auprès du sénat romain] prit notre Sénat pour une assemblée de rois, il ne fut ébloui ni par une pompe vaine, ni par une élégance recherchée. (...) Il vit (...) l'assemblée de deux cents hommes vertueux, dignes de commander à Rome et de gouverner la terre » (Rousseau, T.III, p. 15)

La rhétorique de Phocion et celle de Fabricius ont le même objectif : défendre la vertu des Anciens indispensable au bon exercice de la politique. Grecs et Romains ne sont pas étudiés pour faire avancer la connaissance historique, notion anachronique, mais pour former la jeunesse et aider à vivre, individuellement et collectivement.

Si pour Rousseau, la corruption des mœurs, thème qui prendra la forme inverse de la nécessaire régénération des mœurs sous la Révolution et qui sera au cœur de la pensée et de l'action de Robespierre (*l'incorruptible*) est un thème central de réflexion, il s'agit de quelque chose assez difficile à entendre pour nous. Nous avons du mal à comprendre comment ce thème a pu être central au XVIII<sup>e</sup>, qu'il ait été à l'origine de la Terreur : si nous devons prendre des équivalents contemporains de thèmes ayant la même importance, cela aurait pu être la dictature du prolétariat au temps de la Guerre froide, où le néolibéralisme dans les années qui suivirent la chute du mur de Berlin. Rousseau pense que la corruption de la vertu romaine est due à l'influence grecque (ce que les anciens Romains pensaient déjà). Quelques années plus tard, en 1776, E. Gibbon, fera paraître sa célèbre *Histoire du déclin et de la chute de l'Empire romain* dans laquelle il reprendra l'hypothèse avancée par d'autres Romains du temps de l'Empire qui mettait en avant la

renonciation aux anciens dieux de Rome et leur remplacement par le christianisme.

S'il faut régénérer les mœurs et redécouvrir la vertu antique : faut-il revenir pour autant aux formes démocratiques antiques ? Les avis sont plutôt négatifs.

### *La démocratie*

Le terme *démocratie* évoque les démocraties antiques : en 1748 Montesquieu dans *l'esprit des lois*, reprend la division traditionnelle des gouvernements et la description qu'il fait de la démocratie ne concerne qu'Athènes, Sparte et Rome (Livre 2, chap. 2). De plus, quand il étudie les principes des différents gouvernements, il note qu'alors que si le gouvernement monarchique ou le despotique fonctionnent du fait de la force de la loi (ou de la crainte du despote), la démocratie a besoin pour fonctionner correctement de la *vertu* des participants. Ce terme de vertu doit être compris tant au sens moral (désintéressement, frugalité) que politique (absence d'ambition). Montesquieu donne à ce sujet le seul exemple de ce chapitre III qui ne soit pas tiré de l'histoire antique mais qui est relatif à la tentative d'instauration de la république en Angleterre après la première révolution :

« Ce fut un assez beau spectacle dans le siècle passé, de voir les efforts impuissants des Anglais pour établir parmi eux la démocratie. Comme ceux qui avaient part aux affaires n'avaient point de vertu, que leur ambition était irritée par le succès de celui qui avait le plus osé [Cromwell], que l'esprit d'une faction n'était réprimé que par l'esprit d'une autre ; le gouvernement changeait sans cesse : le peuple étonné [au sens ancien, comme frappé par le tonnerre] cherchait la démocratie, et ne la trouvait nulle part. Enfin, après bien des mouvements, des chocs et des secousses, il fallut se reposer dans le gouvernement même qu'on avait proscrit. »

Ce commentaire d'allure ironique montre bien que le gouvernement démocratique, s'il reste une belle figure de l'Antiquité, lié au problème de la vertu et de la corruption, est pratiquement exclu du champ des possibles.

L'article « démocratie » de *l'Encyclopédie* conclut d'une manière tout aussi dubitative :

« Ce serait une chose bienheureuse si le gouvernement populaire pouvait conserver l'amour de la vertu, l'exécution des

lois, les mœurs, et la frugalité ; s'il pouvait éviter les deux excès, j'entends l'esprit d'inégalité qui mène à l'aristocratie, et l'esprit d'égalité extrême qui conduit au despotisme d'un seul : mais il est bien rare que la *démocratie* puisse longtemps se préserver de ces deux écueils. C'est le sort de ce gouvernement admirable dans son principe, de devenir presque infailliblement la proie de l'ambition de quelques citoyens, ou de celle des étrangers, et de passer ainsi d'une précieuse liberté dans la plus grande servitude. »

On a la même impression en examinant le *Contrat social* de Rousseau (1762). Il se livre lui aussi à l'examen des diverses formes de gouvernement, multiplie les doutes quant à la possibilité de la démocratie, qu'il distingue soigneusement de la souveraineté du peuple :

« il n'est pas bon que celui qui fait les lois les exécute, ni que le corps du peuple détourne son attention des vues générales, pour la donner aux objets particuliers ». La démocratie est pensée comme une forme de gouvernement direct, non comme un principe politique comme nous l'envisageons aujourd'hui. Elle est possible à la rigueur dans « un état très petit où le peuple soit facile à rassembler et où chaque citoyen puisse aisément connaître tous les autres ». Comme la vertu est nécessaire « s'il y avait un peuple de dieux, il se gouvernerait démocratiquement. Un gouvernement si parfait ne convient pas à des hommes », telle est la conclusion du chapitre IV (Livre III).

Si, à la veille de la Révolution, les formes institutionnelles de l'Antiquité semblent peu adaptées, par contre, tant dans les lettres que dans les arts, Rome et Athènes sont au centre des préoccupations

#### *Le voyage d'Anacharsis*

Si les *Entretiens de Phocion* connurent 7 éditions au XVIII<sup>e</sup> siècle et 2 au XIX<sup>e</sup>, le *Voyage du jeune Anacharsis en Grèce, dans le milieu du quatrième siècle avant l'ère vulgaire* de Jean-Jacques Barthélemy, publié en 1788 connut 8 éditions au XVIII<sup>e</sup> mais 27 au XIX<sup>e</sup> sans compter les éditions en langue allemande et italienne, les abrégés ou autres *Petit Anacharsis pour l'usage de la jeunesse*. Sainte-Beuve dit de l'ouvrage qu'il a eu « en paraissant, un succès prodigieux, qui a fait un moment concurrence aux premiers événements de la Révolution, et qui a duré tant qu'on vécu nos pères. Ils étaient reconnaissant à l'abbé Barthélemy de tout ce qu'il leur avait appris, en quelques jours



de lecture, sur ce monde grec et sur cette société ancienne dont on parlait sans cesse, et où il était donné à bien peu dès lors de pénétrer directement. L'abbé Barthélemy a été pour eux, à cet égard, un instituteur comme l'avait été précédemment Rollin, mais approprié au moment nouveau ; un instituteur fleuri, poli et disert, éclairé, agréable et très aimé, habile à dérober la profondeur et l'exactitude du savoir sous une grâce à demi mondaine. »<sup>37</sup>.

La forme n'est plus celle d'un récit à la Plutarque mais l'objectif est le même : à la faveur du récit que fait un non Grec des Grecs de l'époque de Démosthène, notre voyageur a l'occasion de rencontrer en privé toutes les célébrités du temps : la rencontre avec Platon n'est que l'occasion de raconter sa vie et chaque affirmation est soutenue par une note en bas de page « il avait l'air sérieux (référence à Diogène Laërce), les yeux pleins de douceur (référence à Elie le Sophiste), le front ouvert et dépouillé de cheveux (Neanth. Ap. Diog. Laert [sic].) »<sup>38</sup>, etc. Il y a toujours de 20 à 30 notes en bas de chaque page qui manifestent le but de l'auteur : rassembler tous ce que l'on sait de la l'histoire de la Grèce, en se basant sur l'ensemble des auteurs anciens, d'une manière agréable. Le lecteur peut ignorer les appels de note qui sont discrets et découvrir les grands hommes de l'Antiquité.

La rencontre avec Platon est l'occasion d'un retour en arrière qui nous fait revivre ses conversations tumultueuses avec Denys tyran de Syracuse. « Platon ayant soutenu que rien n'est si lâche et si malheureux qu'un prince injuste, Denys en colère lui dit : vous parlez comme un radoteur - et vous comme un tyran, répondit Platon. Cette réponse pensa lui coûter la vie. Denys ne lui permit de s'embarquer sur une galère qui retournait en Grèce qu'après avoir exigé du commandant qu'il le jetterait à la mer, ou qu'il s'en déferait comme d'un vil esclave. » (p. 148). La forme est agréable à lire, l'érudition manifestée mais la finalité a légèrement évolué : il s'agit d'une récapitulation du savoir antique dans tous les domaines, philosophique, artistique, scientifique. En huit pages, Euclide en personne nous fait un

---

<sup>37</sup> Charles-Augustin Sainte-Beuve, *Causeries du lundi*, Paris, Garnier frères, [sd], T. VII, p. 188.

<sup>38</sup> Jean-Jacques Barthélemy, *Voyage d'Anacharsis en Grèce, vers le milieu du quatrième siècle avant l'ère vulgaire*, Paris, Librairie d'éducation de A.J.Sanson, (première édition 1788), 1827, p. 148.

état de la question en astronomie et géographie (p. 281-288), Xénophon nous raconte comment il avait rencontré Socrate mais également la belle histoire de Panthée, reine de la Susiane, belle captive qui fait chavirer tous les cœurs des proches de Cyrus. Celui-ci s'interdit de la voir de peur de ne pouvoir s'en détacher. Le roi Abradate, époux de Panthée vient se mettre au service de Cyrus et meurt courageusement dans la bataille : Panthée le suit dans la mort. Là l'auteur brode un peu, il n'y a plus que quelques notes de bas de page, mais l'histoire est si belle et tellement dans l'air du temps. (p. 355-357).

L'antique est en effet à la mode : les fouilles d'Herculanum ont commencé en 1738 mais n'ont été réellement connues qu'après 1760. En 1755 notre auteur, l'abbé J.-J. Barthélemy, qui travaille au cabinet des médailles du roi, accompagne l'ambassadeur de France à Rome et se plaint de la rétention des manuscrits trouvés à Herculanum (Barthélemy 1827, p. 7). La « fascination de l'antique » va se retrouver aussi dans les arts<sup>39</sup>.

#### *La peinture de David*



---

<sup>39</sup> L'exposition *La fascination de l'antique, 1700-1770*, présentée au Musée de la civilisation gallo-romaine de Lyon en 1998 illustre bien les racines du néoclassicisme : catalogue de l'exposition, Musée de la civilisation gallo-romaine de Lyon, Lyon, 1998.

*Les licteurs portant à Brutus le corps de ses fils* est exposé au salon de 1789 et, actuellement au Louvre, c'est une commande de Louis XVI. Notre sensibilité actuelle ne s'y retrouvant pas il faut comprendre les raisons de son succès de l'époque qui confirmait celui du *serment des Horaces* de 1784. Nous sommes encore dans Plutarque, davantage que dans Tite-Live<sup>40</sup> qui raconte les mêmes faits (Plutarque, *vie de Publicola*, p. 232 ; Tite-Live, Livre 2, 5 p. 164). Nous sommes aux origines de la république romaine où les institutions nouvelles ont dépossédé la royauté de son pouvoir. Un complot se trame parmi les jeunes nobles pour restaurer le pouvoir ancien du roi Tarquin, les fils du consul Brutus font partie des conspirateurs : ils sont dénoncés, une lettre compromettante est saisie. Le consul les interroge mais ils n'ont rien à répondre : il se tourne vers les licteurs et dit « le reste vous regarde ». Ils sont exécutés : « nul ne pouvait soutenir ce spectacle, nul n'en avait la force, sauf Brutus qui dit-on, ne détourna pas le regard : aucun mouvement de pitié n'altéra l'expression de colère et de sévérité de son visage » (Plutarque, p. 232). La version de Tite-Live est plus « humaine » puisqu'il nous dit que « tout le monde pouvait voir le consul, les traits et l'expression de son visage sans qu'il puisse dissimuler, dans l'exercice de ses fonctions officielles, la souffrance d'un père. » (Tite-Live, p. 164).

David imagine une scène différente. Nous sommes après l'exécution, les licteurs, c'est à dire les gardes du corps chargés d'exécuter les ordres du consul, apportent sur des civières les corps suppliciés. Les femmes de la maison (la scène est au domicile familial comme le montre la corbeille à ouvrage de la table) sont soit prostrées soit hurlantes, ce qui leur vaut un regard à la limite du mépris d'un licteur. Le consul Brutus est sur un siège, accoudé auprès d'une représentation symbolique de Rome (la louve nourrissante est à la hauteur de ses genoux). Sa main gauche tient la lettre qui est la preuve matérielle du complot. Son visage (dont les traits sont repris de ceux du *Brutus capitolin*, bronze étrusque du 2<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> siècle av. JC.) exprime comme chez Plutarque la colère et la sévérité et non la souffrance du père comme chez Tite-Live. À ce stade de l'action, seule l'exploration féminine est légitime : elle est mise en relief par la lumière tandis que l'expectative masculine, dans

---

<sup>40</sup> Tite-Live, *Histoire Romaine*, Paris, GF Flammarion, 1993-1995.

l'ombre, doit être mise au second plan. L'action du consul est passée, les corps sont rendus à la famille et ils doivent être pleurés par celles dont c'est le rôle.

Le *pathos* de la scène est à nos yeux inacceptable : les femmes nous semblent ridicules et l'homme dépourvu du minimum de sensibilité nécessaire à tout être humain. Le succès d'une telle scène de théâtre ne peut se comprendre que si l'on se sent concerné par la leçon morale et politique de l'histoire romaine qui veut que le dévouement à la nation soit plus fort que tout autre lien, y compris le lien familial. Il ne s'agit pas d'une page d'histoire romaine mais d'une leçon de morale antique tout à fait cohérente avec la mentalité néoclassique de l'époque et même de tout le XVIII<sup>e</sup> siècle comme nous le montre la tragédie de Voltaire *Brutus*.

#### *Brutus de Voltaire*

Cette tragédie<sup>41</sup> qui date de 1730 n'a été jouée qu'une quinzaine de fois : l'argument est le même que précédemment. Voici les dernières scènes de la tragédie (Acte 5, scènes 7-9) où en plus de Brutus, père insensible, Titus, le fils se fait pardonner et donne l'image d'une mort héroïque.

Brutus

Proculus... à la mort que l'on mène mon fils  
Lève-toi, triste objet d'horreur et de tendresse :  
Lève-toi, cher appui qu'espérait ma vieillesse  
Viens embrasser ton père : il t'a dû condamner ;  
Mais, s'il n'était Brutus, il t'allait pardonner.  
Mes pleurs, en te parlant, inondent ton visage :  
Va, porte à ton supplice un plus mâle courage ;  
Va, ne t'attendris point, sois plus Romain que moi,  
Et que Rome t'admire en se vengeant de toi

Titus

Adieu, je vais périr, digne encor de mon père.

*On l'emmène*

Proculus

---

<sup>41</sup> Voltaire, *Brutus*, in *Les œuvres complètes de Voltaire*, Oxford, Voltaire Foundation, 1998, p. 279-280).

Seigneur, tout le sénat, dans sa douleur sincère,  
En frémissant du coup qui doit vous accabler...

Brutus

Vous connaissez Brutus, et l'osez consoler ?  
Songez qu'on nous prépare une attaque nouvelle.  
Rome seule a mes soins ; mon cœur ne connaît qu'elle.  
Allons, que les Romains, dans ces moments affreux,  
Me tiennent lieu du fils que j'ai perdu pour eux ;  
Que je finisse au moins ma déplorable vie,  
Comme il eût dû mourir en vengeant la patrie.

Le sénateur

Seigneur...

Brutus

Mon fils n'est plus ?

Le sénateur

C'en est fait... et mes yeux...

Brutus

Rome est libre. Il suffit... Rendons grâce aux dieux.

*Fin du cinquième et dernier acte*

La pièce n'a pas rencontré de succès du temps de Voltaire : pendant la Révolution elle redevient au goût du jour et fut jouée de 1790 à 1794. La vertu de Brutus opposée à la corruption des vertus civiques est au cœur des problèmes des révolutions de la fin du XVIII<sup>e</sup> tant pour la Révolution américaine que pour la Révolution française.

Cependant, si la pensée de l'époque est liée à l'antique et à sa vertu, le latin et son enseignement sont critiqués, dans l'*Encyclopédie* par exemple.

## II La critique du latin au XVIII<sup>e</sup> siècle

*D'Alembert*

« Avant que de traiter un sujet si important, je dois prévenir les lecteurs désintéressés, que cet article pourra choquer quelques personnes, quoique ce ne soit pas mon intention » : cet

avertissement de d'Alembert à l'article « Collège » de l'*Encyclopédie*<sup>42</sup>, montre bien que le sujet est déjà objet de controverse. Le sujet est déjà brûlant car au XVIII<sup>e</sup> comme aujourd'hui, la polémique sur le latin n'est pas anodine. Les opposants ont bien conscience que leur engagement touche à l'essentiel de la culture et des valeurs qui doivent commander notre civilisation, concerne donc le politique au sens large puisqu'il faut savoir ce qu'il est juste de penser et de faire, mais aussi au sens étroit puisqu'il faut décider sur ce qu'il faut enseigner.

D'Alembert a bien le sentiment qu'il va choquer, car il va noircir le tableau afin d'aider à une réforme :

« La matière dont je vais parler intéresse le gouvernement et la religion, et mérite bien qu'on en parle avec liberté, sans que cela puisse offenser personne : après cette précaution, j'entre en matière.

« *Humanités*. On appelle ainsi le temps qu'on emploie dans les *collèges* à s'instruire des préceptes de la langue latine. Ce temps est d'environ six ans : on y joint vers la fin quelque connaissance très superficielle du Grec ; on y explique, tant bien que mal, les auteurs de l'Antiquité les plus faciles à entendre ; on y apprend aussi, tant bien que mal, à composer en Latin ; je ne sache pas qu'on y enseigne autre chose.

« *Rhétorique*. Quand on sait ou qu'on croit savoir assez de Latin, on passe en Rhétorique : c'est alors qu'on commence à produire quelque chose de soi-même [...] On donne à ces discours le nom d'*amplifications* ; nom très convenable en effet, puisqu'ils consistent pour l'ordinaire à noyer dans deux feuilles de verbiage, ce qu'on pourrait et ce qu'on devrait dire en deux lignes. [...] Il résulte de ce détail, qu'un jeune homme après avoir passé dans un collège dix années, qu'on doit mettre au nombre des plus précieuses de sa vie, en sort, lorsqu'il à le mieux employé son temps, avec la connaissance très imparfaite d'une langue morte. [...] Il me semble qu'il ne serait pas impossible de donner une autre forme à l'éducation des *collèges* : pourquoi passer six ans à apprendre, tant bien que mal, une langue morte ? Je suis bien éloigné de désapprouver l'étude d'une langue dans laquelle les Horaces et les Tacites ont écrit ; cette étude est absolument nécessaire pour connaître leurs

---

<sup>42</sup> *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, Paris, 1753, T.3, p. 635.

admirables ouvrages ; mais je crois qu'on devrait se borner à les entendre, et que le temps qu'on emploie à composer en latin est un temps perdu. Ce temps serait bien mieux employé à apprendre par principes sa propre langue, qu'on ignore toujours au sortir du collège et qu'on ignore au point de la parler très mal. » (Article *Collège* p. 635-636)

La critique est forte mais la conclusion n'est pas si radicale : il faut apprendre le latin mais se consacrer à la version plus qu'au thème. Il faut pouvoir comprendre les auteurs de l'Antiquité mais ne plus perdre du temps à apprendre à produire des compositions latines ou des vers latins pour pouvoir consacrer plus de temps à l'étude du français, de l'histoire (« à rebours, c'est à dire en commençant par notre temps et en remontant de là aux siècles passé » p. 637), aux beaux-arts et en particulier à la musique. Quant au programme scientifique, il est normalement associé à la philosophie et à la classe de ce nom qui est la dernière du cursus et il est modeste : « dans la philosophie, on bornerait la logique à quelques lignes ; la métaphysique à un abrégé de Locke ; la morale purement philosophique, aux ouvrages de Sénèque et d'Épictète ; la morale chrétienne au sermon de Jésus-Christ sur la montagne ; la physique aux expériences et à la géométrie, qui est de toutes les logiques et physiques la meilleure » (p. 637).

D'Alembert dans son article « *Collège* » de 1753 ne fait que reprendre la légitimation apportée à la langue française au détriment du latin qui doit être un simple instrument d'appropriation des Anciens, et non l'objet d'une création nouvelle que les Modernes ont dévolu à la langue française. Cette démotivation du latin s'inscrit donc dans la suite de la *Querelle des Anciens et des Modernes* et ne remet pas en cause l'enseignement du latin. Cet avis est celui de tous ceux qui s'emploient à régénérer l'enseignement des collèges, dont un bon exemple est le président Rolland.

#### *Le président Rolland*

Avec le président Rolland d'Erceville, nous nous rapprochons de la Révolution : l'expulsion des jésuites en 1762 a transféré aux parlementaires le contrôle des collèges. Dans le ressort du parlement de Paris, le président Rolland joue le rôle d'un « directeur des enseignements » et à ce titre ses positions ne lui sont pas personnelles mais expriment le point de vue officiel. *Le Recueil de plusieurs des ouvrages de Monsieur le président*

*Rolland*<sup>43</sup>, vaste ensemble documentaire de textes officiels et d'avis plus personnels nous permet de cerner cette position. L'enseignement du latin n'y est pas critiqué comme chez d'Alembert mais on y prend position contre la pratique du thème latin :

« Doit-on conserver ou supprimer l'usage des thèmes ? [...] J'ajouterai enfin que l'on voit dans le *Traité des Études* de M. Rollin que cet homme célèbre a eu beaucoup de peine à se décider en faveur des thèmes, qu'il a cru devoir ce ménagement à l'attachement de sa compagnie aux anciens usages mais que son avis personnel était pour la suppression des thèmes » (p. 127).

Le président Rolland place sa requête sous le patronage du prestigieux *Traité des Études* de Rollin ce qui le dédouane de toute suspicion de nouveauté. S'il le fait c'est pour donner plus de place à l'histoire et à la littérature française :

« je désirerais que non seulement en Seconde, ainsi que l'Université le propose, mais encore dans toutes les classes sans aucune exception, on mette entre les mains des jeunes gens, des historiens français ; c'est la seule façon d'éviter un abus qui m'a toujours révolté ; les jeunes gens qui fréquentent les collèges savent le nom de tous les consuls de Rome, et souvent ils ignorent celui de nos rois ; ils connaissent les belles actions de Thémistocle, d'Alcibiade, de Decius, d'Hannibal, de Scipion, etc., ils ne savent pas celles de Duguesclin, de Bayard, du Cardinal d'Amboise, de Turenne, de Montmorency et de Sully, etc., en un mot des grands hommes qui ont illustré notre nation et dont les exemples et les actions étant plus analogues à nos mœurs et plus rapprochés de nous, leur feraient plus d'impression » (p. 105). « L'étude de la langue française est trop négligée ; c'est dans notre langue que devraient être faites toutes les inscriptions des monuments publics, et dans notre costume que devraient être habillées les statues des grands hommes de notre nation » (p. 127).

Nous retrouvons là sous une forme plus pacifiée les demandes de d'Alembert. Mais, ce qui est aussi important, c'est d'assister à une démotivation du latin. D'abord, dans l'enseignement lui-même, en particulier dans les matières

---

<sup>43</sup> Barthélemy-Gabriel Rolland d'Erceville, *Recueil de plusieurs des ouvrages de Monsieur le président Rolland*, Paris, P.-G. Simon et N.-H. Nyon, 1783.



scientifiques, l'Université elle-même devrait enseigner en français :

« On reproche encore à l'Université la langue dans laquelle elle donne ses leçons de Philosophie : elle a pour excuse et pour justification l'usage des facultés supérieures ; la philosophie en ouvre l'entrée, et il faut que ses disciples s'accoutument de bonne heure à parler la langue qui y est en usage : mais serait-il nécessaire dans ces facultés mêmes, que l'enseignement se fit toujours en Latin ? Croyons-nous que parmi les Grecs et les Romains, nos modèles et nos maîtres, les sciences fussent enseignées dans une langue étrangère ? [...] cependant je croirai utile de laisser à ces écoles leur ancien usage ; [mais il faut enseigner en latin et discuter en français], il me semble que ce *mezzo termine* concilierait tout. » (p. 143).

Le président Rolland présente aussi une dissertation « sur la question de savoir si les *Inscriptions* doivent être rédigées en latin ou en français ? » (p. 147). La question de la langue utilisée pour rédiger les inscriptions sur les monuments est importante dans la mesure où, indépendamment de la question de l'enseignement, elle permet de repérer la pensée profonde d'un auteur sur le statut du français par rapport au latin. Dans le cas présent, la réponse est sans ambiguïté :

« Je réunirai dans 7 observations les raisons qui me paraissent militer pour faire les inscriptions en langue française. 1° Peut-on se flatter de *parler correctement la langue latine*, et croit-on que si Cicéron et les auteurs de la bonne latinité lisaient nos inscriptions, ils les approuveraient ? 2° Il y a plus d'un siècle que Bouhours écrivait que l'on parlait français dans toutes les Cours de l'Europe. 3° Les *traités* qui règlent le sort des empires se *rédigent en français* ; c'est dans cette langue qu'a été écrit le dernier traité entre les Russes et les Turcs. 4° Dès le commencement de ce siècle, le Czar Pierre le Grand a établi des écoles françaises à *Petersbourg* et à *Moscou*. 5° Le consentement royal que donne le *Roi d'Angleterre* aux Bills, se donne en français par ces mots : *le Roi le veut*. 6° Si les inscriptions sont faites, *premièrement pour les citoyens*, et sûrement il n'y a pas un *dixième* des français qui entendent le latin. 7° Je crois pouvoir donner pour certain : 1° que tous les savants de l'Europe qui entendent la langue latine, entendent aussi la française : 2° qu'il y a en Europe (en y comprenant les français) plus de personnes qui entendent le français, qu'il n'y en a qui entendent le latin. »

Ce résumé de la dissertation prend acte de l'évolution linguistique en Europe qui fait que la langue française est devenue la langue du savoir et de la diplomatie. En note il est fait allusion au concours de la Classe des Belles lettres de l'Académie de Berlin pour son prix de 1784 « Qu'est-ce qui a rendu la langue française la Langue universelle de l'Europe ? À quelle cause doit-elle cette préférence ? » Concours remporté l'année suivante par Rivarol avec son *Discours sur l'universalité de la langue française*.

Si la compréhension du latin reste toujours nécessaire pour recueillir l'héritage de l'Antiquité, écrire en latin devient insupportable pour un siècle où le français jouit d'un tel prestige. Cependant nous allons avec Louis-Sébastien Mercier voir apparaître non seulement des critiques touchant l'enseignement du latin mais aussi une critique de la motivation élitiste du choix du latin.

*Sébastien Mercier*

À la veille de la Révolution, Louis-Sébastien Mercier, est un bon témoin des milieux éclairés : son *Tableau de Paris*<sup>44</sup> qui paraît de 1782 à 1788 connut un grand succès et il contient plusieurs entrées relatives au latin et à l'enseignement : Pays latin (Tome I, p. 204), Collèges (I, p. 205), Professeurs de l'Université (I, p. 288), Petites écoles (I, p. 290), Collège royal (I, p. 1411), Latiniste (I, p. 1146), Inscriptions (II, p. 43, II, p. 993). L'analyse du contenu de cet ensemble permet de faire les regroupements suivants :

— reproches aux enseignants qui ne maîtrisent pas la langue française :

« En vérité, nos professeurs de l'Université ne savent pas mieux le latin que leur langue maternelle » (Art. *Collège royal*). « Ils affectent pour les ouvrages de nos grands écrivains un mépris superbe ; mais il y a fort à parier qu'ils ne les entendent pas toujours. On ignorerait ce ton pédantesque, s'ils ne s'avisait pas quelquefois de le hasarder dans les sociétés, et de vouloir juger des hommes dont ils ne seraient pas dignes d'être les disciples. Les latinistes, exclus du monde littéraire par leur

---

<sup>44</sup> Louis-Sébastien Mercier, *Tableau de Paris*, édition établie sous la direction de Jean-Claude Bonnet, Paris, Mercure de France, 2 tomes, 1994.

incapacité, leur pédanterie et leurs sots préjugés, devraient se borner à la syntaxe et à la grammaire, leur véritable métier, et se défendre l'analyse du génie » (Art. *Professeurs de l'Université*). Ils sont inhumains avec leurs élèves : « pénétrons néanmoins dans l'intérieur de ces petites écoles. On y voit couler des pleurs sur des joues enfantines on y entend des sanglots et des gémissements, comme si la douleur n'était pas faite pour des hommes formés, et non pour les enfants. On y voit des pédagogues, dont la vue seule inspire l'effroi, armés de fouets et de férules, traitant avec inhumanité le premier âge de la vie » (Art. *Petites écoles*). Mercier admire Rousseau dont « *L'Émile* est le livre le plus fécond en idées [...] C'est à lui [Rousseau] que l'aimable enfance doit son bonheur et sa liberté ; il a brisé tous ces liens insensés qui l'enchaînaient aux portes de la vie ; il lui a épargné ces études pénibles et déplacées qui fatiguent ses tendres organes avant qu'il soient formés »<sup>45</sup>.

— le plan d'études est mauvais :

« Le plan des études est toujours horriblement défectueux. Il se borne à la connaissance de quelques mots latins; de sorte qu'il faut, en sortant du collège, se récréer et relire ce qu'on a lu, pour en sentir la grâce, la force et la finesse » (Art. *Professeurs de l'Université*). « Cent pédants veulent apprendre à des enfants la langue latine avant qu'ils sachent leur propre langue, tandis qu'il faut d'abord en savoir une à fond pour en bien apprendre une autre. Comme on s'est lourdement mépris dans tous les systèmes d'étude ! Il y a dix collèges de plein exercice. On y emploie sept ou huit ans pour apprendre la langue latine; et sur cent écoliers, quatre-vingt-dix en sortent sans la savoir » (Art. *Collèges*).

— La langue française a plus de valeur que la langue latine et c'est plutôt elle qui devrait être employée dans les inscriptions :

« Toutes sont en latin ; et d'où viennent les raisons qui propagent cette coutume absurde? Approche, pédant en *us* ; dis-moi ce qui te porte à vouloir proscrire, même pour les monuments publics, la langue nationale? *La langue latine a plus de précision*. Soit. Eh bien, l'inscription sera un peu plus longue. Pourvu qu'elle soit bonne et intelligible, qu'importent quelques syllabes allongées ? *La langue latine durera plus que la langue française*. Qu'en sais-tu, pédant? Qui te l'a dit? Comment oses-tu affirmer ce qui se passera dans mille ans ? Et pour qu'un

---

<sup>45</sup> Jean-Claude Bonnet, (ed.), *Louis Sébastien Mercier un hérétique en littérature*, Paris, Mercure de France, 1995, p.291.

savant du quarantième siècle puisse lire facilement ton inscription, faut-il que les trois quarts d'une ville ne sachent point ce qu'on a voulu leur dire? Vois ce beau vers qu'on pourrait graver sur le piédestal de la statue de Henri IV : *Seul roi de qui le pauvre ait gardé la mémoire*. Fais mieux ; va, le style lapidaire sera toujours admirable quand il énoncera quelque idée saine et lumineuse » (Premier Art. *Inscriptions*).

— Si le latin est encore si implanté, c'est qu'il y a une *demande sociale* qui le porte :

« Aujourd'hui le petit bourgeois (qui ne sait pas lire) veut faire absolument de son fils un *latiniste*. Il dit d'un air capable à tous ses voisins auxquels il communique son sot projet: *Oh ! le latin conduit à tout ; mon fils saura le latin*. C'est un très grand mal. L'enfant va au collège, où il n'apprend rien : sorti du collège, c'est un fainéant qui dédaigne tout travail manuel, qui se croit plus savant que toute sa famille, et méprise l'état de son père. On l'entend décider sur tout. Cependant il faut qu'il vive ; quel état va-t-on lui faire prendre, à quoi est-il propre? Son père n'a point de fortune : on le lance dans l'étude poudreuse d'un procureur ou d'un notaire, et puis voilà mon jeune homme qui postule une place de clerc, de commis, d'homme d'affaires : le plus souvent il ne l'obtient pas. *Oh! le latin conduit à tout*. Au bout de douze ans, le pauvre père est détrompé, il ne sait plus que faire de son fils ; il lui reste à charge à la maison ; le latiniste ne sait plus se servir de ses bras, il est trop tard pour embrasser un métier ; puis ce docteur qui sait quatre phrases de Cicéron croirait déroger.[...] Je n'ai point fait, je le déclare, de chapitres plus importants que celui-ci ; et tous les gens sensés et instruits en feront le commentaire. Plus d'un père en le lisant, dira en gémissant : *Il a raison, mon fils a perdu son temps et ses mœurs, parce que j'ai voulu qu'il étudiât au collège*. La gangrène augmente dans la petite bourgeoisie ; le mal presse, et il est temps que l'on y porte remède sérieusement » (Art. *Latiniste*).

Dans cet article, Mercier insiste sur l'importance qu'il accorde à ce phénomène en déclarant *qu'il n'a point fait de chapitre plus important que celui-ci*, ce qui signifie qu'il distingue dans ses écrits ce qui est de l'ordre de l'opinion, du gout, sur lequel il donne son avis, de ce qui est de grande importance sociale à ses yeux où il s'engage. L'article *Latiniste* dispose d'une rhétorique particulière avec son refrain répété trois fois *Oh! le latin conduit à tout* et sa version finale où le

malheureux père qui croyait au latin reconnaît son erreur. On retrouve le même thème dans l'article *Collège* :

« Les collèges et les écoles gratuites de dessin propagent l'abus de ce reflux éternel de tant de jeunes gens sur les arts de pur agrément, pour lesquels souvent ils ne sont pas nés. Cette pernicieuse routine des petits-bourgeois de Paris dépeuple les ateliers des professions mécaniques, bien plus importantes à l'ordre de la société. Ces écoles de dessin ne font que des barbouilleurs ; et ces collèges de plein exercice, pour ceux qui n'ont point de fortune, répandent dans le monde une foule de scribes, qui n'ont que leur plume pour toute ressource, et qui portent partout leur indigence et leur inaptitude à des travaux fructueux. »

Les thèses de Mercier sont cohérentes : l'enseignement du latin est associé aux mauvais traitements subis par l'enfant, à un enseignement de basse qualité, peu efficace, lié à une demande sociale qui tire cet enseignement vers le bas. De plus il est démotivé par l'importance donnée à la langue française : l'argumentaire classique (précision, pérennité) ne joue plus et inversement l'argument social (compréhension du français par toutes les classes sociales) est utilisé.

Cependant Mercier adhère aux valeurs liées à l'enseignement du latin : si l'on examine le deuxième grand succès de Mercier, *Le Nouveau Paris*<sup>46</sup>, on y relève un grand nombre d'allusions à l'Antiquité : sur les 930 pages de l'édition citée, 125 comprennent une référence positive ou neutre à l'Antiquité : références aux auteurs antiques, aux lieux antiques, aux grands hommes de l'Antiquité, aux institutions, aux vertus antiques. À titre d'exemple, quand Mercier décrit les travaux préparatoires de la fête de la Fédération, c'est tout naturellement qu'il signale par une référence aux vertus antiques la présence du seul cultivateur élu du tiers état de l'Assemblée nationale qui participait aux travaux : « on distinguait parmi eux le père Gérard, qui, comme un ancien Romain, passe de la charrue au sénat, et du sénat à la charrue. » (p. 80).

On retrouve d'ailleurs la même allusion, chez Chateaubriand qui dans sa visite à Washington (effectuée à la même époque), s'attendait à retrouver « la simplicité du vieux

---

<sup>46</sup> Louis-Sébastien Mercier, *Le Nouveau Paris*, édition établie sous la direction de Jean-Claude Bonnet, Paris, Mercure de France, 1994.

Romain » et qui fut surpris de le voir arriver dans une voiture que tiraient quatre chevaux fringants : « Washington, d'après mes idées d'alors, était nécessairement Cincinnatus ; Cincinnatus en carrosse, dérangeait un peu ma république de l'an de Rome 296. Le dictateur Washington pouvait-il être autre qu'un rustre, piquant ses bœufs de l'aiguillon et tenant le manche de sa charrue ? Mais quand j'allai lui porter ma lettre de recommandation, je retrouvai la simplicité du vieux Romain. »<sup>47</sup>.

Comme Mercier a beaucoup insisté sur la critique de l'enseignement du latin qui engendre des déclassés qui refusent les professions les plus humbles, on ne peut s'empêcher de croire que sa critique est avant tout sociale : l'étude de l'Antiquité, enseignement noble, gratuit, sans utilité immédiate est le fait de la noblesse de l'esprit, celle qui classe un homme. Si l'on recherche l'ascension sociale par ce biais, on dévalue l'enseignement, et on forme des aigris. Mercier est bien homme de son temps : il critique le latin et son enseignement mais fait un usage notable des allusions à l'Antiquité.

#### *Le risque du déclassement*

Mercier a insisté sur la pression sociale qui pousse à l'enseignement du latin avec la crainte de créer des déclassés. Mais ces déclassés peuvent aussi devenir des aigris et entretenir la contestation sociale, c'est du moins la perception de l'époque même si les historiens sont plus dubitatifs dans la mesure où le thème, déjà existant antérieurement selon Roger Chartier<sup>48</sup>, va faire retour pour expliquer la Révolution<sup>49</sup> : nous verrons qu'on le retrouve aussi au XIX<sup>e</sup> siècle et encore aujourd'hui dans sa variante « intellectuels frustrés »<sup>50</sup>.

Danton par exemple relisait en 1793 sa formation de la manière suivante. « L'Ancien Régime a fait une grande faute. J'ai été élevé par lui dans une des bourses du collège du Plessis.

---

<sup>47</sup> François-René de Chateaubriand, *Mémoires d'Outre-tombe*, Paris, Livre de Poche, 1973, p. 207.

<sup>48</sup> Roger Chartier, « Espace social et imaginaire social. Les intellectuels frustrés au XVII<sup>e</sup> siècle », *Annales ESC*, 1982, p.389-400.

<sup>49</sup> Roger Chartier, *Les origines culturelles de la Révolution française*, Paris, Seuil, 1990, p. 226-232.

<sup>50</sup> Anne et Marine Rambach, *Les intellos précaires*, Paris, Fayard, 2001.

J'y ai été élevé avec de grands seigneurs qui étaient mes camarades et qui vivaient avec moi dans la familiarité. Mes études finies, je n'avais rien, j'étais dans la misère, je cherchais un établissement. Le barreau de Paris était inabordable, et il fallut des efforts pour y être reçu. Je ne pouvais entrer dans le militaire, sans naissance, ni protection. L'Église ne m'offrait aucune ressource. Je ne pouvais acheter une charge, n'ayant pas le sou. Mes anciens camarades me tournaient le dos? Je restais sans état, et ce ne fut qu'après de longues années que je parvins à acheter une charge d'avocat au conseil du roi. La Révolution est arrivée ; moi et tous ceux qui me ressemblaient, nous nous y sommes jetés. L'Ancien Régime nous a forcé en nous faisant bien élever, sans ouvrir aucun débouché à nos talents »<sup>51</sup>.

#### *Le culte de l'Antiquité*

L'admiration de l'Antiquité est profonde mais les hommes des Lumières, comme le signale Chantal Grell<sup>52</sup>, improvisent « au gré de leurs combats quotidiens, des antiquités de circonstance qui, mises bout à bout, donnent une image pour le moins déconcertante des civilisations étudiées » (II : 1176). Cependant « plus l'érudition et la culture littéraire déclinent, plus le modèle antique s'impose dans les arts. » (II : 1177). Quant à l'usage qui sera fait de cet héritage par la Révolution, Claude Mossé<sup>53</sup> note qu'il est fondamentalement de l'ordre de la rhétorique : « les Conventionnels étaient des hommes de leur siècle, aux prises avec des problèmes concrets, et de ces problèmes, même les plus férus d'Antiquité avaient conscience que ce n'était pas l'exemple de Solon ou de Lycurgue qui leur fournirait les solutions applicables à la France de cette fin du XVIII<sup>e</sup> siècle » (p. 141). Cependant cette rhétorique va jouer un tel rôle à la Révolution que les motivations de l'enseignement du latin vont s'en trouver profondément modifiées. Avant de les étudier il faut prendre acte aussi de la progression de l'enseignement scientifique qui a des conséquences sur l'enseignement du latin.

---

<sup>51</sup> Abbé Augustin Siccard, *Les études classiques avant la Révolution*, Paris, Didier Perrin, 1887, p. 515-517.

<sup>52</sup> Chantal Grell, *Le Dix-huitième siècle et l'Antiquité en France 1680-1789*, Oxford, Voltaire Foundation, 2 tomes, 1995.

<sup>53</sup> Claude Mossé, *l'Antiquité dans la Révolution française*, Paris, Albin Michel, 1989.

Certaines écoles, en particulier celle implantée à Sorèze, sont novatrices dans ce domaine.

*L'attitude vis-à-vis des sciences*

Les sciences avaient été mises à l'honneur par les Lumières et l'enseignement se devait d'en tenir compte. Un réformateur de l'enseignement, La Chalotais<sup>54</sup>, qui paya de poursuites son attaque de l'enseignement jésuite mais qui fut soutenu par Voltaire, dans son *Essai d'éducation nationale*, manifeste que l'éducation doit prendre acte des modifications de son temps car « un homme acquiert la supériorité sur les autres hommes par les mêmes raisons et par les mêmes moyens qu'un siècle devient supérieur à un autre. Il paraît donc raisonnable d'employer pour apprendre et pour instruire, les mêmes principes et les mêmes règles. » (p. 101). Il montrait avant cette prise de position toutes les modifications que le progrès des sciences avait entraînées :

« Voilà l'avantage que nous avons sur les Anciens ; nos connaissances sont plus exactes et plus étendues, nous avons une plus grande expérience des faits et des choses nous sommes détrompés de quelques préjugés et de quelques erreurs qu'ils avaient adoptés.

Quand ils n'ont raisonné que de ce qui était à leur portée, ils ont jugé aussi bien que nous. En fait de politique, de morale civile, de lois, je ne crois pas qu'on puisse le leur contester.

