

La question du latin : des critiques du 18^e au *revival* du 19^e

Philippe Cibois
Université de Versailles - St Quentin
phcibois@wanadoo.fr

Avant que de traiter un sujet si important, je dois prévenir les lecteurs intéressés, 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*¹, est encore adapté à la situation présente. Parler du latin, c'est aborder un sujet où la controverse est forte, comme elle l'était pour d'Alembert, comme elle l'a été aussi au 19^e siècle où le livre de Frary *La question du latin*², a suscité interrogations et polémiques³. Le sujet est brûlant⁴ car décrire, analyser, expliquer d'une manière distanciée l'évolution de l'enseignement du latin, c'est ne pas prendre parti pour un camp et c'est donc *trahir la cause* aux yeux de certains. C'est cependant cette attitude distanciée qui va être utilisée dans l'examen d'un point récemment soulevé par Françoise Waquet dans son ouvrage *Le latin ou l'empire d'un signe*⁵, où à plusieurs reprises (p.218, 220, 238) elle insiste sur la permanence de l'argumentaire en faveur du latin qui n'aurait pas changé de la fin du 18^e siècle à nos jours, alors qu'elle note en passant que le 19^e a été une époque de *revival* (p.39).

La thèse qui va être défendue ici est que la discussion sur l'importance que doit avoir le latin dans la formation des adolescents a été profondément modifiée par la Révolution et que ce sont les conséquences de cet événement qui expliquent le *revival* du 19^e. A cette fin, nous utiliserons les témoignages de l'époque : nous les prendrons suffisamment longs pour qu'on puisse discerner à leur lecture comment ils s'inscrivaient dans un système de pensée. Si une courte citation est plus agréable à la lecture, car elle ne dépayse pas, avec elle on risque de faire entrer de force un auteur dans une manière contemporaine de voir, ce qui est dangereux. Ce qu'il faut étudier, c'est le débat social d'une époque, c'est à dire penser le discours d'un auteur comme répondant à un autre, argumentant avec lui. Il faut décrypter le *système polémique* d'une époque, où chacun cherche à conforter ses "amis" et à confondre ses "ennemis", travail de discrimination entre adversaires dont Karl Schmitt nous montre que c'est la fonction du politique.

¹ *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, Paris, 1753, tome 3, p.635.

² Raoul Frary, *La question du latin*, Paris, Léopold Cerf, 1885

³ Clément Falcucci, dans sa thèse *L'humanisme dans l'enseignement secondaire en France au XIXe siècle*, Thèse Lettres Paris, Toulouse, Privat, 1939 en donne de nombreux exemples : 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.

⁴ 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 régularisations : "événement" comme "avènement").

⁵ Paris, Albin Michel, 1998

Hier 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, et donc que cela concerne 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.

Etudier le registre du politique peut cependant s'étudier d'une manière neutre, impartiale, en présentant l'ensemble des oppositions, leur système et en discernant comment des faits historiques ont pu influencer l'évolution du système. Nous parlerons alors d'explication en ce sens qu'un niveau profond du social agit sur un autre pour reprendre l'image utilisée par Claude Lévy-Strauss de l'explication géologique si chère à ses yeux⁶.

La situation au 18^e siècle

D'Alembert

Nous l'avons vu en introduction, 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 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* p635-636)

⁶ "je range encore parmi mes plus chers souvenirs, moins telle équipée dans une zone inconnue du Brésil central, que la poursuite au flanc d'un causse languedocien de la ligne de contact entre deux couches géologiques. Il s'agit là de bien autre chose que d'une promenade ou d'une simple exploration de l'espace : cette quête incohérente pour un observateur non prévenu offre à mes yeux l'image même de la connaissance, des difficultés qu'elle oppose, des joies qu'on peut en espérer. Tout paysage se présente d'abord comme un immense désordre qui laisse libre de choisir le sens qu'on préfère lui donner. Mais, au delà des spéculations agricoles, des accidents géographiques, des avatars de l'histoire et de la préhistoire, le sens auguste entre tous n'est-il pas celui qui précède, commande et, dans une large mesure, explique les autres?" *Tristes Tropiques*, Paris, Plon, 1955 (p. 60-61)

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'Epictète ; 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* 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*⁷, 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 Etudes* 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 Etudes* 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 révoltés ; 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

⁷ Paris, P.-G. Simon et N.-H. Nyon, 1783.

française est trop négligée ; c'est dans notre langue que devraient être faits toutes les inscriptions des monuments publics, et dans notre costume que devraient être habillés 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 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 fondamentale 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 liraient 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 du fait 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 ? A 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.

Sébastien Mercier

A la veille de la Révolution, Sébastien Mercier, auteur reconnu à l'époque, est un bon témoin des milieux éclairés : son *Tableau de Paris*⁸ 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 : 205), Professeurs de l'Université (I : 288), Petites écoles (I : 290), Collège royal (I : 1411), Latiniste (I : 1146), Inscriptions (II : 43, II : 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'avisent 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 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'Emile 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 "⁹

- 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 à 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

⁸ Louis Sébastien Mercier, *Tableau de Paris*, édition établie sous la direction de Jean-Claude Bonnet, Paris, Mercure de France, 1994, 2 tomes.

⁹ Mercier, J.-J. *Rousseau considéré comme l'un des premiers auteurs de la Révolution*, Paris, Buisson, 1791, t. I, pp.13,21, cité par Tanguy L'Aminot, "Le pédagogue : la leçon de Rousseau" in Jean-Claude Bonnet (Ed.), *Louis Sébastien Mercier un hérétique en littérature*, Paris, Mercure de France, 1995, p.291.

sais-tu, pédant? Qui te l'a dit? Comment oses-tu affirmer ce qui se passera dans mille ans ? Et pour qu'un 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 goût, sur lequel il donne son avis, de ce qui est de grande importance sociale à ses yeux où il s'engage. L'article le 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 au mépris de 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.

