

Politique et pédagogie, société et humanisme

Vieux débat et enjeu contemporain de l'enseignement du latin et du grec en France

Jean-Pierre Levet

L'enseignement secondaire français doit faire l'objet d'une profonde réforme en 2009. On ignore la place qu'elle fera ou plutôt qu'elle laissera aux langues classiques, si toutefois elle ne les élimine pas complètement des programmes des lycées au nom d'une modernité et d'économies budgétaires jugées nécessaires.

Depuis plus d'un siècle, en effet, les horaires de ces disciplines n'ont cessé d'être réduits et les conditions dans lesquelles elles sont proposées aux élèves sont dissuasives : horaires placés entre midi et deux heures ou le soir après cinq heures, mise en concurrence dans un système optionnel avec des matières dont l'importance et la modernité sont évidentes (sciences économiques et sociales, langues vivantes, informatique etc.), contre-propagande, souvent orchestrée par les chefs d'établissement eux-mêmes et centrée sur un prétendu passéisme ainsi que sur une absence d'utilité pratique immédiate etc.

Pourtant plus que jamais l'apprentissage du latin et du grec apparaît comme un incomparable instrument de formation de l'esprit permettant d'accéder à une maîtrise des cadres logiques et grammaticaux du langage de nature à favoriser le maniement de la langue maternelle (en l'occurrence le français) et l'étude des langues vivantes étrangères.

Il transmet ce qui compose le socle de la civilisation européenne ainsi qu'une vision globale d'un savoir non cloisonné, construit à l'image de celui des Anciens. Donnant à l'esprit les véritables instruments de sa liberté, il développe la réflexion philosophique, éthique et civique.

En le restreignant, les pays européens se privent du plus bel instrument qui soit pour faire prendre conscience à leurs futurs citoyens de l'unité culturelle profonde de l'ensemble qu'ils forment, gage nécessaire de la solidité de toute construction politique à l'échelle du continent.

Pourtant, comme on pourra le constater en rappelant les principaux épisodes qui ont caractérisé un siècle (1870–1970) de débats parlementaires, les bienfaits qu'apporte l'initiation précoce, dès la sortie du primaire, au latin et au grec n'ont guère été contestés avec des arguments sérieux, entendons par là relevant d'une thématique autre que celle des idéologies politiques de droite et de gauche.

Si les filières classiques sont reconnues ou dénoncées (tout dépend du point de vue auquel on se place) comme liées à une philosophie élitiste, pourquoi serait-il démocratique de priver de leur excellence l'ensemble des enfants, y compris, au nom d'un faux égalitarisme, ceux qui viennent des milieux sociaux les plus défavorisés ?

De tels faux principes ont fait des ravages et l'on doit constater une spectaculaire et dramatique baisse du niveau de formation littéraire des détenteurs de responsabilités élevées. Entendons « littéraire » dans le sens le plus large, qui implique une méconnaissance de l'orthographe, voire, ce qui est pis, des cadres grammaticaux et logiques de la langue.

Voulue par l'ensemble des partis politiques, la démocratisation de l'enseignement supérieur, qui est ouverture au plus grand nombre de l'enseignement supérieur, se manifeste par la création de diplômes nouveaux, de haut niveau, correspondant à des métiers qui s'apprenaient auparavant en quelques semaines par la pratique. Un garde-pêche, par exemple, a-t-il réellement besoin d'une formation supérieure de trois années ?

Une telle orientation, qui permet à certains de se féliciter d'une élévation globale du niveau de la population, s'accompagne malheureusement d'un affaiblissement des matières traditionnellement reconnues comme universitaires, parce que l'on ne peut laisser aux uns les moyens financiers que l'on accorde aux autres. En ce sens-là, non seulement le niveau moyen ne s'élève pas, mais il est, de manière tragique, en train de s'écrouler.

En fait, on peut craindre que cet effondrement ne soit voulu et calculé. On est entré dans une époque où l'on ne souhaite pas trop que les gens pensent.

Les médias indiquent à tous ce qu'ils doivent penser. Les stratégies de communication, aussi puissantes que sophistiquées, fondées sur le discours et sur l'image, se donnent pour fin d'abolir les distinctions qui existent entre le vrai et le faux, entre le juste et l'injuste, entre le réel et le virtuel. Dans ces conditions, les disciplines qui pourraient contribuer à la formation de la liberté de l'esprit sont mal venues, elles dérangent. Il est facile, de manière démagogique, de dénoncer leur association au passé, dans une époque qui se veut résolument moderniste, et les efforts qu'impose leur apprentissage, en un temps où l'on prône une pédagogie de la facilité.

Mais construira-t-on une société sérieuse sur de telles bases ? Ne se précipite-t-on pas vers une catastrophe culturelle comparable à celle qui vient d'affecter le système financier mondial ?

En publiant ce qui fut un mémoire de sciences politiques, on voudrait montrer que la problématique concernant les langues anciennes a totalement changé. Elle est maintenant fondée sur un implicite que personne n'évoque, l'inutilité de la sagesse, qui est rappel au réel, dans un univers où tout devient relatif et fictif.

Le combat des humanistes modernes doit désormais être mondialisé. Il ressemble, si l'on peut avancer une comparaison, à celui qu'ont mené certains disciples de Confucius, notamment Mencius, en faveur du *ren* et de la distinction

du vrai et du faux, du juste et de l'injuste, du bon et du mauvais¹.

Voici donc les principaux épisodes d'un conflit politique français, qui, en dépit des constats positifs qu'il a permis à certains de faire, a conduit à la déplorable situation actuelle, dans laquelle on verra les conséquences d'une évolution que beaucoup qualifieront d'inéluctable et de souhaitable, de moderne et d'utile, alors que d'autres, de moins en moins nombreux malheureusement, l'interpréteront comme une décadence propagée par une formidable sophistication moderne, bien plus puissante que celle contre laquelle ont lutté avec courage et détermination Isocrate et Platon.

LES ETUDES CLASSIQUES EN DEBAT (1870–1970)

Dans les cent dernières années (1870–1970), de nombreux hommes d'Etat ont pris parti pour ou contre les humanités elles-mêmes. Ce siècle fut témoin d'une évolution considérable : était-il concevable en 1870, ou même seulement en 1922, que l'enseignement du latin pût disparaître totalement des programmes de la classe de sixième ?

Entre 1870 et 1970, en ce qui concerne l'enseignement classique, on constate l'existence d'une quantité de transformations d'importance secondaire et de trois épisodes de nature capitale, à savoir la réforme de 1902, par laquelle se trouve reconnue l'égalité des séries classiques et modernes, l'offensive de Bérard en 1923 en faveur du latin et du grec, suivie d'une réaction entraînant un retour à un état antérieur, et enfin, en 1968, l'attaque d'Edgar Faure contre les disciplines classiques, qui sont désormais considérablement affaiblies.

Des débats souvent passionnés ont eu lieu tant au Parlement que dans la presse. Leur étude permet d'affirmer que les arguments avancés par les amis des études classiques ont toujours été plus pédagogiques que politiques, alors que ceux dont ont usé leurs ennemis ont été (et sont encore) plus politiques que pédagogiques.

D'une manière générale, et très schématiquement, la droite et le centre sont plutôt favorables à l'enseignement des humanités, tandis que la gauche lui est plutôt hostile, précisément parce qu'elle l'attaque au nom de thèmes politiques, même si, très souvent, du point de vue pédagogique, elle se fait le héraut de ses vertus formatrices.

On accuse les humanités classiques d'être les pièces maîtresses d'un certain type de culture de classe, que ses partisans réservent à une élite privilégiée, composée d'individus, issus de milieux riches, appelés à exercer les plus hautes fonctions et à mépriser, consciemment ou inconsciemment, tous ceux de leurs contemporains qui n'auront pas eu accès au même savoir qu'eux.

Trésor soigneusement protégé d'une aristocratie intellectuelle et sociale jalouse de ses privilèges, apanage de certaines classes aisées, les études classiques, affublées d'une telle réputation, que combattent d'ailleurs vivement leurs défenseurs, qui croient à l'existence d'une aristocratie fondée sur le mérite individuel réel, considéré sans référence à l'origine sociale des sujets — mais pour

¹ Voir Anne Cheng, *Histoire de la pensée chinoise*, Paris, 1997, p. 170–185.

certaines pédagogues d'aujourd'hui celle-ci constitue pour les enfants pauvres ou modestes un handicap culturel insurmontable —, sont attaqués par une certaine Gauche qu'anime le désir d'abolir les privilèges de classe, quels qu'ils soient, mais qui désire souvent conserver ce qu'elle considère comme un excellent outil de culture et de formation de l'esprit et du caractère. Certes, cette Gauche se tourne, dès le XIX^e siècle, vers les sciences et les techniques, qu'elles soient industrielles ou agricoles, vers la vie du temps présent, vers ce qu'elle appelle un « humanisme moderne ».

Si, en ce qui concerne l'éducation, elle sait se montrer parfois prudemment conservatrice, il lui arrive d'être aussi, en ce domaine, résolument moderne. Mais ce mot change de sens selon les époques considérées. Les modernistes d'aujourd'hui cherchent de nouvelles définitions de l'enseignement dit secondaire envisagé dans sa forme et dans sa finalité. Pour eux, latin et grec ne sont que des fossiles qui doivent disparaître.

Cette opinion n'était pas celle de la plupart des hommes politiques de gauche des générations précédentes. Ceux-ci, au nombre desquels on compte certains des hommes les plus brillants et les plus cultivés, dans le sens le plus classique du terme, de leur temps, étaient en grande majorité attachés à l'idéal de sagesse et d'humanité que présentent les études classiques, mais tous pensaient que les temps modernes imposaient l'obligation de rénover des conceptions culturelles héritées du passé et de créer, puis de développer, à côté des disciplines traditionnelles (latin et grec), un enseignement secondaire moderne, aussi noble que son aîné, formateur et humaniste, réservé à ceux des enfants que goûts et aptitudes pousseraient naturellement vers lui.

Ils souhaitaient, d'autre part, que des mesures appropriées (bourses etc.) permettent de faire accéder à l'enseignement secondaire classique tous les jeunes qui, quelle que fût leur origine sociale, se montreraient capables de le suivre et d'en tirer profit pour l'épanouissement de leurs facultés intellectuelles.

Dans le siècle qui vient de s'écouler, on a encore reproché aux études classiques d'être parfaitement inutiles, inefficaces et surtout improductives, c'est-à-dire parasites, dans un monde où, seuls, de plus en plus comptent la technique et la formation qui permet de la mettre en œuvre ainsi que le rendement quantitatif. L'idée apparaît assez timidement au XIX^e et au début du XX^e siècle, aristocrates et bourgeois défendant encore le principe de la supériorité des études classiques.

Mais les temps évoluent vite. Le siècle, en s'avancant, détruit impitoyablement le vieil édifice, que certains de ses défenseurs d'antan — la bourgeoisie d'affaires — n'hésitent pas à attaquer, par l'intermédiaire d'hommes politiques de droite ou de gauche. Des éléments de droite qui soutenaient, par tradition, intérêt ou conviction, les études classiques s'acharnent désormais, ou peu s'en faut, parfois avec hypocrisie, parfois par démagogie, contre elles, sans toujours, il est vrai, contester radicalement le rôle formateur qu'elles peuvent jouer dans l'éducation d'une élite d'enfants.

Le débat ouvert à propos de l'enseignement du latin et du grec est donc fort complexe.

Tenants et adversaires des études classiques agitent de grandes idées

politiques : laïcité, accès ou refus d'accès à la véritable culture, sélection des intelligences d'après le mérite individuel ou sélection arbitraire, fondée, d'une manière plus ou moins voilée, sur des discriminations d'origine sociale, démocratisation de l'enseignement public, définition et finalité des études secondaires, humanisme de l'élévation individuelle et du perfectionnement de l'esprit, de la tête bien faite, ou recherche effrénée de l'efficacité, exaltation de la tête bien pleine et plus ou moins servilement vouée à la technique, nécessité ou refus d'une culture de masse.

Les études classiques constituent-elles un privilège ? En quel sens ? Ce privilège doit-il être défendu, combattu, aménagé ? Qu'est-ce d'ailleurs qu'un privilège aboli ? Peut-on concevoir et imposer un humanisme moderne, vraiment formateur, parallèle à l'humanisme classique ? Telles sont, dans un premier temps, les questions posées à propos de l'enseignement du latin et du grec.

Des réponses qu'on leur donne dépend nécessairement une certaine conception de l'enseignement secondaire, dont personne, à l'origine, ne nie qu'il doit être réservé à une élite intellectuelle, bien que l'on ne parvienne à se mettre d'accord ni sur le sort qui sera réservé aux enfants non admis dans les lycées ni surtout sur la manière de découvrir en toute justice et égalité cette élite, les talents pouvant être, selon certains, cachés par le handicap, dont d'autres refusent d'admettre l'existence, d'une origine sociale modeste.

L'évolution des sciences, des techniques, des conditions générales de la vie ainsi que le déclin progressif de l'humanisme traditionnel favorisent, très nettement à partir de 1930, malgré de nombreuses résistances, sinon l'essor de l'enseignement moderne, du moins celui de l'idée d'une culture résolument moderne et orientée vers les sciences et la technique. Faut-il alors rejeter tout ce qui est jugé inutile et encombrant, « les fossiles nuisibles » de la culture, « les vestiges d'une époque à jamais révolue », tout ce qui ne prépare pas directement l'enfant à s'insérer dans le monde du travail, dans le cycle de la production ?

Dans cette perspective, latin et grec apparaissent d'abord comme des cibles faciles, puis deviennent vite des exemples à côté desquels sont destinées à prendre place d'autres disciplines, dont il est plus difficile, dans un premier temps, d'élaborer une critique ouverte. Mais que devient alors la formation de l'homme ? Ne perd-elle pas, dans ces conditions, une partie de son caractère de nécessité ou ne peut-elle pas être assurée par les sciences ? Poser ces questions, c'est s'intéresser au rôle que doit jouer, dans la société moderne, l'enseignement secondaire et méditer sur les raisons d'exister de ce dernier.

Il serait donc simpliste de supposer que la dispute qui met aux prises partisans et adversaires des études classiques est une nouvelle forme d'une quelconque querelle des Anciens et des Modernes, alimentée plus par des sentiments que par des idées. Tous les faits, unanimement, prouvent que le débat est essentiellement d'ordre politique, puisqu'il concerne l'ensemble de la jeunesse du pays. Il est d'autant plus intéressant que, dans la période considérée, il est entretenu et dirigé par des hommes d'Etat ou des hommes politiques qui sont nourris d'humanités classiques.

Sans parler de la fin du XIX^e siècle, où la connaissance du latin et du grec

constitue le poinçon apposé par la culture sur tout esprit intelligent qui a bénéficié d'une formation secondaire, ne pourrait-on pas appeler les soixante-dix premières années du XX^e siècle, en ce qui concerne le thème étudié, l'ère des agrégés des lettres, puisque les plus illustres des personnages qui développent leurs arguments sur cette question possèdent le titre, naguère prestigieux, d'« agrégé des lettres », de Bracke-Desrousseaux, député socialiste, meilleur helléniste de son temps, directeur d'études à l'École Pratique des Hautes Études et fondateur de la science moderne de l'édition des textes anciens, E. Herriot, L. Bérard, H. Ducos au ministre radical R. Billières, au sénateur communiste G. Cogniot et au Président G. Pompidou ?