Pourquoi et par où notre siècle surpasse-t-il les précédents ? C'est que, depuis environ deux cent cinquante ans, on a fait une infinité de découvertes dans tous les genres ; on a étudié toutes les langues, on a vérifié les textes des auteurs anciens ; les livres véritables ont été distingués des livres supposés ; l'histoire sacrée et profane, la géographie, la chronologie, la critique, la fable, le droit, les médailles, les inscriptions, etc., tout a été débrouillé et éclairci: on a presque trouvé les bornes des mathématiques.

Depuis le temps de Galilée et de Bacon, on a observé avec soin tous les corps, on les a examinés dans toutes les circonstances, on leur a fait subir tous les changements imaginables, par les grands agents naturels, l'air, l'eau et le feu ; ceux qu'on

---

<sup>54</sup> Louis-René de Caradeuc de La Chalotais (1701-1785), *Essai d'éducation nationale ou Plan d'études pour la jeunesse*, introd. et notes, Bernard Jolivet, Paris, l'Harmattan, 1996.



n'apercevait pas sont devenus sensibles avec le secours du télescope et du microscope, les extrêmes se sont rapprochés, les corps situés à une distance immense et ceux qui sont près de nous sont devenus des objets de curiosité, de recherches et de reconnaissances.

Des voyages entrepris dans toutes les parties du monde ont grossi le nombre des observateurs et multiplié les observations. L'invention de l'imprimerie, l'établissement des académies ont servi à publier, à conserver les découvertes et à garantir leur certitude. Malgré les traverses et les embarras de toute espèce, l'industrie et le travail opiniâtre ont franchi les plus grands obstacles. Voilà ce qui a perfectionné notre art de penser ; et si l'ouvrage n'est pas aussi parfait qu'il devait l'être, c'est aux systèmes de philosophie, à l'abus des idées abstraites, et aux querelles théologiques qu'on doit l'imputer. » (p. 100-101).

Cet idéal scientifique modifie certains types d'enseignement : l'exemple du collège de Sorèze, tout à fait original par rapport à la masse des autres collèges, montre bien dans quel sens pouvaient se faire les modifications pédagogiques inspirées de l'esprit des Lumières. Sorèze est une des six écoles militaires créées en 1776 et dirigées par les bénédictins de Saint-Maur. Mais le choix de Sorèze pour accueillir les boursiers royaux (qui pour envisager une carrière militaire devaient prouver leurs quartiers de noblesse) se justifiait par le renouveau pédagogique déjà entrepris en 1759 (*l'Émile* et l'expulsion des jésuites datent de 1762). Pour pouvoir envisager un programme « encyclopédique » dans tous les sens du mot, les Pères de Sorèze avaient diminué le temps consacré à l'apprentissage du latin en se consacrant davantage à la compréhension de la langue en vue de la lecture des textes classiques qu'à l'expression. Cependant, la lecture se faisait non pas en vue de lire des extraits mais des textes complets : dans une réponse à une critique d'un professeur de l'Université de Paris, Dom Ferlus, professeur de la classe de Rhétorique se défend en arguant que

« nous craignons de faire mourir les nôtres de dégoût, s'écriait-il, en les promenant une année entière sur quelques lignes ou quelques chapitres, en les faisant revenir sans cesse sur leurs pas, en leur répétant cent fois ce qui s'entend à la première... Un écolier en expliquant beaucoup trouve aussi beaucoup de choses à saisir... C'est pourquoi nous faisons expliquer tout Virgile et non pas quelques livres de Virgile, tout Homère et non pas quelques vers d'Homère. ».

De la même façon et toujours pour gagner du temps, la versification est abandonnée et Dom Ferlus se justifie ainsi :

« Les Pères de Sorèze connaissent aussi bien que vous, monsieur, le mérite de la poésie latine, mais ils connaissent encore mieux le prix du temps. Ils savent ce qu'il en coûte au commun des écoliers pour enchâsser dans la mesure d'un vers la pensée la plus commune, et ils trouvent que, tout bien compensé, les jeunes gens ont des choses plus essentielles à faire ou plus utiles à apprendre. L'expérience leur a fait connaître aussi que dans une classe de trente écoliers, il s'en trouvait à peine quatre qui eussent du talent et du goût pour la poésie. Alors la versification devient pour ceux-ci l'occupation principale, tandis qu'elle est pour les autres une perte de temps et un travail désespérant. Les inconvénients et les abus en ont fait supprimer l'usage » (Sicard, p. 454).

Certains élèves sont mêmes dispensés de l'enseignement du latin car ils y arrivent à douze ans, sachant à peine lire et ne comptant y rester que peu d'années. Un certain nombre de futurs officiers ne firent *pas latin* et on les désigna sous le nom de « Palatins ». Le phénomène fut marginal et considéré comme une concession : en 1767, sur 220 élèves 16 % étaient dans cette situation et Dom Ferlus doit se disculper de cette nouveauté dont Dominique Julia pense qu'elle « a justement assuré le succès des écoles militaires aussi bien auprès de la noblesse que des élites négociantes »<sup>55</sup>.

Le temps libéré par le latin est consacré aux sciences, aux connaissances pratiques, aux arts d'agrément (dessin, danse, musique), aux exercices physiques (natation). Sorèze a son observatoire, son cabinet d'histoire naturelle, on y étudie la physique, la cosmographie, l'agriculture, la géographie, l'histoire, la littérature française (en particulier la *Henriade* de Voltaire) et la composition française, l'anglais, l'italien et l'allemand. Un certain nombre de matières à option (ou de matières étudiées pendant les récréation ou les jours de congé) permettent de rendre possible un tel programme mais si l'on regarde les horaires on voit que jusqu'à la troisième, sur 8h30 d'enseignement quotidien, on a la répartition suivante :

---

<sup>55</sup> Dominique Julia, « Une réforme impossible. Le changement de cursus dans la France du xviii<sup>e</sup> siècle », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°47-48, juin 1983, p. 69.

— lettres anciennes, histoire, géographie, littérature française : 4h30

— matières secondaires et arts d'agrément : 4h

Dans les classes terminales,

— lettres anciennes, histoire, géographie, littérature française : 3h30

— physique ou histoire naturelle : 1h

— matières secondaires et arts d'agrément : 4h

Cet emploi du temps (Sicard, p. 488) montre que les sciences n'ont pas encore une place très grande même si beaucoup d'argent est consacré à installer des laboratoires ou un observatoire. On peut supposer que les mathématiques devaient trouver place dans les matières secondaires mais on voit cependant encore l'emprise très forte des lettres : c'est d'ailleurs le niveau en latin qui commandait l'avancement dans le cursus scolaire.

Avec la Révolution, les sciences vont prendre une place bien plus importante, place qui était désirée par beaucoup mais encore peu mise en pratique dans les collèges alors que de nouvelles manières de faire se rencontraient dans d'autres institutions, dont toutes ces pensions privées qui vantaient un enseignement plus proche de celui des écoles militaires que de celui de l'université (Julia, p. 76). Ce n'est que la Révolution qui va développer l'enseignement des sciences d'une manière radicale.

Si le rapport de Condorcet<sup>56</sup> sur l'organisation de l'instruction publique d'avril 1792 n'eut pas de suite immédiate, il est révélateur de la manière dont la science est vue maintenant par rapport aux langues anciennes.

Pour lui, les sciences mathématiques et physiques « sont, contre les préjugés, contre la petitesse d'esprit, un remède sinon plus sûr, du moins plus universel que la philosophie même. Elles sont utiles dans toutes les professions ; et il est aisé de voir combien elles le seraient davantage, si elles étaient plus uniformément répandues. Ceux qui en suivent la marche, voient approcher l'époque où l'utilité pratique de leur application va

---

<sup>56</sup> Célestin Hippeau, *L'instruction publique en France pendant la Révolution*, Paris, 1881, réédition par Bernard Jolibert, Paris, Klincksieck, 1990.

prendre une étendue à laquelle on n'aurait osé porter ses espérances, où les progrès des sciences physiques doivent produire une heureuse révolution dans les arts ; et le plus sûr moyen d'accélérer cette révolution est de répandre ces connaissances dans toutes les classes de la société, de leur faciliter les moyens de les acquérir. » (p. 115). Si la science est le gage du progrès humaine, les langues anciennes sont critiquées : « L'ancien enseignement n'était pas moins vicieux par sa forme que par le choix et la distribution des objets. Pendant six années, une étude progressive du latin faisait le fonds de l'instruction ; et c'était sur ce fonds qu'on répandait les principes généraux de la grammaire, quelques connaissances de géographie et d'histoire, quelques notions de l'art de parler et d'écrire. » (p. 117) L'enseignement proposé diminue la part du latin car il suffit de pouvoir lire « les livres vraiment utiles écrits dans cette langue ». Le privilège antique du latin qui seul disposait d'un enseignement approfondi n'est plus acceptable : les ouvrages scientifiques en latin sont traduits s'ils sont importants et les livres des Anciens peuvent être nuisibles car la civilisation qu'ils reflètent n'a plus cours aujourd'hui. Quant à l'éloquence antique elle était nécessaire à l'homme politique pour émouvoir le peuple : aujourd'hui « nous lui devons de ne chercher qu'à l'éclairer » (p. 118).

La démotivation du latin est radicale : le lien avec l'Antiquité est coupé ce qui rend incompréhensible la poésie et inadapté l'art d'écrire, la langue de la science cesse d'être le latin, l'éloquence est accusée de perversion.

Cette démotivation de l'Antiquité que Condorcet met en avant est définitivement acquise : le rapport au latin redeviendra fort au plan scolaire mais les créateurs littéraires du XIX<sup>e</sup> siècle n'y trouveront plus la source d'inspiration qui avait duré jusqu'au XVIII<sup>e</sup>. Victor Hugo dans sa préface des *Nouvelles Odes* théorise la nouvelle attitude :

« Si la littérature du siècle de Louis-le-Grand eût invoqué le christianisme au lieu d'adorer les dieux païens, si ses poètes eussent été ce qu'étaient ceux des temps primitifs, des prêtres chantant les grandes choses de leur religion et leur patrie, le triomphe des doctrines sophistiques du dernier siècle eût été beaucoup plus difficile, peut-être même impossible. »<sup>57</sup>.

---

<sup>57</sup> Paul Bénichou, *Le sacre de l'écrivain*, Paris, Joseph Corti, 1985, p. 388.

Lakanal, au moment de la création des *Écoles centrales*, la création révolutionnaire au niveau du collège ancien, reprend la critique de l'Antiquité mais d'une manière moins radicale : il pense que les belles lettres sont l'aurore des sciences. Chez un peuple libre, et en utilisant les langues modernes, « vous aurez des Démosthène ». Mais le plus important est dans les sciences : « il est du grand intérêt de la patrie de s'assurer que les mathématiques se cultivent et s'approfondissent parce qu'elles donne le pli de la vérité, parce que sans elles, l'astronomie et la navigation n'ont plus de guide, l'architecture civile et navale n'ont plus de règle, la science de l'artillerie et des sièges n'a plus de base. » (Hippeau, p. 223).

Par exemple à l'École centrale de la Haute-Vienne (1797-1804) on a les horaires hebdomadaires suivants<sup>58</sup> :

Sciences	Mathématiques	16h
	Physique et chimie	10h
	Histoire naturelle	12h
Total sciences		38h
Lettres	Belles lettres	14h
	Langues anciennes	16h
	Grammaire générale	16h
	Histoire	10h
Total lettres		56h
Autres enseignements	Législation	8h
	Dessin	10h

Entre lettres et sciences on a donc une répartition de 56 h contre 38 h soit 60 % contre 40 % : l'intention est militante en faveur des sciences mais les lettres gardent une grande place, place qui était encore plus forte en début de cursus : les mathématiques n'apparaissent qu'en deuxième niveau d'étude, à partir de 14 ans<sup>59</sup>.

### III La Révolution et ses effets

Nous avons vu que pour le siècle des Lumières, le problème politique fondamental était celui de la vertu et de son

---

<sup>58</sup> Clément Falcucci, *L'humanisme dans l'enseignement secondaire en France au XIXe siècle*, Thèse Lettres Paris, Toulouse, Privat, 1939, p. 74.

<sup>59</sup> Octave Gréard, *Éducation et instruction*, Paris, 1889, p. 47.

opposé la corruption, et que les Anciens étaient la référence en matière de vertu. C'est avec la proclamation de la république, que la conscience de la nécessaire régénération des vertus politiques antiques va trouver toute sa force. Les conventionnels doivent se poser en nouveaux fondateurs comme Lycurgue ou Solon (revus par Plutarque). Les noms anciens sont modifiés : Montfort-l'Amaury devient Montfort-le-Brutus. Le buste de Brutus, qui trône à l'assemblée est recopié en de nombreux exemplaires par les soins de la Manufacture de Sèvres. On porte le bonnet phrygien. Robespierre, *l'incorruptible*, est le point focal du basculement car c'est lui qui a porté le discours de la régénération de la vertu civique à son plus haut point et en a tiré les conséquences les plus redoutables.

### *Robespierre*

Pour illustrer cette manière de voir, examinons le discours de Robespierre du 7 février 1794 : nous sommes pendant la Terreur, peu avant sa radicalisation (Grande Terreur en juin) et sa fin en juillet (9 et 10 thermidor, arrestation et exécution de Robespierre). Le discours est intitulé *Discours de Robespierre sur les principes de morale politique qui doivent guider la Convention dans l'administration intérieure de la république* (*Le Moniteur*, n°139, 7 février 1794).

« Nous avons exposé, il y a quelque temps, les principes de notre politique extérieure ; nous venons développer aujourd'hui les principes de notre politique intérieure. » Il s'agit bien d'un programme de vaste ampleur qui devient nécessaire maintenant pour déterminer le futur, étant entendu que jusqu'à présent, « nous avons été plutôt guidés, dans des circonstances si orageuse, par l'amour du bien et par le sentiment des besoins de la patrie que par une théorie exacte et des règles précises de conduite que nous n'avions pas même le loisir de tracer ». Le but est le suivant : « nous voulons substituer dans notre pays la morale à l'égoïsme, la probité à l'honneur, les principes aux usages, les devoirs aux bienséances, l'empire de la raison à la tyrannie de la mode, le mépris du vice au mépris du malheur, la fierté à l'insolence, la grandeur d'âme à la vanité, l'amour de la gloire à l'amour de l'argent, les bonnes gens à la bonne compagnie, le mérite à l'intrigue, le génie au bel esprit, la vérité à l'éclat, le charme du bonheur aux ennuis de la volupté, la grandeur de l'homme à la petitesse des grands, un peuple magnanime, puissant, heureux, à un peuple aimable, frivole et misérable, c'est à dire toutes les vertus et tous les miracles de la

république à tous les vices et à tous les ridicules de la monarchie. »

Ce vaste programme, s'il n'était pas donné en pleine Terreur, ne pourrait que rallier les suffrages car sa source est toute classique et l'auteur l'annonce d'ailleurs :

« Or quel est le principe fondamental du gouvernement démocratique ou populaire, c'est à dire le ressort essentiel qui le soutient et qui le fait mouvoir ? c'est la vertu : je parle de la vertu publique qui opéra tant de prodiges dans la Grèce et dans Rome, et qui doit en produire de bien plus étonnants dans la France républicaine ; de cette vertu qui n'est autre chose que l'amour de la patrie et de ses lois. »

Nous sommes là au cœur de l'argumentation : le programme de régénération consiste à retrouver les vertus antiques de l'amour de la patrie et de ses lois. Le contre exemple est d'ailleurs illustré également par l'Antiquité :

« Lorsqu'après quatre cents ans de gloire l'avarice a enfin chassé de Sparte les mœurs avec les lois de Lycurgue, Agis meurt en vain pour les rappeler ; Démosthène a beau tonner contre Philippe, Philippe trouve dans les vices d'Athènes dégénérée des avocats plus éloquents que Démosthène. Il y a bien encore dans Athènes une population aussi nombreuse que du temps de Miltiade et d'Aristide, mais il n'y a plus d'Athéniens. Qu'importe que Brutus ait tué le tyran ? la tyrannie vit encore dans les cœurs, et Rome n'existe plus que dans Brutus. »

L'Antiquité joue un rôle certes rhétorique ici mais non anecdotique car la régénération passe par la terreur et là les menaces apparaissent :

« Le ressort du gouvernement populaire en révolution est à la fois la vertu et la terreur ; la vertu sans laquelle la terreur est funeste ; la terreur, sans laquelle la vertu est impuissante. La terreur n'est autre chose que la justice prompte, sévère, inflexible ; elle est donc une émanation de vertu : elle est moins un principe particulier qu'une conséquence du principe général de la démocratie appliquée aux plus pressants besoins de la patrie. »

Il faut donc lutter contre les ennemis de la patrie, les ennemis extérieurs mais aussi les ennemis intérieurs :

« Les traitres qui se vendent, les libellistes soudoyés pour déshonorer la cause du peuple, pour tuer la vertu publique, pour

attiser le feu des discordes civiles et pour préparer la contre-révolution politique par la contre-révolution morale. »

Il s'agit d'un discours long (dans l'édition du *Moniteur*, il comporte 913 lignes d'environ 9 mots chacune : il a du durer plus d'une heure) où les allusions directes à l'Antiquité ne représentent que 4 % du total. C'est peu numériquement et l'essentiel de la deuxième partie du discours est une attaque contre tous les adversaires actuels de la Révolution, intérieurs et extérieurs. Mais ce qu'il faut souligner est que le cœur du programme de régénération est un retour au civisme romain.

Après la chute de Robespierre et de Saint-Just, la réaction thermidorienne fait cesser le culte de l'Antiquité. La mode du bonnet phrygien est terminée en mars 1795. Quand on invoquait Brutus pendant la Terreur, on était écouté avec gravité, après Thermidor, cela entraîne les rires. La Terreur va même être expliquée par le culte de l'Antiquité : celui qui le premier en fait la théorie est l'idéologue Volney.

*Volney*

*Idéologue* : le terme est aujourd'hui péjoratif et est souvent associé à une cause à défendre : on est l'idéologue d'un mouvement. À l'origine, à partir de 1801, Destutt de Tracy écrit des *Éléments d'idéologie*, dans lesquels, renonçant à la manière habituelle de faire de la philosophie, il regarde les idées comme des choses, pourrait-on dire en anticipant de ce que Durkheim dira de la société. Pour lui, penser, c'est apercevoir une relation entre deux idées, c'est sentir un rapport : il ne s'intéresse pas, dans un premier temps, à la validité du rapport. Être idéologue, c'est faire la *science des idées* au sens étymologique du terme. Autour de Destutt se forme donc un groupe de penseurs comme Daunou, Cabanis et Volney : ils aideront Bonaparte à venir au pouvoir et à organiser les nouvelles institutions mais quand ils critiqueront la dérive impériale, ils seront collectivement l'objet de la vindicte de l'empereur qui associera aux *Idéologues* le sens moderne de penseurs enfermés dans leur théorie et déconnectés de la réalité.

Avant la Révolution, Volney s'est fait connaître par la relation d'un voyage de trois ans en Égypte et en Syrie : parti seul en 1785 de Marseille, il apprend l'arabe chez les Druzes, il observe les langues, les territoires, les mœurs, les monuments, les ressources humaines et matérielles. Il fait également le



voyage de l'Amérique et en rapporte également une description. Il est académicien : emprisonné sous la Terreur et libéré après Thermidor, il est appelé à faire le cours d'histoire de l'École normale, institution dévolue à la formation supérieure des enseignants. Sa sixième et dernière séance (car l'École normale a cessé d'exister) est célèbre par le changement de perspective radical qu'elle instaure :

« Le dix-huitième siècle croyait toucher à la plus belle époque de l'humanité, lorsqu'une tempête nouvelle, emportant les esprits dans une extrême contraire, a renversé l'édifice naissant de la raison, et nous a fourni un nouvel exemple de l'influence de l'histoire, et de l'abus de ses comparaisons. Vous sentez que je veux parler de cette manie de citations et d'imitations grecques et romaines qui, dans ces derniers temps, nous ont comme frappés de vertige [en note : Voyez l'histoire de 1793]. Noms, surnoms, vêtements, usages, lois, tout a voulu être spartiate ou romain ; de vieux préjugés effrayés, des passions récentes irritées, ont voulu voir la cause de ce phénomène dans l'*esprit philosophique* qu'ils ne connaissent pas ; mais l'*esprit philosophique*, qui n'est que l'*observation dégagée de passion et de préjugé*, en trouve l'origine plus vraie dans le système d'éducation qui prévaut en Europe depuis un siècle et demi : ce sont ces livres classiques si vantés, ces poètes, ces orateurs, ces historiens, qui, mis sans discernement aux mains de la jeunesse, l'ont imbue de leurs principes ou de leurs sentiments. Ce sont eux qui, lui offrant pour modèles certains hommes, certaines actions, l'ont enflammée du désir si naturel de l'imitation ; qui l'ont habituée sous la férule collégiale à se passionner pour des vertus et des beautés réelles ou supposées, mais qui étant également au dessus de sa conception, n'ont servi qu'à l'affecter du sentiment aveugle appelé *enthousiasme*. On le voit cet enthousiasme, aux commencement du siècle, se manifester par une admiration de la littérature et des arts anciens, portée jusqu'au ridicule ; et maintenant que d'autres circonstances l'ont tourné vers la politique, il y déploie une véhémence proportionnée aux intérêts qu'elle met en action : varié dans ses formes, dans ses noms, dans son objet, il est toujours le même dans sa nature ; en sorte que nous n'avons fait que changer d'idoles, et que substituer un culte nouveau au culte de nos aïeux. Nous leur reprochons l'adoration superstitieuse des Juifs, et nous sommes tombés dans une adoration non moins superstitieuse des Romains et des Grecs ; nos ancêtres juraient par Jérusalem et la Bible et une secte nouvelle a juré par Sparte, Athènes et Tite-Live. Ce qu'il y a de bizarre dans ce nouveau genre de religion, c'est que ses apôtres n'ont pas même une idée

juste de la doctrine qu'ils prêchent, et que les modèles qu'ils nous ont proposés sont diamétralement contraires à leur énoncé ou à leurs intentions; ils nous ont vanté la *liberté*, l'esprit d'égalité de Rome et de la Grèce, et ils ont oublié qu'à Sparte une aristocratie de *trente mille nobles* tenait sous un joug affreux *deux cent mille serfs*; que pour empêcher la trop grande population de ce genre de *nègres*, les jeunes Lacédémoniens allaient de nuit à la chasse aux *Ilotes*, comme de bêtes fauves; qu'à Athènes, ce sanctuaire de toutes les libertés, il y avait quatre têtes esclaves contre une tête libre ; qu'il n'y avait pas une maison où le régime despotique de nos colons d'Amérique ne fût exercé par ces prétendus démocrates, avec une cruauté digne de leurs tyrans ; que sur environ quatre millions d'âmes qui durent peupler l'ancienne Grèce, plus de trois millions étaient esclaves; que l'inégalité politique et civile des hommes était le dogme des peuples, des législateurs ; qu'il était consacré par Lycurgue, par Solon, professé par Aristote, par le *divin* Platon, par les généraux et les ambassadeurs d'Athènes, de Sparte et de Rome, qui, dans Polybe, dans Tite-Live , dans Thucydide, parlent comme les ambassadeurs d'Attila et de Tchinguiskan [Gengis Khan] : ils ont oublié que chez les Romains ces mêmes mœurs, ce même régime, régnaient dans ce que l'on appelle les plus beaux temps de la république ; que cette prétendue république, diverse selon les époques, fut toujours une oligarchie composée d'un ordre de noblesse et de sacerdoce, maître presque exclusif des terres et des emplois, et d'une masse plébéienne grevée d'usures, n'ayant pas quatre arpents par tête, et ne différant de ses propres esclaves que par le droit de les fustiger, de vendre son suffrage, et d'aller vieillir ou périr sous le serment des centurions, dans l'esclavage des camps et les rapines militaires ; que dans ces prétendus états d'égalité et de liberté, tous les droits politiques étaient concentrés aux mains des habitants oisifs et factieux des métropoles, qui dans les alliés et associés ne voyaient que des tributaires. » (Leçons d'histoire, sixième séance, dites aussi Leçons prononcées à l'École normale en 1795 / an III Volney 1843, p 592-593)

Le trait est féroce et l'histoire à *l'ancienne* ne s'en relèvera pas : avec Volney nous entrons dans la manière contemporaine de faire de l'histoire. Il ne s'agit plus de se servir de l'Antiquité pour y trouver une morale civique, il faut la considérer comme une science, comme il le déclare dès sa première leçon. Il a le sentiment d'être novateur :

« Dans l'histoire telle que nous l'envisageons, la route est neuve et sans modèle (...) l'historien qui a le sentiment de ses devoirs,

doit se regarder comme un juge qui appelle devant lui les narrateurs et les témoins des faits, les confronte, les questionne, et tâche d'arriver à la vérité, c'est à dire à l'existence du fait, *tel qu'il a été* » (p. 362-363)

À cette fin, il doit critiquer les témoignages, leur vraisemblance, leur probabilité :

« La certitude que nous pouvons nous permettre, a besoin, pour être raisonnable, d'un calcul de probabilités, qu'à juste titre l'on a classé au rang des sciences les plus importantes qui vous seront démontrées dans l'école normale » (p. 570, allusion à l'enseignement de Laplace).

Volney invoque le fait, *tel qu'il a été* : l'inventeur (version allemande) de la science historique, Ranke (1795-1886) a une phrase célèbre proche mais postérieure : l'histoire c'est « simplement dire ce qui s'était passé, comment cela s'était vraiment passé », dont Grafton pense qu'elle vient de Thucydide (I,22) alors que ce dernier marque simplement le soin qu'il a eu à recueillir ses matériaux<sup>60</sup>.

Si l'histoire moraliste à l'ancienne a succombé sous les coups de Volney, l'enseignement du latin a perdu l'une de ses motivations principales, l'admiration des Anciens. Sous la plume de Volney, les Romains ne sont plus qu'un « peuple oisif, pauvre et débauché » (Volney, p. 594) et cette idée sera reprise de nombreuses fois au XIX<sup>e</sup> siècle et entrainera l'apparition de nouvelles motivations comme la gymnastique de l'esprit.

Au plan politique, Hobbes s'était déjà attaqué plus d'un siècle auparavant (*Léviathan* 1651), à l'enseignement classique donnée dans les universités et les collèges. Son argumentation était politique car, et c'est l'objectif théorique de Hobbes, chaque individu ne peut être juge de la légitimité du pouvoir :

« Cicéron et d'autres écrivains ont fondé leur théorie politique sur les opinions des Romains auxquels la haine de la monarchie avait été enseignée, d'abord par ceux qui avaient renversé leur souverain, partagé entre eux la souveraineté de Rome, et ensuite par leurs successeurs. Et, en lisant ces auteurs grecs et latins depuis l'enfance, on a pris l'habitude (ayant une vue faussée de ce qu'est la liberté) de favoriser les révoltes et les critiques licencieuses des actions des souverains, et à nouveau de

---

<sup>60</sup> Anthony Grafton, *Les origines tragiques de l'érudition*, Paris, Seuil, 1998, p. 62.

critiquer ces critiques, provoquant ainsi une telle effusion de sang que, en vérité, je pense pouvoir dire que rien n'a jamais été si chèrement acquis dans le monde occidental que l'apprentissage du grec et du latin. »<sup>61</sup>.

La question historique posée par Volney subsiste cependant : que faut-il penser de son explication de la Terreur ?

### *Révolution et Antiquité*

Le travail de l'historien américain Harold T. Parker publié avant la dernière guerre mondiale reste une référence très souvent citée<sup>62</sup>. Son étude sur le culte de l'Antiquité et ses rapports avec les révolutionnaires commence par Volney et sa leçon de l'École normale de 1795 et va essayer de vérifier si sa thèse d'une *Antiquité de collège* peut être vérifiée. Parker étudie la formation des révolutionnaires, quelles furent leurs lectures, leurs passions juvéniles, leurs ambitions et il arrive à la conclusion qu'à travers les lectures antiques, ils adoptaient la lecture des philosophes selon laquelle quand la vertu en politique disparaissait la cité s'effondrait.

« Montesquieu et Rousseau avait appris de l'histoire qu'à Sparte et à Rome la liberté, l'égalité politique et la république étaient tombées dans le déclin quand les vertus politiques (amour de la patrie, du bien commun, de l'égalité) étaient décadentes ; que les vertus politiques étaient tombées en décadence quand les vertus privées (frugalité, austérité, simplicité) avaient disparues » (p. 63).

L'idée républicaine ne s'impose pas du fait des lectures de collège : l'exemple de Camille Desmoulins le montre, car il fut un républicain précoce à la différence des autres qui avaient eu les mêmes lectures que lui. Sa lecture de l'Antiquité va le conduire à une tentative d'imitation radicale impensable dans les débuts de la Révolution. De ce fait les allusions à l'Antiquité sont des procédés rhétoriques qui permettent de mieux se comprendre entre gens ayant les mêmes références.

Mais la régénération va devenir un but en soi et, comme le dit Parker, « ce fut un de ses idéaux pour lesquels les hommes

---

<sup>61</sup> Thomas Hobbes, *Léviathan*, Traduction de Gérard Mairet, Paris, Gallimard, 2000, p.345, chap. 21 et idées analogues au chap. 29.

<sup>62</sup> Harold T. Parker, *The Cult of Antiquity and the french Revolutionaries*, Chicago, Univ. of Chicago Press, 1938.

meurent et en tuent d'autres » (p. 169.) Par rapport à la thèse de Volney, Parker apporte des précisions qui seront reprises par tous les historiens successifs : les connaissances reçues pendant leurs formations permet aux révolutionnaires de se comprendre. Ils partagent un univers qui est utilisé surtout à des fins rhétoriques. De l'Antiquité est reconnu ce qui a été reconnu par les philosophes comme Rousseau et Montesquieu : la vertu politique s'appuie sur la vertu privée. La Terreur sera une exacerbation de cette régénération et provoquera la dévalorisation de l'Antiquité comme modèle politique (mais non comme modèle artistique).

Cependant, la critique de Volney est une réaction thermidorienne contre la politique de la Terreur. Elle ne peut être acceptée comme une explication à nos yeux mais elle a par contre été facilement acceptée au XIX<sup>e</sup> siècle par les partisans de la Révolution qui y trouvaient une excuse à la Terreur. Les historiens actuels mettent plus l'accent sur le volontarisme radical de la régénération et sur les effets de la substitution de la souveraineté du peuple à celle du Roi : comme le souligne François Furet :

« La souveraineté absolue du roi a dessiné par avance celle de la démocratie. Toute à son obsession de la légitimité, la Révolution est d'autant moins portée à fixer des limites à l'autorité publique qu'elle l'a délivrée du contrôle divin sans en réglementer l'exercice par des mécanismes de neutralisation réciproque des pouvoirs, à l'américaine. »<sup>63</sup>

Les historiens plus récents reprennent les analyses de Parker avec quelques nuances: soit pour en souligner l'intérêt<sup>64</sup>, soit pour montrer l'importance de Volney<sup>65</sup>, soit en rendant le débat plus accessible<sup>66</sup>. François Hartog, dans un article de

---

<sup>63</sup> François Furet et Mona Ozouf (dir.), *Dictionnaire critique de la Révolution française*, Paris, Champs/Flammarion, 1992, article *Terreur*.

<sup>64</sup> Pierre Vidal-Naquet, « Tradition de la démocratie grecque », dans Moses I. Finley, *Démocratie antique et démocratie moderne*, Paris, Payot, 1976, p. 16.

<sup>65</sup> Mouza Raskolnikoff, *Des Anciens et Des Modernes*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1990, p. 95-127.

<sup>66</sup> Claude Mossé, *l'Antiquité dans la Révolution française*, Paris, Albin Michel, 1989.

1993<sup>67</sup>, tente de démêler les deux démarches, celle des Anciens pour qui l'histoire était source de morale et celle des Modernes qui ont maintenant une autre vision de l'histoire, celle que nous avons aujourd'hui et qui se veut scientifique, critique. Il montre que si depuis la Révolution, en France, l'imitation des Anciens est devenue impossible, il n'en est pas de même dans d'autres pays, en Allemagne en particulier où « imiter les Grecs » reste d'actualité.

Après la Révolution, la rupture politique avec l'Antiquité est consommée et elle a été théorisée par Benjamin Constant.

*De la liberté des Anciens et des Modernes*

Benjamin Constant a été un acteur maladroit de la politique à partir de son arrivée en France en 1795 : proche des idéologues à l'arrivée de Bonaparte, il est exclu avec eux des cercles du pouvoir en 1802. Opposant à l'Empire, il se rallie cependant à l'empereur lors des Cent-Jours. Après la Révolution, il reste partisan de ses acquis mais en conteste l'erreur fondamentale qui a été de confondre la personnification nécessaire de la société dans un souverain, autrefois un monarque puis une assemblée pendant la Révolution, avec l'exercice du pouvoir<sup>68</sup>.

Dans une conférence donnée en 1819, *De la liberté des Anciens comparée à celle des Modernes*<sup>69</sup>, il commence par noter que « la confusion de ces deux espèces de liberté, a été, parmi nous, durant des époques trop célèbres de notre révolution, la cause de beaucoup de maux. » Comme Volney, il met en cause l'imitation de l'Antiquité mais il en précise les raisons : pour les Modernes que nous sommes, la liberté :

« C'est pour chacun le droit de n'être soumis qu'aux lois, de ne pouvoir ni être arrêté, ni détenu, ni mis à mort, ni maltraité d'aucune manière, par l'effet de la volonté arbitraire d'un ou de plusieurs individus » (p. 593).

---

<sup>67</sup> François Hartog, « La Révolution française et l'Antiquité » dans Marcel Gauchet, Pierre Manent et Pierre Rosanvallon (dir.), *Situations de la démocratie*, Paris, Gallimard/Le Seuil, 1993.

<sup>68</sup> Marcel Gauchet, préface de : Benjamin Constant, *Écrits politiques*, Paris, Gallimard, 1997.

<sup>69</sup> Benjamin Constant, *Écrits politiques*, Paris, Gallimard, 1997.

Notre liberté est d'abord une liberté face au pouvoir et cette liberté est pour Constant un acquis de la Révolution contre l'arbitraire de l'Ancien Régime. Mais la liberté des Modernes c'est aussi une liberté d'opinion, de comportement, de choix de son activité professionnelle qui est un fruit de la société moderne et qui était inconnue de l'Antiquité où ce que nous appelons aujourd'hui le contrôle social était très fort et où :

« Toutes les actions privées sont soumises à une surveillance sévère. Rien n'est accordé à l'indépendance individuelle, ni sous le rapport des opinions, ni sous celui de l'industrie, ni surtout sous le rapport de la religion. La faculté de choisir son culte, faculté que nous regardons comme l'un de nos droits les plus précieux, aurait paru aux Anciens un crime et un sacrilège. Dans les choses qui nous semblent les plus futiles, l'autorité du corps social s'interpose et gêne la volonté des individus. Terpandre ne peut chez les Spartiates ajouter une corde à sa lyre sans que les Éphores ne s'offensent. Dans les relations les plus domestiques, l'autorité intervient encore. Le jeune Lacédémonien ne peut visiter librement sa jeune épouse. À Rome, les censeurs portent un œil scrutateur dans l'intérieur des familles. Les lois règlent les mœurs, et comme les mœurs tiennent à tout, il n'y a rien que les lois ne règlent. » (p. 594-595)

Pour Constant, les causes de cet état de fait sont multiples : il invoque d'abord la taille qui fait que les sociétés antiques étaient des sociétés où l'interconnaissance était possible. Les rapports entre entités politiques étaient gérés par la guerre, elles le sont maintenant par le commerce ; enfin :

« L'abolition de l'esclavage a enlevé à la population libre tout le loisir qui résultait pour elle de ce que des esclaves étaient chargés de la plupart des travaux. Sans la population esclave d'Athènes, vingt mille Athéniens n'auraient pas pu délibérer chaque jour sur la place publique » (p. 599)

En terme de pouvoir politique, l'opposition se fait entre citoyen antique, disposant de son temps pour gérer et contrôler la cité, mais contrôlé socialement par elle, et le citoyen moderne dont toute l'activité est occupée par sa vie professionnelle et familiale. Il doit donc déléguer à des représentants l'organisation de la cité et de là vient la nécessité du système représentatif dans lequel les peuples :

« Doivent exercer une surveillance active et constante sur leurs représentants, et se réserver à des époques, qui ne soient pas séparées par de trop longs intervalles, le droit de les écarter s'ils

ont trompé leurs vœux, et de révoquer les pouvoirs dont ils auraient abusé. » (p. 616)

Constant définit là les principes de la liberté des Modernes qui sont aujourd'hui ceux du libéralisme : liberté face au contrôle social des groupes les plus divers (État, profession, Église) ; liberté d'entreprendre car le commerce a des effets bénéfiques sur la société ; système politique où des mandants sont contrôlés sur leur gestion des intérêts communs par le biais d'élections suffisamment rapprochées.

Avec Constant, et la pensée politique libérale qui s'en inspire, on assiste à une rupture avec la pensée politique de l'Antiquité elle-même, ceci étant rendu possible par la découverte récente du système représentatif. Il ne s'agit plus d'être partie prenante de la vie politique, mais de surveiller ses délégués. Cependant une réalité politique, romaine à l'origine, la république va se mettre en place lentement en France.

### *La République*

Du fait des vicissitudes historiques la république va s'imposer après une deuxième révolution et deux empereurs. Comme la synthèse républicaine sera mise en œuvre après 1875, les conditions intellectuelles nouvelles, en particulier le progrès des sciences, vont remplacer l'exigence d'engagement du citoyen dans la cité de Rousseau, par une perspective nouvelle. L'instruction, initiée par Guizot, développée par la Troisième République, va permettre à chacun d'être en mesure de faire œuvre de citoyen rationnellement. Cette confiance dans la science avait été initiée lors de la Révolution et elle permet aussi de comprendre le remplacement du latin par les mathématiques dans le jeu scolaire de sélection. Nous allons donc revenir à la Révolution pour y voir apparaître le lien très fort qui va se nouer avec la science.

### *Science et Révolution*

C'est pendant la Révolution que selon l'expression de Nicole et Jean Dhombres<sup>70</sup>, un nouveau pouvoir est né. En effet, si les débuts de la Révolution n'ont pas été favorables aux académiciens d'Ancien Régime, ceux-ci vont être rapidement

---

<sup>70</sup> Nicole et Jean Dhombres, *Naissance d'un nouveau pouvoir : sciences et savants en France 1793-1824*, Paris, Payot, 1989.



remplacés par le citoyen-savant dont la personnalité de Lazare Carnot est le prototype. Nommé en 1793 au Comité de Salut public, c'est comme ingénieur militaire qu'il devint « l'Organisateur de la Victoire ». Les savants, comme Monge, sont mobilisés : pour la fabrication des armes, le travail des forges est organisé sur des bases nouvelles. La production est démultipliée par l'invention du travail en parallèle (plusieurs ouvriers font en même temps la même tâche), par l'assouplissement de la passation des marchés, de la formation des ouvriers par les seuls savants afin qu'ils ne répètent pas une tradition qui ne tient pas compte des avancées de la science<sup>71</sup>.

Une fois la Convention victorieuse, les scientifiques du Comité de Salut public font en sorte que leur action efficace soit pérennisée dans le système éducatif : l'École Polytechnique est créée le 28 septembre 1794.

« L'innovation majeure consistait à prendre les sciences théoriques (les mathématiques) et la nouvelle chimie issue de Lavoisier, comme l'articulation principale de la formation et sa véritable philosophie. Puisque, tant les mathématiques (grâce à la géométrie descriptive de Monge) que les concepts chimiques nouveaux étaient considérés comme simples par nature, la foi révolutionnaire portait à croire qu'un enseignement très court de leurs bases suffirait à mettre les esprits positifs à même d'embrasser les techniques divers requises par l'art de l'ingénieur » (Dhombres 1989, p. 81).

Auparavant le Jardin du Roi avait été transformé en Muséum le 10 juin 1793 et les anciens académiciens des sciences retrouvèrent leur place dans la première classe, scientifique et prépondérante en effectif, du nouvel Institut national (25 octobre 1795). Quelques années plus tard, l'expédition d'Égypte (1798-1801), décidée au départ comme une banale expédition militaire mi-politique, mi-coloniale prit, sous l'égide de Bonaparte l'allure d'une expédition où scientifiques purs et ingénieurs étaient les plus nombreux dans cette Commission des Sciences et des Arts de 167 personnes.

« Le rôle de l'École polytechnique, si présente dans cette Commission, était efficace pour réaliser la fusion des ingénieurs civils et militaires. De sorte que par le biais des ingénieurs-

---

<sup>71</sup> Jean et Nicole Dhombres, *Lazare Carnot*, Paris, Fayard., 1997, p. 363.

savants se réalisait l'intégration de la science dans les structures du commandement militaire et à plus d'un titre dans l'État » (Dhombres 1989, p. 105).

Cette intégration entre l'École polytechnique et la structure de direction de l'État va se poursuivre : historien de l'École, Terry Shinn<sup>72</sup>, parle de « mainmise sur l'appareil d'État » entre 1830 et 1880. Nous vivons encore les effets de cette intégration ce qui explique pourquoi les mathématiques, depuis la Révolution, ont une telle importance sociale en France tant dans l'enseignement que dans la haute administration et les directions d'entreprises. La République et les Mathématiques ont fait cause commune quand la Patrie était en danger : leur route commune n'est pas terminée.

Cette insistance des acteurs de la Révolution sur l'importance des sciences va entraîner une association de ces disciplines et de l'esprit révolutionnaire. La critique de la Révolution sera aussi une critique des sciences : on la trouve à l'état le plus radical chez Joseph de Maistre dans *Les Soirées de Saint-Pétersbourg* :

« Mais savez-vous, messieurs, d'où vient ce débordement de doctrines insolentes qui jugent Dieu sans façon et lui demandent compte de ses décrets ? Elles nous viennent de cette phalange nombreuse qu'on appelle *les savants*, et que nous n'avons pas su tenir dans ce siècle à leur place, qui est la seconde »<sup>73</sup>.

De ce fait, au point de vue scolaire, alors que le lycée napoléonien donnait autant de place au latin qu'aux mathématiques, celle-ci va se réduire à la Restauration.

Cependant dans les années qui suivirent, les grandes écoles s'imposèrent et l'enseignement des sciences après la classe de rhétorique (notre actuelle *première*) posa des problèmes du fait que ceux qui se destinaient aux grandes écoles scientifiques ne faisaient pas assez de science. Fortoul envisagea en 1852 une bifurcation entre deux types d'enseignement selon la finalité scientifique ou classique recherchée. Cette solution fut

---

<sup>72</sup> Terry Shinn, *Savoir scientifique et pouvoir social. L'École polytechnique. 1794-1914*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1980.