Il ne faudrait cependant pas croire que Mercier n'adhère pas aux valeurs liées à l'enseignement du latin : si l'on examine le deuxième grand succès de Mercier, *Le Nouveau Paris*¹⁰, écrit à une époque où Volney¹¹ jugeait dès 1795 que les envolées lyriques sur l'antiquité des révolutionnaires formés dans les Collèges auraient du dévaloriser les références à l'héritage de l'antiquité. Ce n'est pas le cas : Mercier dans ce livre ne fait aucune allusion à ce jugement qui lui a parfois été attribué. On y relève au contraire 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. A 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 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."¹²

Comme Mercier a beaucoup insisté sur la critique de l'enseignement du latin qui engendre des déclassés et des aigris, 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.

L'admiration de l'antiquité et son évolution

L'admiration de l'antiquité est profonde mais les hommes des Lumières, comme le signale Chantal Grell¹³, improvisent "au gré de leurs combats quotidiens, des antiquités de circonstance qui, mises bout à bout, donnent une image pour le moins

¹⁰ Louis Sébastien Mercier, *Le Nouveau Paris*, édition établie sous la direction de Jean-Claude Bonnet, Paris, Mercure de France, 1994.

¹¹ "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*" cité par François Hartog, "La Révolution française et l'Antiquité", in Marcel Gauchet, Pierre Manent, Pierre Rosanvallon, ed. *Situations de la démocratie*, Paris, Gallimard/Le Seuil, 1993, p.32.

¹² *Mémoires d'outre tombe*, Paris, Librairie Générale française, 1973, p.207 (ed. du Livre de poche)

¹³ Chantal Grell, *Le Dix-huitième siècle et l'antiquité en France 1680-1789*, Oxford, Voltaire Foundation, 1995, 2 tomes.

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 est fait de cet héritage par la Révolution, Claude Mossé¹⁴ note que si l'usage fait de l'antiquité 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 et 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^e siècle"(p.141). Mais un mythe apparaît rapidement que Mossé repère d'abord dans l'*Essai sur les révolutions* de Chateaubriand : la Révolution "aurait cherché à établir en France un régime imité des républiques antiques, et parmi celles-ci singulièrement de Sparte" (p.142). A travers la dénonciation de ce mythe, la bourgeoisie libérale prend ses distances avec la Révolution. Volney, déjà cité plus haut, est un bon représentant des idéologues qui allaient permettre le parcours de la bourgeoisie d'un voltairianisme affiché à une dévotion à l'auteur du *Génie du Christianisme* et à son message. Le passage de Volney que cite Mossé montre bien l'aspect irréaliste du discours sur l'antiquité et ses contradictions qu'il dévoile avec l'ironie mordante du contradicteur : " 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 de Rome et de la Grèce, et ils ont oublié qu'à Sparte une aristocratie de trente mille nobles tenait sous un joug affreux six 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 hilotes, comme de bêtes fauves; qu'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; que sur environ cinq millions de têtes qui peuplaient la totalité de la Grèce, plus de trois millions cinq cent mille 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 Thucydide et Tite-Live parlent comme les ambassadeurs d'Attila et de Gengis Khan." (p.148-149). Ce n'est que plus tard que Benjamin Constant mettra au clair la comparaison de la liberté des anciens par rapport à celle des modernes.

Ce retournement intellectuel est sensible aux contemporains : Mercier dans l'article "Ci-devant académiciens" du *Nouveau Paris* le fustige : " ils marchaient presque tous sous l'étendard de Voltaire ; ils répétaient ses phrases comme celles de l'Oracle ; c'était à qui déclamerait contre la religion chrétienne. Toutes leurs lettres finissaient comme celles du maître incrédule, par ce mot de passe *écrasez l'infâme*. D'Alembert était au comble de la joie, lorsque dans de petites phrases entortillées il avait lancé quelques sarcasmes contre les prêtres et contre le culte. Marmontel fut presque un autre Calvin pour quelques chapitres de son *Bélisaire*. Tous les académiciens enfin attaquaient sourdement, et le clergé, et l'autel, et même la cour, excepté les grands seigneurs qui leur donnaient à dîner. (...) Après la révolution, ces mêmes hommes qui aiguisaient incessamment des épigrammes

¹⁴ Claude Mossé, *L'Antiquité dans la Révolution française*, Paris, Albin Michel, 1989.

peureuses contre la tiare, la mitre, le rabat et la calotte s'avisèrent de nous parler de la *religion de nos pères* : écoliers de Voltaire, leur bouche familiarisée avec ses blasphèmes parla des choses saintes, et crut pouvoir transformer la tribune en une chaire évangélique. A cette incroyable dissonance, tout le monde se prit à rire ; on ne jugea pas même que c'était là hypocrisie, mais impertinence, orgueil académique mal étouffé." (p.348-349).

L'attitude vis-à-vis des sciences

On assiste à une évolution comparable vis-à-vis des sciences : elles 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, qui paya de poursuites son attaque de l'enseignement jésuite mais qui fut soutenu par Voltaire, dans son *Essai d'éducation nationale*¹⁵, 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 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

¹⁵ Louis-René de Caradeuc de la Chalotais, *Essai d'éducation nationale ou Plan d'études pour la jeunesse*, paru en 1763, cité dans l'édition de Bernard Jolibert, Paris, L'Harmattan, 1996.

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. Sorèze¹⁶ en effet 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 royaux¹⁷ se justifiait par le renouveau pédagogique déjà entrepris en 1759 (*l'Emile* 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 craindrions 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."(Sicard p.452). 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". (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 "à justement assuré le succès des écoles militaires aussi bien auprès de la noblesse que des élites négociantes" (Julia p.69).

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

¹⁶ Sur Sorèze cf Augustin Sicard, *Les études classiques avant la Révolution*, Paris, 1887, p.447-492, Dominique Julia, "Une réforme impossible. Le changement de cursus dans la France du 18^e siècle", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°47-48, juin 1983, p.53-76.

¹⁷ qui pour envisager une carrière militaire devaient prouver leurs quartiers de noblesse

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 :

- 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 voulue 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'université¹⁸. Ce n'est que la Révolution qui va développer l'enseignement des sciences d'une manière radicale. Si le rapport¹⁹ de Condorcet 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 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

¹⁸ Cf. Julia p.76.