La qualité des hommes qui s'engagent dans la discussion n'est pas le seul facteur d'intérêt de ce débat. Au XX^e siècle, c'est un truisme, la vie évolue très vite, plus vite parfois que l'École. Depuis 1968, l'Éducation Nationale est en état de crise. Une nouvelle définition des finalités et du contenu de l'enseignement secondaire, que le ministre Fontanet souhaitait réformer, reste à trouver. Les études classiques, sur lesquelles il est facile de jeter péremptoirement et brillamment le discrédit, sont aujourd'hui fort menacées. Les arguments qu'on leur oppose sont moins pédagogiques que politiques. La dispute qui les concerne est marquée aussi bien par ce que l'on croit être les exigences de l'avenir que par les contraintes du passé, un passé qui, en France, dans ce domaine, est particulièrement riche.

Les origines de la querelle

Du temps de Guizot, « sans latin on n'est qu'un parvenu en fait d'intelligence ». A cette époque, « le couronnement des études secondaires, c'est le discours français ou latin » et « le but de cet exercice est l'éducation morale »². La société de l'époque assigne aux humanités une fonction bien précise, plus ou moins héritée du passé, puisqu'elles doivent permettre d'apprendre, par une méthode d'imitation, à bien penser, à bien parler et à écrire correctement. Ainsi l'enseignement classique peut-il « préparer les notables à leur situation future »³. Le duc de Broglie le conçoit, en 1844, comme une préparation « aux fonctions libérales, aux fonctions publiques »⁴. Dans ces conditions, les finalités de l'enseignement secondaire sont tout à fait particulières. « Enseignement de classe par son recrutement, l'enseignement secondaire l'est aussi par son objectif : former les classes dirigeantes en tant que telles. La culture qu'il dispense n'est pas générale : c'est la culture des notables, ou, plus exactement, d'une partie des notables... »⁵.

Avant la période considérée, deux faits capitaux ont modifié la physionomie traditionnelle de l'enseignement français, à savoir l'établissement de la bifurcation et la création de l'enseignement spécial. C'est le ministre Fortoul qui crée (arrêté du 30 août 1852) la bifurcation. Deux sections, l'une littéraire, l'autre scientifique, sont alors ouvertes aux élèves après la classe de quatrième, mais la

² A. Prost, *L'enseignement en France 1800–1967*, Paris, 1968, p.52.

³ A. Prost, *op. cit.*, p. 55.

⁴ *Ibid.*

⁵ A. Prost, *op. cit.*, p. 56.

séparation entre les deux séries est rien moins que rigide, puisque les élèves des classes scientifiques continuent à étudier les lettres dans le même temps que leurs camarades des autres sections n'abandonnent pas les disciplines scientifiques. La réforme, qui a pour fin essentielle d'harmoniser les programmes classiques et les exigences des élèves se destinant aux grandes écoles scientifiques, laisse encore une large place aux humanités, dont elle ne conteste pas le rôle formateur.

V. Duruy modifie en 1863 les dispositions ainsi acquises et les supprime l'année suivante, réservant, comme par le passé, un cycle de formation spéciale pour les candidats aux grandes écoles. C'est ainsi que « les humanités n'ont jamais formé l'ensemble des futurs notables », restant « réservées aux cadres juridiques et politiques de la société »⁶, « tandis que les cadres techniques échappaient le plus souvent aux humanités et à la rhétorique »⁷.

Dans ces conditions, très tôt, le besoin d'un enseignement plus approfondi que le « primaire » et plus immédiatement utile et pratique que le « secondaire » se fait sentir.

Il sera créé par étapes successives. En 1829, Vatimesnil établit, dans les collèges, des cours spéciaux portant sur « les sciences et leurs applications à l'industrie, les langues vivantes, la théorie du commerce, le dessin ». En 1847, devant le succès que connaissent ces cours, Salvandy institue un enseignement spécial de trois ans, qui débute après la classe de quatrième. Une circulaire de V. Duruy, en date du 2 octobre 1863, complétée par une loi du 21 juin 1865, établit enfin un enseignement secondaire spécial, d'une durée de quatre ans, à la fois « formateur » et « professionnel ». En elle-même, la réforme est audacieuse, car elle affirme le caractère secondaire de cet enseignement et admet par là-même un pluralisme pédagogique.

Grandes sont ses conséquences immédiates et lointaines : le monopole des humanités classiques en tant qu'instrument d'épanouissement de l'esprit est contesté, puisque l'enseignement secondaire n'est plus exclusivement étroitement lié à la formation gréco-latine. Mais la force nouvelle de l'enseignement spécial fait aussi sa faiblesse, qu'A. Prost décrit ainsi : « Toléré tant que limité, le crime de lèse-classique se peut-il absoudre, érigé en système et prospère ? »⁸. La création de V. Duruy creuse un profond fossé entre deux types de carrières scolaires, l'une, pratique et moderne, débouchant sur des emplois modestes, l'autre, apparemment inutile, tendant à demeurer ou à devenir, par rapport à la première, bourgeoise par son recrutement et ses débouchés.

Les deux enseignements font de 1870 à 1902 l'objet de nombreuses réformes.

Les grandes réformes de 1870 à 1970

Les horaires et les programmes de l'enseignement spécial sont d'abord modifiés en 1882 et 1886. On souhaite rapprocher l'enseignement spécial de

⁶ A. Prost, *op. cit.*, p. 58.

⁷ *Ibid*

⁸ *Op. cit.*, p. 59.

l'enseignement secondaire⁹ en faisant en sorte qu'il donne un peu de cette culture désintéressée et supérieure qui est « le but et l'honneur de l'enseignement secondaire »¹⁰. Le 4 juin 1891, par décret, est créé le nom nouveau d'enseignement secondaire moderne. Dans le même temps, l'enseignement classique est l'objet de nombreuses critiques. Celles-ci se concrétisent tout d'abord par une circulaire de J. Simon, en date du 27 septembre 1872. Elle suscite de nombreuses réactions, notamment de la part de Mgr Dupanloup. Pendant la période dite de l'Ordre Moral, le ministre Batbie se présentera comme un ferme défenseur des humanités classiques (circulaire du 18 septembre 1873). Un nouveau plan d'études, favorable au latin et au grec, sera défini le 23 juillet 1874. Les humanités classiques connaîtront un nouveau recul avec l'arrêté du 12 août 1880 (J. Ferry), mais regagneront du terrain en 1884 et 1885 (A. Fallières). Un arrêté du 12 juin 1890 (L. Bourgeois) sera encore favorable à l'enseignement des langues anciennes¹¹. C'est en 1902 (arrêté du 31 mai) qu'intervient une réforme fondamentale (G. Leygues), qui consacre l'existence de deux cycles dans l'enseignement secondaire, avec à tous les niveaux des sections modernes.

L'enseignement secondaire connaîtra une grave crise entre 1923 et 1926. Le ministre L. Bérard supprime l'enseignement moderne (décrets du 3 mai 1923 et du 25 mars 1924, arrêté du 3 décembre 1924), qui sera rétabli par les décrets du 9 août 1924 (François Albert) et du 13 mai 1925 (De Monzie).

Une révision des horaires intervient en 1931 (arrêté du 30 avril) : la part des études scientifiques dans les sections classiques est réduite. Sous le régime de Vichy, J. Carcopino abolit le principe de l'égalité scientifique pour rétablir un système qui ressemble beaucoup à celui de 1902¹². À partir de la seconde, les sections classiques offrent un programme scientifique réduit. L'égalité scientifique est maintenue de la sixième à la troisième. Cette réforme est évidemment favorable aux humanités classiques. Celles-ci conservent leurs positions à la Libération¹³.

Des réformes importantes, en ce qui les concerne, n'interviendront que sous la V^e République. Les deux Républiques précédentes n'auront pu mettre en application des projets, émanant d'hommes de gauche, de « réformes démocratiques » de l'enseignement (plan J. Zay, qui ne connaît qu'un début d'application¹⁴, plan Langevin-Wallon, remis le 19 juin 1947, réforme du ministre radical-socialiste R. Billières, discutée entre juillet 1956 et juillet 1957), qui eussent, sans aucun doute, porté de sévères coups à l'enseignement du latin et du grec. Il serait fastidieux d'examiner toutes les mesures relatives aux études classiques prises sous la V^e République¹⁵. Les plus importantes, avant les arrêtés, funestes pour l'enseignement du latin et du grec, de l'été 1968, sont celles qui

⁹ Arrêtés du 26 juillet 1882 et du 10 août 1886 ; voir C. Falcucci, *L'humanisme dans l'enseignement secondaire en France au XIX^e siècle*, Toulouse, 1939, p. 285–293.

¹⁰ Rapport de G. Morel devant le conseil supérieur de l'Instruction Publique, 4 août 1881 ; voir C. Falcucci, *op. cit.*, p. 285.

¹¹ C. Falcucci, *op. cit.*, p. 407–412.

¹² Loi du 15 août 1941.

¹³ Arrêté du 27 juin 1945.

¹⁴ Arrêté du 22 mai 1937.

¹⁵ Arrêtés du 2 juin 1960, du 5 mai 1961, du 10 juin 1965 etc. ; décrets du 6 janvier 1959 et du 22 juin 1966.

concernent le recul du latin au second trimestre de la sixième¹⁶ et l'introduction de cours portant sur des textes traduits du latin et du grec¹⁷. Il n'est pas nécessaire, pour l'instant, de décrire l'évolution qui affecte le recrutement des élèves dans les lycées et les Collèges d'Enseignement Secondaire (CES), ces derniers ayant été créés par le décret du 3 août 1963.

Il est facile de saisir le sens de l'évolution qui vient d'être présentée. Il y a reconnaissance progressive d'un enseignement moderne, qui s'accompagne d'une contestation de plus en plus nette des privilèges d'abord et, ensuite, du rôle des humanités classiques. Mais le débat ainsi ouvert, dans lequel conservateurs et progressistes s'opposent de manière assez nette, semble aujourd'hui dépassé, puisque c'est l'ensemble de la culture, qu'elle soit classique ou moderne, qui se trouve critiqué, dans son essence, au nom des nécessités d'une éducation de masse et d'une plus grande justice, qui permettrait à tous les enfants du peuple d'avoir accès à l'enseignement secondaire¹⁸.

La Gauche s'intéresse fondamentalement à la démocratisation de tout l'enseignement secondaire et se dit prête à faire une part juste aux humanités classiques dans un enseignement démocratique rénové. Une partie importante de la Droite, qui affiche des préoccupations essentiellement économiques dans sa gestion politique de l'Ecole, se désintéresse manifestement des études classiques, cherchant par là à se donner un aspect progressiste.

Quoi qu'il en soit, si on laisse même de côté la révolution de l'été 1968, on peut citer des chiffres fort éloquentes, qui montreront le déclin continu, en dépit de quelques réactions temporaires, des études classiques.

Horaire hebdomadaire de l'enseignement classique en 1880

Classe	6e	5e	4e	3e	2e	1e
Latin	10	10	6	5	4	4
Grec			6	5	5	4

Horaire hebdomadaire de l'enseignement classique en 1967

Classe	6e	5e	4e	3e	2e	1e
Latin	5	5	3 1/2	3 1/2	3	3
Grec			3	3	3	3

Il faut noter qu'en 1880 l'étude du latin et du grec est obligatoire, alors qu'elle est facultative en 1967 (3,2% des élèves apprennent la langue d'Homère). En 1967, il n'y a pas d'enseignement de latin pendant le premier trimestre de la classe de sixième. En octobre 1968, la décision a été prise brutalement de ne plus enseigner le latin dans les classes de cinquième et de sixième, personne n'ayant réclamé cette mesure.

Entre 1870 et 1970, les termes qui sont le plus souvent évoqués dans le débat sont ceux de tradition, de culture, d'adaptation au monde moderne et de démocratisation, mais ces mots changent de sens à la fois selon les époques et

¹⁶ Arrêté du 2 juin 1960.

¹⁷ Arrêté du 10 juin 1965.

¹⁸ Voir, à ce sujet, P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *Les Héritiers*, Paris, 1964, p. 36 et 37.

selon les orientations politiques fondamentales de ceux qui les emploient.

On a vu qu'il serait simpliste de considérer, comme le font naïvement certains historiens, que seule la Droite défend, sans les attaquer, les humanités classiques. Certes, on peut opposer facilement à l'attitude des conservateurs qui soutiennent l'enseignement du latin et du grec et souhaitent son maintien et même son développement, la volonté qui anime la Gauche (mais entre 1870 et 1970, il ne faut pas l'oublier, les concepts faciles de gauche et de droite évoluent de façon considérable) de créer et de défendre un enseignement moderne, mais on ne doit pas manquer de décrire un attachement certain de la Gauche aux humanités classiques ni d'analyser les conséquences d'une intention, avouée ou non, d'une partie de la Droite de soumettre l'Ecole aux exigences immédiates de l'Economie.

Pour séparer avec netteté les thèmes politiques des arguments pédagogiques et pour limiter l'étude aux seules humanités classiques, sans l'étendre à l'ensemble de l'Ecole secondaire, on retiendra essentiellement de la vie politique son aspect parlementaire, en considérant principalement les périodes où, entre 1870 et 1970, il fut vraiment question de réformer l'enseignement du latin et du grec et en laissant de côté, toutes les fois qu'il sera possible de le faire, les programmes des partis et les œuvres doctrinales — qui dépassent généralement les problèmes que posent les seules langues anciennes — ainsi que les discussions dans lesquelles les intentions pédagogiques s'écartent nettement des idées politiques.

Le schéma critique traditionnel : les humanités gréco-latines accusées d'être un instrument de conservatisme culturel et social

Les adversaires des études classiques ont toujours affirmé dans le passé que, soit d'une manière générale, soit d'une certaine façon particulière, liée à des conditions socio-historiques données, les humanités gréco-latines étaient au service du conservatisme culturel et social.

Il est vrai que, dans la période considérée, si l'on exclut la V^e République, sous laquelle le débat devient particulièrement complexe, les politiques conservatrices ou réactionnaires ont été, le plus souvent, favorables à l'enseignement du latin et du grec, alors que les progressistes ont généralement défendu le principe d'un enseignement moderne. Mais il faut se garder d'accorder une valeur absolue aux distinctions trop nettes, car de nombreuses opinions pondérées sont émises par la Droite comme par la Gauche. Il ne faut pas oublier que la querelle ne concerne pas que des parlementaires.

Les conservateurs sont les défenseurs des humanités classiques

Quelques attitudes politiques particulièrement nettes méritent d'être analysées.

On peut étudier, en guise d'exemples particulièrement clairs, les attitudes de Mgr Dupanloup et du ministre Batbie, partisans et artisans de l'Ordre Moral, ainsi que celles du ministre L. Bérard, des députés M. Plaisant et L. Daudet. En ce qui concerne le débat de 1902, il serait maladroit d'opposer, relativement aux études

classiques, attitudes conservatrices de droite et attitudes progressistes de gauche, puisque à cette époque les plus ardents défenseurs des humanités classiques furent des radicaux et le député socialiste R. Viviani.

Mgr Dupanloup

Mgr Dupanloup formule de vives critiques contre la circulaire de J. Simon du 27 septembre 1872, qui se donnait pour ambition de transformer des « méthodes vieilles ».

Trois jours après la publication au J. O. de la circulaire, l'évêque d'Orléans, porte-parole des adversaires de la réforme, demande aux professeurs des séminaires dont il a la charge de ne tenir aucun compte des recommandations du ministre. Parlant d'un « véritable crime contre les études classiques », il craint que les mesures prises ne marquent le début de la ruine de l'enseignement secondaire en France : « Quant aux modifications radicales, si le conseil supérieur n'y avise et si l'université les subit, elles seront la ruine des humanités et le renversement définitif de la haute éducation intellectuelle en France »¹⁹.