<sup>73</sup> Joseph de Maistre, *Les Soirées de Saint-Pétersbourg*, Lyon, Louis Lesne, 1842, (première édition 1821), T II, 8<sup>e</sup> entretien, p.130-131.

supprimée en 1864 par Victor Duruy et on eut alors une formation spéciale pour les grandes écoles avec trois années de mathématiques : préparatoires, élémentaires, spéciales ; années préparatoires où les candidats aux grandes écoles peuvent entrer directement après la 3<sup>e</sup> <sup>74</sup>.

La politique et la science firent cause commune au XIX<sup>e</sup> siècle sous l'influence des saint-simoniens, très nombreux parmi les ingénieurs sortis de l'École polytechnique <sup>75</sup>. Enfin, Auguste Comte a été élève de Polytechnique avant de s'en faire exclure comme toute sa promotion en 1816 mais sans accepter la réintégration en 1817 étant devenu le secrétaire de Saint-Simon. On connaît bien l'influence du positivisme et le culte de la science qui lui est associé. Au plan scolaire, la réforme de 1902 qui introduisit la section moderne sans latin, conduisit ensuite à une différenciation entre lettres et science tout en laissant la possibilité d'un cumul des deux disciplines avec la section A'. Cette situation dura jusqu'en 1968 où la réforme d'Edgar Faure va repoussa l'apprentissage optionnel du latin en 4<sup>e</sup>.

### *Conclusion*

Si les humanistes admiraient les Anciens pour ce qu'ils avaient à nous dire, si les collèges d'Ancien Régime faisaient admirer les Anciens pour la manière dont ils disaient ce qu'ils avaient à nous dire, si le siècle des Lumières insistait sur la vertu des Anciens, la Révolution, faite à la romaine, a rendu caduque l'admiration des Anciens. De plus l'introduction de la science dans l'enseignement entraîna une concurrence avec l'enseignement du latin dont les dernières conséquences ont été tirées très récemment. C'est pourquoi l'argumentaire évolua considérablement au cours du XIX<sup>e</sup> siècle.

---

<sup>74</sup> Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968, p.57-58.

<sup>75</sup> Antoine Picon, *Les saint-simoniens. Raison, imaginaire et utopie*, Paris, Belin, 2002, p.102.

## Chapitre 3 – Le débat au XIX<sup>e</sup> siècle

### I Le nouvel argumentaire

Le latin comme tel fut néanmoins défendu au XIX<sup>e</sup> siècle, en particulier par Mgr Dupanloup, du fait de son inspiration traditionaliste.

*L'inspiration traditionaliste : Louis de Bonald et Joseph de Maistre*

Mgr Dupanloup est dépendant de la pensée traditionaliste dont il partage la critique des sciences, il en est de même pour le latin. De Louis de Bonald il retiendra que :

« L'histoire du peuple célèbre qui parla cette langue, offre les plus beaux traits de courage, de désintéressement, de magnanimité, d'amour de la patrie ; et ces exemples, quoique puisés dans l'histoire d'une république, seront sans danger pour les sentiments politiques d'un jeune homme, lorsqu'on aura soin de lui faire remarquer le principe de tout ce qu'on voit de grand, d'élevé, chez les Romains, dans la partie monarchique de leur constitution, et le principe de tous les vices et de tous les désordres de leur gouvernement dans sa partie démocratique »<sup>76</sup>.

Mais c'est surtout Joseph de Maistre qui est cité par Mgr Dupanloup : sa dissertation sur le latin extraite de son ouvrage *Du Pape*<sup>77</sup> est citée très largement (40 % du texte intégral). Nous partirons de ces citations pour mettre l'accent sur ce que Mgr Dupanloup a retenu de Joseph de Maistre.

On peut donner à voir l'articulation du texte en mettant l'accent sur la phrase « le signe européen, c'est la langue latine » (Dupanloup t.1, p.142-143) qui sert de pivot à l'analyse. Avant cette phrase, la démarche est historique et reprend l'idée classique chrétienne de la convenance de l'empire romain pour la diffusion du salut dans la mesure où la prédication chrétienne a continué l'expansion romaine en la perfectionnant : le latin est :

---

<sup>76</sup> Mgr Félix Dupanloup, *De la haute éducation intellectuelle*, Orléans, Gatineau / Paris, Lecoffre, Devarenne, 1857, tome 1, p.139.

<sup>77</sup> Joseph de Maistre, *Du Pape*, Montrouge, Imprimerie catholique de Migne, 1841 (première édition 1819)

« La langue des conquérants romains et celle des missionnaires de l'Église romaine. Ces hommes ne diffèrent que par le but et le résultat de leur action. Pour les premiers, il s'agissait d'asservir, d'humilier, de ravager le genre humain; les seconds venaient l'éclairer, le rassainir et le sauver; mais toujours il s'agissait de vaincre et de conquérir, et, de part et d'autre, c'est la même puissance,

« .....Ultrà Garamantas et Indos

« Proferet imperium.....

« Trajan, qui fut le dernier effort de la puissance romaine, ne put cependant porter sa langue que jusqu'à l'Euphrate. Le Pontife romain l'a fait entendre aux Indes, à la Chine et au Japon.

« C'est la langue de la civilisation. Mêlée à celle de nos pères les Barbares, elle sut raffiner, assouplir, et pour ainsi dire, *spiritualiser* ces idiomes grossiers qui sont devenus ce que nous voyons. Armés de cette langue, les envoyés du Pontife romain allèrent eux-mêmes chercher ces peuples qui ne venaient plus à eux. Ceux-ci l'entendirent parler le jour de leur baptême, et depuis ils ne l'ont plus oubliée. Qu'on jette les yeux sur une mappemonde; qu'on trace la ligne où *cette langue universelle se tut* : là sont les bornes de la civilisation et de la fraternité européennes; au-delà vous ne trouverez que la parenté humaine qui se trouve heureusement partout. Le signe européen, c'est la langue latine. » (p. 139-140,143)

Après cette dernière phrase, les conséquences pour le temps présent en sont tirées : l'omniprésence de la langue latine a des raisons profanes et religieuses et les opposants au latin du XVIII<sup>e</sup> siècle savaient bien qu'en s'attaquant au latin ils s'attaquaient à la conception providentielle de l'histoire du monde où l'empire romain joue un si grand rôle : « les médailles, les monnaies les trophées, les tombeaux, les annales primitives, les lois, les canons, tous les monuments parlent latin : faut-il donc les effacer ou ne plus les entendre? Le dernier siècle, qui s'acharna sur tout ce qu'il y a de sacré ou de vénérable, ne manqua pas de déclarer la guerre au latin. Les Français, qui donnent le ton, oublièrent presque entièrement cette langue ; ils se sont oubliés eux-mêmes jusqu'à la faire disparaître de leur monnaie, et ne paraissent point encore s'apercevoir de ce délit commis tout à la fois contre le bon sens européen, contre le goût et contre la religion. » (p. 143).

Si l'inspiration traditionaliste est explicite chez Mgr Dupanloup, il ne manque pourtant pas de trouver au latin des raisons beaucoup plus défendables d'un strict point de vue intellectuel. En effet la critique du XVIII<sup>e</sup>, si elle ne remettait pas en cause la nécessité d'un apprentissage du latin, la démotivait du fait de l'excellence de la langue française et de la culture classique. Il fallait donc répondre à cette argumentation et c'est ce que fait Mgr Dupanloup dans les premiers chapitres de sa *Haute éducation intellectuelle* (Dupanloup 1857).

*L'argumentaire de Mgr Dupanloup*

Le livre premier, le plus théorique, répète de chapitres en chapitres l'interrogation « pourquoi n'a-t-on pas fait des Arts, puis des beaux-arts, des sciences, de l'histoire, de la philosophie, l'objet essentiel et principal de l'enseignement ? » avant de conclure à l'inverse au chapitre 7 que cet objet essentiel et principal de l'enseignement, ce sont les langues et les littératures, non pas modernes (chap. 8) mais anciennes (chap. 9). Tout ceci vient du fait que ce qui fait l'objet de l'éducation, ce n'est pas fondamentalement l'acquisition de connaissances mais « la culture des plus nobles facultés de l'homme intelligent ; et entre toutes, de celles qui constituent sa plus grande et plus essentielle prérogative, la *pensée* et la *parole*. Aussi, partout où il y a eu des hommes à former, on s'est appliqué d'abord à former en eux la *parole* et la *pensée*, mais de là aussi, par une pente naturelle, on a été amené à choisir les *langues* et les *littératures*, pour en faire l'objet essentiel de ce haut enseignement et le moyen principal de cette importante et difficile éducation. » (p. 81) D'une manière quasiment naturelle, comme dans les apprentissages de la petite enfance, l'esprit de l'enfant est formé :

« la nécessité de retenir les mots ouvre la mémoire ; l'analyse grammaticale perfectionne l'intelligence : les habitudes de clarté, d'ordre et de précision auxquelles la traduction accoutume l'esprit, une fois acquises, s'appliquent plus tard à tout. Ces exercices qui font vivre l'élève dans la familiarité des plus beaux génies de l'Antiquité et des temps modernes, en éveillant son imagination et sa sensibilité, lui révèlent le sentiment du beau. Il vit donc, il pense, il sent, il parle dans le monde de la grande parole humaine, et son éducation s'y fait comme d'elle-même, par cela seul qu'il est là, et qu'il respire dans ce grand air de l'intelligence. » (p. 86-87).

Les vertus de la traduction, déjà évoquées, sont reprises avec insistance :

« car, il le faut bien comprendre : c'est la difficulté même de la traduction qui en fait l'utilité. La traduction force à réfléchir ; elle conduit, bon gré, mal gré, à rechercher tous les sens possibles et raisonnables d'un auteur ; elle ne fait pas inventer, il est vrai, elle ne permet pas même d'inventer, c'est un péril auquel elle dérobe l'intelligence encore novice ; mais elle fait réfléchir avec sûreté, comparer avec fruit, et elle donne à l'esprit la souplesse et la force, en l'exerçant dans le cercle d'une pensée qui n'est pas la sienne et dont il doit s'emparer. Et voilà pourquoi on a dit, avec raison, que c'est surtout par la *traduction* que *l'homme apprend de l'homme à penser*. En effet, c'est par la traduction que, dans le temps convenable, succède heureusement pour la jeunesse, au premier développement de la pensée qui s'est accompli par l'usage de la langue maternelle et par les exemples de la famille, l'enseignement supérieur des plus grands génies et des nations les plus illustres qui aient honoré l'humanité. Et avec quels avantages d'émulation et d'enthousiasme cela ne se fait-il pas ! » (p. 104) Cependant, il faut bien comprendre que la référence à l'enseignement des plus grands génies n'est qu'une motivation secondaire : l'essentiel et de s'exercer, de s'entraîner : « le but principal de ces études n'est pas pour eux de lire et d'admirer Homère, Virgile, Démosthène et Cicéron, comme ils le feront un jour dans un âge plus avancé, comme nous le faisons nous-mêmes, lorsque nous en avons le loisir et le gout. »

Mgr Dupanloup ne fait peut-être ici que reprendre une idée que Rollin développait à propos de l'enseignement de l'histoire : « si l'on n'a pas le temps d'enseigner aux jeunes gens dans les classes l'histoire de France, il faut tâcher au moins de leur en inspirer le gout, en leur en citant de temps en temps quelques traits, qui leur fassent naître l'envie de l'étudier quand ils en auront le loisir. » (*Traité des études*, t. 3, p. 12).

« Non : on leur met ces grands modèles entre les mains, pour qu'ils *exercent* leur esprit à les bien comprendre, pour qu'ils en recherchent le sens, en saisissent laborieusement la pensée, et travaillent à la reproduire, pour qu'ils se livrent à l'analyse approfondie des éléments du langage, se rendent même un compte plus attentif et plus exact de l'idiome maternel, apprennent ainsi à fond les langues contre les difficultés desquelles ils ont lutté, et se préparent par là, plus tard, la possibilité et le plaisir d'une admiration plus réfléchie, plus élevée, mieux sentie. » (Dupanloup, p. 108-109)

À demi-mot, on admet que la lecture et l'appréciation des Anciens est repoussée à l'âge adulte, c'est à dire à jamais, sauf pour les professionnels de la chose mais l'essentiel est la vertu formatrice, l'entraînement, l'exercice : le terme « gymnastique » n'est pas présent, mais son contenu y est.

L'exercice de traduction pourrait se faire sur des langues modernes et pour justifier les langues anciennes, Mgr Dupanloup développe longuement trois arguments : les langues anciennes ont un caractère de fixité désormais immuable (ce qui n'a pas été le cas pour la langue française avant le siècle classique) ; elles sont l'objet d'une reconnaissance indéniable depuis des siècles et ne sont pas, comme les littératures nationales l'objet d'engouements et de querelles partisans ; elles sont à l'origine de nos langues actuelles.

Après avoir donné un coup de chapeau à l'hébreu : « je ne sais pas l'hébreu : je l'ai toujours regretté, et c'est ce regret même qui me détermine à en parler » (p. 124), l'auteur présente les raisons du choix du latin en distinguant bien les « titres divins » qui viennent statutairement en premier mais qui de fait seront relégués plus loin dans le chapitre « les langues saintes » après l'étude des « magnifiques prérogatives humaines » (p. 133) qui sont celles du latin et du grec.

Le fait de traiter les *magnifiques prérogatives humaines* avant les *titres divins* rappelle cette déclaration attribuée à Mgr Hyacinthe-Louis de Quélen (archevêque de Paris de 1821 à 1839) qui, faisant allusion à l'ascendance davidique de la généalogie du début de l'Évangile de Matthieu, affirmait : « non seulement Jésus était fils de Dieu, mais encore il était d'une excellente famille du côté de sa mère ».

Ce sont ces raisons, humaines, accessibles à toute personne qui veut que son enfant reçoive une éducation de haut niveau, qui sont développées ici : on peut les résumer en trois arguments :

1. Le latin est la langue de la civilisation européenne et universelle. Après avoir été celle de l'Empire romain, elle est devenue celle de l'Église romaine, des lettrés du Moyen-Âge puis des humanistes de la Renaissance. Elle est devenue ensuite la langue de la science.

2. Elle est la langue du monde catholique : comme l'Église, elle est immuable.



### 3. Elle est à l'origine du français.

Ce troisième point est développé dans un chapitre spécifique : « j'ai développé pour la fin de notre étude cette dernière considération ; si elle ne nous touche pas de plus près que les autres, elle nous est du moins très spéciale ; elle a d'ailleurs quelque chose de positif, de technique, qui demande une étude à part : c'est de la linguistique proprement dite. » (p. 149). Les sciences du temps sont explicitement citées (p. 151) : la grammaire générale, la linguistique, l'ethnographie, l'histoire, la philologie ancienne et moderne, mais les exemples cités ne sont pas à la hauteur des ambitions proclamées et n'atteignent pas la pertinence à laquelle arrivera Bréal quelques années plus tard. On étudie des étymologies particulières : *compassion*, *aumône*, *philosophie* à titre d'exemples, on y relie l'étymologie avec l'histoire, l'orthographe, des vocabulaires scientifiques et en particulier celui de la médecine.

Mais le fait d'être à l'origine du français a une autre conséquence : on apprend à parler français en étudiant Cicéron comme le montre l'exemple des écrivains classiques : Racine, Boileau, Bossuet, Fénelon. Enfin l'étude de la philologie moderne montre que la connaissance du latin sera d'une grande aide pour l'acquisition des autres langues d'origine latine (ou partiellement latine comme l'anglais).

Quant au grec, la motivation essentielle de son étude est double : c'est la langue de la philosophie et d'Homère, c'est une langue qui se distingue par sa clarté, sa précision, sa concision, sa délicatesse, son harmonie :

« Tels sont les caractères originaux, les qualités, je dirai volontiers royales, qui distinguent cette reine des langues anciennes, cette maîtresse des langues modernes. Sans doute, les Grecs n'ont pas toujours fait de leur belle langue un pur et noble usage : sans doute le paganisme a souvent déshonoré leur plus belles pages ! Dans Platon lui-même, que de taches honteuses ! dans Homère, que de faiblesses ! et dans tous, que de beautés stériles ! [...] il n'en faut pas moins avouer avec M. de Maistre, que, sauf la hauteur et la beauté incomparable des inspirations chrétiennes, jamais l'art, dans toutes ses formes les plus élevées et les plus éclatantes, jamais le culte du beau n'a atteint une plus haute perfection humaine que chez les Grecs » (p. 187-188)

Laissons le chapitre sur les langues saintes où évidemment, Mgr Dupanloup montre l'intérêt spécifique pour

les petits séminaires de l'étude du grec, langue de l'Écriture, des pères grecs et des premiers conciles et du latin, langue de la liturgie, de la théologie et de nombreux auteurs ecclésiastiques.

En conclusion, on peut retenir de la position de Mgr Dupanloup son insistance sur la valeur formatrice de la traduction au cœur d'une formation aux Humanités : on rend hommage aux auteurs mais cet hommage est convenu, obligé. On ne trouve aucun éloge du contenu des auteurs cités : le latin romain n'a de sens que parce qu'il a passé le relais au latin de l'Église catholique, qu'il lui a fourni un instrument de pensée immuable. Cicéron ne nous aide qu'à écrire correctement en français. Seuls les poètes peuvent être admirés pour leur beauté : il faut admirer sans s'intéresser à la civilisation. Enfin le latin apporte sa contribution à la connaissance du français. On assiste à la mise en place des trois grandes nouvelles motivations du latin : gymnastique de l'esprit, découverte de la beauté des textes antiques, aide à la connaissance du français.

On voit toute la différence avec la génération qui a fait la Révolution avec toute la Rome républicaine et impériale en tête, qui a vanté ses vertus et à utilisé les noms de ses institutions : consul, empereur, sénat, tribun, préfet, sénatus-consulte, Champ de mars. L'Antiquité a perdu sa gloire, il ne lui reste plus que ses beautés.

Le programme éducatif de Mgr Dupanloup, programme politique en faveur du latin et contre les sciences, a été mis en exécution dans la première partie du XIX<sup>e</sup> siècle. Il sera remis en cause avant la Troisième République aux alentours des années 1850 de divers côtés et en particulier dans les milieux catholiques ultramontains.

*L'opposition de l'abbé Gaume : « La question des classiques »*

L'abbé Jean Joseph Gaume (1802-1879), ancien supérieur de petit séminaire et vicaire général, animateur d'une maison d'édition religieuse ultramontaine publie en 1851 un pamphlet : *Le Ver rongeur*. Comme un ver rongeur dans un fruit (plutôt que ver rongeur dans un cadavre comme Daniel Moulinet<sup>78</sup> en fait l'hypothèse) qui poursuit caché son travail, le paganisme dans l'éducation pervertit la jeunesse depuis la Renaissance. Puisqu'il

---

<sup>78</sup> Daniel Moulinet, *Les classiques païens dans les collèges catholiques ? Le combat de Mgr Gaume*, Paris, Cerf, 1995, p. 116.

faut faire du latin (en particulier dans les petits séminaires), il faut former les enfants à partir du latin des auteurs chrétiens et utiliser Saint-Augustin plutôt que Cicéron<sup>79</sup>.

Ce livre a été l'objet d'un débat très important dans les milieux catholiques car il s'est greffé sur une opposition entre les partisans d'un catholicisme ultramontain, soutenu par un certain nombre d'évêques et l'*Univers* de Louis Veillot, auxquels s'opposent des évêques qui critiquent les positions d'un journalisme catholique qui veut s'opposer aux évêques en s'appuyant sur Rome. Mgr Dupanloup, évêque d'Orléans est le chef de file de cette opposition. De ce fait *La question des classiques*, puisque le débat en vient à être nommé comme tel, sert de prétexte : Veillot soutient l'abbé Gaume, Dupanloup s'attaque à l'*Univers* ; dans une déclaration en quatre articles, il tente de faire partager son hostilité contre Veillot et contre les thèses de l'abbé Gaume en la faisant signer par les évêques et les archevêques. Finalement Rome intervient en 1853 par l'encyclique *Inter multiplices* qui soutient le journalisme catholique, critique les tendances gallicanes (et indirectement la déclaration lancée par Mgr Dupanloup), mais, sur la question des classiques prend une position moyenne : « que les jeunes clercs [...] dans vos séminaires [...] puissent, [...] apprendre l'élégance du langage et du style et l'éloquence, tant dans les ouvrages si remplis de sagesse des saints Pères, que chez les auteurs païens les plus célèbres purifiés de toute souillure » (Moulinet p. 217).

En dehors du milieu catholique, et des petits séminaires où se posait la question de savoir si l'on ne voulait former que des futurs prêtres ou bien aussi des jeunes qui seraient mis en compétition avec ceux issus des lycées, la seule retombée concrète de la querelle fut l'introduction en 1852 des auteurs chrétiens au programme de l'École normale supérieure. Mais la critique du latin commence à apparaître dans d'autres milieux.

---

<sup>79</sup> Abbé Joseph Gaume, *Le Ver rongeur des sociétés modernes, ou le Paganisme dans l'éducation*, Paris, Gaume, 1851.

## II La critique du nouvel argumentaire

### *Le milieu des Économistes*

On désigne sous ce nom une école de pensée<sup>80</sup>, dont les membres se pensent les héritiers de Quesnay, de Turgot, d'Adam Smith, de Malthus mais aussi des Principes de 1789. Le libre-échangeisme est leur point de ralliement. Le plus connu de ses membres est Michel Chevalier, actif saint-simonien dans sa jeunesse et artisan du traité de commerce avec l'Angleterre de 1860.

Frédéric Bastiat (1801-1850), libre-échangiste convaincu, attaque le latin dans son livre *Baccalauréat et socialisme*, édité chez Guillaumin en 1850 : il demande la suppression du latin en attaquant essentiellement le latin et le grec. Les Romains sont un peuple de pillards :

« Je suppose donc qu'il existe quelque part aux antipodes une nation qui, haïssant et méprisant le travail, ait fondé tous ses moyens d'existence sur le pillage successif de tous les peuples voisins et sur l'esclavage. Cette nation s'est fait une politique, une morale, une religion, une opinion publique conforme au principe brutal qui la conserve et la développe. La France ayant donné au clergé le monopole de l'éducation, celui-ci ne trouve rien de mieux à faire que d'envoyer toute la jeunesse française chez ce peuple, vivre de sa vie, s'inspirer de ses sentiments, s'enthousiasmer de ses enthousiasmes, et respirer ses idées comme l'air. Seulement il a soin que chaque écolier parte muni d'un petit volume appelé l'*Évangile*. Les générations ainsi élevées reviennent sur le sol de la patrie ; une révolution éclate ; je laisse à penser le rôle qu'elles y jouent.

« Ce que voyant, l'État arrache au clergé le monopole de l'enseignement et le remet à l'Université. L'Université, fidèle aux traditions, envoie, elle aussi, la jeunesse aux antipodes, chez le peuple pillard et possesseur d'esclaves, après l'avoir toutefois approvisionnée d'un petit volume intitulé : *Philosophie*. Cinq ou six générations ainsi élevées ont à peine revu le sol natal qu'une seconde révolution vient à éclater. Formées à la même école que leurs devancières, elles s'en montrent les dignes émules.

---

<sup>80</sup> Yves Charbit, *Du malthusianisme au populationnisme, les Économistes français et la population 1840-1870*, Paris, Presses Universitaires de France, (Cahier Ined 90), 1981.

« Alors vient la guerre entre les monopoleurs. C'est votre petit livre qui a fait tout le mal, dit le clergé. C'est le vôtre, répond l'Université.

« Eh non, Messieurs, vos petits livres ne sont pour rien en tout ceci. Ce qui a fait le mal, c'est l'idée bizarre, par vous deux conçue et exécutée, d'envoyer la jeunesse française destinée au travail, à la paix, à la liberté, s'imprégner, s'imbiber et se saturer des opinions et des sentiments d'un peuple de brigands et d'esclaves.

« J'affirme ceci : les doctrines subversives auxquelles on a donné le nom de socialisme ou communisme sont le fruit de l'enseignement classique, qu'il soit distribué par le Clergé ou par l'Université »<sup>81</sup>

Quant Bastiat reproche aux Romains d'être un « peuple pillard et possesseur d'esclaves », il a en vue l'aspect économique des choses. On ne peut donner comme exemple à la jeunesse, un peuple dont l'idéologie est basée sur le désir d'accumuler les fruits de la conquête et sur l'illégitimité du travail, activité infamante et laissée aux esclaves, de même que c'est déroger pour un sénateur de se livrer au commerce, comme pour les nobles de l'ancien régime. La révolution de 1848, qu'il considère comme une guerre civile, a été faite à ses yeux par des gens qui n'avaient pas été élevés dans le culte du travail, ce qui est bien le cas de ceux qui ont été élevés dans le culte des Romains. Une idéologie de conquête, qu'elle soit tempérée de religion ou de philosophie ne peut être formatrice.

Pour Bastiat, le culte de l'Antiquité a conduit à la Révolution :

« Elle s'explique, sans doute, par des causes étrangères à l'enseignement classique. Mais est-il permis de douter que cet enseignement n'y ait mêlé une foule d'idées fausses, de sentiments brutaux, d'utopies subversives, d'expérimentations fatales ? Qu'on lise les discours prononcés à l'Assemblée législative et à la Convention. C'est la langue de Rousseau et de Mably. Ce ne sont que prosopopées, invocations, apostrophes à Fabricius, à Caton, aux deux Brutus, aux Gracques, à Catilina. Va-t-on commettre une atrocité ? On trouve toujours, pour la glorifier, l'exemple d'un Romain. Ce que l'éducation a mis dans l'esprit passe dans les actes. Il est convenu que Sparte et Rome

---

<sup>81</sup> Frédéric Bastiat, *Sophismes économiques, petits pamphlets*, oeuvres complètes de Frédéric Bastiat, Paris, Guillaumin, 1863, p.447-448.

sont des modèles ; donc il faut les imiter ou les parodier. »  
(p. 471)

De plus, pour l'époque où l'auteur écrit, l'allusion du titre au socialisme (*Baccalauréat et socialisme*) s'explique par le fait que les auteurs latins et grecs, soupçonnés de vouloir un communisme à la spartiate, sont imposés à tous par le fait que l'Université surveille le baccalauréat. Même dans l'enseignement « libre », on n'est pas libre de se dispenser de l'étude de ces auteurs dangereux :

« Il serait plaisant que le communisme platonicien, le paganisme, les idées et les moeurs façonnés par l'esclavage et le brigandage, les odes d'Horace, les métamorphoses d'Ovide, trouvassent leurs derniers défenseurs et professeurs dans les prêtres de France ! » (p. 498).

Cette idée des lettres latines pervertissant la jeunesse est aussi celle de l'Abbé Gaume que nous avons vue plus haut.

Proche aussi des économistes (et édité par le même éditeur Guillaumin), Clavel publie en 1859 des *Lettres sur l'enseignement des collèges en France*. Il ne reprend pas directement la critique du « peuple pillard » mais constate que plus grand monde ne se reconnaît dans la civilisation romaine, dans son excellence propre, et qu'il a fallu trouver des motivations de remplacement :

« Tout enthousiasme véritable pour l'Antiquité avait disparu, à mesure qu'on avait vu se développer la civilisation moderne, plus grande, plus active, plus libre que celle des Romains et des Grecs. On était ainsi réduit à proclamer la supériorité des Anciens en matière de goût, de littérature, de beaux-arts, lorsqu'on trouva un argument nouveau et victorieux en faveur de l'étude du latin. Ce fut celui-ci : l'étude des langues, et celle du latin en particulier, langue originale et belle par excellence, est admirablement propre à cultiver l'esprit des jeunes gens, à développer leurs facultés, à leur donner une intelligence plus logique, plus saine, plus précise. Nos ancêtres, ajoutait-on, l'ont bien compris, qui ont, depuis tant de siècles, fondé sur ce principe l'instruction libérale tout entière.

« L'argument était spécieux, sans doute, mais ne trouvez-vous pas qu'il ressemble fort à la branche d'arbre où s'accroche un homme qui sent le rivage s'ébranler sous ses pieds ? On avait jadis les plus victorieuses raisons du monde pour prouver l'excellence des études classiques ; c'étaient la supériorité de la civilisation romaine, la beauté spéciale de sa littérature, l'intérêt

unique que présente son histoire... pourquoi aller chercher une autre raison plus solide encore, et la placer au premier rang ? Pourquoi reléguer les autres au second ? Évidemment parce qu'elles ne sont plus à l'épreuve du combat. Et cet argument nouveau, où puise-t-il sa principale force ? À une source d'une valeur bien douteuse : dans l'autorité et l'exemple de nos aïeux. Or, vous avez vu que nos aïeux ne cultivaient nullement les langues anciennes, comme nous le prétendons faire aujourd'hui, pour fortifier, rectifier, développer l'intelligence par une étude logique du langage ; ils les cultivaient comme un moyen de connaître l'Antiquité et d'y vivre.

« Ils ne peuvent donc nous servir en rien d'exemple, le but que nous poursuivons n'est plus le leur, le problème que nous nous posons n'a jamais été posé par eux, leur autorité n'est donc d'aucun poids dans la balance »<sup>82</sup>

Comme on ne lutte bien pour la suppression d'une chose que par son remplacement par une autre, Clavel voit dans l'enseignement du grec une substitution intéressante du fait de la supériorité de la littérature grecque par rapport à celle des Romains. Pourquoi étudier les imitateurs alors que les Romains eux-mêmes reconnaissaient les Grecs pour leurs maîtres ? Ce thème du grec comme substitut au latin qu'on trouve ici est promis à un brillant avenir : il s'y rajoutera le thème des Grecs, authentiques créateurs de la démocratie contre les Romains, instituteurs d'un régime aristocratique.

Enfin, c'est en proposant un renouvellement des études associé à une liberté d'enseignement que Clavel est bien dans l'esprit libéral et progressiste des Économistes de son temps : il faut développer l'étude des langues modernes, dont il s'étonne qu'elles ne soient pas capables elles aussi de cultiver l'intelligence ; il faut développer l'étude de la langue et de la littérature française.

Chez les Économistes, on voit donc en conclusion que le rejet est double : du modèle traditionaliste défendu par l'Église car ils se veulent des héritiers de 1789, mais aussi du « socialisme » inspiré de l'Antiquité et mis en avant lors de la Révolution. Leur critique est politique sur deux fronts et attaque le latin soit comme source d'obscurantisme soit comme langue

---

<sup>82</sup> Charles Clavel, *Lettres sur l'enseignement des collèges en France*, Paris, Guillaumin, 1859, p. 30-31.

d'une « peuple pillard ». Cette prise de position les rend clairvoyants sur les raisons nouvelles qui apparaissent alors, en particulier sur le thème du latin « gymnastique de l'esprit » qui est dénoncé comme un faux semblant, raison donnée pour dissimuler la vraie qui est jugée « bien douteuse [...] l'autorité et l'exemple de nos aïeux » (Clavel p.31), c'est à dire la perspective traditionaliste.

Les Économistes critiquent d'autant plus facilement le latin qu'ils ne sont pas aux postes de commande. Quand, du fait de la guerre de 1870, une nouvelle génération politique défendant l'héritage de la Révolution aura la charge de l'instruction publique, le propos gagnera en prudence et les attaques seront dissimulées.

### *La troisième République*

Pour beaucoup, après le désastre de 1870, il devient urgent de remettre en cause l'enseignement : pour les républicains c'est l'instituteur prussien qui a gagné la guerre et, aux yeux de Renan il sera possible de tirer du bénéfice de cette « guerre funeste » si elle rend possible une régénération dont l'enseignement supérieur est pour lui un aspect important<sup>83</sup>. Quelques années plus tard, en 1874, Jules Simon, le ministre de l'Instruction publique du gouvernement Thiers rappelle encore :

« On n'a peut-être pas oublié le cri qui s'élevait après la guerre contre notre ignorance en géographie. On répétait de tous côtés avec indignation qu'aucun de nos soldats, réguliers ou volontaires, ne savait la géographie ni l'allemand. Ils ne savaient même pas l'histoire de leur pays. Le contraste avec les officiers allemands, tous munis d'excellentes cartes, un grand nombre parlant français, était navrant. »<sup>84</sup>.

La comparaison avec l'Allemagne est particulièrement douloureuse : c'est un vainqueur qui a non seulement remporté la victoire, mais qui l'a transformée en humiliation par le rapt de l'Alsace-Lorraine, alors que ce vainqueur était admiré comme un pôle de civilisation tant dans le domaine des lettres que dans celui des sciences.

---

<sup>83</sup> Ernest Renan, *La réforme intellectuelle et morale*, Paris, Calmann-Lévy, [sd] (1916), 7e éd, p.111.

<sup>84</sup> Jules Simon, *La réforme de l'enseignement secondaire*, Paris, Hachette, 1874, p.306.



Jules Simon veut donc réformer l'enseignement secondaire et en particulier y développer des matières dont le manque a été particulièrement ressenti : la géographie, comme nous venons de le voir, mais aussi les langues vivantes :

« Dans le commerce, dans la marine marchande, dans la carrière des consulats, on demande à grands cris que les langues vivantes soient enseignées. La marine de l'État, la guerre, ne le réclament pas moins impérieusement. La connaissance d'une langue étrangère au moins est un complément indispensable de l'éducation d'un homme du monde. Les rapports des nations entre elles, par l'échange des livres et des idées, par les voyages qui se multiplient depuis la création des chemins de fer, se sont transformés avec une telle rapidité, qu'il y aurait folie à rester, comme il y a quarante ans, comme il y a cent ans, cantonnés dans notre langue et notre pays, à la risée de l'Europe qui nous a devancés de bien loin. Les lettrés, les savants n'ont pas moins besoin de lire les Allemands, les Anglais, les Italiens dans leur langue. Personne ne le conteste : il faut donc entrer dans cette voie. » (p. 309-310).

On décide donc l'apprentissage d'une langue vivante, anglais ou allemand au choix des familles. Très rapidement, les élèves ne doivent plus se servir que de cette langue en cours. « Il ne s'agit pas seulement de lire les langues étrangères : il faut être en état de soutenir une conversation, et, pour cela, il importe d'en contracter l'habitude dès l'enfance. » (p. 407).

Le ministre souhaite aussi développer les exercices de langues et de littérature française :

« L'éternel lieu commun, que les versions suffisent pour apprendre le français, ne saurait être sérieusement soutenu [...], elle n'apprennent pas à trouver, à choisir les idées, à faire preuve d'originalité.[...] Quelques dictées en huitième et en septième, des narrations timides en seconde, et des discours français en rhétorique, voilà jusqu'ici tout ce que nous donnions à la langue nationale [...] ils ne connaissaient ni les origines de la langue, ni son histoire, ni les chefs-d'oeuvre du seizième siècle. La plupart ne se faisaient quelque idée de ceux du dix-septième que par des notices apprises par cœur. Les gymnases allemands ne traitent pas leur langue avec cette insouciance ; tous les programmes portent en tête pour toutes les classes : langue allemande. » (p. 314-315).

On voit que le *Gymnasium* allemand est exemplaire, même pour l'enseignement du français.

Ces ajouts ont un prix : comme la journée du lycéen est déjà bien remplie, on ne peut proposer des enseignements nouveaux que si l'on supprime un enseignement existant. Ce sont les vers latins et le thème latin qui vont être mis en procès avant que leur suppression ne soit décidée. Pour les vers, on dit qu'ils cultivent l'imagination (on dirait aujourd'hui *l'imaginaire*) mais il n'en est rien : ces vers latins sont faits par juxtaposition de morceaux retrouvés dans des ouvrages spéciaux dotés d'une esthétique spécifique purement scolaire : « Ces pastiches de poésie latine, médiocres pour la plupart, n'ont guère cessé d'être un jeu de l'esprit, où le succès est sa propre fin. » (p. 419). Jules Simon argumente en convoquant les autorités hostiles au vers latin : Locke, Arnauld, Boileau et chez les contemporains Victor Duruy ainsi que Mgr Dupanloup ce qui le dédouane vis-à-vis des catholiques. Le fond de l'argumentation est le rapport au français :

« Quant à inventer, imaginer, choisir les mots, disposer les ornements du style et faire œuvre de littérateur, ne le peut-on dans sa langue maternelle ? » (p. 419).

Le thème latin est également remis en cause, non comme exercice pour approfondir des règles de grammaire, ce qu'on appelle à l'époque le *thème d'application*, que l'on pratique quatre ans, de la huitième à la cinquième, mais dans cet exercice beaucoup plus délicat, qui ne se fait que de la quatrième à la seconde et qui est le *thème d'élégance*, suivi en rhétorique par le *discours latin*. Le ministre, qui veut faire commencer le latin seulement en 6e (et le grec en 4e) maintient le thème d'application et supprime le thème d'élégance où l'on cherchait à rendre des idées contemporaines « à la Cicéron ». L'exercice était ainsi transformé en performance scolaire comme le manifeste l'exemple donné à traduire qui est un texte de Mme de Sévigné où il faut traduire les termes *café* et *neuvaines*. L'excellence scolaire tourne là à l'acrobatie et se discrédite. Quant au discours latin, Jules Simon le maintient mais à regret.

Mais plus profondément, ce qui est en cause, ce ne sont pas les matières enseignées, même si certaines manquent et si d'autres sont surannées, ce qui est le plus en cause, ce sont les méthodes anciennes, associées à la passivité, qu'il faut remplacer par des méthodes actives. Pour nous en convaincre, on nous fait un reportage [explications et commentaires entre crochets] :

« Nous entrerons, s'il vous plaît, dans une classe de rhétorique, [l'actuelle première] et nous assisterons à la leçon. Mais j'avertis que nous entrons dans une classe un peu arriérée, où l'enseignement se donne comme il se donnait partout il y a vingt-cinq ans. Aujourd'hui, dans les grands collèges, et particulièrement quand le professeur sort de l'École normale, la méthode ressemble beaucoup plus à celle que je recommanderai tout à l'heure. On en devine la raison. C'est que la réforme que je propose n'est pas ma réforme ; c'est celle que poursuivent depuis plusieurs années les professeurs les plus éminents de l'Université. Mon livre a été précédé du livre de M. Michel Bréal [qui fait partie de ses conseillers, ils sont tous deux normaliens], qui avait été précédé par celui de M. Clavel [vu plus haut dans le groupe des économistes], par celui de M. Labbé, et par beaucoup d'autres ; et pendant que nous écrivons, il y a des maîtres pleins de résolution et de talent qui nous devancent.

« Il est huit heures et demie. Le professeur fait recueillir les copies ; on les dépose sur la chaire, et il procède à la récitation des leçons. Il y a cinquante élèves dans la classe ; un élève récite dix lignes de Tacite ; un autre, cinq vers d'Homère. Ceci n'a pour but que de tenir les élèves en haleine et de les obliger à apprendre leurs leçons ; car ils récitent, en courant, d'un ton monotone, sans tenir compte du sens, et, pour les vers, sans marquer la prosodie. [L'exercice n'a de finalité que de discipline scolaire et le latin n'est qu'un moyen] Puis vient la correction des devoirs. C'est aujourd'hui un discours latin. Il a pour sujet le discours des envoyés du sénat à César avant le passage du Rubicon. Pour traiter ce sujet, les élèves ont dû évidemment se représenter l'entrevue comme une scène de tragédie : César est debout, ayant à côté de lui son lieutenant ; ses lecteurs se tiennent à quelques pas en arrière ; l'armée, rangée et immobile, garnit le fond du théâtre. Les délégués arrivent, et l'un d'entre eux prononce aussitôt sa harangue, en style pompeux, avec une exorde par insinuation, une proposition, une conformation, et une péroraison pathétique [figures classiques de la rhétorique]. César lui répondra sans doute par un autre discours ; après quoi, la négociation sera terminée. Un élève choisi parmi les plus forts, lit sa copie, et le professeur l'avertit de lire lentement, pour que tout le monde comprenne ; mais personne n'écoute. Et pourquoi écouterait-on ? Le discours, quoique correct, n'est pas un modèle de style. Le professeur interrompt deux ou trois fois pour signaler des inadvertances. Il indique à l'élève une expression de Salluste, qu'il aurait pu intercaler heureusement dans un passage : cela lui aurait fait honneur, en montrant qu'il

avait lu ses auteurs, ou tout au moins son *Conciones* [morceaux choisis de discours] ; il est vrai que ce lambeau de Salluste, cousu tant bien que mal à un style d'une étoffe toute différente, en aurait fait ressortir la pauvreté. La confirmation [autre figure de rhétorique] est irrésistible ; César, après l'avoir entendue, doit être convaincu qu'un bon citoyen est fait pour obéir aux lois de sa patrie, et qu'un général victorieux ne peut sans crime se servir de sa renommée et de son influence sur ses légions pour renverser la constitution de son pays. La péroraison paraît faible ; le souffle a manqué ; César ne sera pas ému. Le professeur suggère une ou deux idées, qui ne sont que des lieux communs, mais qu'il exprime avec une certaine verve, et dans un latin élégant. Il appelle un second élève, et lui fait lire seulement un passage de son devoir, qu'il a noté par avance, et dont il fait ressortir le mauvais goût. Enfin, il lit lui-même une fort plate copie, où les solécismes abondent, et il fait rire toute la classe aux dépens d'un paresseux. Comme il est alors neuf heures et demie, on prend le XXIV<sup>e</sup> chant de l'*Illiade*. [...] [suit le cours de grec]. Mais il est déjà dix heures, et tout le monde prend vite son Horace [que l'on traduit par membre de phrase] [...] dix heures et demie sonnent, le tambour bat, et la classe est vide en un clin d'œil. Deux élèves ont récité leur leçon : quatre ont pris part aux explications, quatre ont été interrogés ; deux ont été lus. En réalité, six élèves seulement sur cinquante ont eu un rôle actif pendant la leçon. [...] Et c'est en rhétorique. Ailleurs nous aurions trouvé, à côté d'Horace et de Virgile, et peut-être à leur place, des *Selectæ*, des *Excerpta* ; [morceaux choisis de textes] au lieu d'un discours latin, des thèmes, des versions, des vers, des analyses grammaticales et logiques ; au lieu de l'explication par membres de phrase, le mot à mot. *Expende*, pèse ; *Hannibalem*, Annibal ; *quot libras*, combien de livres ; *invenies*, trouveras-tu ; *in duce summo*, dans le grand général ? *Hic est*, voilà celui ; *quem non capit*, qui ne contient pas, à qui ne suffit pas ; *Africa*, l'Afrique [...] C'est sous cette forme que se présentent pour la première fois à nos écoliers quelques-uns des plus beaux vers qu'il y ait au monde [suivent vingt lignes non traduites de Juvénal dont est issu le mot à mot]. Je sais bien qu'on leur donne ensuite *le bon français*. Quelle différence, si on leur avait enseigné rapidement le latin dans leurs premières années, quand la mémoire toute fraîche apprend une langue en se jouant, et si, parvenus à quatorze ou quinze ans, ils lisaient couramment Juvénal, sans ce mot à mot ridicule, deux fois, dix fois ridicule, après ces quatre ou cinq années de latin ! - La mâle école de nos pères - que nous allons renverser, si seulement nous mettons un peu de vie et de mouvement dans nos collèges, ne consistait pas si essentiellement à apprendre le latin goutte à

goutte pendant huit mortelles années, et à faire des plus magnifiques chefs-d'œuvre le texte d'exercitations lamentables. » (p. 329-336)

Sous cet humour grinçant perce la désolation de constater qu'un apprentissage a été perverti en exercices scolaires et détourné de la seule finalité qui vaille à ses yeux : lire correctement les auteurs, c'est à dire en les respectant, en ne passant pas sans transition de Tite-Live à Tacite comme s'ils étaient contemporains, en ne coupant pas un texte de son contexte et des textes suffisamment amples pour que le contenu soit réellement intéressant. Pour arriver au résultat que les textes forment l'esprit et la sensibilité, il faut apprendre rapidement le latin pour pouvoir lire dès la quatrième un auteur facile. Il faut lire, beaucoup lire de latin plutôt que de réciter de la grammaire qui doit être un éclairage, non un but scolaire en soi.