¹⁹ *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique*, présentés à l'Assemblée nationale au nom du Comité d'Instruction publique in C.Hippeau, *L'instruction publique en France pendant la Révolution*, Paris, 1881, réédition par Bernard Jolibert, Paris, Klincksieck, 1990

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 19^e siècle n'y trouveront plus la source d'inspiration qui avait duré jusqu'au 18^e. Victor Hugo dans sa préface des *Nouvelles Odes*²⁰ 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."

Lakanal, au moment de création des *Ecoles centrales*²¹, 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 Démosthènes". 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 donnent 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." (p.223). Comme les Ecoles centrales ont eu plusieurs années d'activité, il est possible de voir ce qu'il en a été du temps consacré. Par exemple à l'Ecole centrale de la Haute-Vienne (1797-1804) on a les horaires hebdomadaires suivants²² :

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

²⁰ Cité par Paul Bénichou, *Le sacre de l'écrivain*, Paris, Joseph Corti, 1985, p.388

²¹ *Rapport et projet de décret sur les Ecoles centrales du 26 frimaire an III* (16 décembre 1794) Hippeau 1881 (édition Jolibert)

²² Clément Falcucci; *L'Humanisme dans l'enseignement secondaire en France au XIX^e siècle*, Thèse pour le doctorat es Lettres, Toulouse, E.Privat, 1939, p. 74.

Entre lettres et sciences on a donc une répartition de 56h contre 38h soit 60% contre 40% : l'intention est militante en faveur des sciences mais les lettres gardent une grande place (qui était encore plus forte en début de cursus²³).

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*²⁴ : "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. Autrefois il y avait très peu de savants, et un très petit nombre de ce très petit nombre était impie; aujourd'hui on ne voit que *savants* : c'est un métier, c'est une foule, c'est un peuple ; et parmi eux l'exception, déjà si triste, est devenue règle. De toutes parts ils ont usurpé une influence sans bornes ; et cependant, s'il y a une chose sûre dans le monde, c'est, à mon avis, que ce n'est point à la science qu'il appartient de conduire les hommes. Rien de ce qui est nécessaire ne lui est confié : il faudrait avoir perdu l'esprit pour croire que Dieu ait chargé les académies de nous apprendre ce qu'il est et ce que nous lui devons. Il appartient aux prélats, aux nobles, aux grands officiers de l'état d'être les dépositaires et les gardiens des vérités conservatrices ; d'apprendre aux nations ce qui est mal et ce qui est bien; ce qui est vrai et ce qui est faux dans l'ordre moral et spirituel : les autres n'ont pas droit de raisonner sur ces sortes de matières. Ils ont les sciences naturelles pour s'amuser : de quoi pourraient-ils se plaindre? Quant à celui qui parle ou écrit pour ôter un dogme national au peuple, il doit être pendu comme voleur domestique. Rousseau même en est convenu, sans songer à ce qu'il demandait pour lui. Pourquoi a-t-on commis l'imprudence d'accorder la parole à tout le monde? C'est ce qui nous a perdus. Les philosophes (ou ceux qu'on a nommés de la sorte) ont tous un certain orgueil féroce et rebelle qui ne s'accommode de rien : ils détestent sans exception toutes les distinctions dont ils ne jouissent pas; il n'y a point d'autorité qui ne leur déplaît; il n'y a rien au-dessus d'eux qu'ils ne haïssent. Laissez-les faire , ils attaqueront tout, même Dieu, parce qu'il est maître. Voyez si ce ne sont pas les mêmes hommes qui ont écrit contre les rois et contre celui qui les a établis! Ah! si lorsque enfin la terre sera raffermie....."(Huitième entretien, II, 130-132).

Les points de suspension du discours du Comte qui terminent pratiquement cette *soirée* sont lourds de menaces pour les savants mais ils seront efficaces en ce qui concerne l'enseignement de la science. Dans le *Génie du christianisme*²⁵, Chateaubriand souligne le danger intellectuel et même social de l'apprentissage des mathématiques chez les enfants : "si, exclusivement à toute autres science, vous endoctrinez un enfant dans cette science qui donne peu d'idées, vous courez les risques de tarir la source des idées même de cet enfant, de gâter le plus beau naturel, d'éteindre l'imagination la plus féconde, de rétrécir l'entendement le plus vaste. Vous remplissez cette jeune tête d'un fracas de nombres et de figures qui ne lui représentent rien du tout; vous l'accoutumez à se satisfaire d'une somme donnée,

²³ Les mathématiques n'apparaissent qu'en deuxième niveau d'étude, à partir de 14ans cf. Octave Gréard, *Education et instruction*, Paris, 1889, p.47

²⁴ Première édition 1821, citées dans l'édition de Lyon, Louis Lesne, 1842.

²⁵ Cité dans l'édition Garnier-Flammarion, Paris, 1966, Tome 1.

à ne marcher qu'à l'aide d'une théorie, à ne faire jamais usage de ses forces, à soulager sa mémoire et sa pensée par des opérations artificielles, à ne connaître et finalement à n'aimer que ces principes rigoureux et ces vérités absolues qui bouleversent la société." (p.411)

Ces deux auteurs ont marqué Mgr Dupanloup qui eut une si grande influence sur les questions d'éducation au 19^e. Ernest Renan qui fut son élève au petit séminaire de St Nicolas du Chardonnet décrit les études qui y étaient faites comme "très distinguées, très littéraires". Ce que Mgr Dupanloup voulait, "c'était une éducation libérale, pouvant convenir également au clergé et à la jeunesse du faubourg Saint-Germain, sur la base de la piété chrétienne et des lettres classiques. L'étude des sciences était à peu près exclue ; il n'en avait pas la moindre idée.[...] Je sortis de mes études classiques sans avoir lu Voltaire, mais je savais par cœur *les Soirées de Saint-Pétersbourg*. Ce style, dont je ne vis que plus tard les défauts, m'excitait vivement. Les discussions du romantisme pénétraient dans la maison de toutes parts ; on ne parlait que de Lamartine, de Victor Hugo. [...] Ici l'atmosphère du siècle circulait librement". Si la formation littéraire est de première valeur, il n'en est pas de même dans le domaine scientifique : "Les défauts de l'éducation qu'il donnait étaient les défauts de son esprit. Il était peu rationnel, trop peu scientifique. [...] Le souvenir de mes premières études de mathématiques, qui avaient été assez fortes, me revenais quelquefois. J'en parlais à mes condisciples, que cela faisait beaucoup rire. Ces études leur paraissaient quelque chose de toute à fait bas, comparées aux exercices littéraires qu'on leur présentait comme le but suprême de l'esprit humain"²⁶.