Il attaque le raisonnement même du ministre : « J. Simon reconnaît que ce serait un véritable crime que de supprimer les études classiques ou même d'en diminuer l'importance, et pourtant, ce crime, il le commet »²⁰. Il n'admet pas l'intention de politique réaliste de J. Simon, si bien que les méthodes pédagogiques qu'il défend sont non seulement conservatrices, mais encore réactionnaires.

En niant l'existence de toute évolution, il souhaite en effet « un retour aux méthodes du passé », car « les circulaires ministérielles ne changeront pas d'autorité la nature des enfants ni le fond des choses »²¹. Il s'érige en défenseur intransigeant d'une certaine culture, typiquement française : « tout ce qui a fait la force et le bon goût français sera touché ». Il dénonce une certaine corruption des mœurs, qui se traduit par « la frivolité contemporaine [...], par un certain goût d'amusement [...], par une mollesse universelle et un affaiblissement des caractères [...] » et qui trouve son achèvement « dans les progrès de l'utilitarisme, qui jette un grand discrédit sur les lettres »²².

Pour Mgr Dupanloup donc, au-delà de l'enseignement du latin et du grec, le véritable débat porte sur la nature et la finalité de l'enseignement secondaire considéré dans son ensemble, qui doit être un enseignement d'élite. Cependant, Mgr Dupanloup avance essentiellement des arguments pédagogiques pour défendre les humanités : « Quel est le but de la haute éducation littéraire ? Le but est d'arriver non à la parole vaine et banale, mais à la vraie parole, pleine et forte, à la parole expression vive de la pensée, à la parole des grands esprits. Pour cela, il faut rompre et greffer la parole primitive, naturelle, vulgaire, et lui donner par l'art, par l'art vrai, par la vraie culture et la grande éducation, une sorte de nouvelle

¹⁹ *Seconde Lettre de Mgr l'évêque d'Orléans aux supérieurs et professeurs de ses petits séminaires sur la circulaire de M. le ministre de l'Instruction Publique relative à l'enseignement secondaire*, Paris, 1873.

²⁰ *Ibid.*

²¹ Mgr Dupanloup, *op. cit.*

²² *Ibid.*

forme, plus noble et plus élevée »²³.

Ce que l'on trouve dans une telle phrase, c'est un profond mépris pour la parole « primitive, naturelle et vulgaire », qui ne peut être que l'expression d'une pensée de même nature. Il y a donc apologie du latin pour le latin. La thèse de Mgr Dupanloup repose sur l'idée que les plus hautes fonctions doivent revenir à une élite, que seules peuvent former les humanités classiques. Les métiers du commerce et de l'industrie sont jugés moins nobles que les carrières auxquelles donne accès l'enseignement supérieur des Lettres, du Droit et de la Médecine. Au XIX^e siècle, cette opinion, du point de vue politique, est essentiellement combattue au nom d'un pragmatisme, d'un réalisme économique et social. La nation a des besoins vitaux (en ingénieurs, techniciens, négociants, agriculteurs ouverts à des méthodes scientifiques), que les humanités classiques, en formant des humanistes, des juristes et des médecins, ne sauraient satisfaire.

La critique du XX^e siècle sera plus profonde, car, aux reproches déjà formulés, elle ajoutera, de plus en plus nettement — et, sur ce sujet, une attitude progressiste de 1930 risquerait d'être en 1970 considérée comme réactionnaire —, des arguments relatifs à l'injustice qu'est de nature à constituer le recrutement de l'élite humaniste, les études longues nécessitant des ressources financières importantes et exigeant des enfants dont les parents n'ont pas eu accès à l'enseignement secondaire un effort beaucoup plus grand, d'où naît peut-être une sélection arbitraire et injuste, que celui qui est imposé aux jeunes gens qui, en ce domaine, ont la chance de bénéficier d'une véritable « hérédité culturelle ».

A un double handicap s'opposerait donc un double avantage, qui serait un privilège de classe. Mais le raisonnement qui vient d'être énoncé s'applique aussi à toutes les autres matières de l'enseignement secondaire. Dans ces conditions, toute affirmation relative aux humanités classiques est à la fois de nature politique (consciemment ou inconsciemment) et de nature pédagogique (nécessairement consciemment). Ce qui vient d'être démontré doit bien évidemment être considéré comme vrai en ce qui regarde les positions fermes de Mgr Dupanloup.

Le ministre Batbie

Ministre de l'Instruction Publique pendant la période dite de l'Ordre Moral, Batbie partage les convictions de Mgr Dupanloup. Il parle de la mollesse de son temps et critique, au nom de l'intérêt et pour la sauvegarde des études classiques, la recherche, en matière d'instruction publique, de l'utilité pratique : « Nos successeurs, imitant notre désir d'éviter les fatigues inutiles, supprimeraient entièrement l'étude des langues anciennes, sous prétexte qu'elles ne seraient plus en rapport avec les besoins des sociétés modernes »²⁴. Il y a là une réponse aux arguments des adversaires des humanités classiques, qui sont d'ailleurs des opposants d'autant moins acharnés qu'ils se présentent eux-mêmes comme des défenseurs lucides d'un enseignement bien compris et fécond du latin et du grec. Le ministre — et c'est là sans doute politiquement plus important — associe loisir

²³ *Ibid.*

²⁴ Discours prononcé le 4 août 1873, à l'occasion de la distribution des prix du concours général.

et études classiques. En humaniste averti, il pense certainement au programme cicéronien de l'*otium cum dignitate*, qui est incontestablement, compte tenu des conditions réelles de l'existence, un luxe d'aristocrate.

Le ministre Batbie réaffirme la nécessité de maintenir un enseignement réservé à une élite. Il fait de l'existence de cet enseignement une exigence de la démocratie bien entendue qui, d'après lui, n'implique pas l'égalité pédagogique. Mais il y a là un grave problème. Le débat relatif à la vraie et à la fausse démocratie remonte à l'Antiquité, et disons plus précisément à Platon. Est dite véritable égalité celle qui donne à chacun ce qui lui revient, en raison de ses mérites, tandis que doit être appelée fausse l'égalité universelle, mathématique, qui réserve à chacun un sort égal.

Les philosophes qui ont défendu cette égalité-là contre celle-ci, et notamment Isocrate, contemporain de Platon, ont bien pris soin de montrer que, dans un tel système, pour que l'esprit démocratique soit respecté, l'inférieur ne doit pas être lésé par le supérieur, qui est tenu de respecter ses droits.

Tout le problème politique que pose l'enseignement des humanités classiques peut apparaître là : un enseignement intellectuellement aristocratique, le mot étant employé dans son sens étymologique, qui n'a rien de politique, dont aucune nation ne peut en réalité se passer — c'est une évidence tant philosophique que politique et pratique qu'aucun régime ne saurait nier en droit et en fait —, ne risque-t-il pas de porter tort aux autres formes de l'enseignement (pratique, technique) et ne contribue-t-il pas, d'une manière que certains peuvent juger regrettable, à l'établissement de privilèges de classe ? D'autre part, dans une société donnée, des chances égales d'accès à un tel enseignement sont-elles offertes, selon les seuls critères du mérite individuel effectif, à tous les enfants d'une même génération ?

Il y a là un ensemble de questions que le ministre Batbie ne pose pas.

Ce qu'il défend, c'est un principe, celui d'un enseignement formateur, désintéressé et de très haut niveau.

Dans son combat pour la défense des humanités classiques, il est amené à critiquer certains milieux d'affaires. Des parents souhaitent, en effet, dans la poursuite de leurs intérêts immédiats, détourner leurs enfants des études classiques : « Si, parmi les hommes qu'emporte le mouvement de la société moderne, il en est qui n'ont pas le loisir de consacrer leurs enfants aux grandes études classiques, qu'ils suivent la pente de leur intérêt et n'exigent pas, sous couleur d'égalité, que l'enseignement descende pour tous au même niveau »²⁵. Il y a là une critique quelque peu aristocratique de la société moderne et de certaines de ses aspirations. Cette attitude réapparaît dans le contenu de la circulaire du 18 septembre 1873, qui prend le contre-pied des mesures prônées l'année précédente par J. Simon : ces résolutions sont « dans ma ferme conviction, propres à maintenir le niveau des études classiques. Faut-il croire, comme certains l'affirment, que notre société, parce qu'elle est démocratique, n'a pas besoin d'une instruction soignée au même degré que les sociétés aristocratiques ? Nous reconnaissons que la durée du séjour dans les lycées n'est pas compatible avec toutes les positions et que la jeunesse

²⁵ Discours cité.

ne peut pas, tout entière, être élevée comme l'étaient dans l'ancienne société les fils des familles les plus riches. Mais à cette objection ont déjà répondu des institutions d'une indiscutable utilité »²⁶.

Latin et grec sont les matières les moins pratiques, les moins techniquement utilisables. C'est sans doute pour cela que l'enseignement de ces langues symbolise dans l'esprit de Batbie et dans tout un courant de pensée l'ensemble de l'enseignement secondaire. Apparemment, on ne peut tirer aucun argument politiques de ce caractère particulier de l'enseignement du latin et du grec. La discussion, si discussion il doit y avoir, est d'ordre pédagogique, car, sans être pratiques, les études classiques peuvent être utiles, si vraiment elles représentent le meilleur moyen d'épanouissement des esprits. Mais la volonté de reléguer dans des situations inférieures les enfants qui, parfois par goût, mais le plus souvent par nécessité, s'orientent vers des études courtes et pratiques est une attitude manifestement conservatrice.

Les études classiques (et la réflexion concerne l'ensemble de l'enseignement secondaire) doivent donc demeurer réservées à une élite. Ceux qui n'en feront pas partie se contenteront de l'enseignement spécial, seule concession que le ministre Batbie accepte de faire aux exigences modernes. Cet esprit aristocratique se double d'une ferme volonté conservatrice : « Nous n'aurons pas la faiblesse de faire des concessions, pas plus sur ce point qu'en tout autre, à cet esprit de bouleversement, sans but comme sans règle, qui entreprend d'innover pour innover et détruit des choses excellentes sans pouvoir rien mettre à la place d'équivalent »²⁷.

L'argument qui relie l'attitude de Batbie devant la question scolaire à l'ensemble de sa politique conservatrice est important : ce n'est pas une réforme qui peut suffire à modifier valablement et sans danger la physionomie de l'enseignement secondaire ; ce qu'il faudrait pouvoir proposer c'est une définition nouvelle et complète de cet enseignement. La faiblesse des réformes constitue, en fait, la force des conservateurs. L'œuvre de Batbie sera achevée par son successeur, de Cumont (plan d'études du 23 juillet 1874).

L'attitude politique de L. Bérard

Après un demi-siècle de discussions et de réformes, marqué essentiellement par les bouleversements de 1902, qui feront ultérieurement l'objet d'un examen, se dessine en 1922 et 1923 une réaction importante en faveur des études classiques. Elle est l'œuvre du ministre L. Bérard, qui appartient à la Gauche Démocratique et qui défend, en ce qui concerne les humanités classiques, des idées fort conservatrices que combattent avec ardeur certains des radicaux ainsi que les socialistes.

En rendant obligatoire, par l'arrêté du 3 mai 1923²⁸, l'enseignement du latin (de la 6^e à la 3^e) et du grec (en 4^e et 3^e) pour tous les élèves du secondaire, L. Bérard détruit en grande partie l'œuvre de G. Leygues. Dans le rapport qu'il

²⁶ Circulaire du 18 septembre 1873.

²⁷ *Ibid.*

²⁸ J. O. du 4 mai 1923 ; l'arrêté du 3 décembre 1923, fixant horaires et programmes, complète cette réforme (J. O. du 13 décembre 1925).

adresse au Président de la République²⁹, Millerand, dans les débats parlementaires de 1922 et 1923³⁰, le ministre défend un enseignement de type traditionnel qu'il présente comme équilibré, car, dans le plan d'études proposé, matières littéraires et disciplines scientifiques occupent des places jugées raisonnables.

L'enseignement secondaire doit être réservé à une élite. Ce principe est affirmé avec clarté. Mais, d'après le ministre, cette élite sera ouverte, puisque seront appelés à en faire partie tous les enfants méritants « sans distinction de fortune ni de milieu ». La nécessité d'une sélection est proclamée, mais le ministre réfute par avance toutes les objections que l'on ne manquera pas d'énoncer à ce sujet, en se disant persuadé que la sélection méthodique s'effectuera dans des conditions qui offriront à chacun des chances égales. L'opposition de gauche soutiendra que des bourses ne suffiront pas à pallier l'injustice du système ainsi élaboré. Contre L. Bérard, cette Gauche, qui défend l'existence de l'enseignement moderne, estime que latin et grec constituent une barrière infranchissable pour les enfants issus de certains milieux modestes. Repoussant cet argument, L. Bérard érige pourtant latin et grec en matières qui serviront de base à la sélection (il crée un examen d'entrée en classe de seconde avec une version latine et une version grecque obligatoires).

L'attitude de L. Bérard se fonde sur un postulat pédagogique — les humanités classiques constituent le meilleur outil d'une part d'un épanouissement de l'esprit et d'autre part de sélection — et politique : les plus hautes fonctions doivent être réservées aux gens nourris de latin et de grec, dont l'enseignement joue ainsi une fonction sociale. Le caractère démocratique du recrutement de l'élite est garanti par un système de bourses et d'aides aux familles financièrement défavorisées. Le ministre se défend de perpétuer un enseignement de classe. Il n'admet pas qu'il sera plus facile aux enfants nés de parents déjà titulaires d'un baccalauréat classique d'affronter les tâches de l'enseignement secondaire.

Certes il affirme avec force et conviction que tous les enfants doués se verront offrir l'accès à l'enseignement secondaire : « L'intérêt général requiert, m'a-t-il semblé, que tous les enfants capables de recevoir une culture véritable soient admis dans l'enseignement secondaire, quelle que soit la condition sociale de leurs parents »³¹. Mais il ne s'interroge pas sur l'exacte nature de la capacité dont il parle. En évoquant une hérédité biologique, ne néglige-t-il pas une autre forme d'hérédité, particulièrement importante en ce qui concerne l'enseignement du latin et du grec ? Pour lui les disciplines classiques sont des matières appelées à « initier l'intelligence »³².

Mais est-ce qu'elles ne risquent pas, pour des raisons d'ordre social, de créer des inégalités à l'effet particulièrement grave pour des intelligences à l'origine de niveau comparable ? Le ministre ne se pose pas la question.

En se faisant défenseur intransigeant des humanités classiques, L. Bérard souhaite devenir le héraut d'un certain type de culture générale. Pour ce faire, il prononce une condamnation catégorique de l'enseignement moderne : « Cet

²⁹ J.O. du 4 mai 1923, p. 4380.

³⁰ Juin 1922 et juillet 1923.

³¹ *In* le rapport adressé au Président de la République.

³² *Ibid.*

enseignement, dans l'abstrait, met en péril la notion même d'enseignement secondaire et, par elle, la culture traditionnelle. Il gâte l'esprit des enfants qui le suivent, en les privant de la supériorité que leur confèreraient des études classiques ». Cette attitude, apparemment pédagogique, est nettement politique sur le fond, puisqu'elle consacre par le raisonnement la supériorité des individus formés par les méthodes classiques et qu'elle condamne à des situations inférieures ceux qui ont une autre culture.

En matière pédagogique, le ministre est partisan d'innovations bien comprises. Il désire que les méthodes d'enseignement soient rajeunies, précisément pour qu'un plus grand nombre d'enfants tirent profit de leur scolarité classique. Mais les mesures peu hardies qu'il préconise sont-elles réellement, comme il le pense, de nature à avoir un effet politique d'inspiration démocratique ?