« La version est un excellent exercice de style ; mais, à mon sens, elle n'est que cela. C'est par la lecture des auteurs qu'on apprend une langue, bien plus vite et bien plus sûrement qu'en s'attachant à déchiffrer une page isolée, qu'il faut la plupart du temps deviner comme une énigme. Je n'hésiterais pas à donner pour sujets de version les plus beaux passages expliqués dans la classe. L'élève en connaîtrait déjà le sens ; il lutterait surtout contre la difficulté de bien rendre les détails, et de reproduire l'allure et les beautés de l'original. » (p. 351)

Avant d'étudier un auteur, et de l'étudier sinon dans son entier, mais sur une étendue significative, il faut le replacer dans son époque et donc donner un enseignement historique qui donne sens au texte étudié « et dans tout ce travail, lecture, explication, commentaire, je m'attacherai par-dessus tout à allumer dans les esprits la passion des belles œuvres. » (p. 354) Il est frappant de voir que le renouveau souhaité par le Ministre, inspiré par la renaissance des études universitaires, historiques, philologiques, conduit au retour aux textes pour eux-mêmes, étudiés d'une manière sérieuse, c'est à dire sur des textes de grands auteurs, longs, éclairés par des commentaires historiques, où l'on vise la compréhension plus que la traduction, celle-ci n'ayant qu'un rôle second. Le corps professionnel des latinistes commence à développer les exigences liées à la logique de son objet d'études, début d'un phénomène d'autonomisation qui conduira à ce paradoxe que les plus farouches adversaires du latin vont bientôt être les plus compétents dans ce domaine.

Les finalités données à l'enseignement du latin, si on regarde plutôt les exemples donnés, sont plus du niveau esthétiques que moraux : certes on redit qu'il faut « former l'esprit, développer l'imagination et élever les sentiments » (p. 44) mais c'est plus là une concession au discours traditionnel qu'une conviction profonde. La plupart des exemples de bonne présentation du latin mettent l'accent sur le style et Jules Simon s'en justifie en y voyant une aide pour mieux écrire en français. Ce souci du style est même l'objet d'une critique qui vient d'un de ses collaborateurs, et il profite de l'occasion pour le citer et indiquer qu'il veut « comme Michel Bréal et toute cette jeune génération de maîtres excellents qui veut sauver, en le vivifiant, l'enseignement classique, renoncer un peu à écrire en latin, pour avoir le temps d'écrire en français » (p. 360).

Si l'on compare le livre de Michel Bréal<sup>85</sup> avec celui de son ministre (publié chez le même éditeur Hachette) on constate une unité très forte. Critique radicale du thème latin, noyé également dans le ridicule en citant comme exemple ce texte à traduire : *l'humanité était un sentiment si étranger au peuple romain, que le mot même qui l'exprime manque dans la langue* (p. 207). Même insistance sur la finalité première de l'étude du latin qui est de lire les textes et non des « fragments sans suite et sans nom, lentement et laborieusement transportés en français » (p. 213). Il veut imiter l'enseignement allemand qui pratique soit la lecture approfondie, soit la lecture rapide : « celle-ci se propose d'aller en avant et de voir les auteurs en se contentant d'un petit nombre d'observations nécessaires » (p. 218) et nous en arrivons au passage où Jules Simon sent un désaccord quand il ne veut s'intéresser qu'au style :

« Le commentaire variera non seulement selon le degré d'avancement des élèves, mais selon l'écrivain qu'on expliquera. S'agit-il d'un historien ? Le commentaire devra être surtout historique et géographique. Est-ce un orateur ? on mêlera à l'explication des renseignements sur les lois, sur les mœurs, sur la constitution des républiques anciennes. Lit-on un philosophe ? on discutera ses idées, on en indiquera l'origine et la transmission. Si c'est un poète, les observations seront surtout littéraires. Mais ce serait une faute d'appliquer à toutes les œuvres une critique continuellement et exclusivement littéraire,

---

<sup>85</sup> Michel Bréal, *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, Paris, Hachette, 1872.

comme si ces grands esprits n'étaient que des modèles de style et comme si leurs ouvrages ne nous étaient proposés que pour être admirés et imités. Le professeur qui, sous prétexte d'aimer les Anciens, croit devoir se récrier sur toutes leurs beautés, ne fait que distraire et lasser les élèves : il parle sur Sophocle, mais il empêche de le connaître.[...] Admirez un peu moins les Anciens et étudiez-les davantage. Présentons de temps à autre aux élèves une heureuse conjecture de Scaliger ou de Bentley ; montrons-leur les leçons différentes d'une phrase difficile et invitons-les à se prononcer. » (p. 219).

Michel Bréal, professeur de grammaire comparée au Collège de France, tient un discours de spécialiste et suggère que l'analyse philologique ne doit pas être étrangère à la classe de latin, pas plus que l'analyse historique ou celle des mœurs des Anciens. L'aspect scientifique de l'étude des littératures anciennes est d'ailleurs proche de la pensée d'Ernest Renan qui publie à la même époque ses *pensées de 1848* (sous titre de *L'avenir de la science*<sup>86</sup>) et qui déclare que « c'est donc comme une science ayant un objet distinct, savoir l'esprit humain, que l'on doit envisager la philologie ou l'étude des littératures anciennes. Les considérer seulement comme un moyen de culture intellectuelle et d'éducation, c'est, à mon sens, leur enlever leur dignité véritable. » (Renan, p. 202). Pour les universitaires de l'époque, étudier les langues anciennes, c'est aussi faire œuvre de science et les élèves des collèges doivent, dans une certaine mesure, en profiter. Bréal, non sans volonté de provocation, applique d'ailleurs le terme traditionnel de « gymnastique pour l'intelligence et le raisonnement » (Bréal, p. 176) non pas au latin, mais à la grammaire et à cette fin il s'appuie sur la méthode latine de Port-Royal dont il montre, en étudiant le gérondif, combien Lancelot est plus savant grammairien que Lhomond (l'homme du *De viris*) qui dans sa grammaire se contente de donner à l'écolier des règles simplistes, des mécanismes qui dispensent l'élève de réfléchir.

La démarche scientifique est particulièrement efficace dans l'étude de l'étymologie mais Bréal insiste pour montrer que la motivation traditionnelle n'est qu'un faux semblant car pour comprendre en profondeur le passage du latin au français, il faut passer par la basse latinité qui fait évidemment horreur aux

---

<sup>86</sup> Ernest Renan, *L'avenir de la Science*, Paris, Calmann-Lévy, [sd] (1922), 17<sup>e</sup> éd.

partisans du beau latin. Pourtant, il y a là des exercices intéressants pour les élèves qui pourraient, en utilisant des méthodes actives, parvenir à trouver des exemples d'applications de règles qui font que des changements systématiques ont conduit du latin au français :

« Je suppose qu'il s'agisse du changement en *ie* d'un *e* latin portant l'accent tonique : *venit, tenet, bene, heri, ferus* font en français vient, tient, bien, hier, fier. À son tour la classe trouvera tiède, pierre, lièvre, fièvre venant de *tepidus, petra, leporem, febrem*. Cette règle si simple donne l'explication de quelques phénomènes grammaticaux : elle nous montre pourquoi l'on dit je tiens, je viens, tandis qu'au pluriel, où l'accent se déplace, on aura nous tenons, nous venons. C'est pour la même cause qu'on a lièvre et lévrier, fièvre et février, bien et bénir. Un motif analogue explique la différence qui existe entre je meurs, je veux et nous mourons, nous voulons ; entre bœuf et bouvier, cœur et courage. L'enfant commencera à apercevoir la raison des caprices apparents du langage. »(p. 233-234).

Cet exemple (loi de persistance de l'accent tonique), par sa pertinence et ses aspects pédagogiques va devenir classique dans l'argumentation des rénovateurs et nous le retrouverons plus loin.

À travers Jules Simon et Michel Bréal, nous rencontrons le camp des rénovateurs de l'enseignement du latin : ils ont voulu profiter de l'épreuve de 1870 pour remettre en cause l'enseignement. Mais il ne suffit pas d'être ministre : le 24 mai 1873 le gouvernement Thiers tombe et la circulaire de Jules Simon du 27 septembre 1872 restera lettre morte. Leurs motivations étaient doubles : les unes étaient celles, politiques, du ministère qui était celui de Jules Simon, c'est à dire de l'instauration d'une république qui semblait devenir possible, mais d'une république conservatrice. Les autres, à travers Michel Bréal, étaient celles d'un spécialiste dont la logique va critiquer les raisons anciennes et trouver de nouvelles raisons d'être à l'enseignement du latin. C'est la première apparition d'un nouveau venu dans le débat : le *spécialiste du latin*, guidé par une vision scientifique de sa discipline. Il va être poussé par une logique propre dont l'exigence fondamentale est le respect de sa discipline et du corps professoral qui l'enseigne. Un autre représentant de ce corps des universitaires va être Raoul Frary.



« *La question du latin* »

Le livre de Raoul Frary, *La question du latin*, paru en 1885<sup>87</sup> a été l'occasion de discussion nombreuses : si Maupassant lui donne le titre d'une de ses nouvelles, ce même titre se retrouve dans de nombreuses autres contributions. Clément Falcucci, dans sa thèse de 1939 en donne de nombreux exemples<sup>88</sup> : sous le même titre il cite des articles de F. Brunetière dans la *Revue des Deux Mondes*, de F. Dreyfus-Brisac dans la *Revue Internationale* et il cite, concernant le débat, 13 articles ou livres espacés de 1886 à 1904.

Dans une nouvelle de 1886 ayant pour titre *La question du latin*, Guy de Maupassant raconte une histoire de sa jeunesse où il est question d'un répétiteur de latin qui est poussé par plaisanterie à épouser une ouvrière : ils achètent une épicerie plus rentable finalement que les cours de latin. Le titre est lié à l'actualité car la nouvelle commence ainsi : « Cette question du latin, dont on nous abrutit depuis quelques temps, me rappelle une histoire, une histoire de ma jeunesse ». <sup>89</sup>.

Ce qui frappe dans le livre de Frary, et les contemporains y ont été sensibles, c'est sa radicalité : pour la première fois, un auteur prend en compte systématiquement tous les arguments en faveur du latin et montre leur inanité. Il s'attaque en effet aux quatre arguments qui étaient avancés pour le maintien du latin (et qui le sont toujours, ce qui montre bien qu'ils avaient acquis leur forme canonique dès cette époque). Ces quatre arguments sont résumés par lui de la façon suivante :

« Que l'étude d'une langue ancienne est une excellente gymnastique pour l'esprit des enfants ;

« Que la connaissance du latin est indispensable à qui veut bien savoir le français ;

« Que la fréquentation des grands hommes et des grands écrivains de l'Antiquité forme l'esprit et le cœur ;

Que la civilisation moderne étant fille de la civilisation gréco-romaine, la meilleure culture qu'on puisse donner aux

---

<sup>87</sup> Raoul Frary, *La question du latin*, Paris, Léopold Cerf, 1885.

<sup>88</sup> Clément Falcucci, *L'humanisme dans l'enseignement secondaire en France au XIXe siècle*, Thèse Lettres Paris, Toulouse, Privat, 1939.

<sup>89</sup> Guy de Maupassant, *Contes et nouvelles*, Paris, Albin Michel, (édition A.-M. Schmidt), 1962, p. 565-574. Je remercie Alain Guillemin de m'avoir signalé ce titre.

générations nouvelles est celle que nous empruntons à nos maîtres. » (Frary, p. 112)

Contre le latin, gymnastique de l'esprit, Frary pose la question de savoir si la gymnastique au sens propre, celle du corps, « donne le dégoût des exercices athlétiques » (p. 116). Ce n'est évidemment pas le cas et cela manifeste que le latin ne « muscle » pas le cerveau mais au contraire inhibe tout l'intérêt que les enfants ont devant tout savoir vivant : l'histoire, la géographie, les langues vivantes qui sont bien acceptés parce que facilement motivants. Il n'est que de considérer l'échec patent de l'enseignement du latin qui ne permet qu'à un tout petit nombre d'arriver au stade où le latin devient un instrument de découverte réellement enrichissant. Pour lui, c'est d'ailleurs cet échec, qui fait qu'il ne reste quasiment rien de l'enseignement du latin, qui a produit le thème de la gymnastique comme une espèce de lot de consolation : « c'est parce que le couronnement des études latines manque aux dix-neuf vingtièmes des élèves, qu'on a imaginé, assez tardivement d'ailleurs, cette théorie de la gymnastique intellectuelle, à peu près comme si l'on disait que dix ans de gammes forcées ont leur prix, abstraction faite de la musique. Nos aïeux, pour qui le latin était une langue presque vivante, riraient de la modestie avec laquelle nous avouons qu'il est fort utile pour nous d'apprendre péniblement ce que nous consentons à ne jamais bien savoir, et que nous avons besoin du rudiment pour assouplir nos intelligences rebelles » (p. 117-118). L'apprentissage du latin n'a pas formé des esprits, il a annihilé tout désir d'apprendre : comme l'on veut, pour d'autres raisons, maintenir cet enseignement, on essaye de trouver une utilité à cet apprentissage raté, c'est la théorie du latin gymnastique de l'esprit.

À l'appui de la thèse de Frary sur l'invention récente de la théorie, il faut noter que la gymnastique est une conquête récente de la pédagogie : dans *La réforme de l'enseignement secondaire*, Jules Simon consacre 84 pages à l'éducation physique dont tout un chapitre aux *exercices gymnastiques*. Depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle, les bienfaits de l'exercice physique semblent une évidence que Rousseau exprimera : les grands noms européens de la gymnastique : Basedow, Pestalozzi, Amoros, Clias, Jahn, Ling vont avoir une influence en France où le mouvement a une coloration militaire avec la création, dans le cadre scolaire, de *Sociétés de tir et de gymnastique* puis, à la fin

du siècle de *Bataillons scolaires* et au début du XX<sup>e</sup> siècle de *l'hébertisme*. C'est dans ce contexte qu'il faut comprendre l'action de Coubertin pour la renaissance des Jeux Olympiques<sup>90</sup>.

L'argument du latin utile à la connaissance du français est pour lui « un de ces arguments modernes qui trahissent la désuétude des bonnes et vieilles raisons. Ce sont des branches où l'on se cramponne quand on perd pied [...] ».

L'image est strictement identique dans Clavel (1859 : 30) cité plus haut. Clavel est encore cité à cette époque par exemple dans une livre paru un an avant celui de Frary par Célestin Hippeau<sup>91</sup> qui a à peu près la position de Frary mais qui s'exprime d'une manière moins radicale

« Croyez-vous qu'Homère sût le sanscrit, l'aryen primitif, et que Cicéron fût versé dans la science des origines du latin, lui qui propose sans sourciller des étymologies si baroques ? » (Frary, p. 123). Ici, l'ancien élève de l'École normale supérieure, agrégé de lettres tient compte des acquis de la méthode historique, il sait que le cœur de la langue française, le noyau le plus ancien est issu du latin par l'intermédiaire du bas latin et de l'ancien français, et que la compréhension du français ne se fait directement par l'étymologie latine que pour les termes récemment importés du latin classique. Il s'agit là d'un programme de recherche actuel que l'université commence à diffuser : « ce n'est que de nos jours qu'on s'est avisé d'enseigner aux écoliers comment s'est accomplie la transition, comment la persistance de l'accent tonique explique le raccourcissement des mots et des formes grammaticales, comment on peut distinguer un vocable de dérivation populaire et un vocable de dérivation savante » (p. 123-124 allusion directe à l'exemple donné par Bréal, p. 233 cité plus haut).

L'étude des langues anciennes serait un puissant moyen d'éducation morale : cet argument qui était au cœur de l'enseignement humanistes des collèges jésuites fait l'objet de nombreuses critiques au XIX<sup>e</sup> siècle : Dupanloup avait noté que depuis la Révolution, il n'est plus guère défendable, Frary reprend aussi à son compte cet argument en s'en démarquant

---

<sup>90</sup> Dominique Laty, *Histoire de la gymnastique en Europe*, Paris, Presses universitaires de France, 1996.

<sup>91</sup> Célestin Hippeau, *L'éducation et l'instruction*, Paris, Delalain, 1885.

cependant. Pour lui, l'aspect romain de la Révolution n'est qu'une défroque dont se sont parés ceux qui avaient besoin « de quelques grands noms et d'une grande époque : la raison, l'intérêt, la passion ne suffiraient pas sans le prestige de l'autorité » (Frary, p. 132-133). Il regrette que « les pères de notre liberté et les prophètes de notre religion politique aient attaché tant d'importance aux bribes d'érudition classique qu'ils tenaient des Jésuites et de leurs imitateurs. » (p. 133). La Révolution n'est pas critiquable parce que romaine, mais les Romains sont critiquables parce qu'ils sont « de détestables professeurs de politique. Leur notion de liberté était passablement étroite, et ils ne soupçonnaient pas le régime représentatif, seul possible chez un peuple qui ne tient pas dans l'enceinte d'une ville. Ils sacrifient l'individu à l'État, tiennent peu de compte des droits de la famille, ignorent la liberté de pensée, et même la liberté de vivre à sa guise. » (p. 133). On n'a plus ici la critique des Romains pillards des économistes, mais la démarche est analogue : on n'a aucune raison de trouver chez les Romains des exemples de vertus. « On découvre chez Caton l'Ancien une avarice grossière et inhumaine, chez Brutus un scepticisme élégant qui n'exclut pas plus la cupidité que la douceur. Démosthène n'était pas incorruptible ; Cicéron était vain et souvent faible » (p. 141)

Le thème du « costume romain » est courant à l'époque chez les admirateurs de la Révolution : un bon témoignage en est *Le 18 Brumaire de Louis Bonaparte* de Marx paru pour la première fois en 1852 et traduit en français en 1891. Il insiste sur le thème du « costume » des Anciens dont se revêtent ceux qui veulent transformer la société : « c'est ainsi que Luther prit le masque de l'apôtre Paul, que la Révolution de 1789 à 1814 se drapa successivement dans le costume de la République romaine, puis dans celui de l'Empire romain [...] Les héros, de même que les partis et la masse de la première Révolution française accomplirent dans le costume romain, en se servant d'une phraséologie romaine, la tâche de leur époque »<sup>92</sup>.

Il est intéressant de constater que Frary, comme Marx avant lui, compare cette utilisation du langage romain à la Révolution avec l'utilisation du langage biblique par Cromwell

---

<sup>92</sup> Karl Marx, *Le 18 Brumaire de Louis Bonaparte*, Paris, Éditions sociales, 1969, p. 15-16.

(Marx p. 17, Frary p. 132) : soit l'association des thèmes est commune à l'époque, soit Frary connaît les thèses de Marx.

Enfin, le dernier thème est celui de la filiation : notre civilisation étant d'origine gréco-latine, toute formation à notre culture doit passer par l'apprentissage de ces civilisations mères. C'est le point où Frary apporte quelques nuances à ces condamnations, en particulier comme souvent chez les universitaires, en ce qui concerne les Grecs :

« Si j'ai contesté la perfection morale des héros antiques, je ne contesterai point la beauté littéraire des antiques chefs-d'œuvre. L'art échappe à la loi du progrès, et il a des merveilles qu'on ne dépassera sans doute point. J'irai plus loin s'il s'agissait des Grecs. Comme ils vivaient dans la jeunesse du monde, on trouve dans les œuvres de leurs plus grands hommes une fraîcheur, une naïveté [même mot encore que dans Clavel<sup>93</sup>], une originalité, qui leur assurent à jamais la palme sur les génies égaux que les âges suivants peuvent voir surgir de loin en loin. » (Frary, p. 146). Les vrais créateurs sont les Grecs, les Romains ne sont que des imitateurs. Par contre les Modernes ont su faire preuve de véritable originalité littéraire. Les seuls remords de Frary concernent la poésie de Virgile et l'histoire de Tacite « les seuls que je ne me consolerais point de perdre » (p. 150).

Si au point de vue littéraire les Romains n'ont pas de privilèges, mais ne sont qu'une étape dans la création littéraire, du point de vue de la filiation des idées et des mœurs, les arguments donnés traditionnellement peuvent être mis en doute :

« Depuis le jour où Clovis parut sur les bords de la Seine, nous n'avons guère cessé de nous dépouiller de la tradition que les Latins, nos vainqueurs, nous avaient imposée. Nous vivons surtout des idées qu'ils n'ont pas connues. Leur société reposait sur l'esclavage ; la nôtre le proscrit. La religion était chez eux affaire d'État ; nous en faisons de plus en plus un sentiment d'ordre privé. Ils concentraient la vie publique dans la cité, et ne voyaient point de milieu entre le gouvernement direct et la domination d'un seul ; toutes nos institutions politiques sont fondées sur la représentation. Ils confondaient les pouvoirs ; nous les séparons. Ils ignoraient le progrès ; nous en faisons presque un dieu. Les sciences et les arts, qui tiennent une si

---

<sup>93</sup> Charles Clavel, *Lettres sur l'enseignement des collèges en France*, Paris, Guillaumin, 1859, p. 63.

grande place dans notre civilisation, étaient ou ignorés ou dédaignés à Rome. » (p. 159-160).

« S'il est un peuple moderne qui ressemble aux Romains, ce n'est assurément pas nous, ce sont les Anglais. L'amour des conquêtes, la passion du gain, le mépris du juste et de l'injuste en matière de relations internationales, l'art de gouverner les peuples soumis, et de fonder des colonies florissantes, une rare ténacité dans la guerre, le génie de la politique, un respect de la tradition qui n'exclut pas les innovations justifiées, un certain esprit formaliste et amoureux de la légalité, une certaine infériorité dans la culture et les arts, sauf en ce qui touche l'art d'écrire, ce sont là des traits communs aux concitoyens de Caton et à ceux de Palmerston. »

« Nous ne sommes plus des Latins : nous sommes Français et rien de plus. Celtes, Italiens, Germains, ces éléments dont se compose notre unité se sont si bien alliés et fondus qu'on perdrait sa peine à les analyser. Les siècles nous ont transportés si loin de Rome que notre civilisation est devenue absolument différente de celle qu'on nous fait étudier au collège. » (p. 161).

La rupture avec Rome est consommée : leur civilisation n'est plus la nôtre, même si en matière littéraire il leur reste une place (Virgile et Tacite). Revenant en arrière, Frary montre que si les collèges, depuis les humanistes, ont tenté de former les jeunes par l'intermédiaire du latin, c'est parce que le retour aux auteurs païens a permis une libération du joug scolastique :

« L'enthousiasme qu'excitèrent les Anciens quand on commença de les connaître, après le moyen âge, venait en partie de ce qu'ils étaient païens. Le christianisme ne leur avait pas fait violence, ne les avait pas pliés à une discipline rigoureuse et mortifiante. Leur apparition subite eut l'air d'une renaissance de la nature ; on secouait en les admirant le joug d'une langue contrainte, de l'ascétisme, du mysticisme, de la scolastique. C'est alors que le triomphe des humanités fut le triomphe de l'humanité libre et vraie sur la théologie, qui avait imposé à l'esprit un joug si pesant. Sachons gré aux Anciens d'avoir procuré aux peuples chrétiens cette joie de sentir, après une si longue oppression, que la vie est bonne, que la passion n'est pas toujours coupable et que la terre n'est pas maudite. Mais cette dette de reconnaissance serait trop chèrement payée, s'il fallait lui sacrifier les intérêts de la jeunesse et le développement d'une longue suite de générations. D'ailleurs il ne faut pas exagérer l'importance de ce service. La Réforme contribua plus encore que la Renaissance à l'émancipation de l'Occident, parce que les

humanistes consentaient trop aisément à livrer l'âme au pontife romain, pourvu qu'on leur laissât l'empire de l'art. Le catholicisme païen et naturaliste, qui fut la religion de l'Italie au XVI<sup>e</sup> siècle, n'était pas un véritable affranchissement ; ce n'était qu'une transaction entre l'Olympe et le Vatican. » (p. 154-155).

Ce qui est sous-entendu, parce qu'implicite pour un universitaire de l'époque et ne devant pas être mis en avant pour ne pas compromettre, par des paroles dangereuses, le projet républicain laïque (celui des « opportunistes »), c'est que l'émancipation de l'Occident a pris un nouveau départ avec la Révolution et que la Troisième République accomplit cette émancipation en luttant contre l'emprise de l'Église sur les esprits par le biais d'une politique scolaire dont la neutralité est déjà une libération. Le latin est trop la langue de la Tradition, de « Rome », avec l'ambiguïté associée à ce mot, Rome antique païenne ou Rome moderne du catholicisme romain, pour que la question du latin ne joue pas, à fleuret moucheté, la question de l'emprise de l'Église en France. Pour lui, l'usage intempestif du « costume » romain de la Révolution a été l'occasion de constater que notre coupure d'avec la civilisation romaine est irrémédiable et qu'il s'est accompli au même moment que la rupture avec l'Église. Tous les arguments donnés depuis ne sont que des faux semblants qui masquent que sous couvert de Tradition, on essaye de faire passer le recours à une vision traditionnelle de la société que la Révolution a mis en cause et que les républicains devront critiquer, éventuellement en s'appuyant sur l'étude du grec.

Mais Frary se heurte aussi à un état de fait dont il lui faut rendre compte : à son époque, qu'ils soient républicains ou non, les membres de la bourgeoisie font faire du latin à leurs enfants car le latin est le symbole de la « haute éducation », de la bonne éducation :

« La vérité est qu'on apprend le latin pour être homme du monde, pour entrer dans la société polie et cultivée. La société polie a des exigences. De même qu'il faut porter des vêtements noirs, même en été, et un chapeau incommode en toute saison, il faut savoir le latin, ou plutôt avoir passé un certain nombre d'années dans les maisons où on l'enseigne. Il n'est pas élégant de citer Horace, ni même de le traduire, à moins qu'on ne soit général en retraite, mais il est presque indispensable de l'avoir fréquenté à l'âge où le duvet commence à ombrager les lèvres. C'est l'usage, et cela suffit.

« Il est interdit de violer les usages, mais non de les discuter. En y regardant de près, on voit que ce que le bon ton exige, c'est une éducation sérieuse et prolongée, et rien de plus. Si le latin est requis, c'est qu'en dehors du latin il n'y a point d'études, point d'enseignement secondaire. Avez-vous passé votre jeunesse avec les fils de la bonne bourgeoisie ? Avez-vous subi les mêmes exercices, les mêmes épreuves que la masse des gens dont vous prétendez être l'égal ? La porte vous est ouverte. Le diplôme n'est qu'une présentation : une fois présenté, on vous jugera par vous-même. Aussi vous est-il permis d'oublier toutes ces belles connaissances dont vous avez fait la preuve. Si c'est le latin qu'on recherche, et non le collège, il serait moins nécessaire d'être bachelier, et plus nécessaire de se rappeler ce qu'on a feint de savoir pour devenir bachelier.

« Gardons l'enseignement secondaire ; gardons le collège, avec des études assez fortes, s'il se peut, assez longues dans tous les cas. Mais nous y mettrons ce qu'il nous plaira, ce que nous jugerons utile. La société veut des esprits cultivés, et elle a raison ; mais elle aura moins de préjugés sur le choix de la semence qu'on y jette, le jour où tout le monde saura qu'on peut labourer dix ans la cervelle d'un jeune homme pour y récolter autre chose que des thèmes latins. C'est une expérience à faire, car elle n'a pas encore été tentée. » (p. 162-163)

Ainsi conclut Frary et cette citation est une reprise sous une forme spécifique dont il faut rendre compte de ce qu'on pourrait appeler l'*argument sociologique*, cette dénonciation du fait qu'on fait du latin pour de « mauvaises raisons » liées à des exigences sociales. L'argument était déjà présent chez Mercier mais il dénonçait le désir à ses yeux incongrus d'ascension sociale. Dans *la Question du latin*, Frary ne semble pas critiquer l'exigence sélective de l'enseignement, Cependant, dans un autre ouvrage paru antérieurement, le *Manuel du démagogue*<sup>94</sup>, il expose ses propres vues politiques, sous couvert de la fiction de conseils à un jeune ambitieux. Il se révèle républicain mais se méfiant des conséquences d'une démocratie qui peut conduire à des excès, en particulier en matière d'éducation :

« l'enseignement secondaire et supérieur deviendra gratuit, et sera largement offert aux enfants pauvres qui gagneront des bourses aux concours. Il peut arriver que l'on nuise ainsi au commerce, à l'industrie, à l'agriculture, en poussant aux carrières libérales des jeunes gens intelligents qu'une éducation plus

---

<sup>94</sup> Raoul Frary, *Manuel du démagogue*, Paris, Léopold Cerf, 1884.



modeste aurait rendus utiles dans une autre voie. Au bout de peu d'années, la France regorgerait d'avocats et de politiciens ambitieux, manquerait de commis laborieux et capables ; elle aurait trop d'artistes et trop eu d'artisans habiles ; elle posséderait plus de bons ingénieurs que de bons contremaitres, plus de bon contremaitres que de bons ouvriers [...] Le principal résultat de la gratuité de l'enseignement secondaire et supérieur, sera de multiplier outre mesure les candidats aux fonctions publiques. » (Frary 1884, p. 232).

Chez Mercier comme chez Frary où le latin est démotivé, l'argument sociologique est employé mais tout enseignement particulier peut être critiqué si l'on critique le fait plus fondamental de l'ascension sociale par l'enseignement. Cependant, cet argument sociologique va être développé par d'autres universitaires lors de la réforme de 1902.

#### *Situation du débat*

Les acteurs du débat sont ceux du débat politique auxquels il faut joindre le corps nouveau des scientifiques spécialistes du domaine. Nous avons d'un côté le courant lié à l'Église pour qui la langue latine est le « signe européen » témoin de l'avancée providentielle de Rome puis de l'Église. En réaction contre les excès de la Révolution, les élites se sont retrouvées dans ce courant à la Restauration et l'enseignement du latin a retrouvé une force qu'il n'avait plus au XVIII<sup>e</sup>.

De ce fait, l'enseignement des sciences, encouragé par les encyclopédistes, mis en acte à la Révolution, va subir le contrecoup de cette naissance contestée. Mais indépendamment de cet accident historique, la science s'impose comme valeur au XIX<sup>e</sup> et son enseignement va devoir être pris en compte d'une manière plus large.

Après 1870 les républicains ont bien le sentiment, qui deviendra explicite lors de la réforme de 1902, que la lutte politique et sociale contre l'Église passe aussi par la lutte contre l'enseignement du latin. Ne pouvant présenter cet argument directement sous peine d'affrontement direct, de la même façon que la laïcité a une présentation officielle qui exclut les attaques contre la religion qui risquent d'aliéner aux républicains une partie de la « classe moyenne », c'est l'argument sociologique qui permet une critique indirecte de l'enseignement du latin.

Argument sociologique qui en fin de siècle tourne à l'argument « social ».

Le thème du « diplômé chômeur » est présent en permanence: on en trouve un écho par exemple dans le roman autobiographique inachevé d'Hippolyte Taine écrit selon Paul Bourget vers 1860, *Étienne Mayran*, (1<sup>ère</sup> édition 1910, préface de Paul Bourget, réédition Maren Sell, 1991) : « j'ai des amis mathématiciens qui pilent des drogues dans une arrière-boutique d'apothicaire, ou qui courent les chemins pour placer des eaux-de-vie de leur patron » (p. 76). Même écho chez Roger Thabault (cité par Prost 1968, p. 347) qui fait référence à une situation de 1895 où beaucoup étaient « sensibles aux inquiétudes de la bourgeoisie devant la marée montante des bacheliers sans emploi ». Il faut citer aussi, dans la trilogie autobiographique de Jules Vallès, *le Bachelier*, paru en 1881 et qui est dédié « à ceux qui nourris de grec et de latin sont morts de faim ».

## Chapitre 4 – La situation actuelle

### I le XX<sup>e</sup> siècle

#### *La réforme de 1902*

La réforme de 1902 qui touche l'enseignement secondaire lui donne une structure qui n'évoluera que très peu jusqu'à 1960 (Prost 1968, p. 252). Dans un même lycée on trouve désormais en 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> deux sections : classique, avec latin et moderne, sans latin ; en 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> une autre langue s'ajoute qui peut être le grec ou une langue vivante, enfin en 2<sup>de</sup> et 1<sup>re</sup> la section latin-grec peut être aussi scientifique. Les lettres de l'alphabet employées pour les sections du bac jusqu'à ces dernières années A, B, C et D venaient directement de cette réforme et même si le statut de B et de D s'était modifié, les sections A comme littéraire (avec son A' classique et scientifique) et C comme scientifique avaient là leur origine.

Le statut du latin s'est stabilisé dans l'enseignement secondaire sur 60 ans, avec deux tentatives de modification dans les années 1920 et sous Vichy qui ne furent pas suivies d'effet. Cette réforme de 1902 résulte des travaux d'une commission présidée par Alexandre Ribot dont les procès-verbaux des auditions nous permettent de voir en quels termes la question du latin s'est discutée<sup>95</sup> car la place à donner à l'enseignement classique est au cœur de la discussion. Les comptes-rendus sont retranscrits comme des débats parlementaires (avec mention des réactions des auditeurs comme « rires » ou plus discrètement « sourires ») et on y trouve les interventions des autorités les plus célèbres de l'époque dans les divers domaines du savoir humain (et même religieux car des ecclésiastiques y furent convoqués en tant que tels). Ce qui est frappant cependant à lire cette centaine de comptes-rendus, c'est une grande unanimité sur la nécessité de maintenir l'enseignement classique et en même temps la nécessité de proposer un autre type d'enseignement plus axé sur ce qu'on appellerait aujourd'hui une professionnalisation. Cependant on rencontrera des positions radicales, mais dont leurs auteurs avaient bien le sentiment qu'elles ne pouvaient être suivies par la commission : ce sentiment de compromis

---

<sup>95</sup> Alexandre Ribot, *Enquête sur l'enseignement secondaire*, Paris, Chambre des députés, 1899.

nécessaire donnera de la force à la réforme de 1902 puisque elle va être appliquée pendant plus d'un demi-siècle et révélera ainsi son efficacité.

S'il y a accord pour défendre l'enseignement classique et sa valeur formatrice, il n'est plus considéré comme le seul enseignement valable : l'expérience de l'enseignement spécial, issu du primaire supérieur, puis d'un premier enseignement « moderne » en 1891 a porté ses fruits. On reconnaît que l'enseignement secondaire peut avoir plusieurs finalités : donner une formation classique à une élite et une formation moderne, c'est à dire plus simple, aux autres. Le débat porte sur la dignité de chacune de ses filières : par exemple est-il envisageable que des médecins puissent ne pas avoir fait de grec, ou des juristes du latin. Sur ces points les avis divergent : pour certains si le vocabulaire médical repose sur des étymologies grecques, il n'y a là qu'un apprentissage de vocabulaire qui ne nécessite pas la connaissance de la langue grecque ; quant au droit romain, il est certainement possible d'en faire passer la substance dans un cours. Pour d'autres ce serait une vraie déchéance si des médecins, des juges, des notaires, des avocats n'avaient pas faits d'études classiques, non pas pour des raisons techniques, mais parce qu'ils n'appartiendraient plus au monde de l'élite. À travers la possibilité d'avoir accès à la médecine ou au droit après un baccalauréat moderne, c'est la position des différents groupes sociaux vis-à-vis de l'enseignement qui se joue.

On est pris dans une contradiction : si l'on met trop de différence entre l'enseignement classique et l'enseignement moderne, celui-ci cessera d'être attractif pour les familles qui voudront absolument que leurs enfants aient un enseignement classique, avec pour conséquence d'en faire baisser le niveau. Comme cette baisse de niveau est constatée, on souhaite renforcer l'enseignement moderne en lui donnant un réel prestige : pour cela, à l'encontre de l'enseignement spécial qui visait une formation utilitaire « pour le commerce et l'industrie » (et bien sûr pour le développement des colonies), on remplace le latin et le grec de l'enseignement classique par des langues vivantes. Les grands textes de l'anglais ou de l'allemand (Goethe, Shakespeare) permettront ainsi une formation analogue à celle donnée par la littérature gréco-latine. À cette substitution, les esprits scientifiques veulent ajouter le prestige lié à l'étude de la science.

La dynamique sociale de ces choix est très clairement perçue : il faut dissuader ceux qui ne tireront pas profit de l'enseignement classique de le suivre et les orienter plutôt vers des carrières plus directement pratiques (industrielles, agricoles ou commerciales). Sinon on risque de laisser sortir de l'enseignement classique des gens aigris car n'ayant pas trouvé la situation correspondant à leurs études. Mais pour donner du prestige à l'enseignement moderne, il faut lui permettre les débouchés recherchés comme les plus valorisants (les professions libérales) au risque de les dévaloriser.

Le débat se continuera de la même façon jusqu'à nos jours avec l'intégration dans l'enseignement secondaire des cours complémentaires, puis de l'enseignement technique. L'égalité formelle des diverses « orientations » étant la condition nécessaire et toujours actuelle de la légitimité des filières. L'intégration sociale nécessite l'école unique mais la hiérarchie sociale produit la hiérarchie des filières.

Les oppositions à l'enseignement du latin se rencontrent chez plusieurs intervenants tels que Frédéric Passy (Charbit 1981, p. 286), proche des économistes comme Bastiat, qui rappelle que « les idées de l'Antiquité dans leur ensemble, les sentiments de cette société à esclaves, guerrière et plus qu'aristocratique, ne sont pas ceux qui conviennent le mieux à un temps tel que le nôtre » (Ribot 1899, t. I, p. 193). Cependant les positions les plus radicales se trouvent chez les universitaires spécialistes du domaine : Gaston Paris, Victor Bérard et Ferdinand Brunot.

Gaston Paris, administrateur du Collège de France, spécialiste de la littérature du Moyen Âge, est « convaincu que, en tant que formant la base de l'éducation secondaire générale, l'enseignement classique est destiné tôt ou tard à disparaître, à faire place à un enseignement nouveau ; je crois que c'est un fait qui appartient à l'évolution de la civilisation moderne. [...] Il y a là une fatalité que rien n'empêchera de se produire ; mais je crois qu'il y a grand intérêt à retarder le plus possible pour l'Europe, et spécialement pour la France, le moment où on aura coupé ce que j'appellerai le cordon ombilical qui nous rattache à notre mère l'Antiquité. » (p. 81).

Cependant ce diagnostic sur le long terme n'empêche pas un désir, par une sélection plus forte, de fortifier l'enseignement classique : « il est très faible, et sa faiblesse vient de

l'encombrement de ces non-valeurs qui trainent dans toutes nos classes » (p. 81-82). C'est plutôt le grec que Gaston Paris voudrait surtout remettre en valeur car ce sont les Grecs qui sont les penseurs originaux, les Latins n'étant que leurs imitateurs. Enfin, une nouvelle justification de l'étude de l'Antiquité apparaît semble-t-il pour une des premières fois :

« L'étude de l'Antiquité a surtout pour but de nous faire connaître un monde différent du nôtre, où cependant l'intelligence humaine a procédé de la même manière. On a là le plus beau et le plus fécond des voyages intellectuels qu'on puisse faire ; c'est, par le travail constant de comparaison, une véritable base de développement intellectuel. Pour le jeune homme, pour l'homme fait, rien n'est plus utile que de voyager, de connaître les peuples étrangers, de comparer leurs institutions, leurs littératures, leurs façons de penser et de sentir à celles où il a été élevé. Pour l'enfant, qui ne peut pas encore voyager utilement, le plus grand service qu'on puisse lui rendre c'est de le faire vivre le plus possible dans un monde très différent du sien : par le seul fait que vous faites une version grecque, vous faites un travail de comparaison très utile. » (p. 82).

Alors qu'on insistait plutôt sur la continuité entre l'Antiquité et notre monde, l'apparition d'une distance devient formatrice : c'est un thème cohérent avec la perspective de devoir couper un jour ou l'autre le cordon ombilical. L'intérêt pour les Anciens, car il nous introduisent à la distance spécifique de l'étude ethnologique, est un thème qui se retrouvera d'une manière insistante chez les antiquisants contemporains, en particulier chez les hellénistes.

L'helléniste Victor Bérard pense que la situation de l'enseignement classique est désastreuse :

« Nous n'avons plus d'enseignement classique. Nos bacheliers ne savent plus un mot de grec et leur connaissance du latin est à peu près équivalente. Quand ces bacheliers et même des licenciés m'arrivent à mon cours de géographie antique à l'École des Hautes Études, ils ne sont pas capables de traduire, à livre ouvert, le moindre texte grec, la phrase la plus facile du plus facile auteur, la *Cyropédie*, qu'autrefois on expliquait en cinquième » (p. 296).

