

Politique et pédagogie, société et humanisme

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

Jean-Pierre Levet

Deuxième Partie

CRITIQUE DU SCHEMA CLASSIQUE : LA GAUCHE ET LA DEFENSE DES HUMANITES CLASSIQUES. LA VOLONTE DE LA DROITE D'ASSERVIR L'ECOLE A L'ECONOMIE

Voici la suite de la description du débat français concernant les études latines et grecques. Elle complète les analyses précédemment proposées sur un siècle d'histoire du débat.

La Gauche française, de tradition humaniste, sait bien, pendant toute la période étudiée, reconnaître la valeur de l'enseignement du latin et du grec, que les plus illustres de ses représentants, J. Jaurès, E. Herriot, L. Blum, tiennent en grande estime.

N'est-ce pas J. Jaurès qui disait un jour : « Je souhaite que toutes ces formes diverses d'éducation recrutent un contingent suffisant d'écoliers bénévoles, car si, par raison, j'ai plaidé la cause des sciences et de l'utilitarisme, par inclination, je reste fidèle à la cause des lettres et de la poésie ; je garde aux lettres antiques une pieuse gratitude, je veux qu'elles soient aimées pour elles-mêmes. Il est absurde que la culture antique, destinée à donner aux esprits les joies les plus hautes de l'art pur, c'est-à-dire de la suprême liberté, soit imposée aux jeunes gens comme une corvée gouvernementale, comme un service de caserne dont il faut s'acquitter routinièrement sous peine de n'avoir pas un diplôme. Mais, d'autre part, il me semblerait funeste pour la France et pour la partie de l'humanité qui luit en elle, que notre jeunesse perdît tout contact avec la sublime et exquise tradition de beauté, qui est passée depuis des siècles dans le génie de notre peuple, dans son génie d'art et dans son génie de révolution. Tant pis pour notre pays si une libre et noble curiosité n'attire point vers ces études et vers ces joies une partie des élèves de nos lycées, même sans l'amorce d'un diplôme privilégié. Je crois qu'aucune

vérité ne peut se passer de beauté et que le génie antique est, pour notre nation, et pour notre race, une source de beauté. C'est un beau lac de lumière qu'il faut garder à notre horizon »¹ ?

En 1902, ce sont un socialiste – R. Viviani – et un radical-socialiste – le docteur Levraud – qui expriment les craintes les plus vives devant l'audace de la réforme de G. Leygues. Entre 1922 et 1925, ce sont des « humanistes croyants et pratiquants »² – les radicaux H. Ducos et E. Herriot, le socialiste Bracke – qui, en s'opposant à la suppression de l'enseignement moderne dans le premier cycle des lycées, croient défendre vraiment la cause des humanités classiques. C'est encore L. Blum qui estime, en 1925, que la contre-réforme risque d'avoir porté un coup trop sévère à l'enseignement du latin et du grec. Sous la V^e République, enfin, ce sont des voix radicales, socialistes et communistes qui s'élèvent au Parlement pour contester les réformes élaborées par les gouvernements successifs, qui, sur ce point d'ailleurs, sont critiqués par certains de leurs amis de droite, le débat devenant alors fort confus.

L'attachement de la Gauche aux humanités classiques

La Gauche estime que le trésor classique mérite d'être partagé au profit de tous et qu'un privilège n'est aboli que si tous les citoyens se voient reconnaître un droit d'accès aux avantages qu'il représentait. Dans ces conditions, elle invite parfois à ne pas confondre humanités classiques et culture de classe, et elle finit par proclamer que le véritable problème de la démocratisation de l'enseignement est ailleurs.

Déjà, en 1922, certains parlementaires de tendance conservatrice considèrent que les études classiques doivent être supprimées et qu'une modernisation de l'enseignement est nécessaire pour répondre aux besoins de l'industrie et de l'économie dans son ensemble, la culture générale étant appelée à s'effacer devant la formation pratique. Ce thème sera abondamment repris sous la V^e République par le Président E. Faure et ses amis, qui, en outre, jugeront antidémocratique l'enseignement du latin et du grec et proposeront que les établissements secondaires reçoivent pour vocation de dispenser une nouvelle culture, résolument moderne, tournée vers les sciences et les techniques. Leurs projets rencontreront tous une opposition de gauche.

Les attitudes politiques

Des parlementaires de gauche ont toujours défendu les études classiques, qu'elles aient été menacées – de leur point de vue – par des projets conservateurs, réactionnaires ou même progressistes.

On ne s'étonnera donc pas de constater que ce sont des radicaux et des socialistes qui ont exprimé les craintes les plus vives pour l'avenir des humanités

1 Texte cité par le député radical Ch. Couyba en 1902 (J.O. Débats Ass. Nat. 1902, p. 616).

2 La formule est de G. Leygues en 1922.

en 1902, au moment des discussions parlementaires au sujet de la réforme du ministre radical G. Leygues ; on ne sera pas surpris non plus d'entendre les radicaux Herriot et Ducos ainsi que le socialiste Bracke, ardents adversaires du projet de L. Bérard, proclamer qu'ils condamnent la suppression de l'enseignement moderne parce qu'ils sont, en réalité, les vrais défenseurs des humanités classiques.

Les attitudes de certains parlementaires radicaux et socialistes en 1902

En 1902, c'est par deux orateurs de gauche que le projet de G. Leygues est le plus sévèrement critiqué.

Le socialiste Viviani

R. Viviani définit d'abord l'importance véritable et la portée exacte du débat : « La France doit-elle vraiment à l'intensité de la culture classique que, depuis trois siècles, elle distribue à ses enfants le rayonnement littéraire, artistique et moral qu'elle prolonge encore sur le monde ? [...] Nous disons qu'il suffit de poser ce problème pour marquer ce débat de son véritable caractère et pour dire que d'abord, dans la haute et noble acception du mot, c'est un débat vraiment national »³.

La bourgeoisie étant responsable de la crise de l'Ecole secondaire, il convient de réaliser une démocratisation de cette dernière et de l'ouvrir aux enfants issus des milieux les plus humbles. Le député s'inquiète pour l'avenir des humanités classiques « qui reçoivent un coup mortel ». Il se dit persuadé que, très rapidement, la réforme de G. Leygues aura pour effet de conduire à une mort lente, qui aboutira à une suppression définitive, les sections classiques. Or, à travers ces dernières, c'est toute la culture qui risque de disparaître des lycées, remplacée par des matières considérées comme utiles et pratiques. La culture désintéressée, la vraie culture secondaire, est menacée de ruine complète. C'est pour cette raison que R. Viviani défend énergiquement l'enseignement du latin et du grec.

Le niveau des études baissera inévitablement, les sections modernes favorisant la facilité. Ainsi les générations nouvelles seront-elles privées des irremplaçables bienfaits qu'apportaient les études gréco-latines : « Il s'agit seulement de savoir si les études classiques ne nous apportaient pas un profit que même l'excellence des études modernes ne nous donneront (*sic*) pas. A travers le grec et le latin, l'esprit découvrait dans son ampleur le mouvement de la pensée antique, et, ayant vécu à ses côtés, revenait, imprégné de lumière, s'offrir plus noble au rayonnement de la beauté moderne. Et on a si bien senti que c'était là une perte qu'on a essayé de la récupérer en disant dans les conclusions de la Commission d'enquête qu'il faudra plus sérieusement distribuer l'enseignement des langues vivantes [...]. Mais au point de vue social, littéraire et artistique, est-ce que l'étude des langues vivantes pourra nous apporter le profit que nous recevions

³ Débats 1902, J.O. Débats Ass. Nat., p. 649.

des classiques ? »⁴. Les progrès, inévitables et même nécessaires et souhaitables, de l'enseignement secondaire doivent être étroitement surveillés, de façon que les finalités de cet enseignement, dont R. Viviani souhaite que la définition demeure inchangée, ne soient pas mises en péril : « [...] il faut adapter l'enfant à une vie économique et professionnelle. Si l'on veut dire par là qu'on doit multiplier les écoles professionnelles, qu'il faut richement les doter, nous accédons tous à ce désir, car jamais on ne pourra trop renseigner un ouvrier ou un artisan sur son art. Mais si l'on veut dire que le lycée doit devenir une école pratique et que, déchu de son rôle, l'éducation secondaire doit tomber au rang d'éducation utilitaire, je dis que par là on aura perverti en France l'instruction publique »⁵.

Le député socialiste n'est cependant pas hostile à un enseignement secondaire moderne, à condition qu'il soit vraiment secondaire. Sur le fond, tout en faisant les concessions qu'il juge raisonnables aux exigences de son temps, R. Viviani est partisan des études classiques parce qu'il demeure attaché à un certain type de culture.

Au lieu d'ouvrir l'enseignement secondaire à tous, la réforme de G. Leygues établit une nouvelle forme de ségrégation scolaire tout en abaissant le niveau général des études, dont les finalités sont, en fait, remises en question. Pour le parlementaire socialiste, G. Leygues se fait complice de la bourgeoisie, de ses aspirations et de ses privilèges, qu'il contribue objectivement à renforcer. La véritable réforme de l'enseignement serait à chercher d'une autre façon.

Le député radical docteur Levraud

Si R. Viviani n'est pas fondamentalement hostile aux humanités modernes telles que les conçoit G. Leygues, le docteur Levraud, lui, estime que l'enseignement moderne ne possède aucune puissance formatrice. Si on l'a placé dans le lycée, « c'est que tout simplement il s'adresse à un autre public, à une autre classe de la société, à la classe de la bourgeoisie, et qu'en somme introduire cet enseignement au lycée, c'était satisfaire un peu la vanité des parents [...]. Il résulte de l'enquête que les dispositions sont accablantes pour l'enseignement moderne, du point de vue des résultats »⁶.

La critique du Dr Levraud est donc impitoyable : l'enseignement moderne ne répond pas à un besoin, il satisfait la vanité des parents qui se croiraient déshonorés s'ils envoyaient leurs enfants à l'école primaire supérieure. Après avoir parlé en faveur de l'égalité scientifique et d'un accroissement du nombre des heures consacrées à l'étude des sciences, le député définit sa conception du choix que l'on devrait offrir aux élèves entrant dans l'enseignement secondaire⁷. Il est foncièrement hostile à l'enseignement moderne strictement entendu : « [...] il est absolument impossible de supprimer des humanités modernes l'enseignement du

⁴ Débats 1902, J. O. p. 651.

⁵ *Ibid.*

⁶ Débats 1902, J.O. p. 244.