Dans son traité *De la haute éducation intellectuelle*²⁷, Mgr Dupanloup théorise son manque d'intérêt pour les sciences : si le présent "siècle *positif* réclame le gouvernement, ou, pour mieux dire, la primauté, la part principale et essentielle dans l'Education" pour les mathématiques et la physique, cette demande est rejeté en reprenant l'argumentaire de Chateaubriand : des facultés comme la sensibilité et l'imagination ne sont pas développées par ces sciences. Quant à l'intelligence, elle ne doit pas être développée aux détriments des autres facultés et c'est ce qui se passe si l'on introduit trop précocement les mathématiques dans l'éducation. Cependant, cette opposition aux mathématiques n'empêche pas un hommage qui n'est que le reflet de l'air du temps : " Certes, je ne suis pas de ceux qui méprisent les mathématiques; elles ont rendu et rendent encore chaque jour d'éclatants services au pays. Les grands mathématiciens sont dignes des plus nobles prix de l'intelligence et du travail. J'ai toujours admiré ces forts et généreux esprits, dont les puissants calculs devinent les mouvements et même l'existence des corps célestes, dont le regard profond pénètre les entrailles de la terre, dont les merveilleuses découvertes s'étendent aux siècles les plus éloignés et dérobent à la nature ses secrets les plus cachés!

Mais c'est précisément mon admiration pour les hommes illustres de la science, et mon respect pour la science elle-même, qui me font demander qu'on ne l'avilisse pas en la faisant servir à la ruine de la vraie et grande Éducation, et en la livrant à de jeunes esprits encore trop peu dignes d'elle et incapables d'élever un regard

²⁶ Ernest Renan, *Souvenirs d'enfance et de jeunesse*, Paris, Calmann-Lévy, 1883 : (édition de 1960 : p 99-108)

²⁷ Orléans/Paris, 1857, trois tomes.

intelligent et sensible jusqu'à sa belle lumière, laquelle, loin de les éclairer, les stupéfait alors et les aveugle." (Tome 1, p. 42)

Que Mgr Dupanloup n'accorde que peu d'importance aux sciences, on le voit dans son Appendice du 3^e Tome sous la forme d'une "bibliothèque ou choix de lectures pour un homme du monde". Cet ensemble de 734 auteurs où l'on trouve la littérature en tête et la religion en dernier (il s'agit de la bibliothèque d'une *homme du monde*, non celle d'un dévot) peut être classé par nombre d'auteurs cités :

	Effectif	Pourcentage
Religion	299	40,7
Histoire	225	30,7
Littérature	92	12,5
Droit	48	6,5
Philosophie	38	5,2
Esthétique	19	2,6
Sciences	13	1,8

Total	734	100

Sur les 13 ouvrages de sciences, 4 sont de vulgarisation ou d'histoire des sciences et les 9 autres sont un choix de livres sur l'agriculture dont le *Calendrier du Cultivateur*, *Le Manuel du bon Fermier* et *l'Elagage des arbres* par M. le comte A. des Cars.

Si nous essayons maintenant de passer des principes aux réalisations on peut suivre l'évolution du rapport entre enseignement des lettres et enseignement des sciences à plusieurs moments :

- le lycée napoléonien reste encore fidèle aux sciences : l'arrêté du 19 frimaire an XI (10 décembre 1802) donne pour principe qu'on "enseignera essentiellement dans les lycées le latin et les mathématiques"²⁸ : au cours de latin étaient rattachés la géographie, l'histoire, les lettres latines et françaises ; aux mathématiques, l'histoire naturelle, les éléments de la sphère, la physique, l'astronomie, la chimie, la minéralogie puis en fin de cursus on peut faire au choix soit des *mathématiques transcendantes*, c'est à dire l'application du calcul différentiel à la mécanique et à la théorie des fluides, soit de la philosophie.

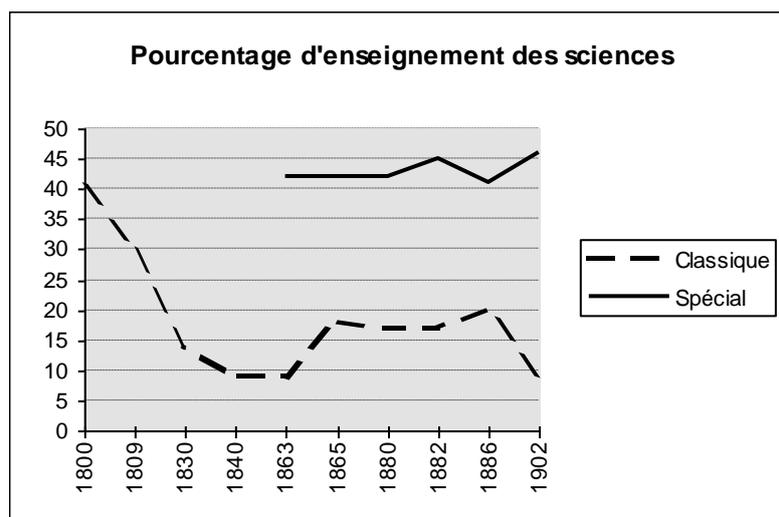
- la Restauration, à partir de 1821 reporte tous les cours de mathématiques en philosophie sous le nom de "mathématiques élémentaires", terme qui correspondait totalement à la réalité à cette époque (statut du 4 septembre 1821). L'usage du latin est rétabli en philosophie et le baccalauréat était passé en latin pour cette matière.