Il souhaite maintenir l'étude du grec, car ce sont les Grecs qui nous apprennent à raisonner, mais aussi la culture latine, non pour des raisons culturelles (car les latins ne sont qu'imitateurs des

Grecs et rien ne vaut l'original) mais pour des raisons politiques liées à la forte emprise de l'Église catholique dans la société française :

« Le jour où nous n'aurons pas en France un assez grand nombre de gens connaissant l'Antiquité vénérable, nous retomberons bien vite sous la coupe de gens qui, pour des motifs religieux, continueraient à la connaître et appuieraient leur domination sur ce respect du passé qui est au fond de tous les hommes. [...] À côté des avocats du passé, qui toujours auront une énorme influence, il faut qu'il y ait des juges ou, si vous le voulez, des critiques du passé : on aura toujours assez d'avocats de Dieu, *opportet haereses esse*, il faut quelques avocats du diable. » (p. 296)

Ferdinand Brunot, auteur de *l'Histoire de la langue française*, alors en cours de parution, est qualifié par le président de la commission comme appartenant à la jeune génération universitaire (il n'a pas encore 40 ans). Il pense lui aussi que la disparition de l'enseignement gréco-latin correspond à « une évolution historique de l'humanité » (p. 372) dont il retrace l'histoire, reprenant les thèses de son *Histoire de la langue française* en mettant en relief le fait que le français s'est imposé contre le latin depuis le XVI<sup>e</sup> siècle :

« C'est au seuil de l'ère moderne, entre 1500 et 1530, que la question du latin s'est posée. À ce moment-là, on traitait de barbares - comme on traite aujourd'hui les adversaires de l'enseignement gréco-latin - ceux qui prétendaient prier, penser et écrire en français. L'Église, d'une part, les Universités, de l'autre, firent une opposition formidable aux partisans du français. Cette opposition a néanmoins été vaincue » (p. 367).

Cette lutte est aussi celle de « la volonté royale » (p. 368) mais « c'était à la Révolution qu'était réservé l'honneur de rompre avec les pratiques séculaires et d'assurer à la langue nationale la place qui lui était due. » (p. 338). Il en arrive à la situation présente :

« Mais qui eût pu songer à rompre du premier coup avec l'Antiquité dont les grands souvenirs se mêlaient aux inspirations de la philosophie moderne pour élever les cœurs ? Les classiques s'établirent donc sur une nouvelle position. Ils l'ont gardée un siècle. Soutenant et arrivant à faire croire que cette étude de l'antique restait l'instrument indispensable de quiconque voulait se faire une âme « humaine », ce n'est que petit à petit qu'ils ont été amenés à faire une place aux

connaissances nécessaires d'histoire moderne, de sciences, de langues et de littératures étrangères. » (p. 368-369).

La critique de l'antique comme instrument indispensable aux humanités va reprendre les arguments classiques : contre ceux qui disent que « les études mettent en communion avec les chefs-d'oeuvres antiques », il répondra que ce n'est pas vrai car les élèves sont incapables de les traduire et *a fortiori* de les apprécier. Il en donne pour exemple le fait que l'on n'oser plus donner l'*Illiade* à traduire à l'agrégation de grammaire et qu'au baccalauréat les candidats ne sont même pas capable de conjuguer un verbe à l'indicatif présent. Pour le latin, Tacite et Sénèque sont trop difficiles, comme les « versions du baccalauréat en sont la lamentable preuve » (p. 367).

En ce qui concerne l'argument que le latin assure une connaissance approfondie du français, il montre, argument classique des spécialistes du domaine, que c'est l'étude historique du français qui conduit à ce résultat et il ajoute que la culture latine « nous a donné une orthographe qui est un malheur national, qui est un obstacle invincible au progrès de l'enseignement primaire et à la diffusion de notre langue à l'étranger. » (p. 369). Enfin sur la gymnastique de l'esprit associée à la version, il n'en nie pas la valeur mais la compare avec la version anglaise, allemande ou espagnole, certes moins difficiles, mais qui permettent, dans l'enseignement moderne de se confronter à des grands auteurs : Goethe, Kant, Shakespeare qui valent bien Virgile ou Horace.

Ayant critiqué les arguments des partisans du latin et du grec, Ferdinand Brunot en tente l'analyse « socio-historique » en expliquant pourquoi, comme il l'a noté plus haut, on essaye de faire croire que l'étude de l'Antiquité est nécessaire à qui veut se prétendre formé aux humanités.

Il note d'abord « l'état d'esprit d'une certaine partie de la bourgeoisie, qui, par snobisme, par imitation de ce qu'elle croit être aristocratique, devenue, moitié en apparence, moitié en réalité, cléricale, de voltairienne qu'elle était, envoie ses enfants dans les établissements religieux au lieu de les laisser dans ceux de l'État. » (p. 365) Si l'on diminue l'enseignement du latin, on doit prévoir que « pendant longtemps, un assez grand nombre d'opposants qui se croiront une élite montreront pour les humanités anciennes un amour qui leur fait aujourd'hui tout à fait défaut, mais qui leur donnera un air tout à fait aristocratique.



Les établissements ecclésiastiques en profiteront momentanément. Puis la sagesse et la lassitude viendront, les besoins pratiques, les nécessités de la lutte pour la vie s'imposeront à l'amour-propre, et il restera aux études anciennes quelques fidèles dont je vous proposerai à ce moment-là d'entretenir le zèle, car je serais désolé que la culture du grec disparût tout à fait et qu'un courant grec, voire même latin, ne continuât pas à circuler par quelques canaux dans la nation française. » (p. 371)

Une nouvelle fois, le grec est préféré au latin, l'enseignement moderne est pensé comme plus apte à former les nouvelles générations, l'explication sociologique tourne autour du snobisme et du rattachement à l'Église.

La convergence des attaques de ces spécialistes que sont Gaston Paris, Victor Bérard et Ferdinand Brunot est frappante : les arguments en faveur du latin ne tiennent pas pour des raisons de fait (on ne réussit plus à l'apprendre) et pour des raisons de politique anticléricale explicite chez Bérard et Brunot. Comme l'analyse laisse un résidu inexpliqué, Brunot reprend l'explication par le snobisme qui fait singer l'aristocratie, nouvel avatar de l'argument sociologique. Par contre, ces trois auteurs sont défenseurs du grec : au latin lié à l'Église on oppose le grec lié aux origines de la démocratie. Le débat est là aussi sous-tendu par une analyse engagée de la situation historique. De ce fait on comprend bien pourquoi la commission qui a chaleureusement remercié ces gloires de la science n'a pas tenu compte de leurs opinions radicales et à forgé le compromis de la réforme de 1902 qui s'est soldé par une mise en parallèle de l'enseignement classique et de l'enseignement moderne. En mettant ces deux enseignements à égalité, on montrait que l'enseignement classique n'était pas une nécessité absolue pour une éducation correcte et qu'ainsi les couches sociales nouvelles dont les enfants accédaient à l'enseignement secondaire pouvaient s'en dispenser. Cependant, la hiérarchie existait d'une manière non officielle mais connue des intéressés et la situation ainsi engendrée permettait à l'enseignement classique de se maintenir en gardant sa valeur sélective. Ce compromis devait durer jusqu'aux réformes qui vont constituer l'école unique, ce qui signifie que le secondaire classique et moderne avait trouvé un certain équilibre dont la seule remise en cause (si l'on ne tient pas compte de la situation pendant la Seconde Guerre mondiale), à été tentée sans succès dans les années 20.

Un acteur nouveau, le scientifique spécialiste du domaine (Bréal, Paris, Bérard, Brunot) fonde sur sa légitimité un nouvel argument particulièrement frappant : c'est au nom de la défense du latin que se fait l'opposition à un enseignement dévalué du latin. La radicalité de la critique ne peut être suivie par les politiques qui doivent ménager les équilibres politiques d'une part et la demande sociale d'éducation d'autre part. On n'a pas de peine à voir que le mécanisme évolutif mis en place au XIX<sup>e</sup> siècle trouvera une partie de sa conclusion au XX<sup>e</sup> où les mêmes forces politiques agiront dans le même sens avec un point d'équilibre différent moins favorable au latin.

#### *La tentative de 1923*

Le Bloc national est au pouvoir, le ministre de l'Instruction publique et des Beaux-arts du gouvernement de Raymond Poincaré, Léon Bérard (homme politique à ne pas confondre avec l'helléniste *Victor Bérard*), veut promouvoir une réforme pour rétablir l'obligation de l'enseignement des langues anciennes pour tout élève du secondaire. Le débat qui s'instaure restera sans suite puisque finalement la réforme votée ne fut pas appliquée.

À lire les comptes-rendus parlementaires<sup>96</sup>, on s'aperçoit que le débat ne porte pas sur la valeur formatrice du latin, qui paraît acquise : nous sommes entre gens lettrés et le ministre lui-même ne craint pas de s'adresser à son adversaire politique Édouard Herriot en latin (*Quid igitur censes, Herriot, vindicandum in eos qui tradidere rem publicam ?* Rires et applaudissements au centre et à droite). Cependant, le seul adversaire du latin qui soit stigmatisé par le ministre Léon Bérard est Ferdinand Brunot, dont la position prise devant la commission de 1902 est à la fois jugée scandaleuse en elle-même, et de plus considérée comme la pensée profonde des réformateurs de 1902 :

« Le grec et le latin sont morts, et il faut consacrer dès à présent la moitié de nos établissements à un enseignement purement moderne. - Dès 1902, M. Brunot a dit cela.

« Croyez-vous qu'on n'ait pas lieu de songer avec quelque inquiétude à l'avenir des humanités gréco-latines dans notre

---

<sup>96</sup> Léon Bérard, *Pour la réforme classique*, Paris, Armand Colin, 1923.

pays, quand on sait que de telles idées sont professées à l'un des plus hauts postes de l'Université, là où se forment les futurs maîtres, là où s'exercent les justes et hautes directions, les nobles et fortes influences ?

« Puisque tout le monde, ici, s'est déclaré partisan de la culture gréco-latine, que tout le monde en a célébré les mérites, les vertus et les bienfaits et que vous êtes, au surplus, les arbitres suprêmes de l'intérêt public, est-ce qu'il ne vous appartient pas de dire avec moi à ceux qui méditent depuis vingt ans de tels projets : vous n'irez pas plus loin (*Très bien! Très bien!*)

« La déposition de M. Brunot est aussi claire que possible. Lui-même et les modernistes de principe considèrent les programmes de 1902 comme une simple transition. C'est l'étape suprême où ils espèrent voir tomber ces pèlerins millénaires, rhéteurs athéniens et avocats de Rome, qui s'obstinent à encombrer le cortège du progrès.

« Le latin et le grec sont admis, et traités par eux non pas précisément comme des parents pauvres, mais, ce qui est pire, comme des parents ruinés (*Applaudissements au centre, à droite et sur divers bancs*). » (Bérard, p. 261-262).

Hormis cette attaque, le débat porte plus sur le rôle social des études secondaires, sur la sélection, que sur le latin lui-même.

Raymond Aron note dans ses *Mémoires*<sup>97</sup> : « Parmi les professeurs, je garde à Hippolyte Parigot une gratitude sincère. Il tenait la rubrique universitaire dans *le Temps* et défendait passionnément la réforme Léon Bérard qui renforçait la part des humanités dans l'enseignement secondaire. Souvent il ferrailait avec des journalistes de gauche. Les humanités glissaient vers la droite, voire la réaction, bien qu'Édouard Herriot n'eut d'autre formation que littéraire. » (p. 27) « La fameuse réforme Léon Bérard tendait à remettre l'horloge non à l'heure mais en arrière ; à restaurer pour les meilleurs, les lycées du siècle dernier. » (p. 30)

Ce qui est en cause c'est le fait que la réforme de 1902 a introduit le germe d'une séparation entre littéraires (qui suivent l'enseignement classique) et scientifiques (qui suivent l'enseignement moderne). Comme le souligne Prost (1968, p. 258), on ressent davantage la nécessité d'un enseignement

---

<sup>97</sup> Raymond Aron, *Mémoires*, Paris, Julliard, 1983.

scientifique. De ce fait, après la victoire du cartel des gauches la réforme de 1925 rend compatible l'étude des langues anciennes et des sciences par la création de la section A'.

Mais il y a aussi un débat sur la sélection : pour beaucoup de familles, l'obligation de faire du latin sera considérée comme une barrière qui rejettera beaucoup d'enfants vers l'école primaire supérieure. Si la gauche se sent l'héritière des républicains de 1902, c'est bien parce que le compromis de 1902 avait rendu possible l'accès du secondaire à beaucoup d'enfants dont les familles ne se sentaient pas concernées par la culture classique gréco-latine. Refermer cette porte leur paraît une mesure ouvertement en faveur d'une classe sociale privilégiée, un recul dans la démocratisation de l'enseignement. Ce débat sur le latin comme barrière va maintenant être repris explicitement par Edmond Goblot.

#### *La barrière et le niveau*

Ce livre a été publié en 1925 mais selon Viviane Isambert-Jamati qui a étudié la correspondance familiale des Dubois-Goblot, il aurait été rédigé en 1912-1913<sup>98</sup>. Bien que le sous-titre porte *Étude sociologique sur la bourgeoisie française moderne*, l'auteur nous dit que ce qu'il décrit a vu le jour sous le règne de Louis-Philippe : « c'est à cette époque qu'on voit se former l'esprit bourgeois, se formuler le code de la vie bourgeoise »<sup>99</sup>, instauration vers 1835 de la mode masculine en noir (p. 54) ; apparition d'une nouvelle terminologie pour désigner les vertus « bourgeoises » (p. 92). Par contre la Grande Guerre lui semble avoir modifié les esprits et les pratiques vestimentaires « le chapeau haut de forme est sorti de l'usage, le linge empesé a cessé d'être de rigueur : le costume masculin tend à s'humaniser » (p. 107) Enfin, le « dimorphisme sexuel » qui lui semblait si typique du comportement bourgeois tend à disparaître : « la femme bourgeoise ne craint plus d'occuper des emplois rétribués » (p. 108). Est-ce un souhait que l'auteur dans sa conclusion fait passer en prophétie ? Il sent bien que les temps ont changés et son objet, c'est ce qu'il a pu observer de près pendant son éducation, cette solidarité familiale qui fut la

---

<sup>98</sup> Viviane Isambert-Jamati, *Solidarité fraternelle et réussite sociale*, Paris, L'Harmattan, 1995, p. 240.

<sup>99</sup> Edmond Goblot, *La barrière et le niveau*, Brionne, Éditions Gérard Monfort, 1984 (première édition 1925), p.8.

sienne. La correspondance étudiée par Viviane Isambert-Jamati (1995) qui nous fait vivre dans l'intimité de la famille Goblot est justement nommée *Solidarité fraternelle et réussite sociale* car, comme E. Goblot le note, l'accession et le maintien dans la bourgeoisie est une affaire de la famille entière et E. Goblot aura une carrière bourgeoise à ses propres yeux. « Bourgeois parlant à des bourgeois » (Goblot 1984, p. 69), il se présente ainsi :

« Que suis-je donc, moi qui écris ces lignes ? Patron ? Capitaliste ? Non certes ! Rentier ? Oh ! Si peu ! Profiteur ? Pas que je sache. Je suis sûrement salarié, car je vis de mon travail. L'Université m'apparaît comme une vaste industrie d'État qui façonne une matière humaine ; je ne suis pas patron, mais ouvrier dans cette usine. Je fabrique, avec des étudiants comme matière première, des licenciés et des agrégés de philosophie. [...] dans la société française, que je le veuille ou non, je suis un bourgeois, et n'ai pas lieu d'en être fier. » (p. 6).

Voici sa biographie telle que donnée par Viviane Isambert-Jamati (p. 276-277) :

*Edmond Goblot*, Mamers 1858 - Labaroche 1935. Troisième enfant du ménage Goblot désigné ci-dessus. École Normale Supérieure Lettres 1879 (promotion qui suivait celle de Jaurès et de Bergson; même promotion que Durkheim). Agrégation de philosophie, 1883. Ultérieurement à la période considérée, après avoir enseigné dans divers lycée et suivi six années d'études de médecine, soutint sa thèse de Doctorat ès-lettres: La classification des sciences (1898). Il publia cinq autres ouvrages, dont le plus connu des spécialistes de sciences humaines est *La barrière et le niveau* (1925), et de nombreux articles. A enseigné dans les Facultés de Caen et de Lyon. A fondé la section de la Ligue des Droits de l'Homme de Toulouse et milité en faveur de Dreyfus, engagement pour les Droits de l'Homme qu'il a poursuivi toute sa vie. Marié en 1891 avec Comélie Martet; trois enfants.

La thèse de Goblot est la suivante : « une classe, pas plus qu'une caste, ne se relie aux classes inférieures par une gradation continue. Il n'y aurait pas de classes si *l'inégalité* n'était pas, en quelque manière, *hétérogénéité*, si elle ne comportait que du plus ou du moins. Les caractères qui séparent doivent être qualitatifs. En outre, ils sont communs à tous ceux qu'ils distinguent. Toute démarcation sociale est à la fois *barrière* et *niveau*. Il faut que la frontière soit un escarpement, mais qu'au-dessus de l'escarpement il y ait un plateau. Au-dedans d'elle-

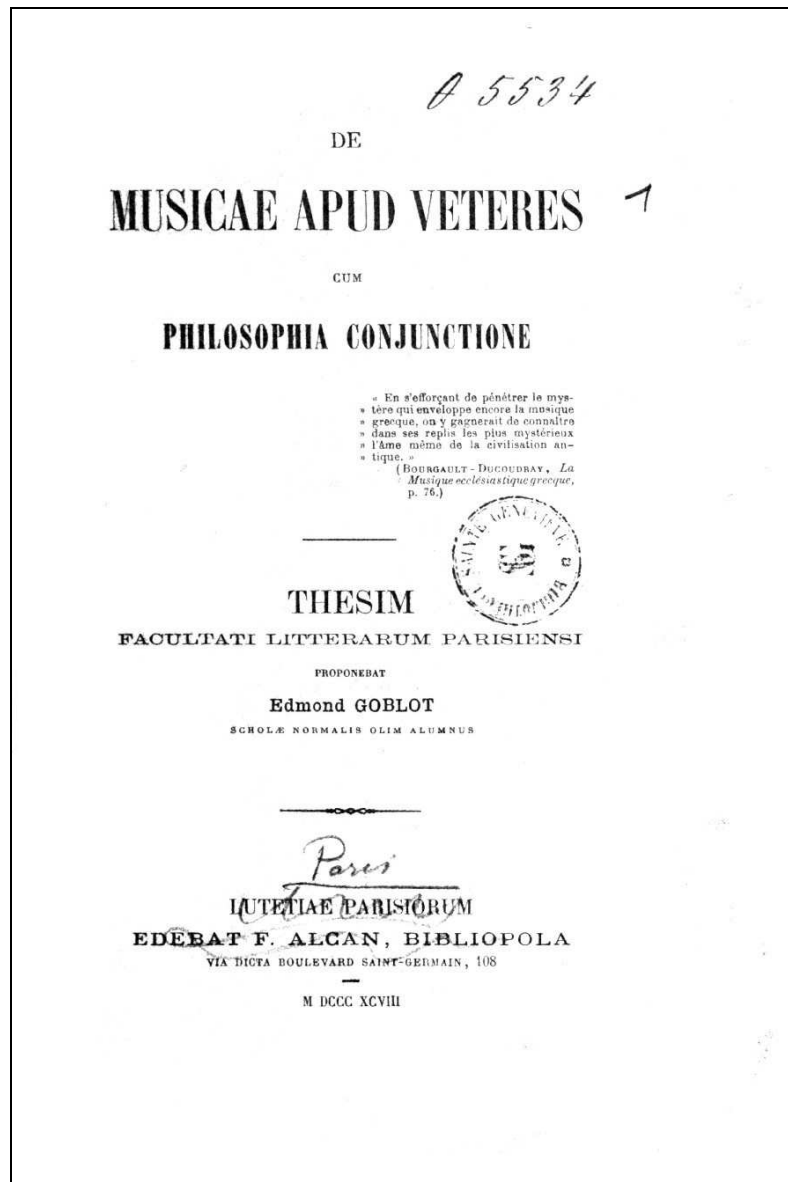
même, toute classe est égalitaire; elle n'admet ni pentes ni sommets : l'égalité dans la classe est condition de la supériorité de classe. » (p. 9) Quant au terrain empirique sur lequel la thèse sera élaborée, c'est le code de la vie bourgeoise :

« On peut en suivre l'évolution (elle est étonnamment rapide) en parcourant les collections des journaux de modes et des *magazines* destinés à l'éducation des familles. On y trouve, discutées avec un sérieux comique, les graves questions du « bon ton » et des « bonnes manières », ces mille riens qui font l'homme et la femme « bien élevés », ces minutieuses règles du « savoir-vivre » à la délicate observation desquelles on reconnaît un « homme comme il faut », une « femme comme il faut ». Et ces règles décident de tout : du vêtement, du logement, du mobilier, des gestes, du langage, même des opinions et des croyances. L'ordre social a d'étroites relations avec les professions et métiers comme avec les partis politiques; mais ce n'est jamais la profession ou le parti qui détermine la classe, c'est souvent, au contraire, la classe qui décide des professions et des partis. Avant tout, l'éducation crée et maintient la distinction des classes; mais le mot *éducation* prend ici un sens nouveau et étroit : il s'agit de l'éducation qui classe, non de celle qui développe le mérite personnel. Les formes extérieures y tiennent une grande place. Sans doute, le savoir, le talent, les vertus, le goût n'y sont point tout à fait négligés, mais il faut que ces qualités profondes se manifestent par des signes extérieurs aisément reconnaissables, et il suffit que leur absence se dissimule. La bourgeoisie a la prétention d'être une *élite* et d'être reconnue pour telle; l'éducation s'applique à lui en donner les apparences. » (p. 8-9)

De ce fait le latin joue dans l'éducation bourgeoise à la fois le rôle de *barrière* (il décourage ceux qui ne voient pas son rôle social) et de *niveau* (tous ceux qui en ont fait appartiennent à la bourgeoisie). On notera en particulier le développement savoureux qui occupe une bonne partie du chapitre consacré à *l'éducation intellectuelle de la bourgeoisie*. Avec un humour ravageur il montre bien la contradiction des promoteurs du latin qui ne font pas du latin pour lui-même, pour toutes les qualités traditionnelles qui sont données, puisque le niveau de latin est très faible et que personne ne se soucie beaucoup du contenu des textes latins une fois le baccalauréat obtenu. Les promoteurs du latin savent bien que l'apprentissage du latin est inutile pour l'enfant, mais qu'il s'agit d'une culture « qui différencie une élite, une culture qui ne soit pas purement utilitaire, une culture de

luxe ». (p. 85) S'ils insistent tellement pour le maintien du latin, c'est qu'ils savent que la distinction sociale passe par cet apprentissage inutile et mal fait.

E. Goblot n'est pas un adversaire du latin, il en reconnaît les qualités pédagogiques : acquisition de la dimension historique, confrontation avec une langue basée sur un autre système que les langues modernes, imprégnation de la culture antique et il se considère comme un vrai défenseur des humanités car il voudrait qu'on les fasse sérieusement, que le but ne soit pas de réussir péniblement à traduire un texte pour le baccalauréat « sans y faire plus des trois ou quatre contresens qu'on y tolère » (p. 83). Ceci veut dire qu'on choisisse de faire du latin pour lui-même, sérieusement et non pour les avantages sociaux qui en découlent. Le latin fait ainsi ne conviendrait qu'à un petit nombre car il demande un temps et un investissement qui n'est plus compatible avec la somme des savoirs à acquérir dans le secondaire. Il se considère comme un vrai défenseur du latin et les partisans du latin en sont de fait les pires ennemis. Il l'a d'ailleurs appris dès les petites classes du lycée du Mans en 1868 (Isambert-Jamati 1995, p. 178) et il en sait suffisamment pour passer sa thèse complémentaire en latin sur la musique dans l'Antiquité : *De musicae apud veteres cum philosophia conjunctione*. Thesim facultati litterarum parisiensi, proponebat Edmond Goblot, scholae normalis olim alumnus, Lutetiae parisiolorum, edebat F. Alcan, Bibliopola, via dicta Boulevard Saint-Germain, 108, M DCCC XCVIII



Quel statut faut-il donner au texte d'Edmond Goblot : Georges Balandier, le préfacier de 1967 y voit une « réflexion critique » d'un « sociologue amateur, au talent incontestable » (Goblot 1984, p. V). La causticité du ton, l'engagement personnel semblent montrer que l'auteur n'a pas voulu faire œuvre scientifique mais a voulu prendre part au débat social. Si individuellement le bourgeois fait faire du latin à ses enfants pour des raisons de distinction sociale, il s'agit là de motivations rationnelles, souvent assez conscientes comme on l'a vérifié plus



haut à l'époque actuelle et qui sont niées au plan collectif seulement dans les lieux où elles sont jugées contestables du point de vue de l'égalité sociale.

Goblot d'ailleurs, dans sa thèse de 1898 nous en avait averti. Il est assez sociologue pour se méfier des motivations et en bon durkheimien il pense que :

« les faits sociaux ne sont pas plus manifestes que les faits physiologiques. Ils ont des racines profondes que la conscience ne révèle pas. Je suis très attaché à ma patrie, mais je serais fort embarrassé si j'avais à dire pourquoi. Il me faudrait réfléchir, analyser, discuter, découvrir après coup des motifs, qui probablement ne seraient pas les véritables. Quand il s'agit d'expliquer de tels faits, on trouve plus aisément les raisons qui les justifient que les causes qui les produisent »<sup>100</sup>.

Dans *La barrière et le niveau*, on retrouve sous une forme extrêmement brillante et frappante le point de vue critique de plusieurs littéraires que nous avons déjà vu : Raoul Frary et Ferdinand Brunot qui ont critiqué le maintien du latin du fait du « snobisme » des parents.

On retrouve la même façon de voir chez ce spectateur ironique de la société nord-américaine qu'est Thorstein Veblen, auteur en 1899 de la *Théorie de la classe de loisir* et qui fait partie, selon Raymond Aron, de ceux que « le culte de l'argent et la symbolique du succès, caractéristique des manières bourgeoises, font sourire ou grincer des dents »<sup>101</sup>. Selon Veblen, « du fait que ce savoir est au nombre des rudiments de notre système d'éducation, la personne qui manie et comprend certaines langues mortes de l'Europe méridionale peut s'offrir, quand elle en a l'occasion, le plaisir de faire parade de ce talent de société ; mieux, le savant qui peut montrer cette sorte d'érudition à l'oreille de son public, profane et spécialisé. On attend d'un homme cultivé qu'il ait voué un certain nombre d'années à cette initiation parfaitement inutile. S'il ne peut l'attester, il prêche à croire que son éducation a été bâclée faute de temps et qu'on lui a fait une tête vulgairement pratique : deux

---

<sup>100</sup> Edmond Goblot, *Essai sur la classification des sciences*, Paris, Félix Alcan, (thèse de doctorat ès Lettres), 1898, p. 275.

<sup>101</sup> Thorstein Veblen, *Théorie de la classe de loisir*, Paris, Gallimard, 1970 (édition originale 1899), p. XLI

malfaçons également insupportables à qui se fait une saine idée de l'érudition et des vertus intellectuelles. » (p. 262-263)

La notion de « gaspillage ostentatoire » utilisée par Veblen pour désigner ce genre d'apprentissage « parfaitement inutile » mais pourtant socialement nécessaire sera reprise à propos du latin par Bourdieu et Passeron dans *La Reproduction*<sup>102</sup>. Bien que non cités par Bourdieu dans *La Distinction*<sup>103</sup>, les concepts de Veblen et la critique sociale de Goblot y sont utilisés, ce qui montre la permanence de l'attitude dans le débat.

#### *La thèse de la distinction*

La conclusion de *La Reproduction* est formelle :

« dans une société où l'obtention des privilèges sociaux dépend de plus en plus étroitement de la possession de titres scolaires, l'École n'a pas seulement pour fonction d'assurer la succession discrète à des droits de bourgeoisie qui ne sauraient plus se transmettre d'une manière directe et déclarée. »

Ce qui est rappelé ici est simplement le rôle des diplômes scolaires aujourd'hui indispensables pour obtenir une position sociale élevée : ce constat est aujourd'hui admis par tous. Mais la suite du texte montre que la culture liée à l'école joue un rôle de code social qui permet de s'appropriier les valeurs culturelles véhiculées par l'école, rôle que les déshérités ne soupçonnent même pas. Ainsi le pieux récit que se racontent les privilégiés, la « sociodicée » bourgeoise, [mot forgé sur le modèle du terme issu de la philosophie du début du XVIII<sup>e</sup> où la théodicée est une exposition de la justification de la bonté de Dieu], ce récit ne sert qu'à dissimuler les privilèges en les justifiant. Le texte poursuit :

« Instrument privilégié de la sociodicée bourgeoise qui confère aux privilégiés le privilège suprême de ne pas s'apparaître comme privilégiés, elle parvient d'autant plus facilement à convaincre les déshérités qu'ils doivent leur destin scolaire et social à leur défaut de dons ou de mérite qu'en matière de culture, la dépossession absolue exclut la conscience de la dépossession. »

---

<sup>102</sup> Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La reproduction*, Paris, Éditions de Minuit, 1970, p. 204.

<sup>103</sup> Pierre Bourdieu, *La Distinction, critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de minuit, 1979.

En d'autres termes, ce qu'on cherche à faire croire aux dépossédés, c'est qu'ils n'ont pas les dons nécessaires pour accéder à un bon niveau scolaire. En fait, ils ne connaissent pas la règle du jeu car ils n'imaginent même pas que la culture traditionnelle joue un rôle fondamental dans la réussite scolaire.

Ce texte a eu un retentissement considérable lors de sa parution, en particulier auprès des enseignants et pour beaucoup (nous sommes en 1970) la culture, devenue la « culture bourgeoise », n'est qu'un simple instrument de domination.

Bourdieu est incroyant en matière de culture : si la culture est un instrument de domination c'est qu'elle n'a aucune valeur en elle-même. Pour Bourdieu, seule la science n'est pas arbitraire et a une légitimité, elle seule peut servir de base à un système scolaire où rien n'est caché, où tout est accessible à ceux qui le désirent. Penser qu'on puisse trouver une quelconque valeur à un « instrument de domination » est une contradiction dans les termes. Si la culture avait de la valeur, elle serait jugée comme la science, ce qui n'est pas le cas alors que la science peut aussi servir d'instrument de sélection scolaire comme on le voit bien pour les mathématiques.

### *Conclusion*

On retiendra l'impact de la Révolution qui est double : elle a d'abord dévalorisé le thème traditionnel antérieur de l'Antiquité comme source de moralité publique et de vertus civiques. La Révolution a également entraîné des modifications sociales comme le ralliement de la bourgeoisie à une vision traditionnelle, en matière religieuse comme en matière d'enseignement. Ce n'est qu'avec la République que des modifications profondes vont être opérées dans le système d'enseignement, par souci de rupture avec l'Église pour la formation des enfants mais également en raison de l'évolution de la société entraînant une demande croissante d'éducation.

Cette évolution va être assumée par le compromis de 1902 : l'enseignement secondaire admet un enseignement « moderne » sans latin. D'un système où seul le latin avait une place prépondérante et était un passage obligé pour accéder à l'élite de la nation, on passe à une situation où l'obtention du baccalauréat n'impose plus l'étude du latin bien que l'enseignement ainsi fait ne puisse prétendre à la voie d'excellence de l'enseignement classique.

Après 1925, le latin peut être associé à l'excellence en matière scientifique du fait de l'influence croissante de la science et de la technique dans la société. Cette évolution sera prolongée après la dernière guerre par la dissociation du latin et des mathématiques en matière de sélection, celle-ci se faisant dorénavant uniquement par le choix de la section scientifique. Enfin, la rupture du compromis de 1902 entraînera la relégation du latin dans des options facultatives.

Le débat sur le latin a accompagné cette évolution, les arguments en faveur du latin n'ayant pas évolué sur toute la période : gymnastique de l'esprit, aide au français, imprégnation des classiques. Par contre des thèmes d'opposition sont apparus, tantôt liés à des motifs religieux (Gaume) ou politiques (Bastiat), thèmes qui n'ont pas eu de postérité, tantôt liés au refus que l'on fasse du latin de mauvaise manière car pour de mauvaises raisons (Frary, Brunot, Goblot). Cette critique sociale perdue aujourd'hui par l'intermédiaire de Pierre Bourdieu qui tient un discours critique sur le latin. En effet, il est pour lui un « gaspillage ostentatoire » dont la fonction est de légitimer le capital culturel, c'est à dire d'anoblir le niveau scolaire obtenu en l'associant à la haute culture dont le latin est le signe.

Avant d'étudier le débat actuel, nous allons établir, dans la logique de ce qui vient d'être montré, comment les parents qui sont concernés par le problème du latin le ressentent et comment on retrouve par le biais statistique l'affleurement actuel des fractures antérieures portées par les appartenances de milieu social et d'appartenances religieuses et politiques.

## II La situation présente du point de vue des parents

Comme nous l'avons vu, l'évolution de l'enseignement du latin est sous-tendue par les tendances suivantes :

1) une substitution des sciences au latin comme matière de référence servant de base aux normes de la connaissance et donc également, par le biais des mathématiques, de norme de sélection scolaire.

2) une opposition politique, au latin du fait qu'au XIX<sup>e</sup> siècle, le latin a été associé aux valeurs de la tradition qui

avaient été remises en place par la Restauration, et donc aussi au traditionalisme catholique.

3) en réaction au point précédent, une promotion du grec comme étude des sources de la démocratie, soutenue politiquement par les opposants au monde catholique

4) un souci de *sélection* sociale, devenu du fait du point un, un souci de *distinction* sociale car la connaissance du latin (et du grec) est toujours considérée par les élites culturelles comme indispensable à une culture digne de ce nom.

Si la situation actuelle est le fruit de ces tendances, elles doivent être repérables dans la population actuelle et à cette fin, en 1994, avec François de Singly et les étudiants de deuxième année de Deug de Paris 5, nous avons interrogé un millier de parents à propos du choix éventuel du latin qu'ils auraient à faire bientôt pour leur enfant, ce qui permettra de retrouver plusieurs des points précédents (sauf le rôle des mathématiques pour la sélection, mais il est évident).

Au moment de cette enquête, des résultats sur l'origine sociale des enfants faisant du latin étaient connus par le biais de l'enquête par panel du Ministère de l'éducation nationale qui à partir de 1989 a permis de suivre un échantillon important d'années en années (Panel 1989).

Les résultats disponibles étaient les suivants :

— on étudie plus le latin dans le privé (32 %) que dans le public (26 %)

— en terme de catégories socioprofessionnelles, alors que le choix de l'option latin est pour l'ensemble de la population du panel de 18 %, pour la catégorie des cadres supérieurs et des professions intellectuelles la proportion est d'environ 50 %, elle n'est que de 10 % pour les ouvriers (professions intermédiaires : 30 %).

Dans la classe moyenne supérieure, faire faire du latin est un objet de débat puisque cet enseignement est choisi dans un cas sur deux. Au contraire, en milieu populaire cet enseignement est marginal et le problème se pose beaucoup moins.

De ce fait, il faut étudier la question du choix du latin dans les milieux où la question se pose réellement (classe moyenne et

supérieure) et c'est pourquoi c'est cette population qui a été étudiée.

Comme le choix de faire prendre l'option latin peut aussi être motivé par des raisons de stratégie éducative en fonction de la situation locale d'un collège, on a tenté de neutraliser cet effet en n'interrogeant que des parents ayant encore leur enfant à l'école primaire (en CM1 ou CM2) afin de pouvoir avoir accès à des motivations indépendantes de cette question de stratégie.

1058 parents ont été interrogés, dont les deux tiers appartiennent à la catégorie sociale supérieure (cadres supérieurs, professions intellectuelles), le reste se partageant entre professions libérales et professions intermédiaires, regroupant ainsi ce qu'on peut appeler une classe moyenne supérieure.

Ces parents ont évidemment été interrogés sur leur projet quant à leur enfant (latin seul, grec seul, latin et grec, ni latin ni grec), sur leur accord ou non avec les motivations traditionnelles (gymnastique de l'esprit, aide au français par le biais de l'étymologie, connaissance de la culture antique), mais aussi sur le fait qu'ils aient fait ou non du latin et sur les compétences et intérêt de leur enfant. Enfin de nombreuses questions sur des sujets de sociétés, leur situation sociale, leur niveau d'étude, leurs opinions politiques et religieuses ont été posées.

La spécificité de classe moyenne supérieure a évidemment des conséquences sur les projets en matière de langues anciennes qui sont majoritaires (cf. figure 1), mais le but de l'enquête n'est pas de faire des estimations pour une population de référence mais de mieux connaître les motivations pour les divers projets.

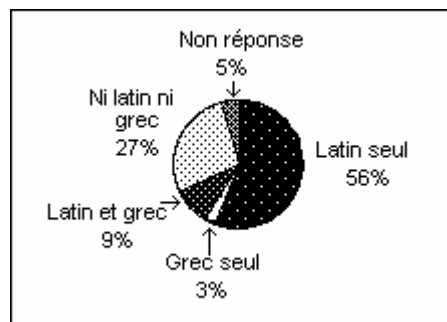


Figure 1 : projet des parents pour l'enfant

Le latin seul est majoritaire ; trois répondants sur dix refusent toute langue ancienne mais on trouve aussi des projets qui, au vu de la réalité observée au plan national sont un peu utopiques, comme le souhait pour un répondant sur dix de faire faire du latin et du grec, ainsi que de prendre le grec seul pour 3 %. Bien que concernant des effectifs faibles, (1 % du total général représente à peu près 10 personnes), ces deux options seront à étudier pour leur signification particulière.

Nous allons maintenant tester le lien entre les divers projets et l'appartenance à des groupes sociaux par le biais du niveau d'étude, de l'affiliation politique et de l'affiliation religieuse. Il ne s'agit pas ici de relever des effets, des influences mais de montrer l'appartenance des parents à des groupes sociaux dont on a relevé plus haut qu'ils avaient eus des comportements divers face au latin. Les raisons peuvent en être liées soit à la différenciation sociale, que l'on repérera par le niveau d'études, soit aux événements historiques et en particulier à cette guerre civile larvée qui depuis la Troisième République structure l'opposition entre la gauche laïque et la droite catholique.

Même à l'intérieur de notre population pourtant restreinte et constituée d'une population sociale assez homogène, cette liaison entre politique et religion est déjà sensible et il faudra en tenir compte pour pouvoir distinguer ensuite ce qui relève de l'appartenance politique et ce qui relève de l'affiliation religieuse d'une manière indépendante.

*Le lien entre politique et religion*

L'appartenance politique est notée en demandant au répondant de se situer sur une échelle à sept positions comme ci-dessous :

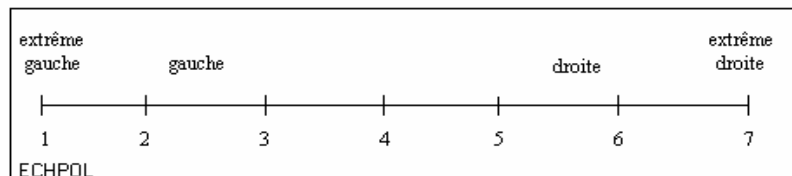


Figure 2 : échelle politique

On a regroupé sous la rubrique « gauche », ceux qui s'étaient situés de l'extrême gauche au centre gauche (numéros 1 à 3 sur l'échelle) et symétriquement comme « droite », ceux qui avaient choisi les positions 5 à 7. On considère comme « ni gauche ni droite », ceux qui ont choisi le centre (n°4) ou ceux qui ont refusé de répondre.

Pour l'affiliation religieuse, on a utilisé la réponse à la question suivante : « Vous considérez-vous comme » :

1. catholique pratiquant
  2. catholique non pratiquant
  3. de tradition catholique mais ni croyant ni pratiquant
  4. sans religion
  5. protestant
  6. juif
  7. autre religion
- (0. Non réponse, non proposée mais rencontrée)

Comme la non-réponse et les réponses 5 à 7 représentaient un faible effectif, on a retenu dans le croisement politique-religion que les réponses d'affiliation catholique ou son refus (« sans religion »).

On a le résultat suivant :

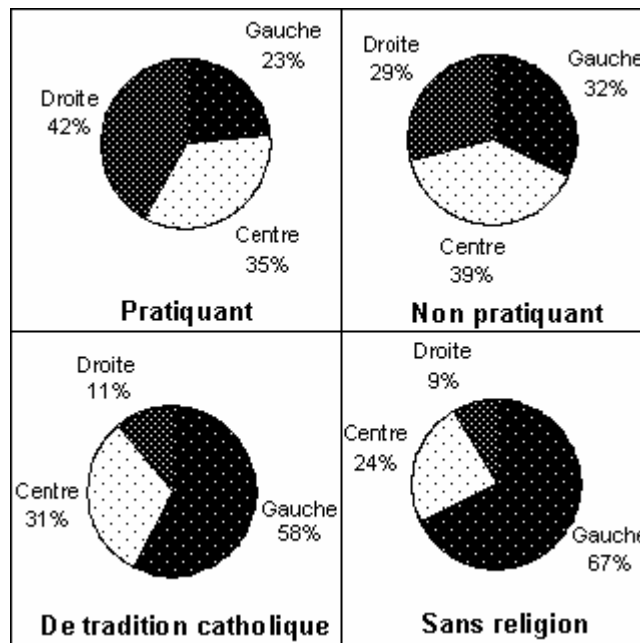


Figure 3 : Appartenance politique selon l'affiliation religieuse



On remarquera que les deux profils du haut se ressemblent avec une gauche *minoritaire* et les deux du bas avec une gauche *majoritaire*, les pratiquants étant les plus à droite (moyenne de la droite dans l'ensemble 21 %) et les sans religion les plus à gauche (moyenne de la gauche dans l'ensemble 47 %).

Il y a donc, pour les deux profils du haut, une liaison entre droite et centre (le centre étant dans l'ensemble de moyenne 32 %) et lien avec l'Église catholique : c'est évident pour les pratiquants mais se déclarer non-pratiquant c'est cependant reconnaître la règle catholique de la pratique obligatoire. Inversement il y a lien entre gauche et rupture avec le monde catholique, ce qui est évident pour les sans religion mais qui est vrai aussi pour ceux qui se déclarent certes de tradition catholique mais ni croyant ni pratiquant.

D'autres enquêtes montrent que se déclarer *sans religion* est souvent le fait de personnes qui ont été baptisées dans la religion catholique : par exemple dans une enquête faite en 1986<sup>104</sup> auprès d'un échantillon représentatif de 1530 personnes de nationalité française, si pratiquement tous les catholiques se disent baptisés, cette proportion est encore de 83 % pour ceux qui se sont déclarés *sans religion* (mais la question posée ne distinguait pas d'autres formes d'affiliation que « catholique » (ou une autre religion) et « sans religion », sans degrés d'appartenance comme ici).