⁷ Sciences développées + latin + grec + une langue vivante ou sciences développées + latin + deux langues vivantes.

latin »⁸. Sa défense des études gréco-latines est aussi passionnée que sa critique des formes modernes d'enseignement. L'étude du latin et du grec est justifiée par des arguments pédagogiques (« il n'y a pas de meilleur moyen de culture ; rien ne peut le remplacer »⁹). Seul le latin peut apporter à l'homme et au citoyen une formation et une culture dignes de ce nom, donnant accès à l'enseignement supérieur : « Pour ma part, je ne concevrai jamais un docteur en droit, en médecine, distingué, sachant son affaire, un élève sorti de l'Ecole Polytechnique dans les premiers, un docteur en sciences naturelles, physiques ou chimiques qui n'aurait aucune connaissance des lettres gréco-latines »¹⁰.

Pour le député radical toutes les critiques portées contre les langues anciennes sont « excessives ». Latin et grec constituent les meilleures préparations possibles à la vie active. La réforme de G. Leygues est donc, pour lui, néfaste et condamnable. Il est cependant incontestable qu'en 1902 la plupart des parlementaires de gauche estiment nécessaire la création d'un enseignement secondaire moderne. Pourtant la Gauche applaudit chaleureusement les arguments du Dr Levraud¹¹.

L'attitude du député socialiste E. Vaillant

Il est vrai qu'on trouve déjà évoqués dans ce débat du début du siècle des éléments qui composent aujourd'hui encore la doctrine de la gauche sur cette question. C'est ainsi que le socialiste E. Vaillant trouve bon que, dans les établissements secondaires, latin et grec conservent leur place à côté des disciplines scientifiques dûment renforcées. Dans les lycées, la première place doit revenir à ces dernières et non pas aux langues classiques, qui ne sont que des disciplines parmi d'autres : « L'étude des langues anciennes sera par cette méthode comme un cas particulier de cette direction générale de l'esprit, l'étude des sciences restant le moyen par excellence d'instruction et d'éducation de tout enfant, sans pour cela limiter en rien les études spéciales de la section »¹². A un noyau fondamental viendront donc s'ajouter des options librement choisies par les enfants en fonction de leurs aptitudes et de leur vocation.

Le parlementaire socialiste n'apprécie pas le cloisonnement qu'établit G. Leygues entre enseignement classique et enseignement moderne. Il voit en lui, comme Viviani, un danger de ségrégation sociale. Son vœu est que l'école s'ouvre au peuple avec toutes ses richesses.

Les attitudes des parlementaires radicaux et socialistes en 1922-1925

En 1922, bien des adversaires du projet de L. Bérard sont aussi des défenseurs des humanités classiques.

⁸ Débats 1902, J.O. p. 646.

⁹ *Ibid.*

¹⁰ Débats 1902, J.O. p. 647.

¹¹ A gauche : « Très bien ! Très bien ! » (J.O. p. 646).

¹² Débats 1902, J.O. Déb., p. 673.

Hippolyte Ducos

C'est à l'occasion des débats de 1922 et 1923 qu'H. Ducos met pour la première fois son éloquence au service des humanités classiques. Il désapprouve catégoriquement les intentions de L. Bérard pour les raisons que l'on sait. Mais il ne se montre pas pour autant hostile à toute réforme ; bien au contraire, il appelle de ses vœux une modernisation intelligente des programmes, qui tienne compte et de l'irréversible évolution qui « consacre les droits et les lettres de noblesse de l'enseignement secondaire moderne »¹³ et des richesses de l'enseignement classique. Ce qu'il souhaite défendre et voir améliorer, c'est l'enseignement secondaire formateur dans son ensemble. Les finalités de cet enseignement sont faciles à définir, puisqu'il doit être capable à la fois de former le jugement des élèves et de faire acquérir à ces derniers des connaissances utiles. Mené au nom de la raison, qui pousse à ouvrir l'école sur le monde, de la démocratie et de la fidélité à l'enseignement classique qui est utile à une élite de cerveaux, le combat d'H. Ducos s'affirme enfin conforme à l'honnêteté républicaine.

Le ministre porte en effet un coup très sévère à la liberté des parents, en leur interdisant d'inscrire leurs enfants dans une section moderne dès la classe de sixième. S'il n'est pas question de supprimer l'étude du latin et du grec, on ne saurait non plus envisager la disparition des séries modernes.

Edouard Herriot

L'attitude d'E. Herriot ressemble beaucoup à celle d'H. Ducos. Se déclarant sans ambiguïté « partisan de la culture classique »¹⁴, le député radical, ainsi qu'on le sait, défend énergiquement l'existence des sections modernes.

A la ruine de l'enseignement secondaire moderne, le projet ministériel ajoute celle des études classiques, auxquelles il rend un mauvais service en leur faisant jouer un rôle qui ne devrait pas être le leur : « Je vois bien que vous allez affaiblir l'enseignement classique. Il aura pu gagner en nombre, vous aurez sacrifié la qualité [...]. Je redoute le projet de M. le Ministre parce que je crains qu'il ne ruine la culture classique »¹⁵. L. Bérard risque d'entraîner par son zèle humaniste « la mort du latin »¹⁶.

En plaidant pour l'enseignement moderne, en luttant pour la sauvegarde de l'enseignement secondaire dans son ensemble, tout entier menacé, E. Herriot n'oublie pas les études classiques : « Par cette généralisation de l'hellénisme, vous allez, au contraire, le compromettre. Je vous demande de développer la culture grecque et non de la vulgariser. Réservons l'hellénisme pour ceux qui voudront s'asservir à tout ce que ces disciplines ont de sévère et d'exigeant [...]. C'est par passion pour le latin que je soutiens la thèse qui sera résumée dans mes conclusions [...] »¹⁷. Ainsi la culture tout entière se trouve-t-elle menacée,

¹³ Débats 1922.

¹⁴ Débats 1922.

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ Débats 1922.

¹⁷ Débats 1922.

amoindrie, sacrifiée : « [...] sauvez le grec et le latin, ne détruisez pas ce qui existe déjà du classicisme français »¹⁸. Le ministre porte un coup sérieux à l'enseignement secondaire en un temps où précisément il conviendrait de le renforcer, car l'ambition de liberté, dans un peuple, se traduit par un besoin intense de culture.

E. Herriot souhaite que soit reconnu et consacré, à côté du classicisme gréco-latin, un classicisme français : « Le génie grec, le génie latin, le génie français se complètent. Associez-les ! Ne les opposez pas ! »¹⁹. Bien que l'enseignement classique soit effectivement supérieur à l'enseignement moderne, celui-ci mérite d'être maintenu : « [...] J'ai donc le droit de conclure qu'il faut maintenir plusieurs formules d'enseignement secondaire, même si je vous accorde que, pour former le raisonnement, la meilleure discipline est la discipline par le grec et le latin »²⁰. En 1923, E. Herriot termine son discours en lançant un appel à l'unité, pour que l'on construise et pour que l'on cesse de détruire avec les arrières-pensées politiques qu'il condamne catégoriquement.

Le socialiste Bracke

L'hostilité du socialiste Bracke à l'égard de la réforme est tout aussi résolue que celle d'E. Herriot. En supprimant les études modernes, on contribue du même coup à détruire les études classiques, tout l'enseignement secondaire. Dans ces conditions, il n'est pas surprenant que « la ligne de démarcation qui sépare ceux qui soutiennent le ministre et ceux qui ont de la méfiance envers ses projets ne coïncide pas du tout avec celle qui sépare les tenants des humanités classiques et les adversaires des humanités »²¹. Dans l'immédiat, Bracke estime qu'il faut maintenir l'enseignement secondaire et travailler à l'établissement d'une vraie démocratie dans le pays. Le capitalisme étant aboli, l'école secondaire sera ouverte à tous. A ce moment-là, il sera souhaitable, les barrières sociales ayant disparu, d'initier tous les enfants au latin. Il faudra créer un cycle d'observation, puis orienter les adolescents vers les différentes branches de l'enseignement ou de la production.

De toute façon, les finalités de l'enseignement secondaire doivent demeurer clairement définies : « L'enseignement est une initiation, une série de commencements, de voies ouvertes. Il ne consiste pas à accumuler des connaissances, toutes les connaissances acquises, mais simplement les moyens de les acquérir »²². L'enseignement secondaire a pour vocation fondamentale de demeurer avant tout formateur, de contribuer à l'épanouissement de l'esprit. C'est pourquoi Bracke souhaite que soit accordée dans ses programmes une large place aux langues classiques. L'étude du latin et du grec, excellente en elle-même, prépare à toutes les autres disciplines, elle développe les facultés les plus nobles de l'homme : « Les humanités classiques sont, par elles-mêmes, une supériorité sur tout autre genre d'études [...]. Elles sont le véritable moyen d'aborder tous les

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ *Ibid.*

²⁰ Débats 1923.

²¹ Débats 1922.

²² Débats 1922.

autres genres d'études »²³.

Constatant l'ampleur de leurs qualités, Bracke veut qu'elles deviennent « le centre de la culture générale qui doit être donnée aux enfants »²⁴, car « cette étude est un centre autour duquel viennent s'agglomérer, se classer et s'étendre comme un éventail les différentes branches de l'enseignement »²⁵.

Bracke, on le sait, juge tout à fait détestable la fonction politique que la bourgeoisie désire faire jouer à ce qui constitue le meilleur outil pédagogique de formation de l'homme et du citoyen. C'est pour cela que dans son intervention à la Chambre s'oppose à une attitude immédiate – il convient de condamner et de combattre les intentions de L. Bérard – une volonté de refonte de l'Ecole, pour l'avenir, autour des humanités classiques.

Les attitudes des hommes de gauche de 1922 jusqu'à la fin de la IV^e République

Après 1925, la Gauche continue d'avoir pour programme une véritable révolution scolaire. Dans ses grands projets²⁶, elle accorde toujours une place importante et en tout cas réelle aux humanités classiques, qui, il est vrai, dans ses schémas, ne sont considérées que comme des matières optionnelles.

Lorsque le ministre radical R. Billières, en 1957, tente de réaliser la profonde réforme qui a été décrite, c'est H. Ducos, député radical et rapporteur du projet, qui s'oppose devant la Chambre le plus violemment aux intentions ministérielles. H. Ducos, fidèle à ses principes proclamés trente-cinq ans plus tôt, défend un enseignement de culture, un enseignement formateur, qu'il croit menacé par des disciplines pratiques et techniques : « [...] dans la production comme dans tout le reste, c'est encore l'homme qui compte le plus. De là la nécessité de promouvoir, en même temps que l'enseignement technique, l'enseignement culturel »²⁷. L'enseignement doit concilier les exigences pratiques du monde moderne et les besoins de l'homme éternel. La culture repose sur les humanités, quelles qu'elles soient : « Mais pour une grande statue, il faut un solide piédestal. Le piédestal, ce sont les humanités scientifiques et littéraires, classiques ou modernes »²⁸. Ces humanités font partie d'un patrimoine français inaliénable : « Les humanités resteront avec leur idéal de vérité, de justice et de beauté. La France ne serait plus une démocratie, si elle renonçait à les maintenir dans la pureté de leur éclat »²⁹. Elles doivent être réservées à une élite recrutée démocratiquement selon des critères fondés sur des principes de justice : « [...] c'est de la masse entière de la Nation que doivent surgir cette élite et ces âmes privilégiées, non de la naissance et de la fortune, mais de l'intelligence et du

²³ Débats 1922.