- l'enseignement des sciences après la classe de rhétorique (notre actuelle première) pose des problèmes du fait que ceux qui se destinent aux grandes écoles scientifiques ne font pas assez de science : il est envisagé par Fortoul en 1852 une bifurcation entre deux types d'enseignement selon la finalité scientifique ou classique recherchée. Cette solution est supprimée en 1864 par Victor Duruy et on a alors une formation spéciale pour les grandes écoles avec trois années de mathématiques : préparatoires, élémentaires, spéciales ; années préparatoires où les candidats aux

²⁸ Cf Octave Gréard, *Education et instruction*, Paris, 1889, Tome 2, le chap. "la question des programmes" et les annexes

grandes écoles peuvent entrer directement après la 3^e.²⁹ Cependant Victor Duruy, crée un enseignement spécial à finalité plus professionnel mais qui est un véritable enseignement secondaire bien que sans latin où la part des sciences est plus grande. Cet enseignement spécial, sera intégré comme la section B "moderne" de la réforme de 1902 qui laisse la section A classique avec un enseignement majoritaire pour les lettres.

On peut d'une manière synthétique suivre les variations de la part de l'enseignement des sciences sur l'ensemble du 19^e siècle avec les résultats suivants³⁰ :



Ce graphique résume bien l'évolution de la part de l'enseignement des sciences après la Révolution : pendant la Restauration et jusqu'à la Monarchie de Juillet, l'héritage scientifique de la Révolution est contrecarré en ramenant la part des sciences à 10% du temps d'enseignement. Mais l'évolution scientifique et technique fait que cette situation est remise en cause avec l'apparition d'un enseignement sans latin qui mine la validité de l'enseignement classique en montrant la possibilité de l'acquisition d'un niveau secondaire sans lettres classiques. Pour lutter contre ce qui paraît une remise en cause dangereuse, l'enseignement des sciences voit sa proportion remonter aux alentours de 20%. Finalement la réforme de 1902 modifie considérablement la situation en créant de la 6^e à la 3^e deux sections A classique et B moderne et en introduisant à partir de la seconde une continuation classique mais aussi scientifique avec la section C latin sciences où la proportion de sciences est de 46%.

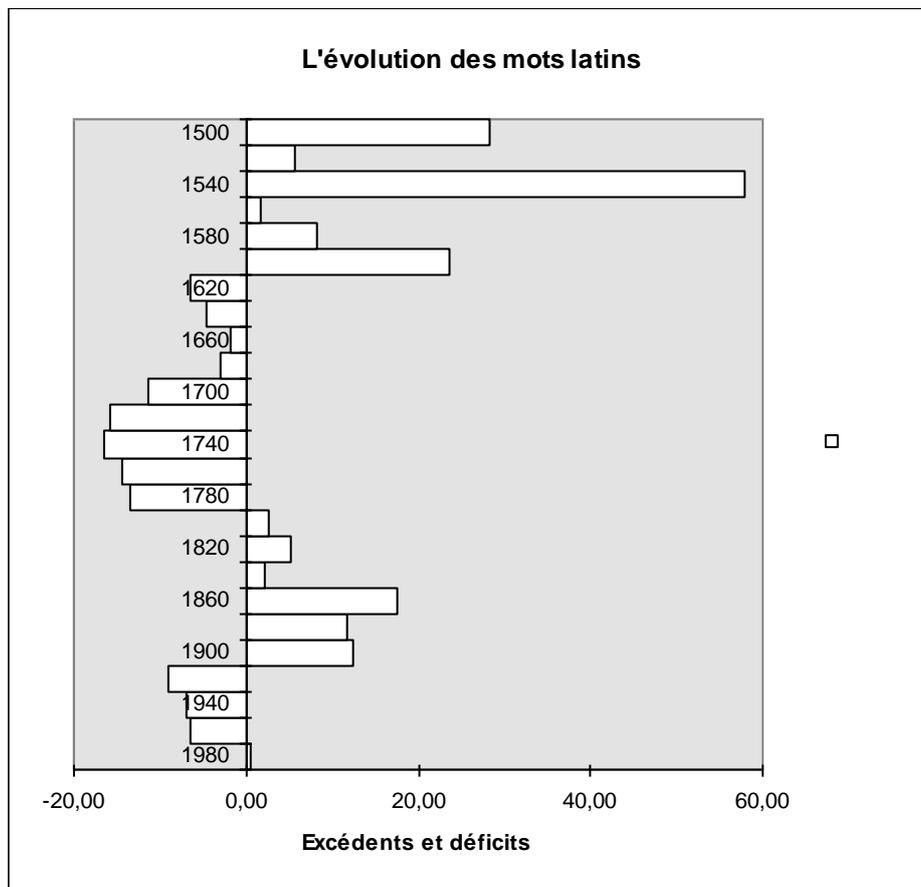
²⁹ Cf Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968, p.57-58.

³⁰ Sources : tous les pourcentages de sciences sont calculés hors enseignement facultatif, dessin, instruction religieuse, 1800 et 1902 (au niveau de la seconde pour la section C en prolongement du spécial) Falcucci ; 1809, 1830, 1840, 1863, 1865, 1880, 1882, 1886 Gréard annexes du Tome 2.

La situation au 19^e siècle

Y-a-t-il eu revival ?

Etienne Brunet propose une statistique globale de l'évolution du nombre de mots latins cités dans la base de données Frantext issue des travaux du *Trésor de la langue française*³¹. Pour faire cette recherche, ont été éliminés tous les mots qui ont même graphie en français et en latin (comme *domino*, *cor*, *visa*, etc.) Pour des périodes de 20 ans, on mesure si le nombre de mots latins est en excédent ou en déficit³². Sur le graphique ci-dessous, les excédents sont à droite et correspondent donc au 16^e et au 19^e siècle ; les déficits sont à gauche et correspondent au 17^e, 18^e et 20^e siècle. Pour la période qui nous intéresse on a ainsi un indicateur qui montre que, dans la littérature française, les mots latins ont été proportionnellement plus nombreux au 19^e qu'au 18^e, ce qui va dans le sens du *revival*.



Il reste à intégrer ce fait dans la discussion qui a eu lieu et dont nous allons repérer maintenant les différents protagonistes.

³¹ Etienne Brunet, "Le latin dans la littérature française", in Actes du colloque *La réception du latin*, Angers, Presses Universitaires, 1996, p.125-141.

³² Pour le corpus d'une période donnée, les mots latins sont en surnombre si le nombre de mots latins observé est plus grand que le nombre théorique obtenu en appliquant la proportion moyenne de mots latins dans l'ensemble, à l'effectif du corpus de la période considérée. Les écarts sont rendus comparables par normalisation (en divisant par l'écart-type).