Il s'agit là d'un phénomène bien connu lié à l'histoire des rapports entre catholicisme et vie politique en France depuis la Révolution<sup>105</sup>.

---

<sup>104</sup> Guy Michelat, Julien Potel, Jacques Sutter, Jacques Maître, *Les Français sont-ils encore catholiques ?*, Paris, Cerf., 1991, p. 66.

<sup>105</sup> Cf. sur l'aspect politique : René Rémond, *La droite en France*, Aubier, 1963 ; Jean-François Sirinelli (dir.) *Histoire des droites en France*, Gallimard, 1992, 3 volumes (repris partiellement en poche sous le titre : *Les droites françaises*, folio histoire n°63) ; sur la question scolaire, Alain Prost, *L'enseignement en France 1800-1967*, Armand Colin, 1968 ; sur les rapports spécifiques entre classe sociale et religion cf. Guy Michelat et Michel Simon, *Classe religion et comportement politique*, Presses de la FNSP et ed. sociales, 1977 et la nouvelle appréciation de : Jean-Marie Donegani, *La liberté de choisir*, Presses de la FNSP, 1993

En effet la Révolution dans ses débuts n'a pas été antireligieuse : le clergé a participé aux cahiers de doléances et la fête de la fédération du 14 juillet 1790 a connu sa Grand-messe (célébrée par Talleyrand). Ce n'est qu'au moment où les révolutionnaires, semble-t-il essentiellement pour des raisons financières, ont voulu pousser à bout les tendances gallicanes de l'Église de France, c'est à dire faire une Église de France qui soit autonome vis-à-vis de Rome, qu'une partie du clergé s'est opposée à cette rupture et a refusé de jurer fidélité au nouveau régime. Prêtres jureurs (soutenus par le pouvoir) et réfractaires (recherchés et persécutés) ont commencé à diviser la société selon un schéma dans lequel l'attitude vis-à-vis de la fidélité à l'institution monarchique a entraîné une coupure profonde. Le clergé réfractaire est resté dans un même geste fidèle à Rome et fidèle au Roi. De l'autre côté, le radicalisme antireligieux de la Révolution s'était appuyé sur cette fidélité pour voir dans le catholicisme un soutien de l'étranger qui veut la mort de l'idée révolutionnaire.

Napoléon calma le jeu par le Concordat de 1801 qui allait durer un siècle pendant lequel la situation créée à la Révolution allait se maintenir : les forces qui ont imposé la Restauration sont liées au catholicisme ; les forces qui luttent pour continuer l'oeuvre de la Révolution s'opposent à la volonté politique de l'Église catholique et luttent contre elle pour cette raison. Sous la Troisième République, l'opposition est forte entre gauche et droite de l'époque : entre le camp républicain et le camp légitimiste. Progressivement, les républicains vont affranchir la politique française de la domination de l'Église catholique, en particulier sur le problème de l'école car ils ont bien conscience que l'emprise sur les esprits passe par ce biais. Bien que les catholiques aient fini par se rallier à la République, soutenus dans cette attitude par le Pape Léon XIII, cette tendance à la dissociation trouvera son point culminant avec la Séparation de l'Église et de l'État de 1904.

Depuis, l'opposition gauche/droite s'est retrouvée dans la lutte pour ou contre l'influence de l'Église sur le terrain scolaire. Il est symptomatique de voir que les manifestations les plus importantes des années 1980 et 1990 ont été liées à la question scolaire : manifestations de plus d'un million de personnes pour la défense de l'école libre (c'est à dire essentiellement catholique) quand les socialistes se sont installés au pouvoir en

1981 et ont voulu créer une école unique qui intégrerait toutes les écoles touchant des fonds publics. Inversement la gauche a fait une manifestation analogue par son ampleur quand, sous un gouvernement de cohabitation de droite, une tentative de modification de la loi Falloux a été envisagée (cette loi de compromis votée au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle n'autorise pas actuellement un financement trop important des écoles par les collectivités locales)

Cette liaison entre politique et religion fait que dans l'enquête, si l'on examine toutes les questions qui ont été posées, on va voir que beaucoup de modalités de réponses sont communes aux deux grands univers : d'une part la droite et les pratiquants et non pratiquants ; d'autre par la gauche et les sans religion ou de tradition catholique mais ni croyant ni pratiquant. Par contre, on rencontre des forts diplômés, (ou de faibles diplômés) dans les deux camps. Dans l'analyse qui va suivre nous allons tenter de comprendre ce qui est lié à la politique et ce qui est lié à la religion et à cette fin nous allons utiliser à nouveau une analyse « toutes choses égales par ailleurs » (régression logistique)

*Analyse « toutes choses égales par ailleurs »*

Comme variables explicatives on utilise : le sexe de l'enfant ; s'il est jugé ou non bon élève ; la religion du parent en deux modalités (religion catholique contre sans religion ou ni croyant ni pratiquant) ; son niveau de diplôme (deux modalités : niveau bac ou inférieur, de niveau supérieur) ; son affiliation politique (gauche, ni gauche ni droite, droite). Tous les effets sont statistiquement significatifs.

Ce que nous voulons expliquer est le choix du latin ou du grec contre le refus de toute langue ancienne.

Sexe féminin	7,9
Elève de bon niveau	19,9
Parent catholique	12,5
Parent de gauche	8,6
Parent de droite	14,6
Diplôme parent niveau supérieur	7,7

Effet marginal en pourcentage sur le choix des langues anciennes

Nous retrouvons d'abord le phénomène déjà vu en étudiant le Panel 95 : le sexe féminin est privilégié comme plus « littéraire » et, plus encore, il faut que l'élève soit d'un bon niveau.

L'apport spécifique de cette enquête réside dans le fait qu'on peut voir ici l'influence spécifique du diplôme et de l'orientation tant religieuse que politique.

On voit d'abord que le fait de se considérer en lien avec le monde catholique (être pratiquant ou non pratiquant) a un effet positif sur le choix des langues anciennes. Réciproquement, le fait d'avoir pris ses distances avec le monde catholique (être de tradition catholique mais ni croyant, ni pratiquant ou sans religion) aura l'effet marginal inverse (négatif). On retrouve là le lien historique entre le latin et l'univers de l'Église catholique que nous avons vu précédemment.

Indépendamment de l'affiliation religieuse, il y a un effet spécifique de la motivation politique, quelle qu'elle soit : être de gauche et plus encore de droite encourage le choix des langues anciennes. Réciproquement, c'est le fait de n'être ni de gauche ni de droite qui a l'effet marginal inverse. On voit là que si la droite est « naturellement » en lien avec la tradition, la gauche, par le biais du souci du grec, est favorable à l'enseignement des langues anciennes. Être motivé politiquement, à gauche ou à droite, va de pair avec la conscience d'un enracinement historique dont la logique est de se donner les instruments linguistiques pour mieux le comprendre.

Enfin, le fait d'avoir un diplôme supérieur incite les parents à accepter un instrument de formation à un haut niveau culturel pour ses enfants.

En conclusion, la procédure d'enquête, qui joue le rôle d'un sismographe social, enregistre encore la trace de la Révolution et de ses suites au XIX<sup>e</sup> siècle. On voit que c'est davantage le cas dans l'affiliation religieuse que dans l'affiliation politique proprement dite où les traces des conflits anciens sont dissimulés par la présence du choix possible du grec.

### III Le débat actuel

À l'issue de ce livre, il faut revenir à l'enseignement actuel du latin d'où nous étions parti. Nous avons constaté que certaines raisons qui sont avancées de nos jours en faveur de

l'enseignement du latin (en particulier le latin gymnastique de l'esprit) sont un avatar d'une motivation produite au XIX<sup>e</sup> siècle pour remplacer la motivation ancienne (on fait du latin pour s'inspirer de la conduite des Anciens). En effet, dans l'interprétation de Volney qui s'est imposée, cette motivation a été rendue discréditée par la Révolution où l'imitation des Anciens a conduit à la Terreur.

La motivation d'excellence, actuellement critiquée sous forme de recherche sociale de la distinction, a toujours été présente, non seulement du XVIII<sup>e</sup> siècle à aujourd'hui mais dès la Renaissance. Comme à travers l'étude du latin, on accède à la culture dans toute son extension historique, le lien entre haute culture et latin est restée une évidence jusqu'au moment où, au XIX<sup>e</sup> siècle, les différenciations sociales ont entraîné des différenciations scolaires (généralisation de l'école primaire, apparition d'un primaire supérieur). L'enseignement du latin devient alors un symbole autant qu'un moyen d'ascension sociale. Quand, après la généralisation du collège pour tous, le choix du latin n'est plus ou presque un moyen d'ascension sociale, il reste un symbole de la culture, critiqué par Bourdieu sous forme de recherche de la distinction.

#### *Querelle au Collège de France*

Celui qui a le mieux répondu à Pierre Bourdieu est son collègue au Collège de France, l'historien Paul Veyne qui, dans de nombreux textes s'est attaqué explicitement à critiquer son point de vue :

« il faut se défier de tout sociologisme », dit-il, « et peut-être de toute la sociologie. Que la culture, une fois qu'elle existe, devienne une » barrière de classe", cela va de soi et cela fait un bon siècle qu'on le sait par cœur [allusion aux thèses de Goblot et de Veblen]. La généalogie de la culture ne se réduit pas à la fonction de barrière sociale qu'elle prend indéniablement ; la culture est aussi une question de fierté, de rapport de soi à soi, d'esthétique, si l'on veut, en un mot de constitution du sujet humain. Et cette subjectivité a été, à travers les siècles, un enjeu historique aussi disputé que les enjeux économiques ou que le partage du pouvoir (au XVI<sup>e</sup> siècle, la révolte des chrétiens instruits, lecteurs de la Bible, contre l'autorité pastorale de

l'Église, a fait couler plus de sang que, trois siècles plus tard, le mouvement ouvrier). »<sup>106</sup>.

L'argument de Veyne est double : il accepte sans hésitation que la culture puisse être une barrière de classe. Il ne nie pas la réalité de la culture comme distinction de classe mais il l'assume, se démarquant de la sociologie critique qui, en se polarisant sur cet aspect, en vient à la réduire à cela. Pour Veyne, la culture est aussi *constitution du sujet humain* : ceci signifie, comme les exemples historiques qu'il en donne le prouvent, que se joue par la culture la définition, l'actualisation et la diffusion des valeurs constitutives d'une époque.

Du point de vue de l'observation sociologique, la société et la culture sont hiérarchisées. Que cette hiérarchie soit mise en cause par certains groupes, dont ceux qui développent une sociologie critique comme Bourdieu, est également un fait d'observation mais cette position est loin d'être acceptée par tous. Le consensus est plutôt dans l'autre sens, en termes de valeurs associées à la haute culture véhiculée par l'école. Si l'on se place du strict point de vue de l'observation sociologique on doit dire que chaque catégorie sociale a sa propre culture mais que la société introduit une hiérarchie entre les groupes sociaux et les cultures qui leur sont propres. Toutes les cultures ne se valent pas, ce que sait d'ailleurs parfaitement pour son propre compte tout sociologue qui ne laissera pas son enfant dans un collège où il n'aurait pas une bonne scolarité et qui ne confondra pas la fête foraine des Tuileries avec la Galerie du Jeu de Paume.

Cette idée de hiérarchie est sous-jacente à la manière dont Paul Veyne montre comment peut se jouer le rapport à la culture hiérarchisée. Il prend comme exemple l'attitude du touriste face à un tableau :

« je voudrais plutôt plaider pour l'amateur moyen, pour la foule des touristes qui se précipite vers la Joconde et qui passe trop vite devant les tableaux parce que, déçue, elle ne sait qu'y voir. Je ne la crois ni snob ni docile et mystifiée : je crois à la réalité de son désir et à un fiasco, une fois au pied du mur. Le connaisseur est un athlète entraîné ; le touriste, lui, a réellement le désir de s'y frotter, parce que chaque heure de la vie de chacun recèle une goutte d'esthétisme ou une goutte de sens du

---

<sup>106</sup> Veyne Paul, *La société romaine*, Paris, Seuil, 1991, p. 307-308.

divin ; malheureusement, entre la goutte et une œuvre en forme, il y a un abîme. Il demeure que le touriste, même déçu ou humilié, a un peu joui ou a eu la jouissance de savoir que la pleine jouissance existe. Les rapports avec les œuvres d'art sont plus subtils que ne le sait la sociologie des comportements; est-ce que nous-mêmes n'achetons pas des livres que nous ne lisons jamais, mais dont la possession nous apporte quelque chose? Dans ma bibliothèque, un Joyce que je n'ai pas lu professe que Joyce est une date dans l'histoire du roman et que j'ai ordre de le savoir pour être à la hauteur de la norme. » (p. 329-330).

Le débat entre Bourdieu et Veyne n'est pas un débat entre le sociologue et l'historien mais entre celui qui ne croit pas à la culture et celui qui y croit. Mettre en avant dans le domaine public des arguments qui démontent les aspects sociaux de la culture, c'est refuser d'y croire. Non pas que ce qui est dit soit faux, mais le paradoxe de la connaissance sociologique est que tout ce qu'elle touche est démonétisé, dévalué, désenchanté. Ce n'est pas propre à la sociologie mais à toute connaissance scientifique : si vous passez aux rayons X un tableau de Vélasquez pour montrer ses hésitations, ses retouches, ses remords, vous cassez la relation normale entre un tableau et celui qui le regarde en ne restant pas dans le même registre. Si la compréhension peut être améliorée par un apport de connaissance qui se situe au même niveau, elle est dévaluée par un apport externe qui prétend surplomber la réalité étudiée.

Répondre par une perspective qui surplombe la réalité étudiée est une manière de s'opposer à ce qui est dit : il suffit pour s'en convaincre de regarder la vie politique où les meilleurs analystes des problèmes intérieurs, des contradictions sociales d'un mouvement sont ses adversaires. Les courants, les divisions et les contradictions de la gauche sont mis en avant par la droite et réciproquement. La clairvoyance sociale vis-à-vis des autres est proverbiale comme en témoigne l'exemple du récit évangélique de la paille et de la poutre. Il faut rappeler que toute science peut être un instrument de lutte : les enquêtes sur les conditions de vie des catégories les plus défavorisées ont toujours eu un impact politique. La légitimité de leur emploi de critique sociale est liée à la légitimité de ce type d'action politique et dans le cas de la culture, la critique de Bourdieu ne vaut que pour ceux qui n'y croient pas, indépendamment du fort lien entre la critique du latin et la gauche.

Quelle peut être la place du latin dans l'enseignement ? Nous allons aborder cette question en utilisant les débats récents et en tenant compte de la situation réelle tant du point de vue des enseignants que des désirs des parents et des enfants.

*L'actualité du débat : la commission Wismann*

Heinsz Wismann, philosophe et philologue, directeur d'étude à l'EHESS avait été chargé en 2001 par Jack Lang, alors ministre de l'Éducation nationale, de l'organisation d'une Mission ministérielle sur l'avenir des études classiques en France. Un changement de majorité a fait qu'aucun rapport officiel n'en est sorti. Cependant, Heinz Wismann et un de ses collègues de l'EHESS, Pierre Judet de La Combe ont tiré de leurs travaux un livre *L'avenir des langues*, qui tient lieu de rapport<sup>107</sup>.

Le sous-titre de l'ouvrage, *Repenser les Humanités*, rappelle l'origine du livre qui devait permettre d'éclairer la politique du Ministère : son but est de définir un projet d'éducation. À cette fin, les auteurs se posent deux questions : que doit être la tâche éducative et quelle place les langues anciennes peuvent-elle y trouver ?

Sur le premier point la thèse centrale des auteurs est que 1) le but de toute formation scolaire est de rendre capable d'interpréter une situation, qui peut se décrypter comme un texte ; 2) que l'étude des langues permet cet apprentissage ; 3) que l'autonomie de pensée est le but de toute formation.

1) il est assez évident que la formation qu'envisagent les auteurs doit permettre de s'approprier l'héritage culturel qui a porté notre civilisation, ce qui va de soi quand on réfléchit sur l'avenir des études classiques. Mais leur thèse est plus forte : ceux qui sortent du système éducatif doivent y avoir acquis quelque chose de bien plus important que des savoirs professionnels : la possibilité d'interpréter les situations.

« Un décideur n'a pas plus que le lecteur d'un texte écrit dans une langue non familière à se conformer seulement à un système de règles qu'il connaît déjà. Face à une situation particulière, dont la nouveauté lui échappe tout d'abord, il lui faut, avant de décider, anticiper les conséquences possibles de son acte. Il n'y

---

<sup>107</sup> Pierre Judet de La Combe et Heinsz Wismann, *L'avenir des langues*, Paris, Les éditions du Cerf, 2004.



parviendra pas s'il se contente de penser que la situation où il se trouve ne fait que répéter des situations déjà connues. Même s'il dispose de modèles, transmis par les sciences sociales, politiques ou économiques, lui permettant de se représenter des cas typiques et d'envisager des actions rationnelles, il ne peut être sûr que ces modèles s'appliquent vraiment à la situation historique particulière qu'il lui faut traiter. Comme l'interprète d'un texte, il s'imposera d'abord de ne pas comprendre, avant de reconstruire les règles propres de la situation. S'il ne le fait pas, le réel lui rappellera sa résistance. » (p. 226-227).

Avant toute discussion, toute négociation, avant tout échange d'arguments rationnels, il faut être capable d'analyser la situation historique qui se présente comme un texte à déchiffrer. Comme face à un texte, il faut reconstruire la volonté des acteurs (analogue à la volonté expressive des auteurs), les lois sociales qui ont cours (comme la grammaire d'un texte), le cadre général de mise en scène de la situation (l'équivalent du genre littéraire). « Le monde est à lire, et ses lecteurs se construisent en lisant » (p. 228) Comme la Renaissance l'a fait en examinant d'une nouvelle manière « le grand livre de la nature », nous devons avoir la même attitude avec « le livre de l'histoire » afin de comprendre comment il est écrit.

2) c'est l'étude des langues, et en particulier des langues anciennes qui permet ce genre de lecture. Bien plus que d'être étudiées parce qu'à l'origine de notre culture, de nos langues actuelles, les langues anciennes ont une vertu pédagogique propre :

« Devant un texte grec ou latin, le lecteur ne peut simplement appliquer des règles. Il ne dispose pas, comme pour les langues vivantes actuelles, du code qui a encadré l'expression de l'auteur. Le système linguistique sous-jacent à cette expression, qui lui donne sa forme, ne lui est pas donné : face à une difficulté de syntaxe dans un texte de Démosthène ou de Saint Augustin, personne ne pourra lui dire 'cela devrait se dire comme ça'. Comme il n'y a pas de langue en dehors des textes, les règles de la langue doivent être reconstruites à partir de la lecture, elles sont élaborées comme des hypothèses à partir des phrases et de leur enchaînement. Leur justesse sera évaluée non pas au nom d'une grammaire préétablie, mais selon leurs effets : cette lecture produit-elle du sens, permet-elle de saisir une cohérence, ou débouche-t-elle sur du non-sens ? Le lecteur, l'élève, est ainsi mis dans une situation expérimentale où il sait

qu'il y a bien un sens à découvrir, mais où il doit, pour y arriver s'en donner les moyens. » (p. 222)

3) on insiste beaucoup selon nos auteurs sur la continuité de l'héritage classique mais ils mettent l'accent sur le fait que le retour à l'Antiquité s'est historiquement fait sous forme d'une rupture, d'une mise à distance du présent par l'antique. À la Renaissance, cela a été le ressourcement au latin ancien contre le latin scolastique, la Réforme a fait de même avec la Bible, « la Révolution française s'est pensée comme une Rome républicaine ou une Athènes démocratique retrouvées » (p. 176). En Allemagne « l'analyse méthodique des textes anciens, par une science philologique devenue dominante dans la culture scientifique, était mise au cœur de l'Université moderne et des nouveaux Lycées (les Gymnases). » (p. 177). Pour l'élève d'aujourd'hui, l'Antiquité est étrange, étrangère même : il se trouve confronté à des objets qui nous appartiennent par leur fréquence dans l'art et la littérature mais qui regardés de près sont le fruit d'une civilisation dont nous nous sommes profondément éloignés. Dans cette mise à distance, l'élève apprend à se distancier culturellement, à se décentrer, à s'émanciper par rapport à un monde qui semble familier. On retrouve là l'argumentation récente mise en avant par les associations de défenses des langues anciennes qui font de l'étude de l'Antiquité l'étude d'une civilisation autre qui aide l'élève à se libérer de son monde familier.

#### *Un programme inapplicable*

On est frappé en lisant le rapport de la commission Wismann par son ambition : l'idéal de formation qui nous est présenté est celui de l'homme d'action qui sait analyser les situations incertaines et construire des rationalités à partir de l'expérience elle-même.

Assumons donc la notion de préparation des élites sociales et posons nous la question de savoir ce qui leur est nécessaire pour jouer ce rôle. Le « décideur » se trouve, vis-à-vis de toute situation où les repères habituels ne fonctionnent plus, dans la même situation que celui qui doit déchiffrer une langue non familière en mettant en œuvre des heuristiques de découverte et pour nos auteurs, les langues anciennes permettent cet apprentissage. D'autre part l'autonomie de pensée est le but de toute formation.

Cependant, penser l'apprentissage d'une langue ancienne comme apprentissage de la « lecture » du réel, est un avatar de la gymnastique de l'esprit dans une version herméneutique car c'est privilégier une expérience particulière (l'apprentissage linguistique) au détriment de toutes les autres expériences qui conduisent au même résultat. En effet, toute situation d'action dans un contexte d'incertitude conduit à une formation de même nature et on peut en donner plusieurs exemples :

— apprendre à se diriger sur un terrain avec une carte est une situation de ce type : on dispose d'une représentation idéalisée d'une réalité et il s'agit d'établir une correspondance entre les indices incertains du terrain et leur représentation cartographique. En cas de mauvaise interprétation, la sanction est immédiate, on est perdu. Ce n'est qu'en faisant des allers et retours entre le terrain et la carte que l'on évaluera la justesse de l'interprétation.

Qui a pratiqué ce type d'apprentissage en terrain difficile sait sa valeur formatrice pour apprendre à se confronter à la réalité, à faire des anticipations que l'on doit savoir remettre en cause au vu des faits. Comme la sanction peut être importante en fatigue, comme en forêt, (voire vitale comme en montagne ou dans des lieux inhospitaliers), les motivations d'apprentissage sont autrement plus fortes que la joie de chanter à nouveau le *rosa, rosa, rosam* de Jacques Brel qui n'enthousiasme que les nostalgiques,

— la bonne gestion d'une action collective est pour le « futur décideur » un apprentissage motivant. Gérer un groupe pour mener une action humanitaire ou de loisirs suppose l'apprentissage de la gestion d'un projet, de la prise en compte des ressources possibles, de leur mobilisation, de la gestion des personnes. Anticiper les réactions des individus en fonction de ce que l'on sait d'eux, tester leurs réactions en fonction de tâches qu'on leur confie est plus motivant que d'examiner les subtilités de l'aoriste oblique et tout aussi formateur car il s'agit de construire des règles dans l'action en se servant d'indices.

— finalement, toute résolution de problèmes conduit au même résultat, qu'il s'agisse d'un problème de plomberie, de jeu d'échecs, de mathématiques ou de relations humaines. Dans tous les cas, quand on l'a résolu, on sait mieux évaluer si les règles que l'on connaît s'appliquent bien dans ce cas, on sait mieux

tenir compte d'indices subtils qui doivent impérativement être correctement interprétés, on sait mieux construire des anticipations que l'on saura remettre en cause en fonction du déroulement de la situation observée. Toute expérience faite est formatrice et le « futur décideur » doit faire ses expériences. Pour qu'il puisse en faire, il faut qu'il soit motivé à les accomplir et on peut tout autant utiliser ses intérêts sportifs ou ses désirs d'action sociale pour le former.

— que tout apprentissage sérieux soit formateur y compris le latin, est une évidence : c'est par exemple ce qui ressort du témoignage du mathématicien Laurent Schwartz dans des souvenirs rédigés sans intention prosélyte explicite en faveur du latin<sup>108</sup>. Il y explique longuement comment il était tellement bon en langues anciennes qu'il a bien failli devenir linguiste ;

« Après cette période riche en questions, je fus pris de passion pour le latin et le grec. Assez tôt enrichies de notions de linguistique et de philologie, ces deux langues eurent mes faveurs de la sixième à la première. À partir de la cinquième et de la quatrième, je travaillais véritablement pour moi, pour mon plaisir. J'aimais tant le latin et le grec que j'en faisais aussi souvent que je le pouvais, indépendamment des exigences scolaires. Si nous avions une explication de texte d'une vingtaine de vers de Virgile, j'en préparais pour mon propre compte soixante ou quatre-vingts. De même, je lisais pour mon plaisir *L'Illiade* ou *L'Odyssée*, ainsi qu'Hérodote, et bien sûr Tite-Live, très facile. J'avais naturellement besoin d'un dictionnaire pour m'aider, mais je me débrouillais. Ce que j'appelle « lire » ne consistait pas à parcourir le texte, mais à me l'approprier complètement. Rien ne me restait étranger : genres, cas, déclinaisons, syntaxe. Il ne s'agissait pas pour moi de dominer la classe ou de surpasser le professeur, mais plutôt de dominer le latin et le grec. J'adorais les études. Ce qui comptait n'était pas tant mon succès que le fait que mes études, au sens le plus personnel du terme, me comblaient. J'étais immensément heureux de tout ce que nous apprenions. Je me souviens de mon bonheur à cette époque, des sujets de réflexion que m'inspiraient les différentes disciplines. En classe de première, j'allai jusqu'à écrire un commencement de grammaire grecque ! » Au Concours général, il est premier en thème latin et premier accessit en version latine et sans les conseils de ses

---

<sup>108</sup> Laurent Schwartz, *Un mathématicien aux prises avec le siècle*, Paris, Odile Jacob, 1997, p. 42-43.

proches (scientifiques), « je serais sans doute devenu linguiste ou helléniste et je m'en serais sans doute fort bien accommodé ».

Le témoignage de Laurent Schwartz montre bien la cohérence des apprentissages de toutes disciplines où des règles complexes doivent être appliquées à des cas particuliers. Qu'il s'agisse de règles de grammaire utilisées dans une traduction ou d'application de théorèmes dans des exercices de mathématiques, le même acharnement à ne rien laisser de côté est nécessaire et apporte des satisfactions analogues de dominer une matière. Mais aussi de dominer le monde : Schwartz insiste dans la suite de ses souvenirs, sur la nécessité de la compétition et de l'émulation. Ayant été bon en langues anciennes, il ne pouvait déchoir en mathématiques quand il entre en classe de mathématiques élémentaires.

« J'avais affaire, dans cette nouvelle classe, à forte partie. Les élèves venaient de différentes classes de première, et certains d'entre eux étaient incontestablement plus forts que moi. Il s'agissait de relever un défi. Durant des années, il m'avait « fallu » être le premier en composition. Il « fallait » de même que les mathématiques me plaisent. Étudier pour mon plaisir, ainsi que je l'avais fait auparavant pour le latin et le grec, m'était naturel et indispensable. Il s'y ajoutait cependant une dimension nouvelle. Ma carrière était encore complètement indéterminée. Si, malgré la très grande attraction immédiate exercée par les mathématiques, je m'avérais n'être, comme l'avait cru Iliovici [proche de la famille professeur de mathématiques], qu'un élève moyen ou simplement bon, étant donné les dispositions dont j'avais fait preuve pour les lettres classiques, j'aurais été contraint de revenir à mes options antérieures et de renoncer aux mathématiques. J'étais ambitieux et refusais de n'être qu'un mathématicien moyen, alors que je pouvais devenir un helléniste ou un linguiste d'envergure. J'ai donc accompli un effort exceptionnel, sans doute le plus important de mon existence, en déployant une capacité de travail et d'innovation que je n'ai peut-être jamais plus atteinte ensuite. »

La commission Wismann évoquait aussi l'apprentissage de l'autonomie de pensée mais les deux questions sont intimement liées : quand par votre expérience personnelle vous avez acquis une bonne habitude de la manière dont s'applique une règle à un contexte particulier, vous n'êtes plus contraint par la règle. Être autonome, c'est savoir que les idées dominantes ne correspondent pas forcément à la réalité des choses si on a été

capable de confronter soi-même ces idées avec la réalité. Toute résolution de problème effectuée avec succès conduit à plus d'autonomie et la lecture des classiques, si elle conduit à l'admiration béate, n'est qu'une reconnaissance du dogme qu'il faut admirer les classiques quand on a reçu une bonne éducation.

Notons aussi que le programme d'apprentissage de la langue de la commission est complètement irréaliste : on y souligne « l'actualité de l'étude des textes grecs et latins dans leur langue, (...) Ce n'est pas un enseignement à part, destiné aux futurs spécialistes (extrêmement peu nombreux) des sciences de l'Antiquité, ni mêmes aux 'littéraires' en général. Sa place ne saurait être marginale si l'éducation a bien cette fonction de favoriser, au moyen du savoir, un appétit de liberté, de donner à cet appétit un contenu qui soit à la fois étranger, inattendu, et assimilable » (Judet, p. 209). Il faudrait donc combler ces appétits de liberté en faisant lire les textes antiques dans leur langue.

Mais le problème est que si l'appétit de liberté existe chez les élèves, il s'exprime par un désir d'autonomie concrète dans leurs activités : s'ils désirent de l'inattendu, ils iront le chercher dans la production audiovisuelle (ou dans la littérature) et « l'assimilable » à leurs yeux doit être doté du prestige des sciences, du politique ou du social. Les auteurs doivent bien être conscients de ces réalités puisqu'en note de la page 218 ils déclarent « s'il faut connaître les Anciens, autant lire avec plaisir les textes de Virgile en traduction que se limiter à quelques courts extraits lus avec peine dans la langue originale ».

Le problème de ce rapport Wismann est là : avec d'excellents arguments les auteurs mettent en avant l'apport intellectuel que peut apporter l'étude approfondie d'un texte de langue ancienne. Ils critiquent tout autant ceux qui voudraient maintenir l'ancienne situation où les langues anciennes étaient le creuset d'une bonne éducation, que ceux qui ne jurent que par l'utilité sociale des apprentissages. De ce fait ils confortent les rénovateurs des associations de professeurs de langues anciennes en insistant sur la valeur formatrice de la découverte d'une civilisation autre, mais leurs raisons peuvent convaincre des chercheurs, non des élèves. Ceux-ci cherchent des objets qui leur parlent davantage et dont ils seraient maintenant privés dans les études littéraires, études qui veulent s'affranchir du fond pour ne traiter que de la forme du genre littéraire (ce que critique le

rapport : nous reviendrons sur ce point dans notre dernier chapitre). Ils ne peuvent convaincre des parents pour qui l'utilité professionnelle est fondamentale.

Toutefois, avant de proposer un programme réaliste d'étude du latin, il faut prendre acte des réalités sociales qui entourent son enseignement : état de la langue, motivations des acteurs, existence d'un corps d'enseignants spécialisés.

#### IV Propositions pour aujourd'hui ?

L'enseignement du latin a été rénové : les enseignants qui le désirent trouvent auprès de leurs associations professionnelles des idées novatrices, des fichiers, des dossiers. Nous voudrions simplement maintenant faire quelques propositions pour encourager son enseignement. Nous les fondons sur la meilleure raison qui justifie son maintien : l'enracinement de notre époque dans le monde antique est si fort que toute culture sérieuse doit en prendre acte.

##### *L'enracinement dans le monde antique*

Nous arrivons là à la clé du problème du latin : l'enracinement de notre culture dans le monde antique est profond dans les domaines linguistiques, littéraires, philosophiques, politiques mais aussi scientifiques et religieux. On comprend que dans ces conditions le latin fasse partie de la *constitution du sujet humain* au sens de Veyne et qu'il soit un élément de la culture que chaque époque souhaite transmettre de manière privilégiée par le biais de l'école.

— 1) *linguistique*. L'enracinement linguistique est évident et, par le biais de l'étymologie, nous sommes confrontés aux rapports du présent et du passé : les mots de la langue ont un usage présent mais en même temps ils portent l'empreinte de leur passé qui est repéré par l'étymologie. Ce rapport au passé est bien généalogique, il trace les étapes suivies par le sens d'un mot, mais il ne donne pas le sens actuel du mot. Comme les linguistes l'ont bien montré, le sens d'un mot est donné par la manière dont il s'oppose à d'autres mots, non par son étymologie.

Prenons un exemple : le terme « maintenir » en français moderne évoque l'idée de stabilité d'un dispositif assuré par une

intervention extérieure, ce que confirme l'usage actuel de la *maintenance* (en français ancien, le sens est plus large et comprend aussi l'idée de *protection assurée*, comme en témoigne la devise célèbre de Guillaume d'Orange « Je maintiendrai »). L'étymologie, tout à fait transparente du mot, introduit l'idée que la *main tient* quelque chose mais comme cette étymologie n'est pas perçue, cela ne pose de problème à personne de dire qu'il *maintient* son pied (et non sa main) sur l'accélérateur de sa voiture. La même personne hurlera si on lui dit que son essuie-glace *marche* car cet usage est perçu comme familier et incorrect. Un dispositif matériel ne peut que *fonctionner* : la marche est réservée à l'être humain et à l'animal du fait de l'étymologie qui évoque la *marque* imprimée par un pas. L'étymologie peut être transparente, donc inactive : bien peu de gens ont la conscience que du *vinaigre* est un *vin aigre*, un vin qui a tourné à l'aigre. Elle devient plus active quand on forme des composés ce qui explique les querelles sur le pluriel des noms composés : les linguistes soulignent qu'un mot composé est un mot ordinaire qui doit suivre les règles normales du pluriel et que le pluriel de « chasse-neige » est « chasse-neiges », alors que beaucoup d'usagers, comme par exemple les correcteurs orthographiques, sensibles à l'étymologie non encore transparente, protestent en disant « que plusieurs *chasse-neige* ne chassent toujours que - de la neige - et non - des neiges - . »<sup>109</sup>.

En ce domaine, la transparence étymologique est très variable et ne peut être que constatée : l'étymologie se fait plus discrète quand le trait d'union du mot composé disparaît. Cependant le *portefeuille* et le *porte-monnaie*, divergent en matière de soudure bien que leur usage soit de même ordre. De même dans la série des « croque quelque chose », si le *croque-mort* ou le *croque-mitaine* peuvent sans trop de difficultés perdre leur trait d'union et devenir *croquemort* et *croquemitaine* c'est du fait que leur étymologie se fait discrète, tandis que pour *croque-monsieur*, elle est encore si vive que le vocabulaire des brasseries s'est enrichi de son pendant en *croque-madame*.

La transparence ou non de l'étymologie est un fait de société soumis à toutes les distinctions sociales : en faisant du

---

<sup>109</sup> Syndicat des correcteurs, *Trait d'union, anomalies et caetera*, Paris, Éditions Climats, 1991, p. 41.



latin, certains pensent pouvoir raviver la conscience étymologique du vocabulaire usuel et ainsi renforcer certaines pratiques liées à un milieu social qui recherche un purisme langagier. Un bon exemple nous en est donné par l'expression « par contre » qui est très employée dans le langage courant mais « critiquée par les puristes » selon l'expression d'Alain Rey<sup>110</sup>. Elle est en tout cas proscrite dans les écoles de journalisme et on ne l'entend guère à la radio sauf dans la chronique du jardinier, ce qui est révélateur du jeu social.

L'origine de cette proscription est précisément d'origine étymologique : Littré dans son dictionnaire signale qu'il faut suivre Voltaire qui critiquait l'expression d'un point de vue logique car l'idée suggérée dans une phrase banale comme « si le vin est cher cette année, par contre il est bon » n'est pas une idée de *contraire*, mais une idée de *compensation*, (alors que le latin *contra* n'évoque pas cette idée). À l'inverse, (personnellement je dirais volontiers « par contre »), l'Académie française note trois grands types de sens de la préposition *contre* : le contact (« tout contre »), la comparaison (« à 15 contre 1 ») et le conflit (« envers et contre tous ») mais dans ce dernier registre une sous variété de sens est *l'opposition* dont en dernier l'opposition logique de *par contre*. D'une manière typographique exceptionnelle (en gras), l'Académie note que :

« condamnée par Littré d'après une remarque de Voltaire, la locution adverbiale *Par contre* a été en revanche utilisée par d'excellents auteurs français, de Stendhal à Montherlant en passant par Anatole France, Henri de Régnier, André Gide, Marcel Proust, Jean Giraudoux, Georges Duhamel, Georges Bernanos, Paul Morand, Antoine de Saint-Exupéry, etc. Elle ne peut donc être considérée comme fautive, mais l'usage s'est établi de la déconseiller, chaque fois que l'emploi d'un autre adverbe est possible »<sup>111</sup>.

L'Académie est bien consciente que l'opposition de Voltaire à l'expression, opposition relayée par Littré, refuse une extension du sens tout à fait ordinaire dont plus d'une dizaine *d'excellents auteurs* se portent garants, mais en même temps, en

---

<sup>110</sup> Alain Rey (dir), *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Dictionnaires Le Robert, 1993.

<sup>111</sup> *Dictionnaire de l'Académie Française*, 9<sup>e</sup> édition, 1<sup>er</sup> volume 1992, 2<sup>e</sup> 2000, <http://www.academie-francaise.fr/dictionnaire/>

bons observateurs des réalités sociales, les académiciens sont conscients que le refus de l'expression est devenu un marqueur social dont il faut bien avertir les usagers. Ce qui est comique dans cette affaire réside dans le fait que l'expression proposée en général pour se substituer à *par contre* qui est *en revanche*, (et qui est utilisée par les académiciens « Par contre a été *en revanche* utilisé... »), évoque étymologiquement une idée « revancharde » qui est tout à fait étrangère au contexte.

Ces contraintes sociales sur l'emploi de certaines expressions passent par un apprentissage précoce (« tu ne vas pas *au* dentiste, tu vas *chez* le dentiste ») plus que par l'apprentissage du latin. Par contre (*sic*), la connaissance de nombreux mots latins (comme *sic*) permet de mieux comprendre des réalités culturelles liées à la langue : même un jeune enfant frotté au latin comprendra aisément qu'un *nihiliste* n'est pas un partisan d'un monsieur *nihil* alors que la dérivation par le nom propre est si fréquente.

En ce qui concerne l'aide apportée à l'orthographe grâce à l'étymologie, des spécialistes de l'orthographe historique ont une position très nuancée. En effet, que l'orthographe du français doive dépendre de l'étymologie latine n'est pas une observation mais une doctrine dont les adeptes ont, à la Renaissance, tenté de modifier l'orthographe ancienne pour la rendre plus latine. Malgré ces tentatives, l'orthographe du français a reçu son héritage du latin par l'intermédiaire de l'ancien français.

Prenons l'exemple de l'accent circonflexe supposé refléter l'étymologie. Soit, en suivant toujours Alain Rey (*Dictionnaire hist.*), le mot *coût* issu du latin *constare* par l'intermédiaire du verbe *coster* et du substantif *cust* (on retrouve aisément cette origine dans le mot anglais *cost*) : ici l'accent circonflexe est bien une trace d'un *ſ* disparu. Mais prenons le mot *coutume* dont le lien avec l'accusatif de *consuetudo* (*consuetudinem*) ne doit pas sauter aux yeux d'un élève latiniste, mais dont on retrouve une version plus parlante en français (par le biais de l'italien) dans *costume* et en anglais dans *custom*. Dans ce cas, l'accent circonflexe est absent bien que le *ſ* disparu ait conduit à la présence d'un accent circonflexe jusqu'à au dictionnaire de

l'Académie de 1762<sup>112</sup>. Pourquoi le maintien dans un cas et la suppression dans l'autre, pourquoi *soutenir* (comparé à l'anglais témoin de l'ancien français *sustain*, latin *sustinere* puis *sustenire*), pourquoi *otage* (ancien français et angl. *hostage*, latin *hospitem*), pourquoi *soupir* (latin *suspirare*) ? L'abandon de l'accent circonflexe dans un dérivé (*bête/bétail* latin *bestia*) ou son maintien (*fût, affût* du latin *fustem*) montre que l'orthographe est gouvernée par des lois traitant l'étymologie comme une matière de base, non comme une norme unique car, sur cette question de l'accent circonflexe, le souci de marquer le lien au passé latin et le souci de noter la prononciation coexistent comme l'a noté Cerquiglioni<sup>113</sup>.

L'exemple des redoublements de consonne est particulièrement approprié pour montrer comment un système local de règles vient interférer avec une base étymologique : *homo* a conduit à *homme*, *honor* à *honneur*, *poma* à *pomme* etc. Le phénomène est dû à l'apparition de la nasalisation au X<sup>e</sup> siècle qui a été notée graphiquement par un redoublement, (nasalisation encore existante dans *bon, grand, an, fin*) et d'une phénomène inverse au XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècle qui n'a pas entraîné la disparition du redoublement, le graphisme ayant une inertie plus forte à cette époque du fait de la multiplication de l'écrit. Il reste des traces régionales de mots non-dénasalisés dans certaines régions comme le mot *année*, qui dans la région de Montpellier est prononcée *an-née*, le premier an étant nasalisé (comme dans « le jour de l'an »)<sup>114</sup>.

De l'étymologie latine à l'orthographe d'aujourd'hui deux millénaires sont passés avec des évolutions phonétiques, l'apport de racines non latines, le désir à certaines époques de rendre l'orthographe plus étymologique (parfois d'une manière erronée), l'usage d'abréviations qui sont passées dans

---

<sup>112</sup> Nina Catach (dir.), *Dictionnaire historique de l'orthographe française*, Paris, Larousse, 1994.

<sup>113</sup> Bernard Cerquiglioni, *L'accent du souvenir*, Éditions de Minuit, 1995.

<sup>114</sup> On trouvera une présentation de l'ensemble des systèmes ayant conduit à l'orthographe actuelle dans les écrits de Nina Catach dont une première approche est son « Que-sais je ? » sur *l'orthographe*, (1<sup>ère</sup> édition 1978) On examinera également les « Paragraphes de synthèse » de son *Dictionnaire historique de l'orthographe française*

l'orthographe (comme le x de la série *caillou, chou, hibou,...*). On comprendra que, dans ces conditions, vouloir se servir de la connaissance du latin pour mieux connaître l'orthographe actuelle est assez irréaliste. Ce qui l'est moins est la possibilité de mieux comprendre le sens des créations récentes, où l'étymologie est bien respectée. L'argument de l'étymologie et de l'aide à la compréhension du français et de son orthographe relève pour une grande part de l'illusion au niveau de compétence où se situent les élèves.