De toute façon, son action, dans l'histoire de la politique scolaire, en ce qui concerne le latin et le grec, se définit d'évidence comme nettement réactionnaire. Dans son rapport au Président de la République, en effet, il fait valoir que la nature et la matière de l'enseignement secondaire sortiront précisées de la réforme, et surtout délivrées des marques ambiguës que leur ont imposées les réformes précédentes.

L. Bérard œuvre donc pour que se dégage une élite conforme à la tradition du pays telle qu'elle pouvait exister avant 1902. Il prône un incontestable retour au passé.

Les débats que suscitent à la Chambre, au printemps 1922, les projets de réforme de L. Bérard permettent à plusieurs parlementaires de proclamer leur approbation à la politique ministérielle. On retiendra deux attitudes très nettes, celle de Marcel Plaisant et celle de Léon Daudet.

L'attitude politique de Marcel Plaisant, qui soutient le projet de L. Bérard

Pour Marcel Plaisant, la réforme permettra de recruter, d'une manière toute démocratique, l'élite, l'aristocratie intellectuelle dont la France a besoin. : « Il faut élever le peuple, afin de pouvoir extraire, de ses rangs les plus humbles, cette aristocratie qui est indispensable au rajeunissement de la véritable démocratie »³³.

Le député estime que les grands hommes du passé ont légué des œuvres qui sont seules capables de former vraiment l'esprit des jeunes gens. On reconnaît dans sa pensée un grand amour du passé et une méfiance à l'égard du présent : « Aussi bien, beaucoup plus importante nous semble l'empreinte qui est laissée sur un jeune esprit par cette connaissance des grands écrivains de l'Antiquité, qui le met à l'abri du langage flottant de notre littérature moderne, des sentiments qui se manifestent dans la vie présente, et nous croyons qu'il en retire une leçon fructifiante et définitive dans la précision et dans l'ajustement exact des pensées »³⁴. La vraie culture, sans laquelle il n'est pas d'élite véritable, a pour fondement l'étude du latin et du grec. Il n'y a pas d'autre école sérieuse que

³³ Débat 1922.

³⁴ *Ibid.*

l'enseignement classique. Pour assurer une saine formation aux jeunes esprits, il convient de leur apprendre certains types de raisonnements hérités du passé et de leur montrer qu'existent certaines valeurs morales éternelles que les anciens ont respectées et que les temps modernes ont tendance à oublier ou à mépriser.

Après avoir affirmé que le recrutement des élèves de l'enseignement secondaire s'effectuera dans des conditions démocratiques grâce au système des bourses, le député du Cher souhaite que soit établie une véritable ségrégation entre les enfants de France, puisqu'il sépare ceux qui auront suivi les cours d'un lycée de ceux qui auront reçu une autre formation. La culture moderne n'a pas sa place dans les lycées : « Tout d'abord, il convient d'écarter de cet enseignement toutes les fins utiles, pratiques, immédiates, toutes celles qui révèlent le métier »³⁵.

La condamnation portée ainsi contre toutes les formes modernes de culture dans l'enseignement secondaire est catégorique : « Vouloir accommoder les lycées et collèges à de telles fins, c'est les détourner de leur destination, et c'est frustrer l'enseignement primaire supérieur et l'enseignement technique de la qualité de clientèle qui leur revient et qui a besoin d'eux »³⁶. Marcel Plaisant distingue donc deux sortes d'enseignement. L'une est noble, elle s'adresse aux facultés les plus humaines de l'esprit, elle conduit aux plus hauts emplois ; l'autre, qui lui est inférieure, est préparation à la vie, aux métiers techniques : « A ces écoles d'enseignement technique appartient la préparation professionnelle ; au contraire, à l'éducation secondaire incombent la formation de l'esprit et son orientation vers la liberté ».

La réforme n'est pas faite seulement en faveur des lettres classiques, elle est aussi conçue pour l'enseignement secondaire tout entier, qui doit affirmer sa supériorité sur les autres filières d'éducation. M. Plaisant soutient que l'enseignement secondaire n'a pas pour vocation de « répondre à un but utile »³⁷. Il tire de ce principe une conséquence extrême : « une connaissance de qualité utile ne peut donc avoir qu'un rôle accessoire dans l'enseignement secondaire, non plus un rôle principal, un rôle équivalent à celui des humanités anciennes »³⁸. C'est parce qu'elles procurent à l'esprit un « but désintéressé » que les langues anciennes constituent le fondement de toute culture véritablement secondaire.

D'outil simplement culturel, le latin se transforme dans ces conditions en marque et symbole de la réussite sociale. Les formules citées sont dures pour la grande majorité des enfants à laquelle on ne reconnaît aucune liberté d'esprit réelle.

Dans leur intransigeance, elles sont également impitoyables pour tous les hommes qui n'exercent pas un métier dont l'apprentissage nécessite une connaissance du latin et du grec. A la hiérarchie plus ou moins ouverte des intelligences succède la hiérarchie fermée des professions. Le talent véritable est celui qui a la chance de fructifier à l'ombre du grec et du latin.

Si les dons scientifiques sont appréciés à la condition qu'ils soient moulés par l'enseignement classique, qui ne manque pas de leur imposer une forme

³⁵ Débat 1922.

³⁶ *Ibid.*

³⁷ Débat 1922.

³⁸ *Ibid.*

de discipline intellectuelle et une empreinte morale, les aptitudes techniques et technologiques ne sont guère prisées. La noblesse ainsi reconnue au latin entraîne d'importantes conséquences sociales et politiques.

L'attitude politique de Léon Daudet

Les humanités classiques trouvent un autre ardent défenseur en la personne du député d'Action Française (extrême droite) Léon Daudet.

Pour ce dernier, le choix politique d'un type de culture qui sera dispensé dans les établissements publics est une « question nationale »³⁹ de première importance.

Du point de vue pédagogique, les mérites de l'enseignement du latin et du grec, qui « forme le jugement », lui paraissent exceptionnels. Pour lui, latin et grec représentent une culture nationale, « faite pour les hommes de notre pays », par les valeurs dont ils révèlent l'existence. Son apologie, ferme et vigoureuse, faite de formules robustes, lui permet de condamner, avec une énergie qu'on imagine aisément, certaines formes de « faux progrès » et de « modernisme décadent », et de vanter les mérites d'une tradition éprouvée.

Mais peut-on penser et soutenir que les humanités classiques entraînent tous les esprits à adhérer à des valeurs traditionnelles et à acquérir des convictions identiques, alors que certains des représentants du peuple siégeant tout à la gauche de l'Assemblée Nationale ont reçu une formation humaniste comparable à celle dont le député d'Action Française s'enorgueillit ?

Quelle que soit la qualité des arguments de Léon Daudet, son plaidoyer est passionné. Enonçant des idées ressemblant dans leur forme à celles qui sont chères aux parlementaires socialistes, il adresse au ministre le reproche d'écarter de l'enseignement classique un trop grand nombre d'enfants issus de milieux modestes.

Loin de mépriser les hommes qui n'ont pas eu la chance de recevoir une formation classique, il considère qu'« il n'y a pas de carrière modeste »⁴⁰ et que ce qui compte pour qu'une vie soit réussie, c'est qu'elle soit « mise au service d'une œuvre utile dans n'importe quel métier, dans n'importe quel milieu social »⁴¹. Ce principe étant admis, il devient évident que « tous les petits Français ont droit à l'enseignement intégral »⁴². Puisqu'une élite doit être dégagée, il faut accorder à tous, en toute justice, des chances égales de faire la preuve de la qualité de leurs dons naturels, alors que les enfants les plus pauvres risquent d'être exclus des établissements où se dispensera la vraie culture. Il y a là un scandale contre lequel il convient de lutter sans faiblesse : « [...] dans toutes les classes sociales, il y a des gisements de richesses. Il y a de l'or dans les enfants du peuple. Cet or, il faut l'amener à la surface »⁴³. L. Daudet attend beaucoup du latin et du grec.

En ce qui concerne la pédagogie, un autre député partage son ardeur et sa

³⁹ Débat 1922.

⁴⁰ Débat 1922.

⁴¹ *Ibid.*

⁴² *Ibid.*

⁴³ *Ibid.*

foi dans les humanités, le socialiste Bracke. Mais celui-ci proposera une action politique très différente pour donner à tous les enfants la possibilité d'étudier les langues anciennes.

Conscient du handicap réel que constitue une origine sociale modeste, qui bien souvent prive les jeunes du privilège d'atteindre la classe de sixième classique, L. Daudet demande au ministre de faire en sorte que l'enseignement du latin débute dès la fin du cycle primaire (en 7^e). Ainsi la « grande injustice » sera-t-elle supprimée. « Commencée dans les classes secondaires, où les riches ont plus facilement accès que les pauvres », l'étude du latin est injustement érigée en « barrière sociale »⁴⁴. En apparence, l'analyse de L. Daudet ressemble donc à celle des orateurs de la gauche. Mais il espère ainsi enraciner le plus grand nombre possible d'intelligences, qui constituent l'élite de la nation, dans une tradition culturelle bien définie. Latin et grec représentent pour lui la culture de la véritable élite dont le pays ne saurait se passer.

En un temps où le latin est encore la langue de l'Eglise catholique et de ses cérémonies, L. Daudet se montre animé par des préoccupations manifestement cléricales, puisqu'il souhaite que des prêtres, dans les villes et les campagnes, entrent, pour mettre au service de tous les enfants leur connaissance du latin, dans l'enseignement primaire et secondaire public : « Je voudrais que tout ce qu'il y a de fort, d'intelligent, de moral dans le pays, clercs et laïcs, parce que les clercs ont une grande connaissance de l'enfant, comme d'ailleurs certains laïcs, se mit résolument la main dans la main pour concourir à l'enseignement et à l'éducation de l'enfant. Tous en avant pour le latin ! »⁴⁵.

D'autres préoccupations que la défense pure et simple des humanités classiques se cachent donc derrière les intentions de L. Daudet. Bien qu'il soutienne, avec ses amis politiques, le projet élaboré par le ministre, il souhaite en réalité que le latin devienne non seulement un instrument de formation de l'esprit, mais encore une école de morale et de religion. S'il est vrai que le clergé connaît — plus ou moins bien — le latin, il paraît discutable que les textes étudiés dans les classes, qui ont été composés pour la plupart avant la naissance du Christ ou par des auteurs profanes d'époque chrétienne, puissent par eux-mêmes et par leur contenu strictement entendu servir de support à un quelconque prosélytisme.

Il est d'ailleurs intéressant de noter que des orateurs athées exaltent la vertu de ces œuvres en opposant la tradition païenne à la culture chrétienne. C'est donc au principe du recrutement laïc des maîtres de l'école publique que L. Daudet souhaite porter atteinte.

De toute façon, c'est animé par des intentions bien particulières que le député d'Action Française se fait le héraut des humanités classiques.

Bien que ses mobiles soient particulièrement évidents, la remarque demeure vraie pour quiconque considère les raisons qui poussent à agir tous les défenseurs du latin et du grec.

Chacun d'entre eux trouve en effet dans les langues classiques ce qu'il y cherche.

⁴⁴ Débat 1922.

⁴⁵ Débat 1922.

Les arguments politiques

Les défenseurs politiquement conservateurs des études classiques avancent des arguments pédagogiques et politiques.

Les premiers ne nous intéressent pas directement ici. Il suffit de rappeler que latin et grec passent pour constituer les meilleurs outils d'épanouissement des esprits. C'est là une idée chère à L. Bérard : « La cause du latin et du grec a pu pâtir de certains arguments par lesquels on s'est avisé quelquefois de la défendre. Le noble but de ces disciplines, leur vertu singulière, n'est point de donner à l'esprit de l'élégance avec un certain agrément superficiel. C'est à la solidité, à la mesure du jugement qu'elles importent, car l'éducation humaniste tend essentiellement à favoriser le développement de l'esprit d'analyse, la vigueur, la précision et la clarté du raisonnement. Ce n'était donc pas se détourner de l'intérêt national le plus certain que d'accroître la part de tradition classique dans l'enseignement secondaire »⁴⁶.

Dans les différentes apologies de l'enseignement classique, trois arguments politiques essentiels sont le plus souvent avancés : l'appel à la tradition et le refus du monde moderne, la nécessité de sélectionner une élite dont le pays ne peut se passer et enfin la réfutation de l'idée selon laquelle les humanités constitueraient un enseignement de classe.

Si ces trois thèmes fondamentaux se retrouvent à toutes les époques, le premier d'entre eux est évoqué surtout au début de la période considérée, tandis que le troisième n'est développé qu'un peu plus tard. Le second est constant.

L'appel à la tradition

L'appel à la tradition se manifeste de plusieurs manières. Parmi les partisans des études classiques, ceux qui étalent l'ardeur la plus vive refusent de reconnaître un caractère formateur non seulement à l'enseignement technique et pratique, mais encore à l'enseignement moderne. Pour eux, le progrès est une chose, alors que la culture en est une autre. Si le progrès s'inscrit dans le temps, la culture classique présente un aspect intemporel. C'est bien ce que veut dire L. Bérard dans le rapport qu'il adresse au Président de la République pour lui expliquer les raisons pour lesquelles il a élaboré sa réforme : il ne serait pas d'idée préconçue « plus funeste que de vouloir subordonner au progrès matériel ou aux nécessités économiques les conditions de la culture intellectuelle »⁴⁷.

L'enseignement secondaire ne prépare pas directement à entrer dans la vie professionnelle active, il dispense une culture désintéressée, par conséquent ses programmes n'ont pas à tenir compte de l'évolution de l'économie et des techniques. La formation de l'homme d'aujourd'hui ressemble nécessairement à celle de l'homme d'hier, car elle n'est relative qu'à l'étude de valeurs éternelles et à l'épanouissement de l'esprit, du jugement, dont les grandes lois sont immuables, insensibles à toute évolution.

⁴⁶ Débat 1922.

⁴⁷ J. O. du 4 mai 1923, pp. 4380 *sq.*

En 1873, c'était déjà à un homme intemporel que faisait allusion Mgr Dupanloup dans sa diatribe contre la circulaire de J. Simon. Pour lui, en effet, si un retour aux méthodes éprouvées du passé était souhaitable, c'était parce que « les circulaires ministérielles ne changeront pas d'autorité la nature des enfants et le fond des choses »⁴⁸.

Il existe donc un certain type d'homme marqué, façonné, par l'enseignement classique. C'est en lui que M. Plaisant voit le modèle d'homme d'élite : il faut « qu'une discipline bien suivie tende à ouvrir l'âme naissante au spectacle des idées qui ont enchanté l'imagination à travers les temps, en modelant la raison individuelle sur l'ordonnance qu'inspirent ceux qui ont le mieux pensé parmi les hommes [...]. Ceux qui ont subi cette discipline et cette accoutumance de l'esprit, à la naissance de la vie intellectuelle, peuvent difficilement se départir, dans la maturité, de cette conviction que tous les sentiments, tous les réflexes de leur pensée sont commandés, déterminés dans leurs incidences, par le moule de l'empreinte classique [...]. Voilà ce qui me semble capital. C'est vraiment par les disciplines classiques que se forme le mieux l'esprit [...] »⁴⁹.

La tradition classique, pour M. Plaisant, possède en elle-même une indubitable fonction formatrice : « Nous ne pensons pas qu'il soit possible d'offrir un spectacle plus large et plus majestueux que celui de la civilisation antique à de jeunes âmes, pour les ouvrir jusqu'aux larges horizons et pour les affranchir, par la dispute des idées et des sentiments les plus puissants qui aient rempli la destinée des hommes [...]. A travers cette course des temps, à travers ces orateurs, ces poètes qui élèvent leur voix dans la succession des âges, ce sont tous les hommes, et c'est l'homme proprement que l'on enseigne à l'enfant »⁵⁰.