²⁴ Débats 1922.

²⁵ *Ibid.*

²⁶ Plan de Jean Zay, plan Langevin-Wallon, programmes de réforme démocratique de l'Ecole adoptés par les différents partis.

²⁷ J. O. Débats Ass. Nat., 24 juillet 1957, p. 3922.

²⁸ *Ibid.*

²⁹ *Ibid.*

mérite »³⁰. Le nombre de plus en plus élevé des enfants qui entrent en sixième ne constitue pas un obstacle au maintien de la qualité des niveaux d'enseignement. Ce n'est pas en abaissant ces derniers que l'on rendra service aux jeunes Français issus des milieux les plus modestes, bien au contraire : « [...] au banquet des humanités, proclame-t-on, nous voulons appeler les jeunes de modeste origine qui en étaient injustement écartés. Très bien ! Mais on ne leur servirait, une fois qu'ils seraient attablés, qu'un insipide repas »³¹.

On ne partage pas équitablement des richesses en les dépréciant. H. Ducos refuse la réforme de R. Billières parce qu'il assimile la notion d'enseignement secondaire à celles d'épanouissement de l'esprit par les humanités et finalement d'enseignement d'élite, à condition toutefois que cette dernière soit recrutée selon des critères et dans des conditions justes.

Définir ces critères et œuvrer pour l'avènement de ces conditions, voilà, d'après H. Ducos, où se situe le véritable effort à accomplir pour démocratiser l'École. Mais, à la fin de la IV^e République, se produit un phénomène scolaire et social particulièrement important. L'accroissement du nombre des élèves fréquentant les classes des lycées et des collèges est tel que plus personne n'ose défendre la thèse du latin obligatoire : même les partisans les plus convaincus des humanités classiques se rendent bien compte que tous les enfants accédant désormais aux classes de l'enseignement secondaire ne possèdent pas les aptitudes requises pour s'adonner à des études sélectives. Tout au plus peuvent-ils regretter l'existence d'un état de fait apparemment irréversible : l'ère de l'éducation de masse est ouverte. Désormais, c'est dans des conditions nouvelles que se déroulera le débat entre partisans et adversaires des études classiques. Une situation de fait bouleverse les données traditionnelles.

Les attitudes des hommes de Gauche sous la V^e République

Une partie de la Droite, on le verra, s'accommode si bien de cette situation qu'elle essaie de l'exploiter en préconisant et en promouvant une culture secondaire de masse et en espérant que la sélection inévitable de l'élite se fera dans l'enseignement supérieur (universités et surtout grandes écoles) et que la plupart des enfants entreront directement, pourvus ou non du baccalauréat et sans grande qualification professionnelle, dans la vie active. S'impose alors aux responsables de l'Éducation Nationale la nécessité, introduite par l'évolution de l'École et de la société, de rechercher un enseignement secondaire de masse, visant à l'effet pratique et éliminant les matières apparemment les moins utiles, qui sont d'ailleurs, en même temps, les plus sélectives, donc les plus aptes à favoriser un enseignement d'élite au détriment de la masse. Ces matières sont bien évidemment les langues anciennes, auxquelles de rudes coups sont portés, d'abord, modérément, par les prédécesseurs rue de Grenelle du Président E. Faure, puis, violemment, par le Président E. Faure, dont le ministre O. Guichard poursuit la politique, avec toutefois des nuances sensibles. Il serait fastidieux d'examiner

³⁰ *Ibid.*

³¹ Débats 1957.

toutes les mesures relatives aux études classiques prises sous la V^e République³². Les plus importantes avant les arrêtés, funestes pour les études classiques, de l'été 1968, sont celles qui concernent le recul du latin au second trimestre de la classe de sixième³³ et l'introduction de cours portant sur des textes traduits du latin et du grec³⁴. Ce n'est pas ici le lieu de décrire l'évolution qui affecte le recrutement des élèves dans les lycées et les C.E.S.³⁵. Dans la situation nouvelle de l'enseignement secondaire français, la position des humanités classiques, qu'il est facile et plus tentant que jamais de critiquer, devient fort précaire. Il n'est pas possible de séparer en deux camps politiques nettement distincts les adversaires et les partisans des humanités classiques, qui se trouvent aussi bien dans les rangs de la majorité que dans ceux de l'opposition de gauche, mais peut-être est-ce, tout compte fait, cette dernière qui apporte aux études classiques le soutien le plus ferme.

De tous les défenseurs de ces études, le député radical H. Ducos est sans aucun doute le plus ardent et le plus fidèle.

Hippolyte Ducos

Ses interventions en faveur des langues classiques sont nombreuses, nous en retiendrons que les plus importantes d'entre elles.

Le discours d'H. Ducos à la Chambre le 18 mai 1965

Bien avant l'arrivée du Président E. Faure au ministère de l'Education Nationale, le député radical critique la politique gouvernementale relative à l'enseignement secondaire. Il accuse les responsables de l'U.D. V^e (la droite au pouvoir) de mettre en péril l'éducation libérale, désintéressée, au profit d'une orientation professionnelle plus utile au patronat qu'aux élèves.

Les finalités de l'enseignement secondaire ne doivent pas évoluer, il est voué au service de l'épanouissement profond des esprits : « L'enseignement secondaire dispense la culture générale, la culture désintéressée. Pour vous, au contraire, il a surtout pour but l'orientation telle que vous la concevez, c'est-à-dire l'orientation professionnelle. C'est dès l'entrée en seconde que, selon votre système, elle se fera. A partir de ce moment, pour un grand nombre d'élèves, la méthode propre de l'enseignement est complètement abandonnée, vous transformez pour eux un travail de formation humaine en une tâche destinée à atteindre un résultat pratique »³⁶. Le parlementaire reproche à la majorité de

³² Décrets du 6 janvier 1959 et du 22 juin 1966 ; arrêtés du 2 juin 1960, du 5 mai 1961, du 10 juin 1965 etc.

³³ Arrêté du 2 juin 1960.

³⁴ Arrêté du 10 juin 1965. Option en classes de seconde et de première. Cet arrêté crée des sections modernes à programme scientifique réduit, où s'entassent très vite tous les cancre. Ces sections sont rapidement supprimées.

³⁵ Créés par le décret du 3 août 1963. Sur cette question importante, voir A. Prost, *op. cit.*, p. 433 à 458.

³⁶ J.O. Débats Ass. Nat., 18 mai 1965, p. 1377.

négliger les matières qui contribuent à la formation et à l'épanouissement de l'individu.

L'intervention d'H. Ducos à la Chambre le 8 juin 1966

Le débat sur la réforme de l'enseignement supérieur préparée par le ministre C. Fouchet donne une nouvelle fois à H. Ducos l'occasion de défendre les humanités classiques, qu'il juge de plus en plus menacées, le 8 juin 1966³⁷. H. Ducos adresse au ministre le reproche de ruiner la véritable culture secondaire : « La culture est menacée par un pragmatisme utilitaire et technocratique »³⁸. Les langues anciennes, jugées, au regard de la rentabilité et de la production, inutiles, sont la cible, comme toutes les matières « de réflexion », considérées « comme une sorte de luxe », de violentes attaques.

Le député radical estime que le gouvernement, jouant ainsi le jeu de la grande bourgeoisie, méprise les disciplines qui contribuent à l'épanouissement de l'esprit et favorise celles qui tendent à faire des lycées l'antichambre immédiate de la vie active. C'est à l'égard des langues anciennes que la responsabilité du gouvernement est la plus lourde : « Quant aux langues anciennes, d'éminents humanistes s'émeuvent de constater que vous les sacrifiez avec une désinvolture déconcertante »³⁹ [...], « alors que les plus hautes personnalités disent et écrivent que le latin est un irremplaçable élément de culture »⁴⁰. Le pouvoir détruit les humanités classiques au nom des progrès de l'enseignement technique, qui est, en lui-même, bon et utile, mais qui est pourvu d'une autre finalité que l'enseignement secondaire, avec lequel il ne devrait pas entrer en conflit : « Cette transformation, vous prétendez la faire en faveur de l'enseignement technique, alors que vous le démolissez à son tour »⁴¹. C'est donc l'ensemble de la politique scolaire du ministre Christian Fouchet que critique le parlementaire radical.

La question écrite déposée le 29 juillet 1968 par H. Ducos

Mais l'action du ministre C. Fouchet contre les langues classiques est bien timide à côté de celle menée quelques années plus tard par le Président E. Faure. La politique de celui-ci, ouvertement dirigée contre le latin et le grec, suscite de très vives réactions de la part d'H. Ducos, qui, dès le 29 juillet 1968, peu de jours après que le ministre a exposé ses intentions devant l'Assemblée, dépose une question écrite, renouvelant cette action un mois plus tard.

Dans cette question⁴², il s'élève contre le report en classe de quatrième des débuts de l'enseignement classique.

³⁷ J.O. Débats Ass. Nat., p. 1790 à 1793.

³⁸ *Ibid.*, p. 1793.

³⁹ J.O. Débats Ass. Nat., 18 mai 1965, p. 1793.

⁴⁰ *Ibid.*

⁴¹ *Ibid.*

⁴² J.O. Débats Ass. Nat., 3 août 1968, p. 2630.

La question écrite posée par H. Ducos le 30 août 1968

Soutenant les études classiques de toute son énergie, le parlementaire radical pose une seconde question⁴³ pour demander que le projet ministériel, compte tenu de son importance, soit sérieusement discuté par l'Assemblée Nationale. Le député réfute à la fois les arguments pédagogiques⁴⁴ et les thèmes politiques⁴⁵ avancés par le ministre.

La question orale avec débat posée le 11 décembre 1969 par H. Ducos

Le successeur d'E. Faure, O. Guichard, poursuivant la même politique que lui, H. Ducos n'hésite pas à poser, le 11 décembre 1969⁴⁶, une question orale avec débat, qui lui permet de demander que soit instaurée une initiation au latin pour tous les enfants en sixième, avec début en cinquième de l'« option latine » après l'année de « tronc commun ».

L'intervention d'H. Ducos le 12 décembre 1969

Le ministre O. Guichard ayant confirmé par une simple circulaire la suppression du latin et du grec en sixième et cinquième, le député radical prophétise la disparition rapide du latin, qui est pourtant « une base essentielle pour la formation intellectuelle de nombreux adolescents »⁴⁷. Au nom de la F.G.D.S. tout entière, il demande l'abrogation des mesures prises et il laisse éclater son indignation : « [...] dans un pays de langue latine comme le nôtre, dont la littérature n'a cessé de se nourrir aux sources latines et grecques, provoquer une telle régression des études classiques serait porter atteinte au patrimoine national. La Nation a le droit de se dresser tout entière, de se révolter contre un tel rapt, contre un tel pillage de ce qu'elle a de plus valable, de plus beau, de plus moralement riche »⁴⁸.