— 2) *le domaine littéraire*. Le fait que le latin permette l'accès aux textes de l'Antiquité est une illusion à un double titre : d'abord les élèves en sont incapables et en second lieu, ce n'est plus utile.

Pour ce qui est de la capacité d'acquérir des connaissances par le biais de la lecture des textes latins, il faut d'abord prendre en compte les lamentations des enseignants de latin qui voient depuis des générations leurs élèves incapables de lire, sans dictionnaire et sans beaucoup d'hésitations, un quelconque texte latin. Paul Veyne pense d'ailleurs que beaucoup des textes enseignés sont hors d'atteinte des élèves : « qu'on enseigne le latin dans les lycées n'a aucune intérêt pour une bonne raison : pour lire couramment Virgile dans le texte, il vous faut dix ans d'enseignement en faculté. De même, vous ne lirez Platon dans le texte que si vous êtes un professionnel. Donc il est inutile d'enseigner le latin dans les lycées en espérant que les gens liront Virgile et Horace, ils n'y arriveront pas. Il suffit qu'à chaque génération, il y ait cinquante personnes capables de traduire et d'expliquer Sénèque. On n'a pas besoin de plus. Vous trouverez ces cinquante personnes dans l'enseignement supérieur. »<sup>115</sup>. Ces propos sont évidemment jugés comme une trahison par les partisans du latin mais le sentiment que les élèves sont nuls est une constante depuis plusieurs siècles.

Dans un paragraphe consacré à ce sujet, Françoise Waquet qui a décrit le monde de l'enseignement et de l'utilisation du latin du XVI<sup>e</sup> siècle à nos jours donne un ensemble de citations qui montrent que, à toutes les époques, les enseignants se sont plaints non pas que « le niveau baissait », (ce qui, depuis que

---

<sup>115</sup> Paul Veyne, « Veyne l'iconoclaste », *Magazine littéraire*, n°285, fev. 1991.

l'école existe comme institution, est un lieu commun des enseignants), mais que le niveau en latin ait toujours été extrêmement faible<sup>116</sup>. Rappelons comment au XVIII<sup>e</sup> siècle, d'Alembert décrivait les *Humanités* à l'article « collègue » de l'*Encyclopédie*. : « On appelle ainsi le temps qu'on emploie dans les *collèges* à s'instruire des préceptes de la langue latine. Ce temps est d'environ six ans : on y joint vers la fin quelque connaissance très superficielle du grec ; on y explique, tant bien que mal, les auteurs de l'Antiquité les plus faciles à entendre ; on y apprend aussi, tant bien que mal, à composer en latin ». À la fin du XIX<sup>e</sup> l'helléniste Victor Bérard pense que la situation de l'enseignement classique est désastreuse : « nous n'avons plus d'enseignement classique. Nos bacheliers ne savent plus un mot de grec et leur connaissance du latin est à peu près équivalente. » (Ribot, t. 1, p. 196).

Si la situation est décrite par Françoise Waquet comme peu brillante pour la période récente, elle n'est pas jugée meilleure en Italie. Le linguiste Tullio De Mauro, membre de la commission dite « des sages » mise en place par le Ministre de l'Instruction publique, Luigi Berlinguer en 1997<sup>117</sup> rappelle la vision assez pessimiste d'un spécialiste :

« Je fais référence à un mémorable article sur l'enseignement italien du latin écrit par un de nos plus illustres antiquisant et historien de la philosophie antique, Guido Calogero : après des années et des années de latin, la plus grande partie de la population italienne ayant une *maturità* classique ou scientifique, disait Calogero, mise devant un texte latin écrit sur le fronton d'une église, ou pire, devant une inscription latine antique, ou pire encore, devant un passage non déjà traduit et mémorisé de n'importe quel auteur latin, même facile, bafouillait et était incapable de s'en sortir. Des heures et des heures, des semaines et des semaines, des années ont été passées à se mettre en mémoire et à répéter par cœur des règles de syntaxe et des traductions de textes. Et il n'en reste rien ».

La connaissance du latin n'est plus nécessaire pour lire les textes de l'Antiquité : qui aurait l'outrecuidance de penser arriver

---

<sup>116</sup> Françoise Waquet, *Le latin ou l'empire d'un signe, XVI<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Albin Michel, 1998, p. 160-167.

<sup>117</sup> Ministero della Pubblica Istruzione, *Commissione tecnico-scientifica sulle conoscenze fondamentali della scuola*, l'ipertesto a cura di Roberto Maragliano, Università Roma Tre, 1997.

à une meilleure compréhension du texte latin qu'un traducteur dont c'est le métier ? Si on lit aujourd'hui Sénèque, c'est très précisément grâce à Paul Veyne dont la traduction dans la collection *Bouquins* est également une introduction au stoïcisme de l'époque impériale.

À une époque où les langues vulgaires étaient des langues sans prestige (d'où leur nom), l'enseignement de la langue latine était indispensable pour apprécier et transmettre les trésors littéraires de l'Antiquité. Cette situation a perduré dans l'enseignement depuis l'Antiquité, où l'enseignement des lettres était la clé de la formation, jusqu'à la Renaissance, où commence l'époque des traductions dans les langues européennes qui deviennent elle-même des langues de civilisation avec leurs propres créateurs : Dante, Cervantès, Shakespeare, Luther ou Rabelais.

Depuis l'apparition des traductions, l'enseignement du latin pour lire les auteurs est purement scolaire et, comme pour tout phénomène scolaire, tout enseignement qui se répète d'année en année, de génération en génération et dans le cas présent de siècles en siècles, devient autonome par rapport à son utilité sociale. Pour former des élèves, il faut des manuels qui durent longtemps, qui sont utilisés par des enseignants qu'il faut former. Tout système scolaire tend à sa reproduction à l'identique, ce qui rassure les parents quand ils retrouvent ce qu'ils ont acquis et ce qui les désoriente dans le cas contraire. Ils sont donc eux-mêmes des vecteurs de l'absence de changement : ils encouragent le phénomène social de *stabilité éducative*.

Ce phénomène entraîne le développement d'une culture scolaire déconnectée de la culture et de la science. Par exemple, comme l'a montré André Chervel, on croit, en enseignant la grammaire française, enseigner une création séculaire de linguistes alors que l'on enseigne un système artificiel entièrement tourné vers l'acquisition de l'orthographe – grammaire utilitariste qui aux yeux des linguistes est une mystification<sup>118</sup>.

Par *stabilité éducative*, mais aussi parce que le latin est le langage de la science, de la philosophie et de la religion,

---

<sup>118</sup> André Chervel, *Histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot, 1977.

l'enseignement de la langue latine subsiste. Cette inertie est aussi renforcée par le désir d'ascension sociale : dans la mesure où la formation de l'élite passe par le latin, il faut « faire » du latin. Nous observons le même phénomène aujourd'hui avec l'enseignement des mathématiques, dont l'utilité en terme de sélection scolaire et d'accès aux écoles les plus prestigieuses, est visible par tous.

Ce phénomène est ancien : à la veille de la Révolution, Louis-Sébastien Mercier comme nous l'avons vu l'avait déjà repéré dans son article *Latiniste*. La demande sociale y est critiquée, mais cette critique est la preuve de son importance, qui perdurera.

— 3) *l'enracinement antique* de la philosophie est une évidence comme l'atteste le dicton selon lequel toute la philosophie n'est que l'ensemble des notes en bas de page ajoutées au texte de Platon par ses successeurs. Plus précisément la philosophie moderne est née quand Descartes a publié en français le *Discours de la méthode*. Les textes antiques sont traduits : revenir aujourd'hui au texte original est une démarche de spécialiste, généralement limitée à la et se fait lors d'une critique de la traduction d'un prédécesseur.

— 4) *l'enracinement politique*

Le programme antique de l'humanisme civique et de la concorde cicéronienne conserve toute son actualité dans l'éducation mais il doit être justifié par une théorie politique contemporaine. Le retour à l'histoire ancienne, s'il est indispensable, doit passer par un enseignement d'histoire des institutions anciennes et de leur évolution, et, s'il y a besoin de textes anciens, par leur traduction.

— 5) *En Occident, les langues scientifiques et religieuses* ont longtemps latines. Le latin a été employé couramment dans les sciences jusqu'à l'époque de Newton. Aujourd'hui, c'est l'anglais qui sert de langue d'échange aux scientifiques. Nul, si ce n'est un historien de la science, n'éprouve le besoin de connaître le latin. La connaissance de mots latins reste pourtant indispensable, évidemment en biologie car la nomenclature du vivant est latine. C'est le cas de la plupart des sciences. Bourdieu lui-même a repris un mot latin comme *habitus* pour en faire un concept théorique cependant la créativité néo-latine reste très productive quand, à l'imitation de *homo sapiens*, on

créé *homo ludens, homo æconomicus, homo hierarchicus, homo aequalis*

En biologie, non seulement les noms sont en latin mais éventuellement les descriptions peuvent ou même doivent l'être : le *Code international de nomenclature botanique*<sup>119</sup> prescrit dans son article 36 que depuis le 1<sup>er</sup> janvier 1935 le nom d'un nouvel élément de la taxinomie doit, afin d'être publié valablement, être accompagné d'une description en latin. En zoologie cependant, cette exigence a disparue pour les publications postérieures à 1930 : selon l'article 12 du *Code international de nomenclature zoologique*<sup>120</sup>, la description d'un nouvel élément de taxinomie peut être publiée « dans les langues largement utilisées au niveau international en zoologie » (ou dans la langue de la région dont l'élément taxinomique est originaire)

Dans la religion catholique, l'usage courant du latin s'est poursuivi jusqu'à nos jours et l'abandon du latin dans la liturgie par le Concile Vatican II a été vécu par certains (même des incroyants notoires comme Georges Brassens) comme une trahison. De ce latin liturgique, il reste beaucoup de traces dans le langage courant (*mea culpa, ite missa est*, etc.). Ce latin ne peut donc être ignoré : toute personne voulant comprendre notre société doit connaître le sens de ces expressions.

#### *Enracinement en vue du présent*

En conclusion, si nous avons encore beaucoup de raisons de cultiver notre enracinement à l'Antiquité (linguistiques, littéraires, philosophiques et politiques), c'est parce que nous nous intéressons au présent. C'est pour mieux comprendre un mot français contemporain que l'on regarde son étymologie, pour mieux comprendre notre civilisation présente qu'on lit Cicéron, que l'on apprend l'histoire romaine : c'est pour ces raisons qu'un enseignement scolaire actuel doit embrasser ces domaines.

Nous avons repéré deux phénomènes sociaux liés à l'enseignement du latin : la *stabilité éducative* et la *demande sociale*. Le premier doit entraîner, lors d'une tentative de réforme, une attitude de respect vis-à-vis des enseignants dont

---

<sup>119</sup> <http://ibot.sav.sk/icbn/main.htm>

<sup>120</sup> <http://www.iczn.org/iczn/index.jsp>



c'est le métier. Le second, la demande sociale, doit être interprété et non dévalorisé : quand une demande sociale d'éducation apparaît comme désir, aujourd'hui non pas d'ascension sociale (qui passe maintenant par les mathématiques) mais de distinction sociale, elle manifeste l'importance que la société donne à cet enracinement dans l'Antiquité et à ses conséquences culturelles. Critiquer les indices de repérages sociaux comme la mode ou la recherche de distinction ou les instances qui les propagent comme les médias, c'est prendre le point de vue de celui qui connaît déjà les règles du jeu contre celui qui cherche à les acquérir et qui a besoin de guides.

Il faut répondre à cette demande sociale en essayant de comprendre pourquoi elle n'est plus satisfaite par l'offre scolaire. Car si beaucoup de parents poussent leurs enfants à faire du latin, c'est pour qu'ils y trouvent du profit intellectuel et social mais aussi, dans la mesure où cet enseignement est facultatif, pour qu'ils y trouvent un épanouissement et du plaisir. Nous sommes loin du compte et les abandons entre le collège et le lycée montrent bien que l'intérêt n'est pas là et que les priorités des parents changent à ce moment. Avec le lycée, nous entrons dans la préparation des étapes suivantes où l'accent doit être mis sur les mathématiques si le niveau scolaire le permet.

Du fait de son caractère facultatif, l'enseignement du latin doit plutôt être comparé à d'autres activités enseignées au-dehors du cadre scolaire, comme l'enseignement musical ou le sport. Les motivations de persévérance sont un compromis entre le goût de l'enfant pour ces activités et leur compatibilité avec les activités scolaires fondamentales.

Cependant, comme tout groupe professionnel confronté à une difficulté de recrutement de sa clientèle, le corps des enseignants de latin a réfléchi à la manière de se démarquer de la demande sociale, qu'ils estimaient élitiste, à la suite des travaux de Bourdieu. Leur coordination nationale (CNARELA) a fait évoluer les objectifs de l'enseignement du latin en posant l'altérité de la civilisation antique comme une ressource pédagogique (comme nous l'avons vu plus haut).

Cette posture novatrice, si elle a apporté des motivations supplémentaires à beaucoup d'enseignants, n'a pas empêché la décroissance des effectifs : la raison en est que le but de

l'enseignement n'a pas changé. Il s'agit toujours d'apprendre la langue latine, ce qui est assez logique pour un groupe professionnel dont la particularité est précisément sa formation linguistique. Cependant, cet objectif est devenu depuis longtemps irréaliste pour la plupart des élèves. Ce qui est plus grave est que cet objectif n'a plus de raisons d'être car l'enracinement antique peut être acquis en français dans des documents ou des traductions.

Nous sommes donc confrontés à une demande sociale d'enracinement dans la culture antique et au comportement d'un groupe professionnel qui ne veut pas abandonner sa spécificité légitime d'enseignement linguistique. L'offre d'enseignement utilise la demande sociale mais ne répond pas à ses demandes profondes : comment concilier les deux ?

#### *Étudier le latin vivant à l'intérieur du français*

Une issue possible est d'examiner la nature de cet enracinement : il passe par la littérature, l'histoire, l'art, la philosophie, la théorie politique, toutes matières qui ne nécessitent pas une connaissance de la structure de la langue latine. Par contre, il est un domaine de l'étude de la langue française qui nécessite cette connaissance, c'est la compréhension des nombreuses expressions latines, qui sont perçues comme telles, (*vox populi, vox dei*), ou comme d'origine latine mais intégrées au français (avoir un *a priori*, rencontrer un *alter ego*, repérer un *casus belli* ou un argument *ad hominem*, créer une commission *ad hoc*, rédiger son *curriculum vitae*, être docteur *honoris causa*, arriver *in extremis*, être expulsé *manu militari*, faire son *mea culpa*, lire *in extenso*, arriver à un *modus vivendi*, établir un *numerus clausus*, écrire un *post-scriptum*, poser une condition *sine qua non*, etc.).

*Etc.* est aussi l'expression latine *et cætera* : d'autres abréviations peuvent être prises en compte aussi comme *et al.*, *op. cit.*, *ibid*, *id.*, *e.g.*, *s.v.*,

On trouvera en annexe un corpus d'expressions latines réparties en deux ensembles plus ou moins fréquents. À partir de ces 200 expressions, on génère un ensemble de 350 mots qui permettent de retrouver les cas les plus fréquents des déclinaisons et un certain nombre de constructions de phrases et de structures verbales. Pour bien comprendre ces expressions, un apprentissage de la structure de la langue latine est nécessaire

autant que motivé : l'expression *casus belli* n'est compréhensible que si l'on repère que le complément du nom s'exprime par une flexion du mot qui signifie guerre, qui se trouve être le même que dans *si vis pacem para bellum* mais dans un cas différent.

La conscience linguistique des enseignants de langue ancienne formés à la belle latinité (qui exclut déjà Saint-Augustin) sera peut-être heurtée par le fait qu'on trouvera dans cette liste du latin vivant, c'est-à-dire dérivé de la scolastique (comme *a posteriori*), voire du latin de cuisine (*grosso modo*) ou de création humoristique (comme le *dignum est intrare* du *Malade imaginaire*). Peu importe, il s'agit de comprendre du latin soit appartenant au français, soit des locutions ou des citations employées par des écrivains ou des locuteurs de langue française. Nous avons là un socle de mots et d'expressions avec lequel il est possible de donner un sens au français actuel : l'étude de *ab origine* et de *nihil obstat* aidera à comprendre pourquoi les aborigènes ne viennent pas des arbres mais des origines et, comme nous l'avons déjà noté, qu'un *nihiliste* n'est pas un partisan d'un monsieur *nihil* alors que les Gaullistes le sont du Général.

D'autres, au vu de certaines expressions comme *veni, vidi, vici*, pourront penser qu'il s'agit là d'une culture décalquée sur les pages roses du petit Larousse à la manière d'Astérix, qui ne mérite donc que le mépris. Les deux choses doivent être examinées d'un point de vue social : les locutions latines passées dans la langue française (qui sont devenues les *pages roses* du petit Larousse) sont apparues dès 1856 dans la première édition du *Nouveau Dictionnaire de la langue française* de Pierre Larousse dont ce fut une des nouveautés, avec l'utilisation d'exemples et une partie encyclopédique. Le succès non démenti de ce dictionnaire montre bien que la compréhension du français passe par la compréhension du latin qui y est.

Pierre Larousse fut aussi en 1860 l'auteur (et l'éditeur) du *Jardin des racines latines* par lequel il voulait suppléer pour le plus grand nombre à l'absence de connaissance du latin en apprenant « un peu de latin, quelques mots seulement, et toujours du point de vue de notre langue seule » (p. 9). Nous ne rougirons donc pas de nous réclamer de son héritage.

MÉTHODE LEXICOLOGIQUE LAROUSSE

JARDIN  
DES  
RACINES LATINES

A L'USAGE DES ÉCOLES  
NORMALES ET SUPÉRIEURES, DES LYCÉES, DES PENSIONNATS DE JEUNES FILLES  
DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE SUPÉRIEUR

PAR P. LAROUSSE

LIVRE DE L'ÉLÈVE

VINGT-QUATRIÈME ÉDITION



PARIS  
LIBRAIRIE LAROUSSE

13-17, RUE MONTPARNASSE (6<sup>e</sup>)  
SUCCURSALE : 100, RUE DE LA HARPE

Dans ces pages roses on ne trouve pas une explication des mots latins mais une simple traduction. Des expressions sorties de l'usage peuvent être utilisées à des fins comiques comme les paroles de César annonçant sa victoire (*Veni, vidi, vici*). Cependant le succès, non seulement français mais international d'*Astérix* manifeste que ces expressions désuètes fascinent encore les imaginations et que par ce biais, on veut ne pas être

les premiers à briser cette chaîne de connaissance du latin ininterrompue jusqu'à nos jours.

Il ne s'agit donc pas d'enseigner les pages roses du petit Larousse mais de comprendre la structure des expressions latines du français (que Larousse a recueillies à son époque mais dont la liste évolue et qu'il faut actualiser par enquête dans les écrits actuels).

D'une manière plus concrète, on pourrait considérer que la première liste d'expressions, nécessaire à la bonne connaissance de la langue française est à étudier dans le cadre de l'initiation au latin prévue en 5<sup>e</sup>. En 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>, la deuxième liste pourrait être étudiée avec des expressions plus rares ou d'autres expressions latines communes dans d'autres langues (comme le système de notation horaire *ante* ou *post meridiem* de l'anglais).

De même qu'autrefois commençait en 4<sup>e</sup> l'étude du grec, il serait possible d'apprendre non la structure de la langue grecque (car peu d'expressions sont connues en français sauf peut-être le *kyrie eleison*), mais son alphabet qui est d'un usage fréquent, en particulier en sciences. En partant soit des mots grecs du français (*agora, eureka, thalassa, thanatos* et tous les noms de lettres de l'*alpha* à l'*oméga*) soit de racines grecques les plus productives en français<sup>121</sup> (par exemple pour la première lettre de l'alphabet : *amphi, ana, anthropos, anti, apo, auto*), il devient possible d'apprendre à lire le grec et de comprendre comment l'alphabet grec passe aussi par l'intermédiaire du latin. On évitera les accents mais non l'opposition des esprits doux et rudes qui ouvriront sur la graphie, présente ou non, du *h* à l'initiale (comme dans l'opposition ectoplasme / hectogramme, ethnique / hétérogène ou exode / hexagone). Par le biais de l'alphabet grec, il sera possible d'initier à l'alphabet russe, qui en est dérivé, et de repérer dans le vocabulaire de cette langue des mots qui sont devenus internationaux.

On pourrait également en 4<sup>e</sup> – 3<sup>e</sup> faire l'apprentissage en parallèle du vocabulaire de plusieurs langues romanes à partir de leurs étymologies communes latines : comme l'a souligné Umberto Eco :

---

<sup>121</sup> Jacques Cellard, *Les racines grecques du vocabulaire français*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1998.

« Une Europe de polyglottes n'est pas une Europe de personnes qui parlent couramment de nombreuses langues, mais, dans le meilleur des cas, de personnes qui peuvent se rencontrer en parlant chacun sa propre langue et en comprenant celle de l'autre, sans pour autant être en mesure de la parler couramment »<sup>122</sup>.

Ce projet de méthode d'intercompréhension est né du fait que l'intercompréhension entre langues nordiques, le danois, le norvégien et le suédois était possible si chacun, parlant sa propre langue, évitait certains termes, s'exprimait avec netteté et d'une manière suffisamment lente. À partir de cet exemple, un projet d'apprentissage simultané des langues romanes est né : il est fait sans utilisation du latin mais il pourrait être facilité par des bases latines. Le créateur de l'expérience, un danois professeur de langue romane à Aarhus (Danemark), Jorgen Schmitt Jensenn pense qu'un étudiant formé dans l'une des cinq langues romanes (français, espagnol, portugais, italien, roumain), peut,

« moyennant un apprentissage approprié, arriver à comprendre assez vite l'une des quatre autres. Un trimestre suffit en général pour arriver à lire des énoncés écrits assez simples. Et l'on peut, en poursuivant l'apprentissage, avoir ensuite accès à la presse, à des textes littéraires et à la langue parlée. »<sup>123</sup>.

Dans le même ordre d'idée la méthode *Eurom4*, développée dans le cadre du programme LINGUA de la Commission européenne, « s'adresse aux personnes qui ont pour langue maternelle une des langues romanes, portugais, espagnol, italien, français, qui souhaitent pouvoir comprendre les trois autres. Elle se fonde sur l'hypothèse que lorsqu'on connaît une ou deux de ces langues, il est facile d'acquérir une compétence passive des autres. Eurom4 se base sur des textes écrits dont le contenu repose sur un « savoir partagé » des lecteurs européens, en l'occurrence des articles de journaux portant sur des sujets de politique internationale, sur des sujets de « société », sur des questions d'écologie et de santé publique. Ces questions sont généralement traitées dans les différents quotidiens de la même façon, dans des traditions linguistiques proches. En un temps

---

<sup>122</sup> Umberto Eco, *La recherche de la langue parfaite*, Paris, Seuil, 1994, p. 395.

<sup>123</sup> Paul Teyssier, *Comprendre les langues romanes. Du français à l'espagnol, au portugais, à l'italien & au roumain*, Paris, Chandeigne, 2004, 10.

assez court, les participants, sans pour autant « savoir les langues », au sens où on l'entend généralement, sont capables de lire des articles de presse dans les trois langues qu'ils ne connaissaient pas au départ. L'expérience a été menée pendant plusieurs années dans quatre universités (Lisbonne, Salamanque, Rome et Aix-en-Provence). Les participants qui suivaient un enseignement de 24 séances de une heure trente se sont montrés capables de lire et de comprendre des articles de 60-80 lignes en portugais, en espagnol, en italien ou en français. »<sup>124</sup>.

Au lycée, l'option *culture antique* – car il faut renoncer à la langue si l'on veut intéresser des élèves et ne travailler que sur des traductions – doit s'appuyer en 2<sup>de</sup> sur la découverte de textes fondateurs de Cicéron ou de Sénèque pour le latin, et pour le grec d'historiens comme Polybe ou Plutarque. On pourrait aussi envisager des textes de successeurs à long terme comme Pétrarque ou Érasme. En première, la maturité des élèves permettrait de s'attaquer à des textes philosophiques ou religieux.

Comme on le voit, mais c'est la tradition française, l'enseignement de *latin-grec du français* au collège ou de *culture antique* au lycée, s'appuie sur l'enseignement des lettres et doit être dispensé par les professeurs de lettres classiques.

Il faut abandonner l'exigence d'apprentissage des langues anciennes pour lui substituer l'apprentissage des structures linguistiques de ces langues toujours présentes en français. Un apprentissage indispensable disposera ainsi de motivations fortes.

#### Annexe : structures latines utilisées dans les expressions latines du français.

A contrario, ad hoc, ad hominem, ad libitum, ad patres, a fortiori, alea jacta est, alter ego, a posteriori, a priori, ave caesar morituri te salutant, casus belli, cogito ergo sum, cujus regio ejus religio, curriculum vitae, cursus honorum, de facto, de jure, delirium tremens, de profundis, dura lex sed lex, errare humanum est, et caetera, ex aequo, ex voto, fac simile, fluctuat nec mergitur, grosso modo, habeas corpus, hic et nunc, honoris causa, in extenso, in extremis, in vino veritas, ipso facto, manu militari, mea culpa, missi dominici, modus vivendi, mutatis

---

<sup>124</sup> <http://www.up.univ-mrs.fr/delic/Eurom4/accueil.html>

mutandis, nota bene, numerus clausus, panem et circenses, pater noster, pater familias, pax romana, post meridiem, post mortem, post scriptum, quo vadis, sine qua non, statu quo, stricto sensu, sui generis, tu quoque fili, urbi et orbi, vade mecum, veni vidi vici, verba volant scripta manent, vice versa, vox populi vox dei.

Voici un soixantaine d'expressions latines connues des francophones soit du fait qu'elles soient entrées complètement dans la langue française (*a priori*), soit pour des raisons historiques (*fluctuat nec mergitur*), soit pour des raisons religieuses (*pater noster*), de droit (*de facto/de jure*), soit parce qu'elles sont des expressions usuelles abrégées à l'écrit (*etc., ex aeq.*) ou sont devenues proverbiales (*vox populi vox dei*).

Ces expressions utilisent environ 120 mots différents : les expressions étant connues, il s'agit de passer de leur compréhension à leur structure. Plusieurs moyens sont possibles : si l'étude des étymologies dérivées aide à la compréhension du français à partir du latin, l'étude des régularités permet de s'approcher de la compréhension de la structure linguistique du latin lui-même. Par exemple :

— *ad* entraîne des finales en *-m*, comme *post* ; *a* comme *ex* ou *in* des finales en *-o* ou en *-i*. Le fait de travailler sur un corpus réel permet de présenter les cas non à partir de paradigmes mais à partir de fréquences attestées.

— la finale la plus fréquente est *-s* : *-as* (*familias, veritas*) ; *-es* (*patres, circenses*) ; *-is* (*mutandis, profundis, extremis, mutatis ; generis, honoris*). On voit qu'on affronte dès à présent les vraies difficultés de la déclinaison puisqu'on a le plus fréquemment des ablatifs puis ensuite des génitifs. Vient ensuite *-i* où l'on retrouve aussi un mélange de nominatifs (*missi, dominici, morituri*), de génitifs (*vivendi, fili, dei, belli, populi, sui*), de datifs (*urbi, orbi*), d'ablatifs (*priori, posteriori, fortiori*) ; puis le *-o* au nominatif (*regio, religio*) mais surtout à l'ablatif, absolu dans plusieurs cas (*vino, extenso, ipso, facto, grosso, modo, voto*) ; puis le *-a* où l'on repère que la première conjugaison (*mea, romana, culpa*) n'est pas la plus fréquente par rapport aux autres (*jacta, caetera, scripta*).

Les comparatifs (*priori, posteriori, fortiori*) ouvrent la voie des étymologies (*senior*, d'où seigneur, junior, etc.) qui évidemment se révèle une démarche d'une étendue qui peut couvrir un domaine immense. De la même façon, l'étude du sens



précis de chaque expression permet d'aller de l'Antiquité (César) à la *pax americana* de la politique actuelle, de la vie courante (*et caetera, curriculum vitae*) aux fins dernières (*de profundis*) ou au droit (*habeas corpus*), du français à l'anglais (*ante/post meridiem*) et à l'international *fac simile* devenu fax.

En étendant le corpus à des expressions moins fréquentes (150 expressions supplémentaires) dans une deuxième étape, on étend le vocabulaire à plus de 350 mots différents :

a quia, ab origine, ab ovo, ab urbe condita, aperto libro, ad augusta per angusta, ad intra, ad extra, ad locum, ad majorem dei gloriam, ad personam, ad nauseam, ad nutum, ad valorem, ad vitam aeternam, agnus dei, alma mater, a minima, anno domini, ante meridiem, a silentio, a tergo, audaces fortuna juvat, aude sapere, aurea mediocritas, auri sacra fames, ave maria, bis repetita placent, bona fide, captatio benevolentiae, carpe diem, castigat ridendo mores, causa sui, cave canem, cedant arma togae, ceteris paribus, coram populo, corpus christi, cum grano salis, de commodo et incommodo, delenda est carthago, de minimis non curat praetor, deo gratias, deus ex machina, de visu, dies irae, dignus est intrare, diminutio capitis, doctus cum libro, do ut des, ecce homo, ejusdem farinae, et alii, ex abrupto, ex cathedra, exempli gratia, post factum, ex abrupto, ex libris, ex nihilo, ex officio, ex post, extra muros, felix culpa, festina lente, fiat lux, homo homini lupus, horresco referens, id est (i. e.), in absentia, in adjecto, in articulo mortis, in cauda venenum, in fine, in folio, in memoriam, in saecula saeculorum, in situ, in utero, in vitro, in vivo, ite missa est, index nominum, index rerum, intra muros, intuitu personae, jus gentium, libido sciendi, loco citato, mare nostrum, mater dolorosa, memento mori, mens sana in corpore sano, minus habens, mirabile dictu, modus operandi, more geometrico, motu proprio, nec plus ultra, ne varietur, nihil obstat, nolens volens, noli me tangere, non aedificandi, non possumus, non sequitur, nulla dies sine linea, opere citato, o tempora o mores, pacta sunt servanda, per capita, perinde ac cadaver, persona non grata, pretium doloris, primum movens, primum non nocere, primus inter pares, pro domo, pro forma, pro patria, prorata temporis, quousque tandem, rebus sic stantibus, recto tono, requiescat in pace, res nullius, salve regina, sic transit gloria mundi, sine ira et studio, si vis pacem para bellum, stabat mater, summum jus summa injuria, sursum corda, tabula rasa, tantum ergo, te deum, terminus ad quem, terminus a quo, terra incognita, testis unus testis nullus, timeo danaos et dona ferentes, translatio studiorum, ultima ratio, vade retro satanas, vae victis, vanitas vanitatum, vis comica, vox

clamantis in deserto, vulgum pecus, vulnerant omnes ultima  
necat.

À partir de l'ensemble de ces expressions, il devient possible de repérer les principaux cas de déclinaison (qui sont de fait beaucoup moins nombreux que les paradigmes classiques avec leurs tables complètes ne le laissent supposer) et un certain nombre de conjugaisons (infinitif, première et troisième personne du singulier et 3<sup>e</sup> du pluriel du présent de l'indicatif, le participe présent et diverses autres formes). On retrouve là une manière de faire qui est celle de l'apprentissage du français comme langue étrangère, où l'on n'éprouve pas le besoin (au moins dans un premier temps) de faire apprendre l'imparfait du subjonctif.

## Chapitre 5 – l'enseignement des humanités

*Repenser les Humanités*, tel était le programme de la commission Wismann et nous partageons au moins leur objectif premier : le but de toute formation scolaire est de rendre capable de comprendre le monde où nous sommes. L'étude du latin permet de comprendre le monde linguistique dans lequel nous évoluons : c'était d'ailleurs le but des humanistes. Comprendre le latin (ou le grec) pour comprendre son temps était bien la stratégie d'Erasme dans ses *Adages*.

Mais le monde social est plus vaste que le monde linguistique et le but de toute formation humaine doit être plus large. Élargissons donc le problème du latin à celui des humanités en général pour voir si ce qui est proposé actuellement dans l'enseignement secondaire correspond à ce projet humaniste.

Nous prendrons acte des évolutions récentes en comparant un témoin du « point de vue classique » (Jean Onimus), avec ce que nous proposent les programmes actuels, héritiers de la *stabilité éducative*.

### *Un point de vue classique des années 1960*

Jean Onimus publie en 1965 sous forme de conseils à un professeur, ses réactions face à ce qu'il considère comme la métamorphose de son métier de professeur de Lettres. Au lycée, dans les années qui précèdent 1968, la discussion sociale avec des élèves marqués par le marxisme est très présente. Il est très critique sur l'enseignement du latin<sup>125</sup>, qu'il fait par routine, qu'il considère hors du réel et inutile. Par contre, il croit à son enseignement de professeur de Lettres tout en considérant « qu'il est mal adapté aux nouvelles générations d'élèves qui fréquentent nos lycées » (p. 17). En effet, ces élèves ont les réactions de leurs contemporains et aussi leur inculture : comment peuvent-ils comprendre *Polyeucte* « s'ils ignorent tout des persécutions et des martyres, des vertus et des misères de l'Empire ? ». Comment rendre familier à la littérature classique « de jeunes barbares que leur ignorance rend orgueilleux ». Face à ces jeunes qui ont été formés à ne dire que des platitudes

---

<sup>125</sup> Jean Onimus, *L'enseignement des Lettres et la vie. Métamorphose d'un métier*, Paris, Desclée de Brouwer, 1965; p. 14-17.

trouvées dans les manuels, l'enseignant risque de se décourager et de se replier sur ses loisirs ou sur une recherche universitaire qui lui permettra de rejoindre l'enseignement supérieur. Il connaîtra d'ailleurs là la même désillusion, les étudiants réagissant avec autant de passivité que les élèves, sauf dans un séminaire de recherche.

Pourtant, si l'enseignement des Lettres est difficile, il se justifie amplement : le professeur de Lettres de lycée n'a pas à être un spécialiste des auteurs étudiés, mais à initier à l'actualité de ces auteurs. Mais c'est pour lui un rêve :

« Le moment est venu de revenir aux sources et de réfléchir sur ce mot d'*Humanités* qui définissait l'enseignement des anciens collèges. Humanités pour tous et non seulement pour des privilégiés, humanités vivantes, ouvrant sur la vie actuelle et ses problèmes. Je rêve pour ma part d'une classe de lettres où l'histoire des doctrines et des écoles étant réduite au minimum, on ferait ou on exigerait d'amples lectures d'œuvres entières, dont on demanderait ensuite un compte rendu, suivi de discussion. Une classe où des essais personnels sur des sujets d'actualité et d'expérience morale remplaceraient vos dissertations d'histoire et d'esthétique littéraires. Les sujets d'actualité on peut en puiser dans la littérature de tous les temps : quelle féconde discussion ne susciterait par une lecture rapide d'*Antigone* et quelles leçons de morale ne peut-on tirer d'Homère ? Une telle rénovation ne serait qu'un retour aux sources. N'avons-nous pas eu le tort de prendre la littérature pour une fin en soi ? Qu'importe de connaître les œuvres ou plutôt quelques jugements tout faits sur les œuvres et leurs auteurs si ces œuvres n'ouvrent sur rien de vivant, si l'on ne vous a pas appris à vous en servir ? » (p. 27-28)

Des Humanités mortes n'ont plus rien d'humain et dans l'esprit de Jean Onimus, pour les faire revivre, il suffit de montrer qu'elles éclairent le présent : elles donnent « des modèles ou des repères » à partir desquels les élèves « peuvent s'explorer eux-mêmes et déchiffrer autrui » (p. 71). « Aucun cours, aucune étude sociologique sur l'adultère ne vaut l'amitié avec Anna Karénine, avec Madeleine de Nièvres car ces femmes, de même qu'Henriette de Mortsauf ou la princesse de Clèves, ont porté leur drame au niveau du type ou, si l'on veut, du mythe » (p. 72-73).

Mai 1968 cassera ce bel idéal car, entre autres choses, face à la libération sexuelle, même l'adultère ne fait plus le poids.

L'inadaptation des programmes centrés sur l'histoire littéraire saute aux yeux de tous. Les programmes seront révisés mais dans plusieurs directions que nous devons maintenant étudier.

*Ce que proposent les programmes aujourd'hui*

Si on examine l'ensemble de l'enseignement du français au collège et au lycée, on se trouve face à une masse documentaire assez considérable qui comporte : des arrêtés brefs qui déterminent l'organisation des classes et le nombre d'heures affectés à chaque matière ; les annexes des arrêtés qui définissent des programmes ; des documents d'accompagnement du programme qui en explicitent le contenu.

Le document officiel pour le collège contient 224 pages<sup>126</sup>. Au lycée, chaque classe a son programme spécifique et il existe également des fascicules d'accompagnement : 135 pages pour les classes de seconde et première<sup>127</sup>, 52 pages pour la série littéraire de terminale<sup>128</sup>. Ces documents n'ont pas d'auteur précis mais il est cependant dit que les documents du lycée ont été réalisés par un groupe d'expert sous la direction d'Alain Viala qui en a été l'animateur et qui en porte une certaine responsabilité puisqu'il a été amené à les expliquer dans une revue pédagogique comme *L'École des lettres*<sup>129</sup>. Par ailleurs, Alain Viala a précisé sa pensée dans un ouvrage consacré à l'enseignement littéraire qui permet de bien saisir l'esprit des programmes : d'une manière globale, l'enseignement de la

---

<sup>126</sup> Direction générale de l'enseignement scolaire du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Enseigner au collège. Français. Programmes et Accompagnement*, CNDP, 2006.

<sup>127</sup> Direction de l'enseignement scolaire du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Documents d'accompagnement des programmes. Français. Classes de seconde et première*, CNDP, 2001.

<sup>128</sup> Direction de l'enseignement scolaire du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Accompagnement des programmes. Français. Littérature classe terminale de la série littéraire*, CNDP, 2002.

<sup>129</sup> Alain Viala, « Les nouveaux programmes - Entretien avec Alain Viala », *L'école des Lettres*, second cycle, 1999-2000, N°2, 15 août, 1999, p. 15-32.

littérature vise l'épanouissement personnel mais correspond à un besoin de la société<sup>130</sup>.

Les programmes annoncent effectivement ce double objectif individuel et collectif : au collège l'enseignement du français a pour finalités « de permettre à chacun de former sa personnalité et de devenir un citoyen conscient, autonome et responsable » (*Enseigner au collège*, p. 15), finalités répétées pour le lycée (*Seconde et première*, p. 7). Pour la série littéraire, l'objectif collectif disparaît : il s'agit de doter d'une forte culture, de préparer à l'enseignement supérieur, de former à la réflexion et à l'expression (*Littérature terminale*, p. 5).

Comme la réalisation de ces objectifs personnels et civiques n'est pas mesurable, des objectifs qui soient enseignables et évaluables sont proposés qui se traduisent par la maîtrise des formes fondamentales du discours. Par exemple, en 6<sup>e</sup>, l'élève doit pouvoir identifier ce qui distingue un récit d'un texte argumentatif ; dans les années suivantes, il doit pouvoir distinguer la description de l'explication. Au lycée, il est amené à reconnaître les registres et les genres littéraires : tragique, comique mais aussi éloge et blâme ; portrait, épique, mais aussi didactique et polémique.

Ce retour à ce qui s'appelait auparavant rhétorique, et qui faisait partie de l'enseignement du français jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle, mais qui avait disparu depuis, est justifié par le biais de la capacité « à reconnaître les codes qui interviennent dans tous les échanges humains » (*Seconde et première*, p. 7). Décoder un discours, en faire une analyse rationnelle, c'est un apprentissage de citoyen qui devient capable d'argumenter et de démonter une argumentation : on devient ainsi ce que les programmes appellent un « citoyen conscient ».

Il est certain que cet objectif d'analyse rationnelle du discours a été aussi lié à l'apparition de la « querelle de la nouvelle critique » des années 1960 où l'analyse littéraire se voyait remise en cause par des démarches structurales. Comme en français, il faut bien enseigner quelque chose de précis et que l'histoire littéraire ne faisait plus le poids, elle a été remplacée

---

<sup>130</sup> Paul Aron et Alain Viala, *L'enseignement littéraire*, Paris, Presses universitaires de France, collection « Que sais-je ? », n°3749, 2005, p. 3.

par la nouvelle rhétorique à laquelle on a trouvé une justification citoyenne. La raison du changement d'objectif est l'obsolescence prétendue d'une méthode que les adultes actuels ont connu dans leur enfance par l'intermédiaire des manuels de Lagarde et Michard et qui font l'objet d'une forte nostalgie. Pour beaucoup, et on le voit dans les protestations nombreuses devant l'orientation actuelle des programmes, la seule manière pensable d'enseigner la littérature est de replacer une œuvre dans son contexte, contexte de la création personnelle. Pour cela, on étudie la biographie d'un auteur et en quoi elle a eut une influence sur l'œuvre. Mais on étudie aussi la contextualisation sociale : une œuvre est le fruit de son époque, elle répond à ses attentes. Ses problèmes artistiques ou sociaux l'influencent. Enfin, des groupes de créateurs, des écoles, des courants jouent aussi leur rôle.

Une telle méthode n'a rien de ridicule et on comprend que beaucoup y soient attachés : elle avait été mise au point à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle par Gustave Lanson qui, sous l'influence de la sociologie naissante de Durkheim, pensait appliquer des méthodes scientifiques à la littérature. Si cette méthode a facilement pu être détrônée par les attaques des méthodes formelles, c'est qu'elle-même ne remettait pas en cause un présupposé ancien, selon lequel il fallait que les élèves s'intéressent à la littérature.

La littérature française est un monument, un patrimoine que personne ne remet en cause mais devant lequel les élèves se sentent plus ou moins à l'aise, et leurs enseignants avec eux, puisqu'ils doivent parvenir à y intéresser leurs élèves. Aujourd'hui comme hier, les programmes proposent des auteurs à lire et les auteurs d'hier se retrouvent encore aujourd'hui. Prenons comme référence les programmes de 1963 pour la classe de 6<sup>e</sup> et regardons si ces auteurs sont toujours au programme aujourd'hui.