Les lettres classiques deviennent ainsi école du jugement, source de culture et trésors d'exemples et de richesses morales. L'appel à la tradition aboutit à un refus du monde moderne, de ses expériences et de la culture qui pourrait être fondée sur leur enseignement, de ses philosophies enfin.

La nécessité de sélectionner une élite

Nul ne conteste la nécessité de sélectionner une élite. Les partisans des études classiques estiment que les meilleurs critères de recrutement de cette élite sont fournis par l'aptitude ou l'inaptitude aux exercices souverains (version et thème) que propose l'enseignement classique.

Ainsi est-ce sur un certain type d'élite qu'ils font porter leur choix. Cette élite, en réalité, n'est autre que l'élite sociale établie, comme l'avoue Mgr Dupanloup : « Les classes dirigeantes, en dépit de vos⁵¹ efforts, resteront toujours les classes dirigeantes, parce qu'elles savent le latin »⁵². Au XIX^e siècle et au début

⁴⁸ *Seconde lettre de Mgr l'Evêque d'Orléans aux Supérieurs et Professeurs de ses petits séminaires sur la circulaire de M. le Ministre de l'Instruction Publique relative à l'enseignement secondaire*, Paris, 1873, p. 12.

⁴⁹ Débat 1922.

⁵⁰ Débat 1922.

⁵¹ Il s'adresse à J. Simon et à ses amis.

⁵² *Op. cit.*, p. 14.

du XX^e siècle, l'aristocratie et la bourgeoisie « tiennent au latin »⁵³.

Au XX^e siècle, les amis du latin et du grec ne cessent de rappeler qu'il est absolument nécessaire de découvrir une élite véritable qui aura la responsabilité de diriger le pays dans tous les domaines. C'est pour permettre à cette élite de se faire connaître que L. Bérard a préparé sa réforme. L'enseignement classique parviendra à former des hommes « capables de surmonter, par leur culture et leur caractère, les difficultés dont il importe que la Nation sorte grandie »⁵⁴. La France doit faire le choix d'un type d'élite qui soit conforme à ses traditions, c'est-à-dire aussi, d'après L. Bérard, à son intérêt.

Les débats de 1922 et 1923 portent essentiellement sur le thème de l'élite dans une démocratie. Les meilleurs, pour M. Plaisant, comme pour L. Bérard, sont ceux qui ont été nourris d'humanités classiques : « C'est un problème relevant de la politique dans le sens le plus élevé du mot, c'est-à-dire touchant à l'organisation de la cité, que celui qui concerne le recrutement de l'élite et l'éducation de la jeunesse pour une démocratie qui doit refléter dans sa vie la vertu des meilleurs »⁵⁵.

Il convient donc de rechercher, dans la fidélité aux principes de la démocratie, qui prescrivent de donner à chaque enfant des chances égales d'épanouissement dans la mesure de ses dons naturels, le meilleur enseignement secondaire possible, digne des traditions françaises et capable de préparer les esprits d'élite pour les tâches qui les attendent. Mais c'est précisément sur les conditions dans lesquelles s'effectuera le recrutement de l'élite que portent les critiques les plus vives de la Gauche et de l'Extrême gauche.

Réfutation de l'argument selon lequel les humanités classiques seraient un enseignement de classe

Au XX^e siècle, les partisans des humanités classiques se défendent de soutenir des opinions aristocratiques. On sait que, pour différentes raisons, le renforcement du latin et du grec risque de défavoriser les enfants issus des milieux les plus modestes. Les socialistes dénoncent ce danger, tout comme les hommes de l'Action Française. On connaît la solution proposée — avec des arrière-pensées cléricales — par Léon Daudet.

Les auteurs et défenseurs de la réforme de 1923 affirment leur intention de procéder à une sélection démocratique. Pour être juste, celle-ci ne doit porter que sur les aptitudes réelles des élèves. L'ambition de L. Bérard, puisque, par définition, l'enseignement secondaire n'est pas fait pour être ouvert à tous les enfants, est « d'appeler tous les mérites, par une sélection méthodique, sans distinction de fortune ni de milieu, à bénéficier de la formation la meilleure et la plus harmonieuse »⁵⁶. Cette volonté démocratique est plusieurs fois affirmée. L. Bérard présente sa réforme comme démocratiquement nécessaire : « Nous disons que s'il y a une culture par excellence, une culture vraiment spécifique

⁵³ Voir A. Prost, *op. cit.*, p. 266–267.

⁵⁴ Débats 1923.

⁵⁵ *Ibid.*

⁵⁶ In Rapport au Président de la République, J. O. du 4 mai 1923.

de l'enseignement secondaire, le bon sens et l'égalité républicaine s'accordent à exiger que le bénéfice en soit assuré à tous ceux, riches ou pauvres, qui seront appelés à recevoir l'enseignement secondaire »⁵⁷.

Le Centre et la Droite approuvent de telles déclarations, tandis que la Gauche et l'Extrême gauche estiment que la politique de L. Bérard aura pour principal résultat d'aggraver les inégalités sociales, par le renforcement d'une sélection scolaire arbitraire. On reproche au ministre de négliger délibérément certains aspects de la réalité. Partageant les opinions de L. Bérard, M. Plaisant n'admet pas les critiques qui sont formulées contre l'enseignement classique. Il dénonce ce qu'il considère « comme une calomnie, à savoir que le lycée est un établissement de classe, qu'il est fermé à tous les enfants du peuple, que le désir de la bourgeoisie est d'élever une muraille de Chine pour que nul autre n'y puisse entrer »⁵⁸.

Bien plus, s'il convient de recruter une aristocratie du mérite intellectuel, il est nécessaire que celle-ci soit démocratiquement établie dans ses droits. Il faut « élever le peuple afin de pouvoir extraire de ses rangs les plus humbles cette aristocratie qui est indispensable au rajeunissement perpétuel de la véritable démocratie. Jamais elle n'a été plus utile que dans l'heure critique que nous traversons, alors que la démocratie a besoin de se retourner vers ses origines, vers son fonds le plus riche pour découvrir avec sûreté ses voies vers l'avenir »⁵⁹. Aucun enfant doué ne devra, pour des raisons d'ordre social, être exclu des établissements d'enseignement secondaire : comme cet enseignement « est ouvert à tous à la base ainsi n'élèvera-t-il jamais aucun trop haut vers le sommet »⁶⁰.

La Gauche ne s'attaque pas à l'outil pédagogique en lui-même, elle lui reproche d'être un injuste outil unique de sélection. Les partisans de la réforme, tel le député radical P. Gay, ne veulent pas admettre cette objection : « En préconisant ainsi le retour aux études classiques, je ne pense pas un instant que cette réforme puisse être un obstacle à l'accession, tant souhaitable, des bons sujets de l'enseignement primaire au complet développement des études secondaires »⁶¹. Les uns, à droite comme au centre, affirment donc que latin et grec ne jouent aucun rôle politique, alors que les autres, à gauche, accusent les premiers de vouloir leur en faire jouer un, dans la poursuite de fins conservatrices. La Gauche critique moins les langues anciennes que la manière dont certains conservateurs s'en servent politiquement, mais elle paraît très attachée, elle, à un enseignement moderne.

La Gauche souhaite un enseignement moderne

Le concept de Gauche est aussi difficile à définir que celui de Droite. Il ne correspond pas toujours, dans la période considérée, aux mêmes forces politiques.

Cette remarque préliminaire étant faite, il est possible de décrire, en

⁵⁷ Débats juillet 1923.

⁵⁸ Débats 1922.

⁵⁹ *Ibid.*

⁶⁰ *Ibid.*

⁶¹ Débats 1922.

ce qui concerne l'enseignement, des attitudes progressistes et favorables à la culture secondaire moderne et d'analyser des arguments hostiles aux humanités classiques.

Les attitudes politiques

Dans la seconde moitié du XIX^e siècle et au XX^e siècle, plusieurs représentants de la Gauche, le mot étant entendu dans son sens le plus large, ont développé des opinions et pris des mesures défavorables aux études classiques. Seules seront retenues les attitudes les plus caractéristiques.

Jules Simon

Par sa circulaire du 27 septembre 1872⁶², J. Simon entend transformer des méthodes d'enseignement qu'il juge vieilles et stériles et qu'il accuse de ne pas préparer suffisamment les enfants à l'action pratique. Il attribue l'horaire naguère consacré aux exercices — vers latins — qu'il supprime à des matières dont l'utilité est incontestable.

J. Simon pose le problème de la finalité réelle de l'enseignement secondaire, examine les rapports qui doivent exister entre l'éducation dispensée et l'état de la société, ainsi que les influences que sont nécessairement appelées à exercer sur l'École les exigences de la vie moderne.

Son ambition est triple : moderniser l'enseignement secondaire, le démocratiser, l'adapter à un monde où sciences et techniques évoluent d'une manière considérable très rapidement. Il ne condamne pas les études classiques, qu'il désire simplement rajeunir avant de redéfinir la place exacte qui doit leur être faite dans les lycées. Il propose quelques additions et quelques suppressions dans les programmes au nom d'exigences plus politiques que pédagogiques.

Jules Ferry

En matière d'Instruction Publique, l'œuvre de J. Ferry, postérieure à la loi du 27 février 1880⁶³, s'inspire des mêmes principes que la tentative de rénovation de J. Simon. « Au milieu de l'industrialisme grandissant », le ministre souhaite que l'Instruction Publique demeure attachée aux valeurs des humanités traditionnelles sans négliger pour autant les idées modernes. L'École, précisément en dispensant la culture classique, dont l'utilité est pédagogiquement reconnue, ne doit pas créer une coterie orgueilleuse d'aristocrates ni devenir « une petite chapelle d'initiés ». Il convient de l'ouvrir à toutes les couches de la Nation sans chercher à en écarter les enfants doués mais issus de milieux modestes par une part excessive accordée aux études classiques dans l'établissement des horaires et des programmes.

Tout au début du XX^e siècle, les auteurs — radicaux — de la réforme de 1902, qui consacre l'enseignement secondaire moderne, vont plus loin dans leur

⁶² J. O. des 2 et 3 octobre 1872.

⁶³ Sur ces divers aspects de l'œuvre de J. Ferry, cf. C. Falcucci, *op. cit.*, p. 341-343.

apologie des études modernes.

L'attitude de G. Leygues et des Radicaux en 1902

Le ministre G. Leygues désire concilier les traditions et les nécessités du temps. Il estime que la Nation a besoin, pour des raisons politiques et économiques, d'un enseignement moderne tout autant que d'un enseignement classique. Il ne s'agit plus, pour lui, de rénover, mais de bouleverser l'enseignement secondaire.

Il admet que l'étude des sciences et des langues vivantes possède un pouvoir formateur comparable à celui des humanités classiques.

Refuser de reconnaître l'existence de l'enseignement secondaire moderne que souhaitent de nombreuses familles qui désirent voir leurs enfants s'intéresser au commerce et à l'industrie reviendrait à priver le pays de la double élite dont il a besoin : « Les uns voulaient sacrifier les études classiques ; les autres accusaient de tous les maux l'enseignement moderne. La vérité est que l'enseignement doit pourvoir à deux besoins distincts : il doit d'une part maintenir jalousement l'influence intellectuelle de la France, et former l'esprit de la Nation ; d'autre part il doit développer dans la plus large mesure notre puissance économique, industrielle, commerciale et agricole »⁶⁴. Ainsi l'enseignement est-il destiné à se plier aux besoins d'une certaine société, dont la nature est façonnée à la fois par une longue tradition et par les progrès d'une époque qui connaît de prodigieux développements de la science et de la technique. D'autre part, ne pas créer un enseignement secondaire moderne aboutirait à exclure des lycées et collèges des enfants qui méritent d'y trouver leur place.

Le ministre désire tenir compte à la fois de l'évolution des sciences et techniques et des transformations sociales. Mais il ne se fait pas le héraut du modernisme. Bien au contraire, il place son idéal pédagogique en une sorte d'équilibre entre l'enseignement classique et l'enseignement moderne. Son ambition est de trouver cet équilibre nouveau, dont il espère qu'il caractérisera l'époque moderne, en satisfaisant ses exigences, sans renier des nécessités considérées comme éternelles : « J'ai lu dans de récentes études que l'enseignement classique est incompatible avec les exigences de la société moderne. Rien n'est plus faux. L'esprit classique est de tous les temps et de tous les pays, parce qu'il apprend à ne pas séparer le beau du vrai et du bien, parce qu'il est le culte de la raison claire et libre, la recherche désintéressée de la beauté simple et harmonieuse »⁶⁵.

Objectivement, cependant, son œuvre politique porte un coup sévère aux études classiques.

L'attitude de la Gauche entre 1922 et 1925

Les Radicaux et les Socialistes qui combattent la réforme de L. Bérard en

⁶⁴ Débats 1902.

⁶⁵ Débats 1902.

1922 et 1923 ne profèrent pas non plus que G. Leygues en 1902 des arguments résolument hostiles aux études classiques. Leur attitude est inspirée par la volonté de s'opposer aux conséquences d'une décision politique jugée réactionnaire. Tous défendent le droit des enfants à la culture. Pour eux, supprimer l'enseignement moderne dans le premier cycle, c'est réserver tout le cursus secondaire à un petit nombre d'élèves issus de milieux privilégiés.

Pour les Radicaux et les Socialistes (Buisson, Herriot, Ducos, Aussoleil, Bracke), qui se présentent comme d'authentiques défenseurs des humanités, l'œuvre de Bérard est avant tout réactionnaire. On veut se servir du latin et du grec comme d'un instrument de ségrégation scolaire. Ce qui est en cause, ce ne sont pas les humanités classiques, mais le rôle politique qu'on veut leur faire jouer, tant et si bien que Radicaux et Socialistes ne défendent l'enseignement moderne que parce qu'il leur paraît nécessaire d'un point de vue pratique et économique, d'un point de vue pédagogique et culturel également, mais aussi et surtout d'un point de vue politique.

Certes il est loin d'être parfait, puisqu'il ne permet pas que soit réalisée dans l'immédiat une démocratisation réelle de l'École, qui, pour le socialiste Bracke, pourrait être accomplie avec le seul enseignement classique dans une société qui aurait rejeté le capitalisme et les inégalités qu'il engendre. Mais, compte tenu des conditions politiques et sociales de l'existence en France en 1922–1925, la suppression de l'enseignement moderne mériterait d'être interprétée comme un acte profondément antidémocratique. La Gauche désapprouve la réforme et favorisera la contre-réforme de 1924–1925.

Jean Zay (socialiste), le plan Langevin-Wallon (communiste), R. Billières (radical-socialiste)

Depuis la crise de 1922–1925, la Gauche ne cesse de proclamer la nécessité d'une démocratisation de l'enseignement. Ce faisant, elle ne met pas vraiment en accusation les humanités classiques, mais l'usage politique que l'on en fait, consciemment ou non.

Le ministre Jean Zay

J. Zay, ministre de l'Instruction Publique, souhaite, en 1937, établir, dans un enseignement unifié du second degré, trois sections parallèles : une classique, une moderne et une technique. L'entrée dans l'une de ces trois sections serait précédée par le passage dans une classe commune d'orientation (la 6^e) permettant « une orientation méthodique, continue » : « les différentes branches du second degré ne peuvent-elles partir d'un tronc commun ? »⁶⁶. Le projet de Jean Zay ne connaît qu'un début d'application⁶⁷.

⁶⁶ Voir A. Prost, *op. cit.*, p. 418.

⁶⁷ Arrêté du 22 mai 1937.