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

Mgr Dupanloup est dépendant de la pensée traditionaliste : on l'a vu pour son attitude vis-à-vis des sciences, il va en être de même pour le latin. De Louis de Bonald il retiendra³³ 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" (p.139). Mais c'est surtout Joseph de Maistre qui est cité par Mgr Dupanloup : sa dissertation sur le latin extraite de son ouvrage *Du Pape*³⁴ 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 I 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 pour la diffusion du salut de l'empire romain dans la mesure ou la prédication chrétienne à continué l'expansion romaine en la perfectionnant : le latin est "la langue des conquérants romains et celle des missionnaires de l'Eglise 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." (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 18^e siècle savaient bien qu'en s'attaquant au latin ils

³³ Mgr Dupanloup, *De la haute éducation*, 1857, tome 1.

³⁴ Joseph de Maistre, *Du Pape*, 1819, cité dans l'édition de Migne : *Oeuvres du comte J. de Maistre*, Paris, Imprimerie catholique de Migne, 1841

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 traditionnaliste est explicite chez Mgr Dupanloup, il ne manque pas de lui trouver des raisons beaucoup plus défendables d'un strict point de vue intellectuel. En effet la critique du 18^e du latin, 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*.

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 est de s'exercer, de s'entraîner : "le but principal de ces études n'est pas pour eux de lire et d'admirer Homère, Virgile, Démosthènes 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 goût³⁵. 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." (p.108-109) A 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 la réalité 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 grec³⁶.

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 sous les points suivants :

1) le latin est la langue de la civilisation européenne et universelle. Après avoir

³⁵ 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 goût, 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." Fin de l'avant propos du livre quatrième "de l'histoire" du *Traité des Etudes*, p.12 du tome 3^e de l'édition de 1728 à Paris chez Jacques Estienne.

³⁶ Le fait de traiter les *magnifiques prérogatives humaines* avant les *titres divins* rappelle cette déclaration d'un archevêque de Paris de l'époque qui, faisant allusion à l'ascendance davidique de la généalogie du début de l'Evangile de Matthieu, affirmait que "Jésus, non seulement était fils de Dieu, mais descendait d'une excellente famille du côté de sa mère".

été celle de l'Empire romain, elle est devenue celle de l'Eglise 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'Eglise 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 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 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'Eglise 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 a là 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 mars³⁷. 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, qui a été mis en exécution dans la première partie du 19^e siècle 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 Gaume³⁸ (1802-1879), ancien supérieur de petit séminaire et vicaire général, animateur d'une maison d'édition religieuse ultramontaine publiée en 1851 un pamphlet : *Le Ver rongeur*³⁹. Comme un ver rongeur dans un fruit⁴⁰ qui poursuit caché son travail, le paganisme dans l'éducation pervertit la jeunesse depuis la Renaissance. Puisqu'il 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.

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 Veuillot, 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 : Veuillot soutient l'abbé Gaume, Dupanloup s'attaque à l'*Univers* ; dans une déclaration en quatre articles, il tente de faire partager son hostilité contre Veuillot 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"⁴¹.

En dehors du milieu catholique, et des petits séminaires où se posait la question de savoir si l'on voulait ne former uniquement 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.

³⁷ Cf plus loin Bastiat 1863 : 477

³⁸ Sur toute cette question, voir Daniel Moulinet, *Les classiques païens dans les collèges catholiques ? Le combat de Mgr Gaume*, Paris, Cerf, 1995

³⁹ Titre complet *Le Ver rongeur des sociétés modernes, ou le Paganisme dans l'éducation*, Paris, Gaume, 1851, les contemporains le citent sous sa forme abrégée.

⁴⁰ Plutôt que ver rongeur dans un cadavre comme D. Moulinet (p.116) en fait l'hypothèse.

⁴¹ Cité par Moulinet 1995 : 217.

Le milieu des Economistes

On désigne sous ce nom une école de pensée⁴² dont les membres se pensent les héritiers de Quesnay, de Turgot, d'Adam Smith, de Malthus mais aussi des Principes de 1989. 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 Guillaumin⁴³ 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'elle y jouent.

"Ce que voyant, l'Etat 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, elle s'en montrent les dignes émules.

"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 " (Bastiat 1863 : 447-448)

Quant Bastiat reproche aux romains d'être un "peuple pillard et possesseur d'esclaves", il a en vu 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 la délégitimité du travail, infamant et laissé aux

⁴² Sur les Economistes voir : Yves Charbit, *Du malthusianisme au populationnisme, les Economistes français et la population 1840-1870*, Paris, Presses Universitaires de France, 1981 (Cahier Ined 90)

⁴³ éditeur du *Journal des économistes* et de livres d'économie, repris dans le tome quatre des oeuvres complètes de Frédéric Bastiat, *Sophismes économiques, petits pamphlets*, Paris, Guillaumin, 1863, p.442-503.

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 élevé dans le culte du travail, ce qui est bien le cas de ceux qui été élevé 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 sont des modèles ; donc il faut les imiter ou les parodier." (p.471)

De plus, pour l'époque où l'auteur écrit, l'allusion au socialisme du titre (*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 !" (Bastiat 1863 : 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*⁴⁴. 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...

⁴⁴ M. C. Clavel, *Lettres sur l'enseignement des collèges en France*, Paris, Guillaumin, 1859

pourquoi aller chercher une autre raison plus solide encore, et la placer au premier rang ? Pourquoi reléguer les autres au second ? Evidemment parce qu'elles ne sont plus à l'épreuve du combat. Et cet argument nouveau, où puise-t-il sa principale force ? A 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" (p 30-31)

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 reconnaissent 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 ajoutera 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 Economistes 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 Economistes, on voit donc en conclusion que le rejet est double : du modèle traditionaliste défendu par l'Eglise 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 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 Economistes 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 sera en charge de l'instruction publique, son 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 à gagné la guerre⁴⁵ 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 important⁴⁶. Quelques années après, en 1874, Jules Simon, le ministre de

⁴⁵ Prost 1968 : 184

⁴⁶ Ernest Renan, *La réforme intellectuelle et morale*, Paris, Calmann-Lévy, [sd]. (Recueil d'articles écrits avant, pendant ou après la guerre de 1870), 17e éd. 1922, p. 111.