La foi du député en l'avenir n'est cependant pas ébranlée : « [...] viendra un temps où se posera la question de la permanence de l'humanisme sur lequel nous vivons et sans lequel la France cesserait d'être elle-même »⁴⁹.

Si toute la gauche partage l'opinion d'H. Ducos en ce qui concerne la nécessité de défendre un enseignement humaniste, elle n'est cependant pas unanime pour soutenir les langues anciennes. Prenons un simple exemple. Dans son *Manifeste Radical*, Jean-Jacques Servan-Schreiber se dit convaincu de l'utilité, de la nécessité d'une culture générale, mais celle-ci semble être orientée vers des matières modernes (sciences exactes, économie, politique) : « [...] l'éducation tendra vers l'épanouissement de toute la personnalité et pas seulement des facultés

⁴³ J.O. Débats Ass. Nat., 1^{er} septembre 1968, p. 2761.

⁴⁴ Le latin est inutile et même nuisible.

⁴⁵ La démocratisation de l'Ecole.

⁴⁶ J.O. Débats Ass. Nat., 11 décembre 1969, p. 4865.

⁴⁷ *Ibid.*, 12 décembre 1969, p. 4901.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 4902.

⁴⁹ *Ibid.*

utiles à la bataille pour l'emploi. Son but ne sera essentiellement pas d'adapter l'homme aux besoins que dicte l'économie, mais tout d'abord d'aider chacun à comprendre le monde où il vit, de renouveler pour lui cette intelligence des ensembles qui est la clé de l'autonomie personnelle, et par là de l'aider aussi à participer à la création des richesses »⁵⁰.

On peut cependant se demander si M. Servan-Schreiber ne s'attaque pas aux langues anciennes quand il souhaite montrer comment « à l'intérieur même de l'école publique, la bourgeoisie française a su maintenir des filières séparées pour la plèbe et le patriciat ; comment le lycée, puis l'université, ont érigé en critère de la réussite scolaire les caractéristiques culturelles de la classe dominante – y compris ses travers, son mépris, par exemple, de la technique et du travail manuel [...] »⁵¹. M. Servan-Schreiber est sans doute plus proche du Président E. Faure que d'H. Ducos.

Mais il est vrai que d'autres parlementaires de gauche, socialistes et communistes, défendent les humanités classiques ou la culture générale de type traditionnel.

Les opinions exprimées par les parlementaires socialistes

De nombreux parlementaires socialistes soutiennent l'enseignement classique. On étudiera ici l'attitude politique, bien caractéristique, de deux d'entre eux, le sénateur Georges Lamousse et le député Gilbert Faure.

L'attitude du sénateur G. Lamousse

Dans une intervention devant le Sénat, le 8 juin 1965, G. Lamousse critique tous les projets gouvernementaux de « pseudo-démocratisation des études secondaires », qui n'aboutiront, d'après lui, qu'à de mauvais résultats, « car la démocratisation suppose précisément la sélection, une sélection honnête avec égalité de chances pour tous et à tous les degrés »⁵². La gauche applaudit chaleureusement cette déclaration. Le sénateur accuse le gouvernement de nourrir de funestes arrière-pensées et de faire en réalité le jeu de la bourgeoisie d'affaires : « Il y a là une nouvelle forme de ségrégation, encore une fois habilement voilée, mais qui n'en existe pas moins et dont nous devinons bien les motifs qui l'inspirent »⁵³. Le ministre de l'Education Nationale se trouve accusé de vouloir soumettre l'école aux exigences de l'économie capitaliste pour le plus grand bénéfice d'un petit nombre. C'est au nom de la rentabilité que l'on sacrifie les humanités et que l'on renonce à promouvoir un enseignement secondaire vraiment formateur, qui donnerait à tous les enfants des chances égales d'accéder aux plus hautes fonctions. On veut refuser, d'après le parlementaire socialiste, toute possibilité réelle de promotion aux enfants du peuple : « [...] ce n'est ni une

⁵⁰ *Ciel et Terre, Manifeste Radical*, Denoël, 1970, p. 92.

⁵¹ *Op. cit.*, p. 95-96.

⁵² J.O. Débats Sénat, 8 juin 1965, p. 507.

⁵³ J.O. Débats Sénat, 8 juin 1965, p. 507.

culture ni même une orientation, c'est uniquement une distribution des individus entre des métiers qui leur sont d'avance imposés. La machine fonctionne comme un trieur mécanique [...]. Vous préparez les hommes pour votre besoin. Chacun vient s'y insérer comme un rouage à une place fixée d'avance. Chacun sera utile au bon fonctionnement de la machine, mais aucun d'eux n'a d'importance. Il doit donc être formé uniquement pour remplir l'office qui lui est assigné »⁵⁴.

G. Lamousse plaide pour une civilisation humaniste qu'il oppose à une civilisation mécanique. L'Ecole doit être conçue pour assurer à chaque enfant la libération des contraintes les plus dures et l'épanouissement de sa personnalité. « Si on veut édifier une civilisation humaniste et non une civilisation mécanique, c'est l'homme qui doit être la réalité première et la mesure de toute chose [...], tout système d'éducation qui asservit l'homme à un impératif social formel doit être rejeté. L'enseignement, la formation générale et professionnelle doit partir de lui et revenir à lui. Il ne s'agit pas de le préparer uniquement à tenir sa place dans un bureau ou devant une machine mais, avant tout, de le préparer à être un homme. Nous voulons que l'éducation soit d'abord pour chaque enfant une libération et un épanouissement de sa personnalité »⁵⁵. La Gauche applaudit cette déclaration. L'enseignement secondaire doit être vraiment formateur.

Le député socialiste Gilbert Faure

Le 24 juillet 1968, c'est le député socialiste Gilbert Faure qui expose devant l'Assemblée la doctrine scolaire de la F.G.D.S.⁵⁶.

Bien que la F.G.D.S. estime que la « première mission » de l'Ecole est de « diriger les esprits vers le monde vivant, elle reste très attachée à une éducation libérale et formatrice, faite pour le développement harmonieux des intelligences et le bonheur des hommes et de la société. Ses vœux sont « aux antipodes des visées étroitement utilitaires du gouvernement ». C'est pour l'homme, pour les hommes et pour la société qu'il convient de réformer en profondeur l'enseignement, et non pas pour l'économie ni pour le profit d'un petit nombre. Le député, au nom de ses collègues, préconise « la démocratisation, la modernisation et l'expansion de l'école », qui associera « les enseignements littéraire et artistique, scientifique et technique ». Désirant que soient élaborés des programmes très largement ouverts qui mettront les jeunes au contact avec « les plus grandes œuvres de tous les temps et de tous les pays », le député socialiste laisse supposer qu'une place devrait être faite aux chefs-d'œuvre de l'antiquité classique, peut-être dans une option complétant un noyau fondamental obligatoire.

L'attitude des parlementaires communistes

Les parlementaires communistes défendent des avis qui ressemblent beaucoup à ceux des socialistes. Pour nous, les opinions qui sont les plus

⁵⁴ *Ibid.*, p. 508.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 508.

⁵⁶ J.O. Débats Ass. Nat., 24 juillet 1968, p. 2550 et 2551.

intéressantes sont celles émises par le sénateur Cogniot, agrégé des Lettres, le 8 juin 1965 et le 28 juin 1966, par le député Dupuy, le 19 mai 1965, et par le député Odru, le 12 octobre 1969.

L'intervention du sénateur Georges Cogniot le 8 juin 1965

G. Cogniot dénonce le 8 juin 1965⁵⁷ les dangers que, par sa volonté de promouvoir une anticulture, la droite fait courir à l'enseignement secondaire. « Spécialisation étroite et prématurée », « distribution irréversible des rôles professionnels », « disparition de la tradition de l'Universel et de l'humanisme » qui cède la place « au savoir en tranches et en miettes » en sont les conséquences les plus graves. C'est au nom d'une « rentabilité immédiate et grossière » que le gouvernement agit dans un « sens utilitaire et pragmatique ». Quoiqu'il n'ose pas « décréter d'emblée » la suppression des études classiques, il a pour intention profonde de la réaliser.

Le sénateur communiste préfère, lui, à la « culture qui mutile » celle « qui épanouit ». Son plaidoyer pour les humanités est applaudi par la gauche, par le centre et même par une partie de la droite. A cette pseudo-formation que propose le gouvernement, le sénateur oppose, au nom du parti communiste, les différentes voies de l'humanisme, la voie classique et les voies modernes, en faveur desquelles il prononce une vibrante apologie : « [...] pour la culture générale [...] il est certain que plusieurs voies s'ouvrent aujourd'hui, non seulement la voie qu'on a appelée la voie de Fontanes ou de Victor Duruy et que j'appellerai aussi la voie de Jean Jaurès, c'est-à-dire la voie des humanités classiques prépondérantes, mais aussi la voie à culture scientifique prédominante, essentiellement à forte culture mathématique. Seulement, dans toutes les voies, il faut préserver l'unité de l'homme, la réflexion, le sens de l'universel au-delà de la technique et du métier. C'est ce qu'exigent surtout les temps complexes et féconds en mutations précipitées où nous entrons. C'est aussi ce que la prétendue réforme contredit absolument »⁵⁸.

La noblesse des études classiques est affirmée. Ces études n'appellent, dans la mesure où dans l'enseignement secondaire elles sont parallèles à d'autres études de nature scientifique, aucune critique du parlementaire communiste. G. Cogniot défend les mêmes idées un an plus tard⁵⁹.

L'intervention de G. Cogniot le 28 juin 1966

Le sénateur accuse le gouvernement de négliger la culture générale des enfants qui fréquentent les établissements secondaires, au profit d'une spécialisation qui n'humanise pas les esprits. Aux intentions du gouvernement, G. Cogniot réplique en opposant son idéal, les finalités humanistes de l'enseignement secondaire : « [...] en réalité rien ne sent plus la décadence que ce pragmatisme

⁵⁷ J.O. Débats Sénat, 8 juin 1965, p. 511 à 513.

⁵⁸ J.O. Débats Sénat, 8 juin 1965, p. 513.

⁵⁹ J.O. Débats Sénat, 28 juin 1966, p. 1075.

étroit des hommes d'argent, qui fait que l'on tend à considérer l'humanisme comme un luxe, ou plutôt comme un grave danger »⁶⁰. Il convient donc de défendre les langues anciennes auxquelles le gouvernement se plaît à « faire sournoisement la guerre ». Les communistes sont profondément humanistes : « Nous, nous considérons d'abord l'enfant et l'adolescent, dont il s'agit de faire un homme, certes un homme tout à fait capable de vivre dans le monde moderne, mais pas d'y vivre seulement comme une machine à haut rendement, capable d'y vivre aussi en s'épanouissant, en jouissant des acquisitions de la civilisation »⁶¹. La haute bourgeoisie d'affaires, qui soutient et inspire le gouvernement, est accusée de ne plus défendre et même d'attaquer les études classiques qu'elle chérissait naguère. Mais, d'après le sénateur, elle feint de les combattre pour elles-mêmes, au nom d'idées modernistes, alors qu'elle s'oppose tout simplement à leur diffusion chez les fils du peuple, dont elles épanouiraient l'intelligence, mais elle ne refuse pas pour autant d'en abreuver ses propres enfants.