Le plan Langevin-Wallon

A la Libération, une commission composée de personnalités scientifiques est chargée de préparer l'étude d'un projet de réforme de l'enseignement secondaire. Le rapport de cette commission, connu sous le nom de plan Langevin-Wallon, est remis seulement le 19 juin 1947, alors que la commission a été nommée le 8 novembre 1944. Il prévoit l'établissement de plusieurs degrés dans l'enseignement, avec un cycle commun d'orientation. L'enseignement est divisé en matières fondamentales et obligatoires, et en options. Les lettres classiques conservent, dans ce schéma, qui ne recevra aucun début d'application, une certaine place pour ceux des élèves que leurs goûts et leurs aptitudes poussent vers elles.

La tentative de réforme du ministre radical-socialiste R. Billières

De 1947 à 1956, aucun élément important ne modifie les positions des lettres classiques dans l'enseignement secondaire.

En 1956 et 1957 (de juillet à juillet), le ministre radical-socialiste R. Billières, agrégé des Lettres, reprend, dans un nouveau projet, l'idée d'une orientation fondamentale dispensée dans des « écoles moyennes d'orientation », offrant une scolarité de deux années. De nombreuses organisations (la Société des Agrégés, la Franco-Ancienne, mais aussi le S.N.E.S.) combattent le projet dont elles redoutent qu'il aboutisse à une « primarisation » de l'enseignement secondaire.

A la Chambre, le projet est violemment attaqué par H. Ducos, député radical, rapporteur, dont la carrière parlementaire sera désormais vouée sans répit à la défense des humanités classiques.

L'ambition de la Gauche : la démocratisation de tout l'enseignement secondaire

C'est une idée généreuse que de vouloir permettre à tous les enfants de suivre les cours de l'enseignement secondaire. Mais un afflux d'élèves risque d'entraîner un profond bouleversement de l'Ecole, qui cessera d'être ouverte à une élite et faite pour elle, pour laisser place à une école de masse, dont les programmes et les méthodes devront être adaptés à tous les enfants.

Du principe du recrutement juste mais sélectif (les meilleurs sans discrimination sociale), on passe à celui d'un recrutement universel. Les problèmes que pose un tel bouleversement dépassent de beaucoup le thème des humanités classiques, qui, cependant, ne peuvent être que les premières victimes d'une telle mutation, dont le principe divisera la Gauche.

Les arguments politiques

Sous les III^e et IV^e Républiques, lorsque la Gauche défend l'enseignement secondaire moderne, elle avance trois arguments principaux, qui correspondent à

trois nécessités : celle d'adapter le contenu de l'enseignement au monde moderne, celle de démocratiser l'enseignement, celle, enfin, d'inventer une nouvelle culture.

La nécessité d'adapter l'enseignement au monde moderne

Dans la période étudiée, l'idée d'adaptation de l'École au monde moderne est constante dans la pensée de la Gauche.

J. Simon reproche déjà au système français d'éducation de n'être pas adapté au monde moderne : « Il s'agit d'arracher ces enfants à un système qui les fatigue dans leur corps, les affadit dans leur esprit, les affaiblit dans leur volonté, les prépare pour une société qui n'est plus et les livre à notre temps agité et à nos mœurs démocratiques, sans les avoir armés pour la bataille de la vie. Il faut dresser l'inventaire des idées et des besoins de notre époque et voir si tout est suffisamment représenté, si rien n'est superflu dans l'instruction de notre jeunesse »⁶⁸.

J. Ferry s'inspire d'une critique semblable. Il estime que le risque serait grand pour la Nation, si l'école « se trompant de siècle et de méthode, ne savait s'assouplir aux besoins nouveaux et s'obstinait à offrir à un monde qui ne demande qu'à s'accorder avec elle, au lieu du système propre à former des hommes, un procédé pour produire des lettrés superficiels et de mauvais grammairiens »⁶⁹.

L'université doit donc, sans renoncer à son ancienne vocation, s'adapter à certaines exigences de la vie, du temps : « L'université n'est pas une caste, un mandarinat orgueilleux et isolé, une coterie se recrutant elle-même, une petite chapelle : elle est trop de son temps et de son pays ; elle plonge par ses racines trop profondes dans toutes les couches de la Nation ; fille de l'esprit moderne, elle en reçoit directement, par l'afflux incessant d'un sang nouveau, les conseils et les inspirations »⁷⁰. L'école a pour mission de préparer à la vie réelle et aux activités économiques.

L'ambition fondamentale des auteurs radicaux de la réforme de 1902 est précisément d'adapter l'enseignement secondaire aux conditions de la vie moderne. Le malaise de l'enseignement secondaire, dit le rapporteur — A. Ribot — de la commission d'enquête parlementaire, qui travaille du 17 janvier au 27 mars 1899, a pour cause principale une inadaptation croissante au monde moderne, conséquence d'un attachement excessif aux humanités classiques. « Les sciences ont pris un essor prodigieux. Les découvertes faites depuis un siècle ont changé la vie des peuples et ouvert des perspectives tout à fait inconnues [...]. La concurrence qui surgit de toutes parts n'exige-t-elle pas une éducation plus appropriée à la lutte ? N'est-il pas nécessaire de développer les facultés de volonté et d'action, plus encore que d'affirmer l'intelligence ? L'assimilation plus complète des connaissances positives et l'entrée plus rapide dans la vie ne sont-elles pas, de plus en plus, une des conditions du succès ? »⁷¹.

⁶⁸ *In La Défense de l'Enseignement Secondaire*, Paris, 1874, p. 396.

⁶⁹ Discours prononcé à l'occasion de la séance d'ouverture du nouveau conseil de l'Instruction Publique.

⁷⁰ J. Ferry, discours cité.

⁷¹ *In Rapport de la commission d'enquête parlementaire*.

C'est cet attachement au passé, jugé excessif, que veut combattre G. Leygues, en instituant « une orientation commune des études vers l'intelligence des choses contemporaines »⁷². Cette évolution est rendue nécessaire par la transformation des conditions de l'existence : « Les âges classiques, qui furent grands, mais d'une autre grandeur, n'ont connu rien de pareil. On peut regretter que les temps soient changés, regretter aussi les vies doucement coulées au charme des belles choses. Ces vies-là, bien peu les connaîtront maintenant. Il faut agir, sous peine de dépérir ; il faut affronter les courants, sous peine d'être laissé au rivage, comme une épave. Aussi, un enseignement national qui ne serait pas résolument moderne par la substance et par l'esprit ne serait-il pas simplement un anachronisme inoffensif, il deviendrait un péril national »⁷³. Les adversaires de la réforme de L. Bérard rappelleront cette exigence, qu'ils feront leur, d'un enseignement adapté aux conditions modernes de la vie. Une réflexion d'Edouard Herriot résume bien leurs préoccupations et ambitions : « Nous ne pouvons pas nous condamner éternellement dans ce pays de France à ne concevoir d'autre enseignement secondaire que celui qui fut établi suivant la formule des régents du XV^e ou du XVI^e siècle »⁷⁴. E. Herriot estime qu'il faut maintenir plusieurs « formules d'enseignement secondaire », bien qu'il admette et « accorde » à L. Bérard que « la meilleure discipline est la discipline par le grec et le latin »⁷⁵.

Latin et grec, pour de nombreux parlementaires radicaux et socialistes, ne sont pas vraiment des disciplines anachroniques. Bien au contraire, estiment-ils, ce sont des matières utiles à l'homme du XX^e siècle, qui doit apprendre à penser, à aimer le beau et à consacrer pendant un temps son attention à des études qui ne connaissent pas d'applications pratiques immédiates. Mais ils contestent l'usage qu'on veut en faire, dans sa forme et dans son contenu, dans ce qu'il masque et qui est jugé anachronique et dépassé.

Lorsqu'on parle de mettre en harmonie l'enseignement secondaire et le monde moderne, on ne s'intéresse pas seulement aux sciences et aux langues vivantes. Le député radical Ch. Couybat, partisan, en 1902, de la réforme de G. Leygues, expose devant ses collègues de la Chambre un ambitieux programme de rajeunissement de l'école : « Que faudrait-il donc faire pour adapter l'enseignement secondaire aux besoins de la société contemporaine ? Ce qu'il faudrait, c'est, en pédagogie comme en politique, ne pas résister aux grandes forces qui suscitent et dirigent l'évolution du monde moderne, à savoir la démocratie et la science »⁷⁶.

S'opposer à la modernisation de l'enseignement revient à s'opposer à une volonté de démocratisation. Latin et grec constituent un obstacle à l'entrée dans les lycées d'un grand nombre — l'écrasante majorité des petits Français — d'enfants, souvent pour des causes psychologiques.

⁷² Promesse faite dans une lettre adressée à A. Ribot en janvier 1902 par le ministre.

⁷³ Louis Liard, directeur général de l'Enseignement Supérieur, qui est un des inspirateurs de la réforme, *in* Discours prononcé en 1901 à l'ouverture du Conseil Académique de Paris, discours publié par les adversaires du projet de 1922 dans la *Revue Internationale*, tome LXXV, pp. 291–292.

⁷⁴ Débats 1923.

⁷⁵ Débats 1923.

⁷⁶ Débats 1902.

Dans ces conditions, l'enseignement classique est accusé d'être un enseignement de classe, réservé à une élite de privilégiés grâce à leur fortune, ayant le loisir de consacrer leur temps à des matières qui sont dépourvues d'intérêt pratique immédiatement constatable, mais qui, parce qu'elles permettent d'accéder aux plus hautes fonctions, constituent véritablement une culture de classe.

La nécessité de démocratiser l'enseignement

On sait que Jules Simon reproche aux humanités classiques de ne pas préparer les enfants à vivre dans « les mœurs démocratiques » qui sont celles de leur temps. Mais en fait, dans sa circulaire, il n'établit pas les bases d'une démocratisation de l'enseignement.

C'est en créant une section moderne parallèle à la section classique que la Gauche de 1902 tentera de constituer de telles bases.

Pour le ministre Leygues et ses amis, il est paradoxal que, sous un régime qui se veut démocratique, un esprit traditionaliste règne dans l'enseignement : « Nous souffrons des contradictions qui existent entre notre état actuel et notre état politique, entre les habitudes d'esprit qui nous rattachent au passé et le besoin pressant que nous éprouvons de nous adapter à une existence nouvelle... »⁷⁷. Telle est l'opinion du rapporteur A. Ribot, qui constate une autre évidence : « Le nombre des familles qui cherchent à s'élever par l'instruction au-dessus du niveau commun s'accroît de plus en plus. La culture traditionnelle ne peut plus suffire à tous ces nouveaux venus ». Dans la pensée de G. Leygues, l'enseignement moderne accueillera des élèves venant de milieux sociaux qui ne sont pas ceux dans lesquels on recrute la clientèle classique. Un système de bourses est établi pour permettre aux familles modestes de faire suivre à des enfants méritants une scolarité secondaire normale.

En 1902, on n'ose parler que timidement du handicap culturel que peut représenter l'appartenance à une classe modeste ou pauvre. On l'envisage d'ailleurs uniquement sous la forme d'un manque d'attrait pour la culture qui n'est ni pratique, ni concrète, ni scientifique, c'est-à-dire pour les humanités gréco-latines. Seuls latin et grec sont censés constituer une barrière, un obstacle difficile à franchir pour les gens du peuple, que l'on espère pouvoir faire entrer de plus en plus nombreux dans la section moderne.

En 1922-1925, le ministre G. Leygues reste fidèle aux idées défendues vingt ans plus tôt : « Vous avez voulu détruire le privilège de la richesse ; vous le reconstituez à l'heure où il est le plus dangereux, le moins acceptable [...]. Ce barrage est antidémocratique et antinational. A l'heure où vous proclamez que notre élite ayant été fauchée sur les champs de bataille, il faut la reconstituer au plus vite, vous rétrécissez le champ de recrutement d'une élite. Au lieu de la rechercher dans les masses profondes de la nation, c'est dans une certaine catégorie de l'ancienne bourgeoisie que vous la cherchez »⁷⁸. Plus que jamais, d'après lui, les humanités classiques représentent un enseignement de classe.

⁷⁷ A. Ribot *in* Rapport cité.

⁷⁸ Débats 1923.

Les Radicaux accusent l'École de maintenir, par la place éminente qu'elle accorde à l'enseignement du latin et du grec, la séparation entre les classes sociales de la Nation. Qu'il y ait, par des humanités classiques, une véritable « réaction scolaire », c'est là pour eux une évidence.

F. Buisson, en 1922–1923, défendra à la tribune de la Chambre un droit à la culture, à l'éducation et à l'épanouissement, qui appartient à chaque individu. Il estime que l'enseignement classique, si les sections modernes venaient à disparaître, priverait le plus grand nombre d'enfants d'exercer ce droit. L'École doit donc, d'après lui, s'adapter à la vie démocratique pour remplir pleinement la mission nationale qui est la sienne.

Comme F. Buisson, E. Herriot dénonce l'aspect réactionnaire des intentions ministérielles. Il y a, pour lui, « un fait social » contre lequel il convient de « réagir ». La démocratie, en matière d'enseignement, est encore à inventer, à créer. Elle sera fondée sur l'égalité des chances et aboutira à « une sélection par le mérite », qui ne peut s'effectuer en toute justice qu'au sein d'une « école unique ». Pour obtenir ce progrès, une réforme opposée dans son esprit à celle que prépare le ministre est jugée nécessaire : « Nous n'avons sûrement pas fondé la démocratie intellectuelle ou, du moins, nous n'avons sûrement pas donné à la démocratie le statut intellectuel qu'elle attend et auquel elle a droit »⁷⁹.

E. Herriot souhaite « abolir la notion de classe dans l'enseignement, offrir la culture générale au mérite et non à la richesse »⁸⁰. Le latin, d'après lui, joue finalement, dans le projet du ministre Bérard, le rôle de rempart de la bourgeoisie, d'obstacle difficilement surmontable pour les enfants issus de milieux modestes. Comme tous les enfants ne pourront pas suivre des études classiques, une ségrégation, le plus souvent arbitraire, sera établie. Le ministre sacrifie la masse des adolescents, qu'il condamne à ne recevoir qu'une culture primaire, les livrant ainsi à la vie active sans armes culturelles efficaces : « La question est de savoir si cette masse considérable d'enfants qui ne pourra pas faire de latin et de grec sera réduite à une culture primaire ou primaire supérieure ou si elle recevra elle aussi un enseignement secondaire classique fondé sur le classicisme français »⁸¹.

Que l'on donne donc d'abord à tous des chances égales d'accéder à la culture, et que l'on permette ensuite, si l'on veut, à une partie de l'élite intellectuelle de faire des études classiques. Le projet ministériel est antidémocratique, parce qu'il exclut des lycées, en établissant une barrière entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, les enfants issus des milieux les moins favorisés.

Animé par une identique opinion, Hippolyte Ducos reproche au ministre de jouer ouvertement le jeu de la bourgeoisie qui, effrayée à l'idée que les enfants du peuple pourraient envahir l'enseignement secondaire, souhaite qu'on les empêche de le faire par des moyens arbitraires. Le député radical met le ministre en garde contre les conséquences possibles de son projet, auxquelles, dans son zèle déployé pour la défense des humanités, il ne pense peut-être pas clairement : « La réalisation de votre projet éloignerait des lycées et des collèges non point

⁷⁹ Débats 1922.

⁸⁰ Débats 1922.

⁸¹ Débats 1922.

les paresseux, mais les enfants du peuple, non pas une catégorie scolaire, mais une catégorie sociale et, indépendamment sans doute de votre volonté, vous favoriserez étrangement une classe, la bourgeoisie, qui, voyant des éléments populaires envahir de plus en plus les fonctions libérales et ne pouvant admettre que l'on fasse de ces dernières l'enjeu du seul effort et de la seule valeur, demande à cor et à cri qu'on lui conserve intact ce séculaire héritage en dressant de nouveau autour de lui la muraille de Chine du latin »⁸².