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."⁴⁷ 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.

Jules Simon donc veut 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'Etat, 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, il y a

⁴⁷ Jules Simon, *La réforme de l'enseignement secondaire*, Paris, Hachette, 1874, p.306.

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 V. 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" ce qui transformait l'exercice 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, passives, qu'il faut remplacer par des méthodes actives. Pour nous en convaincre, on nous fait un reportage⁴⁸ : "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. Clavel⁴⁹, 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

⁴⁸ explications et commentaires de ma part sont donnés entre crochets

⁴⁹ M. C. Clavel, *Lettres sur l'enseignement des collèges en France*, Paris, Guillaumin, 1859, étudié plus haut dans le groupe des Economistes opposants au latin

évidemment se représenter l'entrevue comme une scène de tragédie : César est debout, ayant à côté de lui son lieutenant : ses licteurs 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^e 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 devoirs 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 Bréal⁵⁰ 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

⁵⁰ Michel Bréal, *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, Paris, Hachette, 1872

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, 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.(...) Admirons un peu moins les anciens et étudions-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*⁵¹ 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." (p.204). 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" (p.176) non pas au latin, mais à la grammaire⁵² 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 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 :

⁵¹ Sous titre de *L'avenir de la science*, Paris, Calmann-Lévy, [sd], 17e éd. 1922.

⁵² tout aussi perfidement, il donne aussi l'exemple de l'évolution du grec : "quelle gymnastique pour l'esprit qu'une langue dont nous pouvons suivre l'histoire durant tant de siècles et à travers les transformations de ses différents dialectes !" (p.229)

"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. A 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.

A travers Jules Simon et Michel Bréhal, 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 : c'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 ; c'étaient celles, à travers Michel Bréhal 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 guidé par une logique propre dont l'exigence fondamentale est le respect de sa discipline et du corps professoral de ceux qui l'enseignent. 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 1885⁵³ a été l'occasion de discussions nombreuses : si Maupassant lui donne le titre d'une de ses nouvelles⁵⁴, ce même titre se retrouve dans de nombreuses autres contributions. Clément Falucci, dans sa thèse de 1939⁵⁵ en donne de nombreux exemples : 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.

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

⁵³ Raoul Frary, *La question du latin*, Paris, Léopold Cerf, 1885.

⁵⁴ 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 abrute depuis quelques temps, me rappelle une histoire, une histoire de ma jeunesse". in *Contes et nouvelles*, dans l'édition A.-M. Schmidt, Paris, Albin Michel, 1962, p.565-574. (merci à Alain Guillemain de m'avoir signalé ce titre).

⁵⁵ Clément Falucci, *L'humanisme dans l'enseignement secondaire en France au XIXe siècle*, Thèse Lettres Paris, Toulouse, Privat, 1939.

(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 générations nouvelles est celle que nous empruntons à nos maîtres." (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 intellectuelle⁵⁶, 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.

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 pied⁵⁷.(...). Croyez-vous qu'Homère sût le sanscrit, l'aryen primitif, et que Cicéron fût versé dans la science

⁵⁶ A 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 (1874) consacre 84 pages à l'éducation physique dont tout un chapitre aux *exercices gymnastiques*. Depuis le 18^e 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 20^e siècle de *l'hébertisme*. Sur ces questions cf. Dominique Laty, *Histoire de la gymnastique en Europe*, Paris, PUF, 1996.

⁵⁷ l'image est strictement identique dans Clavel (1859 : 30) cité plus haut. Clavel est encore cité à cette époque par exemple dans un livre paru un an avant celui de Frary par C. Hippeau dans *L'éducation et l'instruction*, Paris, Delalain, 1885, p.300 qui a à peu près la position de Frary mais qui s'exprime d'une manière moins radicale.

des origines du latin, lui qui propose sans sourciller des étymologies si baroques ?" (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 mots⁵⁸ et des formes grammaticales, comment on peut distinguer un vocable de dérivation populaire et un vocable de dérivation savante" (p. 123-124).

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 19^e 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 cependant. Pour lui, l'aspect romain de la Révolution n'est qu'une défroque⁵⁹ 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" (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'Etat, 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)

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

⁵⁸ allusion directe à l'exemple donné par Bréal (1873 : 233) cité plus haut.

⁵⁹ Le thème 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" (p. 15-16 de l'édition des Editions sociales, 1969).

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

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 naïveté⁶⁰, une originalité, qui leur assurent à jamais la palme sur les génies égaux que les âges suivants peuvent voir surgir de loin en loin." (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. Le seul remords de Frayr concerne 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'Etat ; 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 grande place dans notre civilisation, étaient ou ignorés ou dédaignés à Rome."⁶¹ (p.159-160). "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, Frayr 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

⁶⁰ même mot encore que dans Clavel (1859 : 63)

⁶¹ Il ajoute : " 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."

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^e 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'époque⁶², c'est que l'émancipation de l'Occident a pris un nouveau départ avec la Révolution et que la 3^e République accomplit cette émancipation en luttant contre l'emprise de l'Eglise 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'Eglise 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'Eglise. 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.

Mais Frary se heurte 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.

⁶² Et ne devant pas être mis en avant pour ne pas compromettre, par des paroles dangereuses, le projet républicain laïque (celui des "opportunistes").

"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 (puisqu'il est cité dans sa deuxième édition dans *La question du latin* de 1885), le *Manuel du démagogue*⁶³, 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 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 contremaîtres, plus de bons contremaîtres 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." (p.232).

Chez Mercier comme chez Frary où le latin est démotivé, l'argument sociologique critique est employé ce qui nous semble manifester qu'il n'est là qu'*ad hominem* car tout enseignement particulier peut être critiqué si l'on critique le fait plus fondamental de l'ascension sociale par l'enseignement. Cet argument sociologique va être développé par d'autres universitaires lors de la réforme de 1902.