L'attitude du député communiste Fernand Dupuy

Le député communiste F. Dupuy, dans la séance du 18 mai 1965 de l'Assemblée Nationale⁶², réaffirme l'utilité de la double formation, littéraire et scientifique. Le parlementaire reprend l'idée, déjà ancienne, d'un tronc commun obligatoire, complété par des options, au nombre desquelles figureraient les disciplines classiques. Ce qui compte principalement pour lui, c'est la défense de la culture générale que menace le gouvernement.

L'attitude du député communiste L. Odru

Le député communiste Louis Odru se fait, le 12 décembre 1969⁶³, le héraut de la même opinion. L'« industrialisation » de l'enseignement secondaire l'inquiète. Le député accuse le gouvernement de mener une politique qui favorise les intérêts de la grande bourgeoisie d'affaires, et qui sacrifie les enfants dont la culture générale est ainsi négligée. Pour les communistes, le plan Langevin-Wallon constitue encore une doctrine valable.

Conclusion partielle

Dans l'ensemble donc, les parlementaires de gauche s'inquiètent du sort que le gouvernement réserve à la culture générale. C'est à cette dernière qu'ils accordent toute leur attention.. Chacun, selon ses goûts, ses passions, sa formation personnelle et son expérience pédagogique, défend plus ou moins les études classiques.

On pourrait évidemment citer de très nombreuses prises de position.

⁶⁰ *Ibid.*

⁶¹ *Ibid.*

⁶² J.O. Débats Ass. Nat., 1965, p. 1374.

⁶³ J.O. Débats Ass. Nat., 12 décembre 1969, p. 4908-4909.

Ajoutons simplement, pour montrer la permanence de l'attachement de la gauche à l'enseignement du latin et du grec, un avis émis en 1973 par M. Louis Longequeue, député socialiste de la Haute-Vienne.

Ce parlementaire estime⁶⁴ que la formation humaniste dispensée par le latin et le grec est utile en cette fin de XX^e siècle et qu'il est souhaitable d'initier dès la classe de sixième les jeunes élèves au latin.

Dans les milieux populaires, extraparlimentaires, de gauche, les études classiques ne sont pas toujours très vivement appréciées, d'abord à cause de la réputation antidémocratique qui leur a été jadis faite et ensuite en raison du fait qu'il est facile, au terme d'un jugement superficiel, de les considérer comme inutiles. La Gauche au pouvoir ne restaurerait certainement pas les humanités classiques dans leurs anciennes prérogatives. Tout au plus leur accorderait-elle le statut d'options dans l'enseignement secondaire, leur faisant jouer le rôle que prévoit pour elles le plan Langevin-Wallon et qu'envisagent aujourd'hui les plans de réforme de l'Ecole que propose la gauche.

Pour quelles raisons extra-pédagogiques une grande partie de la gauche française est-elle donc attachée aux études classiques ?

Les arguments politiques

Dans la période étudiée, la Gauche avance plusieurs types d'arguments politiques en faveur de l'enseignement du latin et du grec. A des thèmes majeurs et constants – il faut partager le trésor classique au profit de tous ; il ne convient pas de confondre systématiquement humanités classiques et culture de classe ; le vrai problème de la démocratisation de l'Ecole est ailleurs – s'ajoutent d'autres éléments qui apparaissent et disparaissent selon les époques – la volonté de défendre une tradition et une civilisation ; la nécessité de lutter contre le pouvoir des technocrates et contre l'asservissement des esprits à la technique et à l'économie, donc de libérer l'homme de certaines contraintes ; l'aspect républicain des études classiques ; le rôle que peut jouer la culture latine dans l'unification politique de l'Europe ; l'intention de dénoncer les avantages iniques que trouvent dans l'enseignement moderne les enfants peu doués de la bourgeoisie.

Les arguments qui apparaissent et disparaissent selon les époques

Les préoccupations politiques de la gauche française dans ses luttes scolaires ont considérablement varié en un siècle.

Il n'est donc pas surprenant que dans son apologie des études classiques elle fasse intervenir des idées qui successivement représentent ses thèmes essentiels du moment présent.

⁶⁴ Lettre envoyée à M. Pauliat, représentant à Limoges de la Société des professeurs de français et de langues anciennes, pendant la campagne électorale ayant précédé les élections législatives de mars 1973, et publiée dans la *Revue de la Franco-Ancienne*, n° 179, Juillet 1973, p. 51.

L'aspect républicain et laïc des humanités classiques

C'est ainsi que dans le premier tiers du XX^e siècle, les parlementaires de gauche aiment à rappeler que les études classiques constituent une bonne école de discipline républicaine et de morale laïque. Le docteur Levraud, député radical-socialiste, le remarque et l'affirme en 1902 : « Je prétends qu'au point de vue républicain l'enseignement gréco-latin est utile [...]. Dans cet enseignement, il est constamment question de république romaine, de la république grecque. Vous voyez ce qu'on peut tirer de toutes ces études ; l'enseignement gréco-latin s'appuie sur la morale païenne que, pour ma part, je préfère à la morale catholique »⁶⁵.

Mais la Gauche dans son ensemble, en dépit de ses applaudissements, se montre circonspecte devant cet argument. En un temps où le latin est encore la langue de l'Eglise et où le clergé ainsi que les pratiquants se passionnent pour la défense des humanités, cette idée du docteur Levraud, pourtant bien vraie – puisqu'on n'étudie pas dans les classes les auteurs chrétiens, il suffit pour s'en convaincre de lire le programme élaboré sous la III^e République – présente des apparences paradoxales qui incitent à la prudence.

L'enseignement moderne risque de devenir un refuge pour les cancre de la bourgeoisie

Le radical socialiste Dr Levraud défend aussi, en 1902, une autre thèse paradoxale, lorsqu'il soupçonne l'enseignement moderne d'être par essence un enseignement de classe, créé par et pour la bourgeoisie. D'accès plus aisé que les sections classiques, les sections modernes accueilleront des élèves peu doués mais riches, qui pourront ainsi faire des études et obtenir des diplômes et des situations qu'ils devront plus à leur fortune qu'à leur mérite personnel : « [...] et si on a placé l'enseignement moderne dans le lycée, c'est que tout simplement il s'adresse à un autre public, à une autre classe de la société, à la classe de la bourgeoisie, et qu'en somme introduire cet enseignement au lycée, c'était satisfaire un peu la vanité des parents »⁶⁶.

Le socialiste R. Viviani partage son avis. C'est, d'après lui, l'esprit de la bourgeoisie, spontanément tournée vers les affaires, qui est la cause véritable du déclin des études secondaires : « [...] gagnés par les élèves, gagnés par les familles, gagnés par l'ambition utilitaire des jeunes générations, après d'honorables résistances, les maîtres ont laissé tomber peu à peu l'enseignement classique, l'ont dépouillé peu à peu de son caractère théorique et l'ont laissé glisser au niveau utilitaire où nous l'avons relevé »⁶⁷.

Là encore, il est permis de se demander si le paradoxe n'est pas simplement apparent. C'est en accusant les études classiques d'être antidémocratiques que l'on reconnaît à l'enseignement moderne un caractère démocratique. Mais si l'on considère l'enseignement moderne en lui-même, sans faire référence à

⁶⁵ J.O. Débats Ass. Nat., 1902, p. 646.

⁶⁶ J.O. Débats Ass. Nat., 1902, p. 644.

⁶⁷ *Ibid.*, p. 650.

l'enseignement classique, n'a-t-on pas le droit de dire que, en 1902 et en 1922, il reçoit plus les faveurs de la bourgeoisie que celles du peuple, plus tenu à l'écart, en réalité, de l'école secondaire ? Sous la V^e République, des parlementaires de gauche – H. Ducos et G. Lamousse par exemple – reprendront cet argument sous une forme modernisée. En privant les enfants du peuple d'une culture humaniste le gouvernement fait le jeu de la bourgeoisie d'affaires à laquelle il livre très tôt des jeunes gens qui n'ont aucune formation pratique ou technique et qui ont été privés de l'épanouissement intellectuel et moral auquel ils pouvaient légitimement prétendre, tandis que les jeunes bourgeois, grâce à la fortune de leurs parents, auront toujours les moyens de poursuivre des études supérieures qui leur donneront accès aux meilleures carrières et leur permettront d'acquérir, si toutefois ils le désirent vraiment, une vraie culture, une culture libérale.

Les technocrates et les hommes d'argent sont les adversaires résolus d'un véritable enseignement secondaire

Si l'on supprime tout caractère formateur à l'enseignement secondaire – classique et moderne –, la grande majorité des adolescents risque d'être livrée très tôt, avec une simple culture primaire rudimentaire, au pouvoir des technocrates et des hommes d'argent. Tel est le risque qu'H. Ducos ne cesse de dénoncer sous la V^e République, tel est aussi celui que considère le sénateur communiste G. Cogniot lorsqu'il s'écrie : « Le gouvernement considère d'abord ce qu'il prétend être l'intérêt économique du pays et qui n'est que l'intérêt immédiat et grossier du grand patronat »⁶⁸. Le véritable enseignement secondaire est un facteur d'épanouissement et de liberté. Que l'on y prenne bien garde, que l'on ne s'arrête pas aux apparences, pour H. Ducos, le débat est fondamental, et le combat pour une école véritable est en réalité mené pour l'installation d'une réelle démocratie. C'est un « combat républicain » dont dépend l'avenir de la société.

Les parlementaires socialistes et communistes sont nombreux à partager cette opinion.

Défendre les humanités classiques, c'est défendre la civilisation

Dans ces conditions, les hommes de gauche deviennent les hérauts d'une tradition, d'une civilisation qu'ils veulent protéger et sauvegarder. C'est à cette civilisation que le député radical H. Ducos consacre avec ardeur ses dernières interventions à la Chambre : « La déraison, la folie, l'hostilité à la culture humaniste, celle qui fait que la France a toujours été à la tête de la civilisation, la plongerait désormais dans le plus profond de ce que l'on appelait autrefois la barbarie »⁶⁹. Rejeter l'enseignement classique, c'est finalement renoncer au progrès : « Après avoir été en tête de la civilisation humaine, la France sera-t-elle bientôt au plus profond de la barbarie ? Après avoir été la première, sera-t-elle

⁶⁸ J.O. Débats Sénat, 28 juin 1966, p. 1075.