Le maintien de l'enseignement secondaire moderne est appelé, dans la pensée d'H. Ducos, à satisfaire les aspirations légitimes d'un grand nombre de familles françaises, les aspirations « du peuple vers l'égalité devant l'instruction ». Les gens du peuple hésitent à inscrire leurs enfants dans les sections classiques pour deux raisons au moins : d'abord parce que la sélection à laquelle elles permettent de se faire est très dure et ensuite parce qu'elles ne préparent pas directement à l'exercice d'un métier. H. Ducos, en 1922, ne souhaite pas que les classes modernes débouchent immédiatement sur une activité professionnelle, mais il estime que la formation qu'elles dispensent aux élèves est plus pratique, plus concrètement utilisable. Proposant des matières dont le contenu est plus proche de la vie de tous les jours, elles captivent davantage les esprits moyens et donnent lieu, dans certaines conditions, à une sélection moins redoutable.

Supprimer les sections modernes revient donc, d'après le député, purement et simplement, à exclure de l'enseignement secondaire la plupart des élèves qui pourraient le fréquenter. Si le projet du ministre est appliqué, ne resteront plus bientôt dans les lycées qu'une petite élite intellectuelle et des fils de famille riches, qui pourront s'offrir, même s'ils sont peu doués, le luxe d'études longues et désintéressées : « Vous n'aurez donc, derrière cette muraille, sauf quelques rares boursiers, que l'élite de la fortune et la haute culture serait beaucoup plus encore qu'aujourd'hui l'apanage d'une caste privilégiée ». H. Ducos ne conteste pas les mérites de certains éléments issus de milieux aisés, il se contente de déplorer que seuls ces enfants, rejoints par de trop rares boursiers, disposent de facilités réelles pour accomplir des études secondaires. La réforme exclurait injustement de l'enseignement secondaire des adolescents qui seraient capables de le suivre. L'enseignement moderne mérite d'être défendu pour de nombreuses raisons et en particulier parce qu'il constitue un excellent outil d'une souhaitable démocratisation de l'enseignement secondaire.

L'avis des Radicaux est partagé par les Socialistes. Le député Aussoleil, par exemple, estime que latin et grec sont des instruments dont la bourgeoisie se sert d'une manière hypocrite pour assurer des privilèges à ses enfants et pour exclure des lycées les plus doués des fils du peuple : « Seulement la bourgeoisie française ne tient pas à ce qu'émerge cette intelligence d'élite qui ferait une concurrence terrible à tous les fils d'archevêques »⁸³.

La critique la plus sévère est prononcée à la Chambre par un fervent défenseur des humanités, le socialiste Bracke, qui s'indigne de voir écarter des lycées un bon nombre d'adolescents, qui ont bien le droit de les fréquenter. Il

⁸² Débats 1922.

⁸³ Débats 1922.

estime que « la formation de l'élite n'est pas autre chose qu'un instrument de formation de classes sociales, qu'un instrument de préservation sociale »⁸⁴.

Pour lui, le véritable problème est celui d'une démocratisation réelle de l'enseignement secondaire. Le recrutement des élèves des lycées doit s'effectuer dans des conditions justes, dignes des principes démocratiques du pays : « Comme il est impossible de placer devant les voies qui conduisent à la supériorité sociale ce que J. Guesde appelait « une frontière d'argent », comme il est impossible, surtout, d'édifier une cloison des hiérarchies sociales, vous êtes obligé de dire qu'on recrutera — on le fait déjà — parmi toutes les couches sociales ceux qui seront appelés à profiter de l'éducation et de l'instruction de l'élite »⁸⁵. Mais il convient de se méfier des fausses démocratisations : celle que propose le ministre pour se donner bonne conscience et pour conférer à son système une apparence logique, en réformant le système des bourses, est illusoire : « On espère que dans la caste, car cela devient une caste, qui vient profiter de l'enseignement bon ou mauvais de l'élite, on espère que, dans cette caste, qui en aura en partie bien, en partie mal ou médiocrement profité, on introduira de petits giaours, de petits infidèles élevés au sein des fidèles, qui suppléeront les défailants et qui maintiendront, dans l'ensemble, la supériorité sociale »⁸⁶.

C'est le capitalisme qui est responsable, en matière d'enseignement aussi, de la misère des classes sociales pauvres, parce qu'il s'oppose à la création de l'école unique : « L'impuissance à créer l'école unique, la Nation la trouvera dans les divisions sociales, elle la trouvera dans le mode de production capitaliste, elle la trouvera dans la répartition de la propriété qui en dérive. Elle saura que c'est à cela qu'est dû l'avortement des fruits possibles, et qu'elle n'aura son éducation, l'éducation nationale, qu'en s'en débarrassant »⁸⁷. Le député socialiste n'hésite pas à accuser ouvertement L. Bérard de mener une politique de classe, qui « permet de séparer les castes »⁸⁸. La sélection qu'il propose est injuste, car « c'est l'anarchie du régime capitaliste qui produit l'oligarchie de l'éducation [...]. Dans la société actuelle, il s'agit d'avoir une hiérarchie des intelligences parquées d'avance dans leurs professions, c'est-à-dire parquées d'avance dans les coins, entre les cloisons où elles seront occupées à fournir des profits pour d'autres intelligences, qui, elles, auront été appelées à profiter plus ou moins d'un enseignement un peu supérieur, ou même d'un enseignement parfaitement supérieur »⁸⁹. Ainsi la question des humanités classiques, qui constituent, pour Bracke, un « incomparable outil de formation de l'esprit », doit-elle être repensée dans une perspective très générale, celle de la création d'un enseignement véritablement démocratique.

Les études classiques ne peuvent servir l'homme que si l'on ne se sert pas d'elles pour dresser des barrières entre les classes sociales. Dans un certain type de société, l'usage pédagogique que l'on en fait devient un instrument de ségrégation antidémocratique. Cela étant compris, a-t-on le droit de considérer

⁸⁴ Débats 1922.

⁸⁵ Débats 1922.

⁸⁶ Débats 1922.

⁸⁷ Débats 1922.

⁸⁸ *Ibid.*

⁸⁹ *Ibid.*

Bracke comme un adversaire politique des études classiques ? Il est bien évident que non, car les humanités classiques sont en fait, par et en elles-mêmes, étrangères au vrai débat. Il est cependant exact que leur caractère particulier d'inutilité apparente, pratique, ainsi que leur rôle historique dans l'enseignement français, les rendent exemplaires.

Mais ce que l'on a dit d'elles en 1922–1925 sera, par la suite, étendu à toutes les matières de l'enseignement secondaire, dans les réflexions de sociologues d'aujourd'hui, comme Bourdieu et Passeron, puisque le bon français et la haute mathématique peuvent aussi dresser des barrières entre les hommes.

On est alors amené à se demander si le débat politique relatif aux études classiques, qui se comprend fort bien dans une perspective historique, n'agite pas des problèmes qui dépassent — et de beaucoup — les seules études classiques pour concerner l'ensemble de la culture de l'élite intellectuelle.

La nécessité d'inventer une nouvelle culture

Dans son ambition d'œuvrer pour permettre à tous d'accéder à la culture secondaire, la Gauche a progressivement renoncé à l'exigence d'une sélection pour prôner une éducation de masse. Mais la Gauche française, humaniste et cultivée, restera longtemps attachée à une définition traditionnelle de l'enseignement secondaire, avant tout formateur et destiné à contribuer à l'épanouissement de l'esprit.

La tentative de R. Billières a échoué dans les conditions que l'on sait, combattue par H. Ducos, qui lui reprochait d'aboutir à « primariser » l'enseignement secondaire. Mais, sur ce point précis encore, le débat ne concerne pas les seules humanités classiques, qui sont pourtant menacées au premier chef, comme on le verra en étudiant l'effort accompli par le Président E. Faure en 1968 pour définir une nouvelle culture.

En 1970, la Gauche socialiste et communiste estime que la situation des langues anciennes est mauvaise et que celles-ci sont injustement victimes des réformes du pouvoir gaulliste de droite.

Elle ne croit cependant pas que l'on puisse revenir purement et simplement à la situation antérieure. Elle estime que l'on ne doit pas séparer le problème de l'enseignement des langues anciennes de celui que pose la réorganisation jugée nécessaire de tout le cursus de l'enseignement obligatoire et de l'enseignement secondaire en particulier.

Les lignes générales de cette réorganisation sont définies dans le Programme Commun de Gouvernement élaboré par les partis de gauche. Des « Propositions pour une réforme démocratique de l'enseignement » ont été faites par le Parti Communiste Français dès 1968. Elles ont été complétées en 1970⁹⁰. De nombreux parlementaires radicaux de gauche, socialistes et communistes s'engagent à défendre l'enseignement du latin et du grec dans le cadre du projet de réforme démocratique de l'Enseignement.

⁹⁰ *L'Ecole et la Nation*, janvier-février 1970.

Conclusion partielle

De l'analyse des arguments avancés par la Droite et par la Gauche découle l'impression que la querelle politique des humanités classiques est au moins aussi animée entre 1870 et la V^e République que la dispute pédagogique qui les concerne.

Bracke fit remarquer à ses collègues de la Chambre qu'il y avait là un sujet « propre à enflammer les passions »⁹¹. C'est si vrai que d'une part la discussion ne se produit pas uniquement devant le Parlement et que d'autre part le schéma classique qui a été proposé — droite favorable et gauche hostile aux humanités classiques — est loin d'être constamment et rigoureusement exact.

Le schéma classique et le débat extraparlémentaire

La querelle des humanités classiques suscite, en dehors du Parlement, des réactions passionnées pendant toute la période étudiée, mais surtout jusqu'aux environs de 1930, époque à laquelle encore la plupart des gens cultivés s'enorgueillissaient d'avoir suivi l'enseignement classique. Certes, de 1930 à nos jours, et principalement après les réformes de l'été 1968⁹², la grande presse (*le Monde*, *le Figaro*, *l'Aurore*, *le Nouvel Observateur*)⁹³ a bien servi de tribune aux partisans — regroupés dans des associations apolitiques où se côtoient des sommités scientifiques (professeurs au Collège de France, professeurs d'Université, membres de l'Institut, docteurs ès-lettres, ès-sciences, docteurs en droit ou en médecine, professeurs de lycée, anciens élèves des grandes écoles etc.) et des parlementaires de toutes opinions politiques — et aux adversaires des études classiques, mais le plus souvent les arguments pédagogiques ont alors été préférés aux thèmes politiques, dont le caractère désormais très général (la démocratisation de l'enseignement secondaire, l'égalité des chances, le refus d'une culture de classe) dépasse de beaucoup la simple discussion relative aux humanités classiques.

Il ne s'agit plus de savoir si l'on doit imposer à tous les élèves des cours de latin et de grec, mais bien s'il convient ou non de supprimer purement et simplement toute forme d'enseignement classique. Y a-t-il profit pour certains adolescents à apprendre la langue de Platon et celle de Cicéron, ou bien ces études sont-elles parfaitement inutiles ? Philosophes, psychologues, pédagogues, hommes d'expérience, universitaires (ingénieurs, médecins, juristes) prennent position sans faire la plupart du temps explicitement référence à des idées proprement politiques.

Les problèmes vraiment politiques ne sont posés que quand se trouvent définies des conceptions d'ensemble relatives à l'École tout entière, des

⁹¹ Débats 1922.

⁹² Réformes dues au Président Edgar Faure.

⁹³ Il faudrait aussi citer les nombreuses publications — *Franco-Ancienne*, *Vita Latina*, *Bulletin de l'Association Guillaume-Budé* etc. — des sociétés savantes dans lesquelles se regroupent, sans distinction d'origines politiques, les humanistes professionnels (professeurs de lettres classiques, d'histoire, de philosophie).

orientations générales que l'on ne saurait évoquer ici à propos des seules humanités classiques. Partisans et adversaires d'une culture traditionnelle (entendons par là de la culture d'une élite sélectionnée au terme d'épreuves portant sur des matières réputées fondamentales et difficiles — mathématiques, sciences, français et éventuellement latin et grec, mais la référence au latin et au grec est souvent absente) et d'une culture nouvelle (élaborée pour la masse, fondée sur des disciplines concrètes et des programmes allégés, adaptés aux capacités du plus grand nombre d'enfants et présentant des ouvertures sur la technologie et les tâches nouvelles) font ou non, pour des raisons pédagogiques, une place importante, faible ou nulle au latin et au grec dans les systèmes qu'ils imaginent.

Le problème des humanités classiques, parce que l'école secondaire s'est ouverte à un plus grand nombre d'enfants, a cessé, dans l'opinion, d'être capital, comme il l'a été jusqu'aux environs du premier tiers de notre siècle.

A la fin du XIX^e siècle, les hommes les plus illustres du pays prennent parti pour ou contre les études classiques, Taine et J. Lemaître les attaquent violemment, tandis que d'éminentes personnalités scientifiques — Vial, Parodi, Picart, Picot, pour ne citer que quelques noms (tous sont membres de l'Institut) — prennent leur défense. Les arguments politiques qu'avancent les uns et les autres sont ceux-là mêmes que développent, de la manière que l'on sait, les parlementaires et ministres de ce temps-là.

A partir de 1898, la *Revue Internationale* ouvre une rubrique régulière intitulée « Problèmes de l'Education Secondaire », dans laquelle s'expriment, sur le latin et le grec, des opinions vives qui « déchirent » l'enseignement⁹⁴.

Bien évidemment, il n'est pas possible de citer et d'analyser tous les avis émis par des hommes importants entre 1870 et 1930.

il suffit de reprendre quelques exemples, après avoir rappelé que dès 1870 les arguments pédagogiques sont étroitement associés aux idées politiques, comme le montre un texte de G. Boissier, paru dans la *Revue des Deux Mondes*, le 1^{er} septembre 1880 : parmi les adversaires de l'enseignement traditionnel des langues anciennes, « les uns sont les ennemis mêmes » de ces disciplines, « qui veulent les chasser tout à fait de notre enseignement et les remplacer par des études scientifiques ; ils sont aujourd'hui plus nombreux et plus exigeants que jamais. Ils parlent haut : ils veulent régner dans l'école comme ils règnent dans le monde et paraissent sûrs que l'avenir leur appartient [...]. Les autres ennemis du système actuel vont beaucoup moins loin. Ils ne parlent pas de supprimer le latin et le grec, ils veulent seulement qu'on les enseigne d'une autre façon [...] ». Quels qu'ils soient donc, les adversaires des méthodes traditionnelles souhaitent une adaptation de l'enseignement aux conditions modernes de l'existence. S'ils ne nient pas toujours la valeur pédagogique de l'enseignement du latin et du grec, ils avouent qu'ils souhaitent une éducation moderne dans ses fins et ses méthodes.

Ceux qui n'aiment pas les humanités classiques affirment constamment la nécessité d'adapter le contenu de l'enseignement au monde moderne. Mais leurs critiques ne concernent pas seulement le latin et le grec comme le montre une réflexion d'E. Gebhart, qui, par ailleurs, ne cache pas ses sympathies pour les

⁹⁴ Sur cette rubrique, voir C. Falcucci, *op. cit.*, p. 450.

hommes politiques de gauche de son temps : « Conduisez les élèves aux opérations de la culture, de l'usine, de l'atelier ; qu'ils voient de près l'œuvre de la ferme, ou de la gare, ou de la mine ; qu'ils étudient la machine à vapeur sur une locomotive plutôt que sur un manuel ; qu'on les promène du télégraphe au téléphone, à la scierie, aux machines qui font le drap ou l'étoffe de soie. Voilà une centaine de collègues, peut-être cent cinquante, arrachés aux études stériles, à la monadologie, au thème grec, à la civilisation égyptienne, à la réforme grégorienne du calendrier [...] et qui donneraient au pays si parfaitement des agriculteurs, des éleveurs, des contremaîtres, d'excellents employés de chemins de fer, des comptables, des commis-voyageurs instruits [...]. Et cela diminuerait la foule des déclassés, des ratés, des mécontents [...] dont la marée montante devrait bien préoccuper un peu nos pouvoirs publics »⁹⁵.