Sixième 1963	Sixième 2006
Contes et récits extraits des prosateurs et poètes du Moyen âge mis en français moderne	Un conte ou un récit merveilleux
Morceaux choisis de prose et de vers des auteurs français du XVII <sup>e</sup> siècle à nos jours. La Fontaine : fables choisies	Des textes poétiques, dont plusieurs fables de La Fontaine
Molière : scènes choisies	Quelques extraits de théâtre et éventuellement une courte pièce du domaine français
Textes traduits d'auteurs anciens (antiquité orientale et Grèce). Lecture suivie d'épisodes de l'Illiade et de l'Odysée	La Bible ; Homère, l'Odysée ; Virgile, l'Énéide ; Ovide, les Métamorphoses
	Littérature pour la jeunesse : au moins une lecture au cours de l'année
Les élèves auront entre les mains et conserveront pendant toute la durée de leurs études une grammaire française et un dictionnaire de la langue française	Lecture documentaire : l'élève doit acquérir la pratique courante des ouvrages documentaires, des manuels et des dictionnaires
	Texte et image : les élèves observent la relation entre l'image et le texte dans au moins un texte associé à des images fixes (texte illustré, photographie et texte, bande dessinée) et un texte associé à des images mobiles (audiovisuel).

Source : Chervel 1986

Ce qui était au programme en 1963 l'est encore aujourd'hui mais la liste s'est allongée avec la Bible – introduction aux religions oblige – mais surtout jusqu'à la littérature pour la jeunesse et à d'autres formes comme la bande dessinée. La sélection de titres pour la classe de 6<sup>e</sup> propose des contes de toutes les époques dans des recueils traditionnels (Andersen, Grimm, Perrault) ou contemporains (Calvino, Tournier). La poésie, reprend La Fontaine, Hugo mais aussi Desnos ou Prévert. Les romans et récits passent de Lagerlof à Pennac, le policier est présent. La bande dessinée bruxelloise est à l'honneur depuis les plus classiques (Edgar P. Jacobs, Franquin, Hergé, J. Martin) jusqu'à la plus récente avec *Le Chat* de Gelluk.

À titre d'exemple prenons le cas du théâtre. En remontant dans le temps des programmes anciens on trouve *Esther* en 5<sup>e</sup>, *le Cid*; *L'Avare*, *Le Bourgeois Gentilhomme* ou *le Malade imaginaire* en 4<sup>e</sup>, *Andromaque*, *Athalie*, *Horace*, *les Femmes*



*savantes* en 3<sup>e</sup>, *Cinna*, *Tartufe* et *Andromaque* en seconde, *Polyeucte* et *le Misanthrope* en première.

Qu'en reste-t-il aujourd'hui ? En matière de théâtre, les prescriptions des programmes actuels sont les suivantes :

— en 5<sup>e</sup>, une pièce de théâtre brève (farce ou comédie) du Moyen âge ou du XVII<sup>e</sup> siècle,

— en 4<sup>e</sup>, une pièce de Molière, et éventuellement une autre pièce du XVII<sup>e</sup> siècle,

— en 3<sup>e</sup>, une pièce de théâtre du XIX<sup>e</sup> ou du XX<sup>e</sup> siècle, française ou étrangère,

— en 2<sup>de</sup>, une pièce au choix du professeur (comédie ou tragédie) accompagnée de textes et documents complémentaires. Les textes d'accompagnement précisent que « les élèves de seconde ont déjà abordé des œuvres de théâtre au collège, notamment des comédies de Molière »

— en 1<sup>re</sup>, une pièce au choix du professeur accompagnée de textes et documents complémentaires (en particulier de caractère visuel). Les textes d'accompagnement donnent une liste de classiques et de « moins classiques ». Dans les classiques on trouve *Dom Juan* de Molière, Marivaux (*Le Jeu de l'amour et du hasard*), Beaumarchais (*Le mariage de Figaro*), Hugo (*Hernani*), Musset (*Lorenzaccio*), Rostand (*Cyrano*), Beckett (*Godot*), Shakespeare. Les « moins classiques » vont de Calderon à Jean Genet.

Sauf Molière, le théâtre classique du XVII<sup>e</sup> siècle n'est plus prescrit mais reste envisageable : il est possible pour le collège de se rendre compte de la pratique effective des enseignants en examinant une enquête réalisée dans les années 1990 auprès de plusieurs centaines d'enseignants<sup>131</sup>. Tout d'abord, si de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>, le roman est le genre le plus étudié (en moyenne dans la moitié des cas), le théâtre arrive toujours en second, sauf en 6<sup>e</sup> où le conte le précède.

Si on regarde les auteurs étudiés, les 10 premiers par ordre de nombre décroissant de citations sont les suivants : Molière (351), Maupassant (101), Daudet (64), Pagnol (57), Tournier (54), Roman de Renard (53), Aymé (46), Racine (39), Mérimée

---

<sup>131</sup> Danièle Manesse, Bernard Friot et Isabelle Grellet, *La littérature du collège*, Paris, INRP, 1994.

(38), Corneille (37). On constate que Molière est largement plébiscité et 10 fois plus cité que Racine ou Corneille.

Du patrimoine de la littérature n'est plus étudié que ce qui est compréhensible aujourd'hui par des adolescents et qui fait partie de la culture non scolaire contemporaine. Molière en est l'exemple type : il est repris inlassablement par le théâtre contemporain, y compris en versions cinématographiques. Si DomJuan existait avant Molière et a été repris ensuite par l'opéra de Mozart (lui-même repris au cinéma par Losey), *Tartufe*, monté encore en 1995 par le Théâtre du soleil, reste un archétype social : on parle encore d'un *tartufe*, ou encore d'un *misanthrope*.

Le cas de Molière nous permet de comprendre l'évolution tant des méthodes proposées par les programmes scolaires que de l'évolution des œuvres proposées : si on a abandonné l'histoire littéraire telle qu'on pouvait la rencontrer dans les ouvrages de Lagarde et Michard avec leur succession chronologique : Moyen Âge en 5<sup>e</sup>, XVI<sup>e</sup> siècle en 4<sup>e</sup>, XVII<sup>e</sup> en 3<sup>e</sup>, XVIII<sup>e</sup> en seconde et XIX<sup>e</sup> en première, ce n'est pas tant à cause de la méthode d'étude des courants, du contexte social, de l'étude de la biographie des auteurs, mais du fait que le corpus des œuvres proposées n'était plus recevable, que sa réception au sens strict n'était plus possible pour une grande part.

Prenons *Polyeucte* à titre d'exemple, déjà évoqué par Jean Onimus plus haut qui se demandait comment comprendre cette pièce si on ignore tout « des persécutions et des martyres, des vertus et des misères de l'Empire ? ». Mais le problème n'est pas de connaissance historique, il est plus profond : pourquoi faut-il s'intéresser à Polyeucte, ce martyr si peu chrétien qui s'intéresse plus à sa gloire qu'à sa foi, sinon parce que les contemporains de Corneille puis La Bruyère, Voltaire, Chateaubriand, Sainte-Beuve et Lanson y ont vu un chef-d'œuvre ? Relire *Polyeucte* aujourd'hui est une épreuve pour qui ne s'intéresse pas, comme historien, aux valeurs religieuses et mondaines d'une époque et à leur liaison telle que le jansénisme les mettra en valeur.

On en a une illustration dans cette *Journée du guichet*, cette scène racontée avec passion par Sainte-Beuve dans son *Port-Royal* (au livre 1). M. Arnauld y affronte avec colère le refus de sa fille Angélique Arnauld de lui ouvrir la porte du couvent qui vient de rétablir la clôture : Sainte-Beuve compare

cette situation à celle de *Polyeucte* car la mort de *Polyeucte* a converti Pauline et Félix, comme la conversion d'Angélique d'Arnauld a converti et fait entrer à Port-Royal presque tout le reste de sa famille.

Reste à envisager pourquoi *Polyeucte* est incompréhensible et pourquoi *Dom Juan* ne l'est pas et, si l'un peut être compris et l'autre pas, ce que cela veut dire. Ce qui est compréhensible dans *Polyeucte* c'est : son genre littéraire, la tragédie classique ; les faits historiques à laquelle la pièce fait référence, c'est-à-dire la persécution des chrétiens dans l'Empire et le martyre, donc également la pensée chrétienne de la grâce et éventuellement les querelles qu'elle provoquait à l'époque du jansénisme ; le contexte de la réception des notions de gloire, d'honneur.

*Dom Juan* est une œuvre tout aussi marquée historiquement par des antécédents littéraires ; un genre, la comédie ; une compréhension des rapports sociaux et en particulier l'opposition entre roturiers et nobles. Ce qui différencie les deux œuvres est que la notion de séducteur, ici fondamentale, non seulement reste parfaitement compréhensible, mais est encore aujourd'hui un ressort des relations entre hommes et femmes. Dans *Polyeucte* par contre, il n'est plus rien qui soit actualisable et c'est ce qui différencie une œuvre objet de culture historique d'une œuvre objet de culture littéraire.

De même qu'un texte juridique (ou un programme politique) peut bien être étudié sous ses aspects historiques et linguistiques, ce qui fait sa particularité juridique (ou politique) est qu'il peut s'actualiser dans une situation où il s'applique. Un élément de la culture vivante a cette même particularité : un texte de poème, de chanson, fait résonner chez la personne qui l'écoute des expériences, des souvenirs, des enthousiasmes. Un film, un roman ont le même pouvoir d'action, de mobilisation (on pourrait parler d'horizon d'attente au sens de Hans Robert Jauss<sup>132</sup> ou de Reinhart Koselleck<sup>133</sup>), sinon, ils sont jugés vides

---

<sup>132</sup> Hans Robert Jauss, *Pour une herméneutique littéraire*, Paris, Gallimard, 1988.

<sup>133</sup> Reinhart Koselleck, *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*, Paris, éditions de l'EHESS, 1990.

de sens, c'est-à-dire vides d'une possibilité d'action orientée, de mobilisation des énergies.

### *L'objectif de lecture*

Les programmes ont aussi l'ambition de faire lire les élèves : un des objectifs du collège est de « développer le goût de la lecture » (*collège* p. 18). Si cette ambition est ancienne, ce qui est nouveau est le fait de l'extension du corpus de lectures pouvant être faites en situation scolaire : les auteurs envisageables sont devenus très nombreux et Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard<sup>134</sup>, pour rendre compte de cette évolution montrent bien la rupture qui s'est opérée dans l'association ancienne entre lecture et textes classiques (p. 487). Du fait de la massification de l'enseignement, ces textes classiques passent mal et, pour faire passer l'objectif d'acquisition d'une méthode d'étude des textes (et non de simple plaisir de lecture), les enseignants ont été amenés à proposer des textes plus attrayants avec d'ailleurs le risque de rendre odieuse telle bande dessinée si on l'étudie à l'aune d'une lecture savante.

Il est possible de se faire une idée de l'efficacité du processus d'apprentissage scolaire de la lecture en examinant les résultats des tests effectués lors de la « journée d'appel de préparation à la défense » où l'on voit que 8 jeunes sur 10 sont des lecteurs efficaces, un sur 10 étant un lecteur médiocre et un sur 10 ayant des difficultés sévères<sup>135</sup>. Comme il est bien difficile de savoir si un tel diagnostic est satisfaisant ou non, on essaye de savoir s'il y a amélioration ou non dans le temps : d'après les auteurs de la *Note d'information*, les évolutions observées sur trois ans sont artificielles. Ce qui est surprenant est de voir que les 20 % qui ne sont pas lecteurs efficaces, sont considérés comme des échecs de l'école alors qu'ils ne sont peut-être que le reflet de l'importance donnée à la question de la lecture au détriment de la prise en compte des fractures sociales. De plus, pour Bernard Lahire, l'insistance sur l'illettrisme peut s'avérer un rapport stigmatisant de domination qui laisse supposer que ceux qui n'ont pas un plein accès à la lecture efficace sont des

---

<sup>134</sup> Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard, *Discours sur la lecture 1880-2000*, Paris, BPI/Fayard, 2000.

<sup>135</sup> Ministère de l'éducation nationale, *Note d'information* 07-25, 2007.

personnes de moindre qualité que les autres, qui, au fond, ne possèdent pas leur capacité de citoyen<sup>136</sup>.

### *Culture citoyenne*

Cette culture citoyenne est effectivement aussi un objectif des programmes de français et, on l'a vu, c'est, avec le souci d'acquisition d'une culture commune, une des justifications de l'insistance sur « la réflexion sur les opinions et la capacité d'argumenter » (programme de seconde). On peut cependant se demander si la capacité de reconnaître des argumentations, de repérer les opinions n'est pas une justification *ad hoc* car on apprend les règles sociales (et citoyennes) de la discussion en discutant pour son propre compte et pour défendre ses positions. Il est plus important pour l'acquisition d'une culture citoyenne de pratiquer la vie civique à l'école par le biais de conseils de classe que de l'étudier théoriquement : en effet, on apprend là à parler à tour de rôle, à écouter ce que dit l'autre, à ne pas l'interrompre et finalement à le respecter.

Il reste que ce n'est pas simplement l'acquisition d'une culture commune qui suffit à faire le citoyen mais que cette culture commune est fonction de l'intégration dans une société. Connaître sa langue, son histoire, communier aux mêmes valeurs esthétiques, scientifiques ou littéraires est un résultat auquel l'école peut participer même si elle n'en contrôle qu'un aspect. La volonté d'intégration, quand elle existe, peut être accompagnée par l'école : elle peut y être suscitée, mais avec bien des difficultés quand elle n'existe pas. Si beaucoup d'immigrés ont cette volonté d'intégration qui se traduit d'ailleurs par une bonne volonté scolaire<sup>137</sup>, des populations marginalisées peuvent ne pas l'avoir, parfois volontairement comme dans le cas des « gens du voyage ». Cette culture commune est le fruit de tous les apprentissages scolaires, non seulement en français (ou les programmes parlent de construction d'une « perspective

---

<sup>136</sup> Bernard Lahire, *L'invention de l'« illétrisme »*, Paris, La Découverte, 1999.

<sup>137</sup> Philippe Cibois, « La bonne volonté scolaire. Expliquer la carrière scolaire d'élèves issus de l'immigration » in Philippe Blanchard et Thomas Ribémont (dir.), *Méthodes et outils des sciences sociales. Innovation et renouvellement*, Paris, L'Harmattan, coll. « Cahiers politiques », 2002.

historique sur l'espace culturel »), mais également en histoire, en sciences et dans les enseignements artistiques.

La culture esthétique, qui autrefois était un objectif privilégié de l'enseignement du français, puisqu'il fallait dire combien était beaux les textes des classiques, a perdu de son importance : l'éveil à la sensibilité esthétique est cependant évoqué dans les objectifs généraux du programme de 6<sup>e</sup> ; l'enrichissement de l'imaginaire dans les autres classes du collège. Au lycée, les programmes parlent de la finalité de « mieux structurer sa pensée et ses facultés de jugement et d'imagination ». Comme cette culture de l'imaginaire passe par la lecture, c'est le corpus étudié qui conduira à ce résultat : nous avons vu qu'il est tout à fait connecté avec la situation présente du fait de la part qu'y occupent les auteurs contemporains.

#### *Un Humanisme au sens strict ?*

Dans l'introduction de leur livre, *From humanism to the humanities*, Lisa Jardine et Anthony Grafton soulignent le fait de l'écart entre la visée de l'enseignement des humanités et la réalité éducative : pour eux, comme ils l'évoquent dans leur titre, il s'agit de l'écart entre un idéal, *l'humanisme* et "un programme d'enseignement préparant une élite sociale à remplir un rôle prédéterminé socialement", *les humanités*<sup>138</sup>.

Nous avons vu que l'enseignement du français au collège, étant un enseignement de masse et non une culture d'élites, peut difficilement être soumis au reproche que Jardine et Grafton évoquaient. Le programme de français dans le secondaire, par les lectures qu'il provoque, par l'étude approfondie de la langue qu'il prend en charge, participe à l'élaboration d'une culture commune et non d'une culture distinctive d'une élite. Il est dans la lignée du programme humanisme par son souci de faire accéder à des œuvres qui permettent à l'élève d'élargir son intelligence, sa sensibilité, sa perception du monde, en un mot de se former. Il l'est enfin par son souci de former à la citoyenneté et, à cette fin, Cicéron va être notre guide en conclusion.

---

<sup>138</sup> Lisa Jardine, Anthony Grafton, *From humanism to the humanities: education and the liberal arts in 15th and 16th century Europe*, London, Duckworth, 1986, p. XVI.

## Conclusion

Un travail sociologique qui consiste à rechercher dans l'expérience sociale passée une logique qui permette de répondre aux difficultés du présent s'apparente à ce qu'on appelle communément un « retour aux sources ». Comme à l'a vu au chapitre précédent, c'est plutôt dans l'enseignement du français que l'on trouve la réalisation du programme humaniste car il a pour finalités de permettre à chacun de former sa personnalité et de devenir un citoyen conscient, autonome et responsable.

La finalité du premier programme humaniste était celle-là : il s'agissait bien de former des citoyens dotés des vertus romaines et dotés d'une personnalité à l'image des maîtres antiques dont nous reprendront la pensée en matière de citoyenneté du plus illustre, Cicéron, avec son désir de *resserrer le lien social*.

Dans le traité *Des devoirs*, Cicéron explique qu'il existe d'abord une communauté de genre humain :

« il y a d'abord ce que l'on observe dans la société du genre humain tout entier. Le lien de cette société, c'est la raison et la parole, qui par l'enseignement et l'étude, en permettant de communiquer, de discuter et de juger, associent les hommes entre eux et les unissent dans une sorte de société naturelle. »  
(*Des devoirs* : I, XVI, 50)

Grâce à cette raison commune, on peut discuter et faire en sorte que la décision prise pour le bien commun soit la meilleure,

« mais le lien est plus intime encore d'appartenir à la même cité. Beaucoup de choses en effet sont communes entre eux aux concitoyens : le forum, les temples, les portiques, les rues, les lois, le droit, la justice, les votes, les relations aussi et les amitiés, et pour un grand nombre tous les contrats d'affaires. »  
(III, XVII, 53).

Le lien le plus fort est le lien de la cité, dans laquelle les hommes peuvent

« se rendre service les uns aux autres(...), mettre en commun les intérêts de tous par l'échange des bons offices, en donnant et en recevant, et tantôt par nos compétences, tantôt par notre travail, tantôt par nos ressources, *resserrer le lien social des hommes entre eux*. » (I, VII, 22).

En ce qui concerne le lien social de notre cité, ce qui est à proposer à l'analyse, c'est davantage l'étude de la *chose*, la concorde cicéronienne que du *mot*, le texte en langue latine.

Il y a là une posture qu'il faut qualifier de *politique* au sens large : choisir de maintenir dans le programme éducatif Cicéron, cet auteur privilégié par les humanistes depuis Pétrarque, c'est croire qu'il est porteur d'une manière spécifique de créer le lien social. Cette position élargit le débat et montre une autre possibilité de l'humanisme, plus sociale que liée à l'éducation.

En effet la position cicéronienne a été reprise par les cités-États du Moyen Âge et est devenu un programme politique comme on peut encore le voir à Sienne dans la fresque du *Buon Governo*<sup>139</sup> : à cette position correspondant la politique « communale » où chacun est caractérisé par son devoir d'une attitude active en vue de la réalisation du Bien commun. Le sentiment commun de sociabilité entre humains, décrit par Aristote, ne suffit pas à faire subsister un groupe social, il y faut une volonté active de le faire continuer, permettant ainsi les compromis. Comme les guerres de religion vont faire disparaître le désir de faire perdurer le groupe social, l'absolutisme, théorisé par Hobbes sera la solution pour maintenir un État malgré les divergences religieuses.

Si l'absolutisme politico-religieux a disparu sous les coups des Lumières, les Révolutions américaines et françaises de la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle n'ont pas eu les mêmes conséquences dans les deux pays. L'idée qu'une politique inspirée par la science, ou à défaut par des experts, ou par l'Administration a subsisté en France à la différence des États-Unis où la Révolution, appuyée sur la tradition humaniste a pu être considérée comme une continuation de celle-ci<sup>140</sup>. Il en reste ce souci constant, déjà repéré par Tocqueville que chacun s'y sent responsable de sa communauté : l'*empowerment* n'y est pas un simple procédé, mais fait partie de l'héritage historique cicéronien.

Le programme cicéronien comporte aussi un aspect d'une grande actualité en ces temps de mondialisation : quand la société étend son empire, elle offre à ceux qui la rejoignent

---

<sup>139</sup> Quentin Skinner, *L'artiste en philosophe politique. Ambrogio Lorenzetti et le Bon Gouvernement*, Paris, Raisons d'agir, 2003.

<sup>140</sup> John G. A. Pocock, *Le moment machiavélien*, Paris, Presses universitaires de France, 1997.



l'égalité des droits civiques. Quand on entre dans un club, on a les mêmes droits statutaires que les anciens. C'est ce qu'a pratiqué l'Empire romain, par exemple au profit des Gaulois : le musée des antiquités de Lyon possède une magnifique gravure sur bronze d'un discours de l'empereur Claude en 48 (les *Tables Claudiennes*, en couverture de ce livre). Il nous est également connu par l'intermédiaire de Tacite : Claude y plaide la possibilité pour des Gaulois d'envoyer des représentants au Sénat de Rome<sup>141</sup>.

#### *Conserver le latin*

C'est le programme humaniste qu'il faut continuer et si la structure du latin doit être connue et enseignée, ce n'est plus, comme pour les humanistes pour accéder à la sagesse et à la science antique mais parce que notre situation intellectuelle est tellement marquée par notre enracinement linguistique et culturel dans la civilisation gréco-romaine, qu'on ne peut pas acquérir un niveau culturel tant soit peu approfondi sans connaissances de la civilisation antique et de la langue latine. Cependant ce double objectif suppose une remise en question des motivations traditionnelles et le remplacement des finalités actuelles de l'enseignement par deux objectifs simples : la culture antique doit faire l'objet d'un apprentissage spécifique, non en latin, mais à travers des traductions ; la structure de la langue latine doit être étudiée à partir du corpus des expressions latines présentes dans la langue française.

#### *Lorem ipsum*

Cicéron a été à l'origine de la Renaissance et il a motivé les humanistes : c'est l'homme de l'universel. On remarquera le paradoxe qu'une de ses phrases, déformée, se retrouve à des millions d'exemplaires sur Internet. En effet, depuis la Renaissance, les imprimeurs utilisent traditionnellement un « faux texte » qui sert à montrer la mise en page sans que le lecteur soit perturbé par son sens. Cette manière de faire est largement utilisée en informatique aujourd'hui. Ce qui est paradoxal est que le faux texte en question est une déformation du *De finibus* de Cicéron (1.10.32 et 33) où *dolorem ipsum* est devenu *lorem ipsum*. L'universalité du latin existe ainsi toujours, y compris dans l'absence de sens.

---

<sup>141</sup> Jean-Claude Decourt et Gérard Lucas (dir.), *Lyon dans les textes grecs et latins*, Lyon, Maison de l'Orient, 1993.

## Références bibliographiques

- ARON Raymond (1983), *Mémoires*, Paris, Julliard.
- ARON Paul et VIALA Alain (2005), *L'enseignement littéraire*, Paris, Presses universitaires de France, collection « Que sais-je ? », n°3749.
- BARTHÉLEMY Jean-Jacques (1827), *Voyage d'Anacharsis en Grèce, vers le milieu du quatrième siècle avant l'ère vulgaire*, Paris, Librairie d'éducation de A.J.Sanson, (première édition 1788).
- BASTIAT Frédéric (1850), *Baccalauréat et socialisme*, Paris, Guillaumin.
- BASTIAT Frédéric (1863), *Sophismes économiques, petits pamphlets*, oeuvres complètes de Frédéric Bastiat, Paris, Guillaumin.
- BÉNICHOU Paul (1985), *Le sacre de l'écrivain*, Paris, Joseph Corti.
- BÉRARD Léon (1923), *Pour la réforme classique*, Paris, Armand Colin.
- BONNET Jean-Claude, (ed.) (1995), *Louis Sébastien Mercier un hérétique en littérature*, Paris, Mercure de France.
- BOURDIEU Pierre (1979), *La Distinction, critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de minuit.
- BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude (1970), *La reproduction*, Paris, Éditions de Minuit.
- BRÉAL Michel (1872), *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, Paris, Hachette.
- CASTIGLIONE Baldassar (1991), *Le Livre du courtisan*, Paris, Flammarion.
- CATACH Nina (1978), *L'Orthographe*, Paris, Presses universitaires de France, Coll. « Que sais-je ? », n° 685.
- CATACH Nina (dir.) (1994), *Dictionnaire historique de l'orthographe française*, Paris, Larousse.
- CAULY Olivier (1995), *Comenius*, Paris, Éditions du Félin.
- CAUQUIL Georges et GUILLAUMIN Jean-Yves (1984), *Vocabulaire de base du latin*, Besançon, ARELAB.
- CELLARD Jacques (1998), *Les racines grecques du vocabulaire français*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.

- CERQUIGLINI Bernard (1995), *L'accent du souvenir*, Éditions de Minuit.
- CHARBIT Yves (1981), *Du malthusianisme au populationnisme, les Économistes français et la population 1840-1870*, Paris, Presses Universitaires de France, (Cahier Ined 90).
- CHARTIER Anne-Marie et HÉBRARD Jean (2000), *Discours sur la lecture 1880-2000*, Paris, BPI/Fayard.
- CHARTIER Roger (1982), « Espace social et imaginaire social. Les intellectuels frustrés au XVII<sup>e</sup> siècle », *Annales ESC*.
- CHARTIER Roger (1990), *Les origines culturelles de la Révolution française*, Paris, Seuil.
- CHATEAUBRIAND François-René de (1973), *Mémoires d'Outre-tombe*, Paris, Livre de Poche.
- CHERVEL André (1977), *Histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot.
- CHERVEL André (1986), *Les auteurs français, latins et grecs au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours*, Paris, INRP.
- CHERVEL André (2006), *Histoire de l'enseignement du français du XVII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Retz.
- CIBOIS Philippe (2000), « La question du latin : des critiques du XVIII<sup>e</sup> siècle au revival du XIX<sup>e</sup> », *L'Information littéraire*, 52 (1).
- CIBOIS Philippe (2002), « La bonne volonté scolaire. Expliquer la carrière scolaire d'élèves issus de l'immigration » in Philippe Blanchard et Thomas Ribémont (dir.), *Méthodes et outils des sciences sociales. Innovation et renouvellement*, Paris, L'Harmattan, coll. « Cahiers politiques ».
- CICÉRON (2002), *Traité des lois*, Paris, Les Belles Lettres.
- CLAVEL Charles (1859), *Lettres sur l'enseignement des collèges en France*, Paris, Guillaumin.
- CONSTANT Benjamin (1997), *Écrits politiques*, Paris, Gallimard.
- DECOURT Jean-Claude et LUCAS Gérard (dir.) (1993), *Lyon dans les textes grecs et latins*, Lyon, Maison de l'Orient.
- DELFORGE Frédéric (1985), *Les petites écoles de Port-Royal 1637-1660*, Paris, Les éditions du Cerf.
- DEMOUSTIER Adrien et JULIA Dominique (ed.) (1997), *Ratio Studiorum, Plan raisonné et institution des études dans la Compagnie de Jésus*, Paris, Belin.

- DHOMBRES Jean et Nicole (1997), *Lazare Carnot*, Paris, Fayard.
- DHOMBRES Nicole et Jean (1989), *Naissance d'un nouveau pouvoir : sciences et savants en France 1793-1824*, Paris, Payot.
- Dictionnaire de l'Académie Française*, 9<sup>e</sup> édition, 1<sup>er</sup> volume 1992, 2<sup>e</sup> 2000, <http://www.academie-francaise.fr/dictionnaire/>
- Direction de l'enseignement scolaire du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2002), *Accompagnement des programmes. Français. Littérature classe terminale de la série littéraire*, CNDP.
- Direction de l'enseignement scolaire du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2001), *Documents d'accompagnement des programmes. Français. Classes de seconde et première*, CNDP.
- Direction générale de l'enseignement scolaire du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2006), *Enseigner au collège. Français. Programmes et Accompagnement*, CNDP.
- DONEGANI Jean-Marie (1993), *La liberté de choisir*, Paris, Presses de la FNSP.
- DRAPER Jamie B. and HICKS June H. (2002), *Foreign Language Enrollments in Public Secondary Schools, Fall 2000*, American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- DUPANLOUP Mgr Félix (1857), *De la haute éducation intellectuelle*, Orléans, Gatineau / Paris, Lecoffre, Devarenne, trois tomes
- ECO Umberto (1994), *La recherche de la langue parfaite*, Paris, Seuil.
- Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* (1753), Paris.
- ÉRASME (1992), *Le banquet religieux* d'après l'édition de la collection Bouquins établie par Claude Blum, André Godin, Jean-Claude Margolin, Daniel Messenger, Paris, Robert Laffont.
- FALCUCCI Clément (1939), *L'humanisme dans l'enseignement secondaire en France au XIXe siècle*, Thèse Lettres Paris, Toulouse, Privat.

- La fascination de l'antique, 1700-1770* (1998), catalogue de l'exposition, Musée de la civilisation gallo-romaine de Lyon.
- FERTÉ Henri (1902), *Rollin, sa vie, ses œuvres*, Paris, Hachette.
- FRARY Raoul (1885), *La question du latin*, Paris, Léopold Cerf.
- FRARY Raoul (1884), *Manuel du démagogue*, Paris, Léopold Cerf.
- FUMAROLI Marc (1994), *L'âge de l'éloquence*, Paris, Albin Michel.
- FURET François et OZOUF Mona (dir.) (1992), *Dictionnaire critique de la Révolution française*, Paris, Champs/Flammarion.
- GARIN Eugenio (1968), *L'éducation de l'homme moderne 1400-1600*, Paris, Fayard.
- GARIN Eugenio (1969), *Moyen Âge et Renaissance*, Paris, Gallimard.
- GARIN Eugenio (2005), *L'humanisme italien*, Paris, Albin Michel.
- GAUCHET Marcel (1997), préface de : Benjamin Constant, *Écrits politiques*, Paris, Gallimard.
- GAUME abbé Joseph (1851), *Le Ver rongeur des sociétés modernes, ou le Paganisme dans l'éducation*, Paris, Gaume.
- GOBLOT Edmond (1984), *La barrière et le niveau*, Brionne, Éditions Gérard Monfort, (première édition 1925)
- GOBLOT Edmond (1898), *De musicae apud veteres cum philosophia conjunctione*, Thèse de la faculté des lettres de Paris, Félix Alcan.
- GOBLOT Edmond (1898), *Essai sur la classification des sciences*, Paris, Félix Alcan, (thèse de doctorat ès Lettres)
- GRAFTON Anthony (1998), *Les origines tragiques de l'érudition*, Paris, Seuil.
- GRÉARD Octave (1889), *Éducation et instruction*, Paris.
- GRELL Chantal (1995), *Le Dix-huitième siècle et l'Antiquité en France 1680-1789*, Oxford, Voltaire Foundation, 2 tomes.
- HARTOG François (2001), préface de : Plutarque, *Vies parallèles*, Paris, Quarto/Gallimard.
- HARTOG François (1993), « La Révolution française et l'Antiquité » dans Marcel Gauchet, Pierre Manent et Pierre

- Rosanvallon (dir.), *Situations de la démocratie*, Paris, Gallimard/Le Seuil.
- HIPPEAU Célestin (1990), *L'instruction publique en France pendant la Révolution*, Paris, 1881, réédition par Bernard Jolibert, Paris, Klincksieck.
- HIPPEAU Célestin (1885), *L'éducation et l'instruction*, Paris, Delalain.
- HOBBS Thomas (2000), *Léviathan*, Traduction de Gérard Mairet, Paris, Gallimard.
- ISAMBERT-JAMATI Viviane (1995), *Solidarité fraternelle et réussite sociale*, Paris, L'Harmattan.
- JARDINE Lisa, GRAFTON Anthony (1986), *From humanism to the humanities: education and the liberal arts in 15th and 16th century Europe*, London, Duckworth.
- JUDET de La COMBE Pierre et WISMANN Heinsz (2004), *L'avenir des langues*, Paris, Les éditions du Cerf.
- JULIA Dominique (1983), « Une réforme impossible. Le changement de cursus dans la France du XVIII<sup>e</sup> siècle », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°47-48, juin.
- LA CHALOTAIS LOUIS-RENÉ de CARADEUC DE (1701-1785) (1996), *Essai d'éducation nationale ou Plan d'études pour la jeunesse*, introd. et notes, Bernard Jolivet, Paris, l'Harmattan.
- LAHIRE Bernard (1999), *L'invention de l'« illétrisme »*, Paris, La Découverte.
- LAROUSSE Pierre (1860), *Jardin des racines latines*, Paris, Larousse.
- LATY Dominique (1996), *Histoire de la gymnastique en Europe*, Paris, Presses universitaires de France.
- LHOMOND Charles François (1995), *De viris. Les grands hommes de Rome*, Latin/Français, traduit et présenté par Jacques Gaillard, Arles, Actes Sud.
- MABLY Gabriel de (1794), *Entretiens de Phocion, sur le rapport de la morale avec la politique*, tome 10 de la *Collection complète des œuvres de l'abbé de Mably*, Paris, (An III de la République).
- MAISTRE Joseph de (1842), *Les Soirées de Saint-Pétersbourg*, Lyon, Louis Lesne, (première édition 1821)
- MAISTRE Joseph de (1841), *Du Pape*, Montrouge, Imprimerie catholique de Migne, (première édition 1819)

- MANESSE Danièle, FRIOT Bernard et GRELLET Isabelle (1994), *La littérature du collège*, Paris, INRP.
- MARX Karl (1969), *Le 18 Brumaire de Louis Bonaparte*, Paris, Éditions sociales.
- MAUPASSANT Guy de (1962), *Contes et nouvelles*, Paris, Albin Michel, (édition A.-M. Schmidt)
- MERCIER Louis-Sébastien (1994a), *Tableau de Paris*, édition établie sous la direction de Jean-Claude Bonnet, Paris, Mercure de France, 2 tomes.
- MERCIER Louis-Sébastien (1994b), *Le Nouveau Paris*, édition établie sous la direction de Jean-Claude Bonnet, Paris, Mercure de France.
- MICHELAT Guy, POTEL Julien, SUTTER Jacques, MAÎTRE Jacques (1991), *Les Français sont-ils encore catholiques ?*, Paris, Cerf.
- MICHELAT Guy, et SIMON Michel (1977), *Classe religion et comportement politique*, Paris, Presses de la FNSP et éditions sociales.
- Ministère de l'éducation nationale, les programmes au collège <http://www.education.gouv.fr/cid81/programmes.html>
- Ministère de l'éducation nationale (2007), *Note d'information 07-25*.
- Ministero della Pubblica Istruzione (1997), *Commissione tecnico-scientifica sulle conoscenze fondamentali della scuola*, l'ipertesto a cura di Roberto Maragliano, Università Roma Tre.
- Ministero della Pubblica Istruzione (1998), *Rapporto di base sulla politica scolastica italiana*, Roma.
- MONTESQUIEU Charles-Louis de Secondat de (1951), *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade.
- MOSSÉ Claude (1989), *L'Antiquité dans la Révolution française*, Paris, Albin Michel.
- MOULINET Daniel (1995), *Les classiques païens dans les collèges catholiques ? Le combat de Mgr Gaume*, Paris, Cerf.
- NICOLET Claude (1976), *Le métier de citoyen dans la Rome républicaine*, Paris, Gallimard.
- NICOLET Claude (1982), *L'idée républicaine en France. (1789-1924). Essai d'histoire critique*, Paris, Gallimard.

- NICOLET Claude (2000), *Histoire, Nation, République*, Paris, Odile Jacob.
- ONIMUS Jean (1965), *L'enseignement des Lettres et la vie. Métamorphose d'un métier*, Paris, Desclée de Brouwer.
- Panel d'élèves du second degré, recrutement 1989, DEP, Direction de l'Évaluation et de la Prospective
- Panel d'élèves du second degré, recrutement 1995, DEP, Direction de l'Évaluation et de la Prospective
- PARKER Harold T. (1938), *The Cult of Antiquity and the french Revolutionaries*, Chicago, Univ. of Chicago Press.
- PÉTRARQUE (2000), *Mon ignorance et celle de tant d'autres. De sui ipsius et multorum ignorantia*, édition bilingue de Christophe Carraud, Grenoble, Jérôme Millon.
- PÉTRARQUE (2002), *Aux Amis, Lettres familières*, présentation et traduction de Christophe Carraud, Grenoble, Jérôme Millon.
- PICON Antoine (2002), *Les saint-simoniens. Raison, imaginaire et utopie*, Paris, Belin.
- PLUTARQUE (2001), *Vies parallèles*, édition de François Hartog, Paris, Quarto/Gallimard.
- POCOCK John G. A. (1997), *Le moment machiavélien*, Paris, Presses universitaires de France.
- PROST Antoine (1968), *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*, Paris, Armand Colin.
- RAMBACH Anne et Marine (2001), *Les intellos précaires*, Paris, Fayard.
- RASKOLNIKOFF Mouza (1990), *Des Anciens et Des Modernes*, Paris, Publications de la Sorbonne.
- RENAN Ernest (1916), *La réforme intellectuelle et morale*, Paris, Calmann-Lévy, [sd], 7e éd.
- RENAN Ernest (1922), *L'avenir de la Science*, Paris, Calmann-Lévy, [sd], 17<sup>e</sup> éd.
- RÉMOND René (1963), *La droite en France*, Paris, Aubier.
- REY Alain (dir) (1993), *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Dictionnaires Le Robert.
- RIBOT Alexandre (1899), *Enquête sur l'enseignement secondaire*, Paris, Chambre des députés.
- RICO Francisco (2002), *Le rêve de l'humanisme. De Pétrarque à Érasme*, Paris, Les Belles Lettres.



- ROBESPIERRE Maximilien de, « Discours de Robespierre sur les principes de morale politique qui doivent guider la Convention dans l'administration intérieure de la république », *Le Moniteur*, n°139, 7 février 1794
- ROLLAND D'ERCEVILLE Barthélemy-Gabriel (1783), *Recueil de plusieurs des ouvrages de Monsieur le président Rolland*, Paris, P.-G. Simon et N.-H. Nyon.
- ROLLIN Charles (1998), *Discours préliminaire du Traité des études*, introd. et notes de Jean Lombard, Paris, L'Harmattan.
- ROLLIN Charles (1730), *De la Manière d'enseigner et d'étudier les belles-lettres, par rapport à l'esprit et au cœur, dit Traité des études*, Paris, Jacques Estienne, 4 tomes, 3<sup>e</sup> édition.
- ROMILLY Jacqueline de (1994), *Lettre aux parents sur les choix scolaires*, Paris, Éditions de Fallois.
- ROUSSEAU Jean-Jacques (1964), *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade.
- SAINTE-BEUVE Charles-Augustin, *Causeries du lundi*, Paris, Garnier frères, [sd].
- SÉNÈQUE (1993), *Entretiens, Lettres à Lucilius*, édition établie par Paul Veyne, Paris, Robert Laffont, coll. Bouquins
- SCHWARTZ Laurent (1997), *Un mathématicien aux prises avec le siècle*, Paris, Odile Jacob.
- SHINN Terry (1980), *Savoir scientifique et pouvoir social. L'École polytechnique. 1794-1914*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- SICCARD Abbé Augustin (1887), *Les études classiques avant la Révolution*, Paris, Didier Perrin.
- SIMON Jules (1874), *La réforme de l'enseignement secondaire*, Paris, Hachette.
- SIRINELLI Jean-François (dir.) (1992), *Histoire des droites en France*, Paris, Gallimard, 3 volumes.
- SKINNER Quentin (2001), *Les fondements de la pensée politique moderne*, Paris, Albin Michel, (éd. originale, 1978)
- SKINNER Quentin (2003), *L'artiste en philosophe politique. Ambrogio Lorenzetti et le Bon Gouvernement*, Paris, Raisons d'agir.
- Syndicat des correcteurs (1991), *Traité d'union, anomalies et caetera*, Paris, Éditions Climats.

- TAINÉ Hyppolyte Adolphe (1991), *Etienne Mayran*, (1<sup>ère</sup> édition 1910, préface de Paul Bourget, réédition, Paris, Maren Sell.
- TEYSSIER Paul (2004), *Comprendre les langues romanes. Du français à l'espagnol, au portugais, à l'italien & au roumain*, Paris, Chandeigne.
- TITE-LIVE (1993-1999), *Histoire Romaine*, Paris, GF Flammarion.
- TREELLE (2008), *Latino perche ? Latino per chi ? Confronti internazionali per un dibattito*, Genova, Associazione Treelle.
- VALLA Lorenzo (1993), *La donation de Constantin*, traduction de Jean-Baptiste Giard, Paris, Les Belles Lettres.
- VEBLEN Thorstein (1970), *Théorie de la classe de loisir*, Paris, Gallimard, , (édition originale 1899)
- VEYNE Paul (1991a), *La société romaine*, Paris, Seuil.
- VEYNE Paul (1991b), « Veyne l'iconoclaste », *Magazine littéraire*, n°285, fev.
- VIALA Alain (1999), « Les nouveaux programmes - Entretien avec Alain Viala », *L'école des Lettres*, second cycle, 1999-2000, N°2, 15 août.
- VIDAL-NAQUET Pierre (1976), « Tradition de la démocratie grecque », dans Moses I. Finley, *Démocratie antique et démocratie moderne*, Paris, Payot.
- VOLNEY Constantin-François de Chasseboeuf comte de (1843), *Œuvres complètes de Volney*, Paris, Firmin Didot.
- VOLTAIRE (1998), *Brutus*, in *Les œuvres complètes de Voltaire*, Oxford, Voltaire Foundation.
- WAQUET Françoise (1998), *Le latin ou l'empire d'un signe, XVI<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Albin Michel.

## Table des matières

Introduction .....	2
Chapitre 1 – La situation actuelle de l'enseignement du latin.....	11
I En dehors de la France	
II Origine et destination des latinistes	
III les motivations des parents	
Chapitre 2 – Les débats, des humanistes à la Révolution.....	31
I Les Anciens comme source d'éducation morale, politique et esthétique	
II La critique du latin au XVIII <sup>e</sup> siècle	
III La Révolution et ses effets	
Chapitre 3 – Le débat au XIX <sup>e</sup> siècle.....	91
I Le nouvel argumentaire	
II La critique du nouvel argumentaire	
Chapitre 4 – La situation actuelle.....	122
I le XX <sup>e</sup> siècle	
II La situation présente du point de vue des parents	
III Le débat actuel	
IV Propositions pour aujourd'hui ?	
Chapitre 5 – l'enseignement des humanités	178
Conclusion.....	190
Références bibliographiques .....	193
Table des matières.....	202