⁶⁹ J.O. Débats Ass. Nat., 12 décembre 1969, p. 4902.

honteusement la dernière des nations civilisées ? »⁷⁰.

Le parlementaire radical dénonce un danger qui menace la Nation tout entière. Les conditions politiques ne sont plus celles de 1922. La bourgeoisie et la droite ne soutiennent plus les humanités. Elles veulent, d'après la gauche, détruire l'Ecole dans ce qu'elle avait de plus noble – son rôle formateur –, parce qu'elles ne peuvent plus empêcher les enfants du peuple d'y avoir accès. Leur stratégie a évolué. Au lieu d'accaparer l'Ecole publique – ce qu'elles n'ont plus les moyens de faire –, elles souhaitent l'abaisser, l'avilir, la dépouiller de sa substance pour maintenir le peuple « dans une condition sous-humaine ».

Le latin et l'unité de l'Europe

Certains députés radicaux et socialistes estiment que l'unité de l'Europe ne pourra se faire, en grande partie, qu'autour de la culture latine et grâce à elle. Leur porte-parole est encore le député radical-socialiste H. Ducos. Il considère que « seule la latinité donnera à l'Europe son unité profonde »⁷¹. Mais le problème politique de l'enseignement du latin et du grec ne se pose pas qu'en France⁷².

Sans enseignement secondaire véritable, le peuple risque d'être asservi

Si on n'apprend pas aux enfants à penser, si l'on se contente de leur transmettre des connaissances pratiques, ils seront soumis à la technique, au progrès, à l'économie et à ceux qui la dirigent. Ils perdront ainsi leur âme et leur liberté.

Transformés en robots, ils ne connaîtront jamais le bonheur. Tel est l'avis des parlementaires Lamousse, Cogniot, Gilbert Faure, H. Ducos. C'est contre ce risque que la gauche élabore des projets de réformes, dites démocratiques, de l'enseignement, qui accordent une place non négligeable à la formation de l'esprit. Mais ces projets n'ont jamais reçu un commencement d'application, si bien que l'on peut légitimement se demander s'il n'existe pas une différence entre la théorie et ce que serait la pratique.

Les arguments politiques constants

Quoi qu'il en soit, dans la période étudiée, les hommes de gauche qui se disent attachés aux humanités classiques avancent constamment trois grands arguments politiques.

Il faut partager le trésor classique au profit de tous

Le premier d'entre eux concerne le développement des études classiques.

⁷⁰ *Ibid.*, p. 4903.

⁷¹ J.O. Débats Ass. Nat., 8 juin 1966, p. 1793.

⁷² Il serait intéressant de l'étudier dans tous les pays de la Communauté Européenne et aussi en Afrique francophone ainsi qu'en Russie.

Persuadés que ces études constituent le meilleur de tous les outils pédagogiques, certains parlementaires socialistes et radicaux souhaitent qu'il soit mis à la disposition de tous les enfants dans les meilleures conditions possibles. Pour eux donc, une démocratisation réelle de l'école doit permettre de donner à tous, sans distinction d'origine sociale, un accès à la culture classique. Pour réaliser cet idéal, il convient, par des mesures appropriées, de faire en sorte qu'en abordant l'étude du latin et du grec les enfants issus de milieux modestes ne soient victimes d'aucun handicap.

En 1902, le socialiste R. Viviani, consterné par la décadence de l'enseignement secondaire, estime que celui-ci, gâté par les fils de la bourgeoisie, sera régénéré par l'entrée en masse d'adolescents issus de milieux ouvriers : « [...] j'ose dire que la présence des enfants de l'ouvrier dans le lycée modifierait la situation [...], ils formeraient dans le lycée ce petit groupe noblement privilégié, désintéressé, demandant à l'étude sa beauté et non son utilité »⁷³. Les jeunes gens tireraient grand profit de leurs études et pourraient prendre la place qui leur revient en raison de leurs mérites personnels. C'est un devoir fondamental de l'Etat démocratique que d'assurer à tous ceux qui sont capables de la recevoir une éducation de qualité, de nature à favoriser leur épanouissement personnel et leur promotion dans la hiérarchie sociale.

Dans la culture que le peuple se donnera après avoir aboli le capitalisme, le socialiste Bracke considère, en 1922, qu'une large place sera faite aux humanités classiques. Ces disciplines correspondent en effet parfaitement aux finalités d'un enseignement secondaire véritable. Etant donné que « je vaud mieux pour mon propre développement si j'ai passé par l'assouplissement de la culture classique »⁷⁴ et que « c'est par rapport à soi-même que l'individu profite d'une culture comme la culture classique »⁷⁵, l'épanouissement que permet d'obtenir l'étude de ces langues anciennes deviendra le privilège que partageront tous les enfants, sans nourrir l'espoir d'un profit pratique autre que le développement harmonieux de toutes les ressources de leur esprit : « [...] Si ce n'était qu'un moyen, même meilleur, d'apprendre la langue française, on pourrait peut-être y renoncer. Mais il y a autre chose {...}. C'est le fond, c'est le contact avec nos origines, avec toutes les traditions qui est tellement nécessaire que, moi, je le réclame pour tous les esprits de France, sauf bien entendu la capacité d'en profiter »⁷⁶. Le député socialiste Bracke aime les études classiques pour elles-mêmes et il souhaite qu'elles trouvent leur vraie place dans une école où l'argent n'érigera plus de barrières entre les castes sociales.

Le député radical H. Ducos, lui aussi, en 1922, soutient que les études classiques ont un grand rôle à jouer dans une éducation nationale s'ouvrant démocratiquement, sans discrimination sociale, à tous les bons esprits, aptes à suivre le cycle de l'enseignement secondaire. Elles demeureront le privilège de la véritable élite intellectuelle, recrutée selon des critères justes : « [...] il n'y a

⁷³ J.O. Débats Ass. Nat., 1902, p. 649.

⁷⁴ Débats 1922.

⁷⁵ *Ibid.*

⁷⁶ *Ibid.*

qu'une élite qui soit capable d'aborder ces connaissances spéciales »⁷⁷.

En 1957, il proclame de nouveau son attachement à la culture générale. Les langues anciennes doivent être réservées à une élite recrutée démocratiquement, selon des critères fondés sur des principes de justice : « C'est de la masse entière de la Nation que doivent surgir cette élite et ces âmes privilégiées, non de la naissance et de la fortune, mais de l'intelligence et du mérite »⁷⁸. Il convient d'œuvrer, comme le veulent les règles de la démocratie, pour que l'on offre à tous les enfants des chances égales d'accès aux rangs de cette élite nationale qui s'épanouit dans l'étude des langues anciennes. Démocratiser l'enseignement, ce n'est ni l'abaisser ni l'avilir.

En 1968, H. Ducos reproche au Président E. Faure de confondre démocratie et démagogie. C'est en initiant les enfants du peuple à la vraie culture secondaire, c'est-à-dire en leur apprenant le latin et éventuellement le grec, que l'on rendra service à toute la jeunesse et à tout le pays, que l'on accomplira une œuvre digne d'une démocratie.

D'après le parlementaire radical, l'ancien Président du Conseil s'inspire de faux principes démocratiques : « La démocratisation ? Ce qui serait scandaleusement antidémocratique, ce serait de n'offrir, après je ne sais quel brassage et quel mélange, que des mets frelatés au banquet du savoir où M. le ministre veut et où nous voulons convier un nombre de plus en plus grand d'enfants des classes laborieuses »⁷⁹. Après une année d'orientation, il faut ouvrir les sections classiques à tous les enfants qui auront profité à les fréquenter. Il convient de recruter systématiquement de jeunes latinistes parmi les plus intelligents des enfants, quelles que soient leur origine sociale et la fortune de leurs parents. C'est, d'après le député radical, par une aberration que condamnera sévèrement le tribunal de l'Histoire qu'E. Faure et O. Guichard veulent perpétrer un « crime contre les humanités classiques ». Députés de la Fédération de la Gauche Démocrate et Socialiste (F.G.D.S., socialiste) et du parti communiste applaudissent chaleureusement et félicitent H. Ducos de ces déclarations.

Les communistes d'ailleurs, dès 1966, estiment, comme l'affirme leur porte-parole au Sénat, G. Cogniot, que la droite fausse le débat : « [...] ce débat sur les finalités de l'enseignement secondaire, les habiles du gouvernement essaient toujours de le représenter comme un débat entre les morts et les vivants, en imputant à l'opposition l'attachement à un passé décrépité et en se parant eux-mêmes des couleurs flatteuses du modernisme et de la jeunesse »⁸⁰. Les langues anciennes méritent qu'on les défende. Elles contribuent à la formation de l'esprit, du jugement et du goût : « [...] qu'y a-t-il, au contraire, de plus vivant et de plus frais que la préoccupation de faire s'épanouir entre quinze et dix-huit ans les éléments délicats et libres de la vie de l'esprit, de faire acquérir du jugement et du goût, avant les pressions et les obligations de l'utilité professionnelle ? »⁸¹.

Pour de nombreux parlementaires de gauche, il ne semble donc pas que

⁷⁷ Débats 1922.

⁷⁸ Débats 1957.

⁷⁹ J.O. Débats Ass. Nat., 18 septembre 1968, p. 2761.

⁸⁰ J.O. Débats Sénat, 28 juin 1966, p. 1075.

⁸¹ J.O. Débats Sénat, 1966, p. 1075.

latin et grec constituent, comme l'affirment des sociologues et des historiens d'aujourd'hui, une culture de classe.

Il ne faut pas confondre humanités classiques et culture de classe

L'argument n'est pas nouveau. Dès 1922, H. Ducos le développe en proposant un projet de réforme, qu'il dit démocratique, de l'enseignement secondaire. Aucune classe sociale ne peut accaparer les humanités, mais il faut reconnaître que pour certains enfants l'étude de ces langues anciennes est, au départ, plus difficile que pour d'autres. Qu'on aide donc ceux-là à surmonter leur handicap, qu'on permette à ceux qui ne veulent et ne peuvent étudier latin et grec de suivre un enseignement moderne, et qu'ensuite on regroupe tous les meilleurs, sans distinction d'origine, dans les sections classiques, tous ceux qui ont réellement profité de les suivre. Alors, vraiment, d'après H. Ducos, on accomplira une œuvre démocratique et pédagogiquement utile.

En 1969, le député radical considère que la démocratisation de l'enseignement classique est acquise et s'oppose sur ce point au Président E. Faure : « Les raisons qu'il a données [...] sont toutes inacceptables. Voici la principale, celle qu'il a répétée sans cesse : « toutes les enquêtes pédagogiques », disait-il en novembre 1968 à l'U.N.E.S.C.O., « démontrent que l'enseignement du latin n'est aisément accessible qu'aux héritiers de la culture, c'est-à-dire aux héritiers d'un certain milieu familial. Il freine la démocratisation ». Cette opinion, dont l'expression est devenue une rengaine, ne saurait émaner que de la mauvaise foi ou de la manie. Pour tous ceux qui ont des yeux pour voir, il est de toute évidence que la démocratisation de l'enseignement classique date de nombreuses années et qu'elle s'amplifie chaque année considérablement depuis que le second degré recrute des masses d'élèves issus des classes ouvrières et paysannes »⁸².