De telles opinions bouleversent l'idée que l'on peut se faire, à la fin du XIX^e siècle, de la hiérarchie traditionnelle et établie des professions. Pour vivre, le pays a besoin d'une élite d'agriculteurs, d'éleveurs et de travailleurs manuels.

En 1922, à la Chambre, F. Buisson, radical-socialiste, reprend à son compte les déclarations d'un ingénieur, P. Hersent, qui prône lui aussi la nécessité de réconcilier l'école et la vie : « Il faut traiter l'école comme une voie d'accès à la vie, c'est-à-dire à l'atelier, à la mine, à la banque, au commerce, au champ, à la mer, aux colonies ; que l'instruction partout soit largement expérimentale et réaliste ! ».

D'autre part, on ne manquera pas de dire, comme le fait E. Goblot, que les défenseurs des études classiques ne sont que d'hypocrites partisans de l'ordre établi : « Sous la question pédagogique, il y a la question de classe sociale »⁹⁶. Pour cet auteur, les amis des langues anciennes « ne peuvent avoir d'autre raison d'action, quoique peut-être ils s'en défendent eux-mêmes, que de maintenir entre les classes sociales cette distinction si nette, si aisément saisissable, d'un côté ceux qui ne savent pas le latin, de l'autre, je ne dirai pas ceux qui le savent, mais ceux qui l'ont appris »⁹⁷. « Sans les études classiques, il n'y aurait plus cette inégalité de culture qui distingue les classes sociales, tout serait confondu. Le bourgeois a besoin d'une instruction qui demeure inaccessible au peuple, qui lui soit fermée, qui soit la barrière »⁹⁸. Ce n'est donc pas aux humanités classiques en elles-mêmes que s'attaque E. Goblot, mais au rôle que la bourgeoisie veut leur faire jouer.

Si l'on sait démocratiser l'enseignement, il n'est pas exclu que les humanités classiques conservent leur place dans « la formation d'une élite ». Sur cette question donc, la doctrine de la gauche, en un siècle, n'a pas varié. Pour elle, la culture ne saurait être la propriété des riches. L'éducation pratique et scientifique est aussi noble que la formation littéraire. Dès 1886, c'est là une idée que développe, dans un discours public, l'inspecteur général E. Manuel, ami de Jules Ferry : « Au lieu de la haute culture littéraire, fille le plus souvent de l'aisance et des loisirs, sont venus se substituer d'autres besoins, d'autres curiosités très dignes

⁹⁵ *La Barrière et le Niveau*, Paris, 1913, p. 61.

⁹⁶ A Prost (*op. cit.*, p. 347-348) écrit : « Cette question pédagogique dissimule une question de classe sociale ».

⁹⁷ *Op. cit.*, p. 81.

⁹⁸ *Op. cit.*, p. 86.

des intelligences les plus distinguées »⁹⁹.

De leur côté, les partisans du latin et du grec n'hésitent pas à considérer qu'aucune culture digne de ce nom ne peut exister sans latin ni grec. Ils évoquent la tradition, un certain refus du monde moderne, qui s'exprime dans la négation de toute évolution de la pensée, et surtout une conception de l'enseignement fait pour accueillir l'élite de la société.

Tous ces thèmes sont bien résumés dans une conclusion du doyen Patin, nommé par Batbie président de la Commission chargée d'étudier les réformes entraînées par la circulaire du 22 septembre 1872 : « Ce n'est pas à titre de curiosité historique et comme objet d'érudition, que nous voulons maintenir les études classiques dans le programme commun et en faire la base de toute éducation libérale : c'est parce que les civilisations grecque et latine sont la forme la plus parfaite du développement de l'esprit humain, et qu'on ne saurait renoncer à les étudier dans leur propre langue et à recevoir directement, de tant de maîtres incomparables, les plus hautes leçons de l'art, de la morale et de la logique [...]. Il faut enseigner les langues anciennes aussi bien que par le passé »¹⁰⁰. Les concessions que l'on accepte de faire à une modernisation que certains jugent souhaitable et inévitable sont extrêmement minces. On se reconnaît volontiers défenseur d'opinions bourgeoises, en faveur desquelles, par exemple, M. Bernès se présente candidat au Conseil Supérieur de l'Instruction Publique en 1891 : « Notre bourgeoisie, la plus humble même, tient au latin et au grec. Ils sont pour elle la marque d'une culture vraiment secondaire »¹⁰¹. Ce professeur se fait le héraut du latin et du grec pour eux-mêmes et pour ce qu'ils représentent dans l'opinion des classes les plus riches de la société : « [...] comment fera-t-on comprendre qu'une maison où l'on n'apprend que le français diffère beaucoup de l'école primaire ? »¹⁰². Ce fétichisme cache évidemment des intentions politiques.

Au XIX^e siècle, l'enseignement du latin et du grec trouve de nombreux partisans dans les milieux aristocratiques, dont Mgr Dupanloup est le porte-parole. Au XX^e siècle, certains de ses défenseurs militent dans des formations nationalistes, au nombre desquelles on trouve la fameuse Ligue Classique dont se moque H. Ducos à la tribune de l'Assemblée en 1922. Animée par J. Richepin, elle a pour devise « Patrie, patrie, patrie ! ». Le député radical-socialiste accuse ses membres d'avoir « non pas la religion, mais la superstition de la culture gréco-latine ».

Jusqu'en 1930, la bourgeoisie d'affaires est partagée dans ses opinions sur les humanités classiques. Une partie d'entre elle souhaite que l'enseignement soit adapté aux exigences de la vie moderne. Ainsi en 1902, d'après le rapport de la commission d'enquête parlementaire chargée d'étudier le projet de réforme de l'enseignement secondaire, « les Chambres de commerce réclament un enseignement plus pratique et de plus courte durée ».

Pourtant, en 1913, la Chambre de commerce de Paris regrette que la

⁹⁹ Discours prononcé le jour de l'inauguration du collège de Riom. Voir C. Falcucci, *op. cit.*, p. 295.

¹⁰⁰ Voir C. Falcucci, *op. cit.*, p. 327.

¹⁰¹ *Revue de l'Enseignement*, 1891, T. 1, cité par A. Prost, *op. cit.*, p. 266.

¹⁰² *Ibid.*

réforme de 1902 ait affaibli l'enseignement classique et permis à l'enseignement moderne de se développer. C'est le député radical P. Gay qui l'affirme au cours du débat parlementaire de 1922 : « Or les industriels et les commerçants, qui savent que la qualité de l'esprit vaut plus que les connaissances encyclopédiques, et qu'une forte éducation classique est la meilleure préparation à la vie, même à la vie industrielle et commerciale, sont unanimes à regretter « le dépérissement des études classiques », que la réforme de 1902 n'a fait qu'aggraver, si elle ne l'a pas créé ». D'une manière générale, les hauts cadres qui occupent dans la hiérarchie sociale les places les plus élevées sont de fervents défenseurs du latin et du grec.

C'est ainsi que, en 1920, P. Imhoff, secrétaire général du Comité central des Houillères de France, écrit : « Aucune autre préparation que la classique ne peut contribuer plus sûrement à la formation du scientifique, parce qu'aucune n'apprend à mieux penser, à classer, à construire, à convaincre par l'exposé ou par le rapport »¹⁰³. Ceux qui détiennent des privilèges grâce à l'éducation classique qu'ils ont reçue s'en font volontiers les apologistes. Mais il serait dangereux de considérer que toute profession de foi masque nécessairement une arrière-pensée politique. Dès le XIX^e siècle, de bons esprits, comme le chimiste Berthelot, proclament que l'établissement d'un enseignement secondaire moderne ne signifie pas la disparition des humanités classiques. C'est en 1879 que Th. Ferneuil parlera pour la première fois de ce qu'on appellera plus tard le « tronc commun »¹⁰⁴.

Ainsi devient-il évident que, quelles que soient la sincérité, les convictions pédagogiques ou les arrière-pensées des défenseurs et des adversaires des études classiques, celles-ci, en elles-mêmes et par leur contenu, sont politiquement à peu près neutres ou même totalement neutres.

Dans ces conditions, il n'est guère surprenant qu la Gauche puisse leur manifester un certain attachement, voire un attachement certain, ni que les conservateurs aient parfois le désir ou la tentation d'adapter ou de soumettre, au détriment de l'enseignement du latin et du grec, l'Ecole à l'Economie et à ses exigences pratiques.

Conclusion de la première partie de l'histoire du débat

Tel qu'il a été présenté et analysé, le débat permet de découvrir une partie des principaux arguments avancés pendant un siècle. Mais il existe une grande différence entre le siècle évoqué et aujourd'hui : l'évolution est linéaire, avec des moments favorables et des périodes défavorables aux langues classiques. On n'est pas encore entré dans la grande crise de civilisation des dernières années du XX^e siècle et du début du XXI^e.

La seconde partie de l'étude lui demeurera encore étrangère, si bien que les arguments constatés resteront classiques.

(à suivre)

¹⁰³ Cité par P. Gay, Débats 1922.

¹⁰⁴ *La Réforme de l'Enseignement Public*, Paris, 1879.

Au Grand Tournant du Temps

(Extrait : *Vieux débat et enjeu contemporain de l'enseignement du latin et du grec en France*. 10 / 2008)

Jean-Pierre Levet, professeur honoris causa Meijigakuin

Toutes tendances de Droite et de Gauche confondues, la classe politique de la nouvelle génération, nettement moins cultivée que celle des générations précédentes, et largement imprégnée d'une culture ou d'une vague teinture économique d'inspiration insidieusement ultra-libérale, ne saurait admettre sans se déconsidérer immédiatement et radicalement ce qu'elle sait parfaitement, à savoir qu'une démocratisation mal conçue de l'enseignement (secondaire et supérieur), plus démagogique que réfléchie, plus néfaste que bénéfique, ne peut conduire qu'à un affaiblissement généralisé de l'esprit critique et à un asservissement des intelligences.

Or c'est là précisément ce qu'elle paraît souhaiter pour conserver les privilèges qu'elle a acquis et asseoir son autorité, justifier ses propres erreurs et faire admettre ses choix, même s'ils ne coïncident pas avec la volonté populaire et avec l'intérêt général, comme on vient de le constater tout récemment (octobre 2008) avec la crise financière et boursière mondiale. Ajoutons que, ces dernières décennies, un événement majeur s'est produit : on est entré partout dans l'ère de la communication, où la parole, le logos, n'a plus à se soucier du vrai et du faux, du bien et du mal, du réel et de l'imaginaire, puisque sa seule ambition, en politique comme dans la publicité ou dans les relations humaines au sens le plus large, n'est que d'entraîner la conviction, à n'importe quel prix, en trompant, s'il le faut, de manière éhontée, pour le plus grand et unique profit des intérêts dominants d'une pensée unique, dite politiquement correcte, toute faite, imposée au nom d'on ne sait trop quoi, et présentée comme telle par ceux-là mêmes qui s'en font les hérauts plus ou moins dociles, plus ou moins conscients, dans l'ensemble des médias.

Même les élites, élevées selon les principes de l'éducation nouvelle, sont gravement touchées, si bien que souvent elles se révèlent incapables de réfléchir de manière originale, en profondeur, avec recul et abstraction, et de s'exprimer correctement, dans une langue bien maîtrisée et sensible à d'innombrables nuances. Elles sont à l'image de la nourriture intellectuelle qui leur a été servie. On les a trompées, sans doute avec leur consentement tacite, car la facilité est parfois délicieuse, en leur servant des aliments peu nutritifs et insipides que l'on a fait passer pour des mets d'une haute gastronomie moderne, enfin démocratisée. Cette situation dégradée est bien exploitée par les élites politiques et économiques qui l'ont créée. Elles peuvent ainsi s'auto-reproduire sans craindre la concurrence des jeunes gens méritants, « l'ascenseur social » de la République ayant été mis en panne, soit par sottise, soit par volonté délibérée, soit, plus vraisemblablement, par une conjonction des deux forces devenues complices.

Désormais, dans une telle situation, le pouvoir promotionnel de l'enseignement ayant été saccagé, le plus sûr moyen pour parvenir au sommet de toutes les hiérarchies, quelles qu'elles soient, est constitué par des appuis politiques, économiques, financiers ou liés à des lobbies, ces derniers étant d'une infinie variété. Dans ces conditions, pour pérenniser la ruine de l'enseignement, il est facile de condamner, en usant de toutes les sortes imaginables de faux arguments, les disciplines dont le mérite était d'apprendre à apprendre et à réfléchir, de développer l'intelligence et le sens des valeurs culturelles

authentiques, et d'acquérir une vision exacte et globale du jeu social, économique et politique. On ose même les remplacer par ce que l'on appelle les « nouvelles humanités », disciplines incertaines plus modernistes que modernes, moins scientifiques qu'idéologiques, dont l'apprentissage n'exige aucun effort original soutenu et n'apporte aux facultés de l'esprit aucun progrès. Elles s'appuient plus sur le virtuel que le réel et sur d'ésotériques jargons que sur une saine maîtrise de la langue et de la pensée.

Avec la grammaire et les mathématiques, les langues anciennes sont les premières victimes scolaires de cet enseignement et du pédagogisme verbeux qui l'accompagne, avec tout un cortège tapageur où le clinquant tient lieu de vérité, où la pensée libre est prisonnière des modes du moment, et où tout effort de réflexion individuel, jugé inutile, est tourné en dérision et discrédité en raison du manque de facilité qu'il impliquerait. Pourtant les temps actuels devraient être particulièrement propices, avec le développement de la construction de la Communauté Européenne et les projets récents d'Union euro-méditerranéenne, à un renouveau des études classiques, à une nouvelle Renaissance, par ailleurs à mettre en relation avec une mondialisation bien comprise des cultures.

En fait donc, les valeurs dont la société contemporaine semble avoir fait le choix, à travers la promotion des programmes d'étude « rénovés » ne sont évidemment pas celles de la sagesse, de la raison, de l'épanouissement des consciences, mais celles de l'économie insidieusement la plus libérée de toute forme d'entrave, qui se révèle tout aussi tyrannique et dévastatrice que sa rivale collectiviste, dont l'échec et l'effondrement sont aujourd'hui patents. Pour s'imposer, ces valeurs ont besoin de tous les artifices de la communication, qui sont de sournoises formes d'un asservissement généralisé de la pensée, qui frappe toutes les classes de la société, y compris les élites moyennes et supérieures, qui sont bien souvent manipulées les unes et les autres sans avoir véritablement conscience de l'être, parce que l'on flatte, sans avoir l'air de le faire, leurs instincts et leurs penchants.

Ainsi, comme cela était à craindre, la présente étude a dépassé, comme on peut le constater et, espérons-le, l'excuser, le double cadre, primitivement posé et respecté dans le corps de l'exposé, de l'enseignement des langues classiques et de la science politique. À l'ère de la mondialisation, il a semblé permis et utile, c'est ce que l'on plaidera pour se défendre, de faire entendre un cri d'alarme à tous ceux qui sont attachés sur la planète, en Occident comme en Orient, aux sagesse héritées du passé et à leur transmission par l'enseignement aux jeunes générations. Sera-t-il entendu?