La réforme de 1902

La réforme de 1902 qui touche l'enseignement secondaire lui donne une structure qui n'évoluera que très peu jusqu'aux années 60⁶⁴. Dans un même lycée on trouve désormais en 6^e et 5^e deux sections : classique, avec latin et moderne, sans latin ; en 4^e et 3^e une autre langue s'ajoute qui peut être le grec ou une langue vivante, enfin en 2^e et 1^e 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.

⁶³ Paris, Librairie Léopold Cerf, [sans date]

⁶⁴ Cf Prost 1968 : 252

Le statut du latin s'est stabilisé dans l'enseignement secondaire sur 60 ans, avec une tentative de modification dans les années 20 qui ne fut pas suivie d'effet. Cette réforme 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 discutée⁶⁵. Car la place à donner à l'enseignement classique est le cœur de la discussion. Ce qui est frappant cependant à lire la centaine de comptes-rendus⁶⁶ des 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), 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 nécessaire donnera de la force à la réforme de 1902 puisque ce compromis va tenir plus d'un demi-siècle et révélera ainsi son efficacité.

1) 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 un 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. A travers la possibilité d'avoir accès à la médecine ou au droit après un baccalauréat moderne, ce qui se joue, c'est la position des différents groupes sociaux vis-à-vis de l'enseignement. On est pris dans une opposition : si l'on met trop de différence entre l'enseignement classique et l'enseignement moderne, celui-ci cessera d'être attractif pour les familles et celles-ci voudront absolument que leurs enfants aient un enseignement classique avec pour une conséquence une baisse de niveau de celui-ci. 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 ces langues vivantes (Goethe, Shakespeare) permettront ainsi une formation analogue à celle donnée par la littérature gréco-latine. A cette substitution, les esprits scientifiques veulent ajouter le prestige lié à l'étude de la science.

⁶⁵ Ribot, *Enquête sur l'enseignement secondaire*, Paris, Chambre des députés, 1899, 2 tomes.

⁶⁶ Retranscrits comme des débats parlementaires avec mention des réactions des auditeurs comme "rires" ou plus discrètement "sourires".

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.⁶⁷

2) Les oppositions à l'enseignement du latin se rencontrent chez plusieurs intervenants comme par exemple chez Frédéric Passy⁶⁸, proche des économistes comme Bastiat, 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, 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 Age, 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 traînent dans toutes nos classes" (p.81-82). Enfin, c'est 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,

⁶⁷ Le débat se continuera de la même façon jusqu'à nos jours avec l'intégration dans l'enseignement supérieur 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.

⁶⁸ Cf Charbit 1981 : 286

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 ombilical⁶⁹.

L'helleniste 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'Ecole des Hautes Etudes, 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 appris à raisonner, mais aussi la culture latine, non pour des raisons culturelle (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'Eglise 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. (...) A 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^e siècle : "C'est au seuil de l'ère moderne, entre 1500 et 1530, que la question du latin s'est posée. A 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'Eglise, 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

⁶⁹ 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.

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'ose plus donner l'Illiade à traduire à l'agrégation de grammaire et qu'au baccalauréat les candidats ne sont même pas capables 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, F.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'Etat." (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'Eglise.

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 inexplicé 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'Eglise on oppose le grec 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 ainsi les classes 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 continuer 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 deuxième guerre mondiale), à été tentée sans succès dans les années 20.

Le débat au 19^e siècle

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'Eglise pour qui la langue latine est le "signe européen" témoin de l'avancée providentielle de Rome puis de l'Eglise. 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 18^e.

Cependant, 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 19^e 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'Eglise 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" : 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.⁷⁰ Mais inversement, 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.⁷¹

⁷⁰ Le thème du "diplôme 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, *Etienne Mayran*, (1^{ère} 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 : 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"

⁷¹ Le débat se continuera de la même façon jusqu'à nos jours avec l'intégration dans l'enseignement supérieur 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.

Un acteur nouveau, le scientifique spécialiste du domaine (Bréhal, 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 a pas de peine à voir que le mécanisme évolutif mis en place au 19^e siècle trouvera une partie de sa conclusion au 20^e où les mêmes forces politiques agiront dans le même sens avec un point d'équilibre différent moins favorable au latin.

Conclusion

Nous étions parti de la question de savoir si l'argumentaire en faveur du latin n'avait pas changé de la fin du 18^e à nos jours. Nous pouvons conclure que le 18^e siècle n'avait pas d'argumentaire en faveur du latin mais plutôt une série d'arguments contre lui qui venaient que, et la langue française, et la science avaient acquis une notoriété telle que leur enseignement devait s'étendre. Cependant ces prises de positions théoriques, étaient plus associées à une critique de la manière dont le latin était enseigné qu'à l'existence même de son enseignement.

Les réformes de l'enseignement mises en place à la Révolution tirent les conséquences de ces remises en cause ce qui fait que la remise en cause de la Révolution va entraîner également un développement de l'enseignement du latin et une remise en cause de l'enseignement des sciences.

Un nouvel argumentaire est mis en place à ce moment car les motivations anciennes ne fonctionnent plus. La langue française a acquis d'une manière définitive ses lettres de noblesse et l'apprentissage de la moralité au contact des anciens a été dévalorisée par l'utilisation révolutionnaire de l'antiquité. Seul subsiste de l'héritage humaniste le culte des belles lettres, ce qui est jugé insuffisant, ce qui amène la création de nouveaux arguments comme la gymnastique de l'esprit ou l'aide que le latin peut apporter à la connaissance du français.

Ce nouvel argumentaire a produit sa contre-argumentation émanant de ceux qui veulent continuer l'œuvre de la Révolution. Ils traduiront leur opposition à la société traditionnelle qui est associée au latin soit par des arguments techniques qu'ils pourront porter en temps que spécialistes du domaine, ici de l'étymologie, soit par l'argument sociologique dénonciation des "mauvaises raisons" qui conduisent à vouloir faire apprendre le latin, dénonciation de critique sociologique qui traduit souvent un refus politique des germes d'égalisation sociale qui avaient été portées par la Révolution. La troisième République se veut l'héritière de la Révolution comme libération d'un monde traditionnel ou l'emprise de l'Eglise est forte mais non de l'égalitarisme social qui conduit ensuite au socialisme ou au communisme.