La sélection qui s'effectue dans les sections classiques est donc juste. C'est là un argument important en faveur de leur maintien. Faut-il frustrer les fils d'ouvriers qui sont intelligents du fruit de leurs efforts et les vouer au même sort social que leurs parents, pour « faire plus facilement une place au soleil » aux « écolés intellectuels » de la bourgeoisie ? Supprimer l'enseignement classique, c'est priver de chances sérieuses d'épanouissement et de formation d'authentiques fils des classes laborieuses ; c'est donc finalement adopter une politique non pas progressiste – dont le modernisme de surface cache de graves et inquiétantes arrière-pensées –, mais bien réactionnaire.

L'idée n'est pas neuve. On la découvre déjà sous la plume de Léon Blum en 1926 après les débats du 9 août 1924⁸³ et du 13 mai 1925⁸⁴. Léon Blum ne conçoit pas un enseignement d'élite sans latin ni grec. Il souhaite que soit amenée « aux nobles études d'où est sortie la civilisation européenne toute l'élite de la jeunesse, riche ou pauvre »⁸⁵. Par le mot « élite », il comprend l'ensemble des enfants, quelle

⁸² J.O. Débats Ass. Nat., 12 décembre 1969, p. 4901-4902.

⁸³ J.O. des 11 et 12 août, p. 7458 *sq.* (œuvre de François-Albert – lui-même agrégé des Lettres ! – qui rétablit en sixième et cinquième les sections modernes).

⁸⁴ J.O. du 17 juin, p. 5574 *sq.* (De Monzie rétablit complètement l'enseignement moderne).

⁸⁵ *Bulletin de l'Association Guillaume Budé*, août 1926. L'article se trouve p. 1 à 23.

que soit leur origine sociale, capables de suivre ces études élevées, véritablement secondaires. Il considère que la réforme pouvait « restaurer l'enseignement gréco-latin » : « études classiques obligatoires pour tous, de la sixième à la seconde, option pour le moderne accordée seulement au seuil de cette dernière classe, de façon que toute la jeunesse aspirant aux études secondaires s'essayât du moins aux véritables études avant d'y renoncer, de façon surtout que l'élite des enfants pauvres ne s'égarât pas dans un enseignement destiné aux inaptes de la bourgeoisie »⁸⁶. L. Blum juge démagogique une contre-réforme qui a pour objet de donner satisfaction à une opinion publique mal informée. Les décrets réalisent un massacre pédagogique et correspondent à une volonté de démagogie bourgeoise : « [...] par l'amalgame des inaptes avec les élèves capables d'études secondaires, on cherche à réhabiliter le moderne, que ses échecs successifs n'ont pas rehaussé dans l'opinion. Et pour justifier une mesure qui sacrifie aux cancrenes les études des autres, on invoque le principe républicain »⁸⁷. Les décrets représentent donc une fausse solution apportée au problème que pose une nécessaire démocratisation de l'école secondaire.

Le vrai problème de la démocratisation de l'enseignement est ailleurs

Ce n'est donc pas en supprimant les humanités classiques de programmes que, pour certains hommes de gauche, on démocratiserait l'enseignement secondaire. Il s'en faut de beaucoup. On sait que, depuis la seconde moitié du XIX^e siècle, certains souhaitent, pour démocratiser l'école, l'établissement de ce qui est appelé aujourd'hui un « tronc commun », auquel s'ajouteraient des options. Au nombre de ces dernières pourraient figurer latin et grec.

E. Herriot parlait en 1922 d'une « école unique », grâce à laquelle serait fondée la « démocratie intellectuelle » et dans laquelle la culture générale serait offerte « au mérite et non à la richesse ». E. Herriot propose de créer ainsi « le statut intellectuel que la démocratie attend ». C'est à l'élaboration de ce statut que désirent contribuer les plans de Jean Zay et de la commission Langevin-Wallon et aujourd'hui ceux des différentes parties signataires du programme commun de gouvernement de la gauche.

Comme Herriot, Bracke appelle de ses vœux une école unique, dont il estime qu'elle ne verra le jour que sous un régime véritablement socialiste. Sa soif de réformes et de progrès social n'est pas opposée à son zèle passionné pour la défense des langues anciennes.

Dans son ensemble, la Gauche parlementaire désire que l'enseignement secondaire demeure humaniste et qu'un choix existe entre un humanisme moderne et un humanisme classique, ce dernier méritant de conserver sa place dans les établissements secondaires. Elle n'isole pas, dans son analyse, les langues classiques des autres disciplines, elle ne leur octroie pas un statut spécial.

Pour elle, c'est l'ensemble de l'enseignement qui doit être repensé avec des « intentions démocratiques ». Les langues anciennes ne sont ni inutiles ni

⁸⁶ *In art. cit.*

⁸⁷ *Ibid.*

antidémocratiques en elles-mêmes. C'est pourquoi la gauche, tout en condamnant le rôle que, d'après elle, on a voulu leur faire jouer, n'en attaque l'enseignement ni pour son contenu ni pour les résultats qu'il produit. Mieux même, et contrairement à une idée à tort répandue dans l'opinion, il lui arrive de les défendre ardemment.

La volonté des conservateurs d'adapter l'enseignement aux exigences de l'économie

Loin de soutenir toujours les humanités classiques, comme on tend à le croire communément, la Droite s'est parfois montrée hostile et même résolument hostile à leur égard en les accusant d'être inutiles, d'être trop tournées vers un passé révolu, de ne pas préparer à la vie moderne et d'être inadaptées au monde d'aujourd'hui, et même d'être par essence antidémocratiques.

A la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e, on sait qu'une fraction de la bourgeoisie d'affaires milite pour que soient reconnus les droits et l'existence des séries modernes parallèles aux séries classiques, mais c'est seulement en 1922 que des attaques sérieuses, au terme desquelles est réclamée la suppression pure et simple de l'enseignement du latin et du grec, sont portées. Par la suite, les gouvernements de la V^e République adopteront des mesures nettement défavorables à l'enseignement des langues anciennes.

Les attitudes politiques

L'hostilité la plus vive aux études classiques manifestée par un parlementaire de droite sous la III^e République est le fait du député de la Meurthe-et-Moselle, Louis Marin, qui achèvera sa carrière parlementaire sous la IV^e République aux côtés du Président A. Pinay. L. Blum disait à son sujet qu'il « détestait » les idées politiques conservatrices qu'il défendait.

Le député Louis Marin

En 1922, devant la Chambre, en prononçant un discours où s'étale une hostilité violente à l'égard des études classiques, L. Marin sait qu'il va « choquer, et particulièrement ses amis politiques »⁸⁸. Persuadé qu'il se bat « au nom du bon sens »⁸⁹, Louis Marin se dit convaincu que sa thèse « triomphera »⁹⁰. Les reproches graves qu'il énumère sont tels (les études classiques contribuent à une injuste sélection sociale, sont stériles, complètement inutiles et fondamentalement inadaptées au monde moderne, néfastes pour la Nation tout entière ; elles constituent un obstacle aux réformes dont l'école a besoin) qu'il préconise la suppression pure et simple de l'étude du latin et du grec : « [...] on laissera arracher avec veine cette vieille culture gréco-latine dans l'enseignement

⁸⁸ Débats 1922.

⁸⁹ *Ibid.*

⁹⁰ *Ibid.*

secondaire [...], il faut commencer par exécuter les langues mortes et les faire disparaître de l'enseignement secondaire »⁹¹. Il souhaite que l'enseignement traditionnel soit remplacé par une culture « spéculative et désintéressée qui soit vraiment moderne »⁹², par une « culture générale nationale »⁹³.

L'enseignement moderne remplit une double fonction, celle de former les esprits et d'armer les hommes pour la vie d'aujourd'hui. Il répond ainsi aux vrais besoins de la Nation : « L'enseignement secondaire doit être en même temps une formation générale de toutes les facultés intellectuelles et une préparation générale aux divers domaines de l'activité, comme un passe-partout qui donne accès à toutes les portes »⁹⁴. A ceux qui douteraient de l'efficacité des humanités modernes, L. Marin réplique par avance : « [...] on peut avoir, sans langue morte, une culture générale tout à fait parfaite [...]. Nous entendons avoir entre les mains un instrument de formation classique meilleur que le vôtre »⁹⁵.

L. Marin termine son intervention en proposant une description de la physionomie qui serait celle de l'enseignement dont il souhaite voir l'élaboration : « [...] ce qu'il faut, c'est un enseignement secondaire commun, sans option ni bifurcation, fondé exclusivement sur la langue maternelle, sur la culture nationale avec une langue vivante comme complément »⁹⁶. C'est là une position que la gauche de 1922 ne partage pas exactement, tant s'en faut !

Si l'attaque de L. Marin n'eut aucun effet pratique, l'action menée par les gouvernements de la V^e République jusqu'en 1970 a, elle, réellement accéléré le déclin des études classiques dans les lycées et les facultés. Parlementaires et hommes d'Etat U.D.R. (U.N.R., U.D. V^e) et R.I. n'ont pas ménagé leurs critiques à l'égard des langues anciennes. Certains d'entre eux acceptent de laisser vivre petitement le latin et le grec dans les établissements secondaires, d'autres, qui ont pour porte-parole principal le Président E. Faure, œuvrent plus ou moins directement pour leur disparition complète.

Les ministres de l'Education Nationale Christian Fouchet et Olivier Guichard

Les ministres Ch. Fouchet et O. Guichard se contentent plus de constater un état de fait que de lutter directement contre les études classiques. Le premier déclare, le 18 mai 1965, qu'il est devenu nécessaire de réformer l'enseignement dans son ensemble, les conditions de la vie ayant évolué d'une manière considérable : « Tout ce qui touche à la jeunesse a toujours été d'une importance capitale, mais rarement sans doute autant qu'aujourd'hui où les connaissances sont si nouvelles, les problèmes si vastes, les ouvertures des sciences si vertigineuses, les jeunes générations qui aspirent à toujours plus d'enseignement si fortes, que toutes les structures matérielles, sociales et pédagogiques de l'éducation et

⁹¹ *Ibid.*

⁹² *Ibid.*

⁹³ *Ibid.*

⁹⁴ Débats 1922.

⁹⁵ Débats 1922.

⁹⁶ *Ibid.*

de l'enseignement ont éclaté »⁹⁷. L'accroissement considérable du nombre des élèves modifie le rôle social des lycées : « [...] nous devons dire sans relâche et, personnellement, je ne cesse de le dire, que les structures de l'éducation nationale ont aujourd'hui éclaté, que onze millions d'élèves ne peuvent s'éduquer comme naguère encore un million [...] »⁹⁸. L'enseignement ne peut plus être ce qu'il était autrefois. Il doit recevoir pour mission de préparer davantage à la vie professionnelle.

En 1969, O. Guichard poursuit la politique scolaire de son prédécesseur, E. Faure. Il annonce ses intentions le 12 novembre devant l'Assemblée. Un mois plus tard, il déclare que la politique d'E. Faure ne saurait être tenue, non plus d'ailleurs que la sienne, pour responsable du déclin des études classiques. Il cite des chiffres qui « montrent que le recul de l'enseignement classique n'est pas un fait nouveau ni soudain, imputable aux décisions récentes »⁹⁹. Répondant à H. Ducos, il promet de veiller à la qualité de l'initiation au latin qui sera dispensée en cinquième, mais il se contente de souhaiter, sans prendre aucune mesure réelle, que l'avenir des langues anciennes soit brillant : « [...] il est permis d'espérer que la constitution, pour l'étude du latin, de sections relativement homogènes assurera à l'enseignement de cette langue une efficacité, une qualité et un rythme de progression supérieurs à ceux que nous avons connus »¹⁰⁰. Devant de telles déclarations, la déception des partisans du latin et du grec est relative.

De 1969 à 1970, les études classiques demeurent affaiblies et amoindries, mais le ministre accordera à leurs défenseurs de menues satisfactions, plus morales qu'efficaces.

C'est entre 1965 et 1969 qu'elles ont reçu les coups les plus sévères.

L'attitude des parlementaires favorables aux gouvernements de la V^e République et celle du secrétaire d'Etat J. de Broglie avant les réformes du Président E. Faure

On retiendra quatre attitudes caractéristiques, celles des parlementaires J.M. Poirier, J. Mer, R. Schmittlein et celle du secrétaire d'Etat à l'Education Nationale J. de Broglie.

L'attitude du député U.D. V^e (droite alors au pouvoir) J.M. Poirier

Le 19 mai 1965, le député Jean-Marie Poirier déclare que « l'accélération de l'histoire et du savoir »¹⁰¹ rend nécessaire une profonde réforme de l'Education Nationale. Elle aboutira à un rajeunissement, à une modernisation, à une ouverture de l'Ecole sur le monde d'aujourd'hui. Elle tiendra compte aussi « de toutes les contingences qui déterminent une politique de l'Education Nationale »¹⁰². Si

⁹⁷ J.O. Débats Ass. Nat., 18 mai 1965, p. 1363.

⁹⁸ J.O. Débats Ass. Nat., p. 1363.

⁹⁹ J.O. Débats Ass. Nat., 12 décembre 1969, p. 4908.

¹⁰⁰ *Ibid.*

¹⁰¹ J.O. Débats Ass. Nat., 19 mai 1965, p. 1413.

¹⁰² *Ibid.*

l'évolution est nécessaire, la tradition demeure indispensable, mais, de toute façon, la part des humanités sera réduite au profit d'autres disciplines plus utiles ou plus pratiques.

L'attitude du député U.D. V^e Jacques Mer (droite)

Le 8 juin 1966, Jacques Mer, autre député favorable au gouvernement de G. Pompidou, plaide pour que l'Ecole, qui s'ouvre de plus en plus à des catégories nouvelles d'enfants, réponde mieux aux besoins de l'économie : « [...] mais si le besoin d'enseignement est ressenti dans des couches plus profondes, plus populaires qu'auparavant, si la Nation exige des cadres plus nombreux, il faut adapter cet enseignement, le diversifier, lui donner des formes que n'avait pas l'enseignement classique que nous avons connu pendant des années »¹⁰³.

Le développement de l'enseignement secondaire, qui est un fait en soi heureux, implique une adaptation de l'Ecole aux exigences de la jeunesse. Il convient de constituer des sections pratiques donnant immédiatement accès à la vie professionnelle, mais il faut conserver des séries classiques. Finalement, dans la pensée de Jacques Mer, l'enseignement classique demeure inchangé, il est même renforcé en qualité, mais l'enseignement secondaire moderne se rapproche du technique et finit par ne plus être véritablement secondaire, si l'on comprend cet adjectif avec le sens que lui donne H. Ducos. Sous des apparences progressistes et réalistes, pragmatiques, le projet de Jacques Mer est, en fait, pour l'opposition de gauche, réactionnaire, puisqu'il prive, en réalité, de culture secondaire la grande masse des enfants. Mais celle-ci n'est peut-être pas, dans son ensemble, capable de suivre un enseignement fort et abstrait. C'est vrai. Le véritable problème, à la fois pédagogique et politique, est de savoir s'il est possible de concevoir un enseignement secondaire de masse sans commettre ce qu'H. Ducos appelle une « escroquerie intellectuelle ».

L'aspect « réactionnaire » des thèses de J. Mer est peut-être plus pédagogique que politique, mais l'opposition ne retiendra que les traits politiques de sa pensée.

L'intervention de R. Schmittlein le 20 mai 1965

C'est l'évolution même des conditions de vie qui conduit le gouvernement à réviser le système secondaire français. Le fait est clairement exprimé par R. Schmittlein à la tribune de l'Assemblée le 19 mai 1965 : « [...] les conditions créées par 170 ans d'enseignement secondaire, par 90 ans d'enseignement primaire obligatoire, par le développement extraordinaire des sciences et surtout des techniques d'information depuis cinquante ans, ont non seulement permis, mais rendu obligatoire, la promotion populaire. La base même de notre système éducatif, à savoir la formation d'une élite par voie de sélection au début de l'enseignement, est maintenant périmée »¹⁰⁴. Tout le monde sera d'accord avec

¹⁰³ J.O. Débats Ass. Nat., 8 juin 1966, p. 1797.

¹⁰⁴ J.O. Débats Ass. Nat., 19 mai 1965, p. 1439.

cette constatation. Mais les divergences commencent, comme en 1902 et en 1922, lorsqu'il s'agit de dégager des solutions concrètes.

Le débat demeure ambigu, car l'on peut imaginer des finalités nouvelles pour l'enseignement secondaire soit au nom d'idées pédagogiques, qui ne nous intéressent pas ici, soit au nom de principes politiques.

L'attitude du secrétaire d'Etat J. de Broglie (droite)

Le secrétaire d'Etat J. de Broglie estime, devant le Sénat, le 8 juin 1965, que les réformes du ministre Ch. Fouchet vont doter le pays « d'un enseignement adapté et diversifié »¹⁰⁵, qui fera une grande place à la spécialisation et à la formation pratique. Les études classiques, désormais condamnées à être réservées à une petite élite d'enfants, n'ont, d'après lui, rien à craindre des modifications en cours : « [...] il existe des facultés d'options qui permettent dans toutes les sections d'étudier le latin et le grec »¹⁰⁶. Objectivement, cependant, l'enseignement des langues anciennes est considérablement affaibli, en un temps où le Premier Ministre, futur Président de la République, est G. Pompidou, agrégé des Lettres.

L'attitude du Président Georges Pompidou (droite)

Au cours du débat de 1965, G. Pompidou, alors Premier Ministre, expose devant les députés ses conceptions politiques relatives à l'enseignement secondaire. Par la suite, le Président Pompidou aura bien des fois l'occasion, dans des discours (par exemple dans le discours prononcé au lycée d'Albi) ou dans des lettres adressées à des présidents d'Associations de défense du latin et du grec, de parler de l'enseignement des langues classiques, mais les intentions – favorables aux études classiques – qu'il manifesterait alors resteraient sans effet et seraient toujours empreintes de considérations qui les rendraient peu crédibles.

Dans ce domaine, le Président Pompidou ne tiendra pas ses promesses et décevra, comme le note H. Ducos, les partisans authentiques des études classiques. En 1965¹⁰⁷, le Président Pompidou condamne l'enseignement traditionnel au nom de la nécessité. Cet enseignement n'est pas adapté au monde moderne. La hiérarchie des matières doit être révisée : « [...] Qu'on veuille bien se représenter les conséquences sur notre enseignement de ce que je viens de dire : importance des sciences, des langues vivantes, de la géographie, cela veut dire primauté du présent sur le passé, ouverture sur l'univers »¹⁰⁸. Si une place importante est conservée à la culture générale, la primauté des matières littéraires est, pour le Président Pompidou, au milieu du XX^e siècle, un non-sens. Elle est appelée à disparaître : « [...] alors songez que notre enseignement était conçu de telle manière que les lettres y avaient la priorité absolue sur les sciences [...] et qu'enfin la priorité allait aux langues anciennes sur les langues vivantes [...] »¹⁰⁹ « C'est

¹⁰⁵ J.O. Débats Sénat, 8 juin 1965, p. 516.

¹⁰⁶ *Ibid.*, p. 515.

¹⁰⁷ J.O. Débats Ass. Nat., 19 mai 1965, p. 1419-1420.

¹⁰⁸ *Ibid.*, p. 1420.

¹⁰⁹ *Ibid.*

dire que nous étions condamnés, que nous le voulions ou non, à une « révision déchirante » de nos conceptions en matière d'enseignement, même si – et je tiens à souligner combien ceci est important à mes propres yeux – nous entendons y procéder en gardant sa place à cette culture générale désintéressée qui était la caractéristique propre de notre enseignement secondaire traditionnel et à qui nous devons notre formation »¹¹⁰ Le Président Pompidou accepte donc de réduire la part des études classiques dans l'enseignement secondaire, poussé parce qu'il appelle des « nécessités ».

Après son élection à la présidence de la République, il jugera excessives les mesures adoptées par le Président E. Faure, qu'il n'avait d'ailleurs pas, en tant que député du Cantal, critiquées en 1968. Dans un discours prononcé le 7 juin 1969, il se dira favorable au rétablissement de l'enseignement du latin en sixième et le 9 juin de la même année il déclarera à Europe n°1 qu'il faut « maintenir le latin en sixième et en cinquième ». Aucune mesure allant dans ce sens ne sera jamais proposée par ses ministres. L'attitude du Président Pompidou est donc relativement ambiguë et en cela elle fait contraste avec celle du Président E. Faure, plus opportuniste et adversaire résolu des études classiques.

L'attitude du Président E. Faure

Le Président E. Faure est l'auteur du coup le plus sévère qui ait jamais été porté aux études classiques en France. Il expose ses intentions devant l'Assemblée dès le 24 juillet 1968, les précise le 4 octobre de la même année. Il renouvelle l'expression de son hostilité aux humanités classiques le 15 avril 1970 et développe la philosophie de son œuvre dans un ouvrage intitulé *L'Ame du combat*. Le Président E. Faure exclut l'enseignement du latin des petites classes des lycées (sixième, puis cinquième). Pour le Président E. Faure, c'est l'évolution de la société qui entraîne la nécessité d'une réforme de l'Education Nationale : « [...] c'est l'évolution même de notre société qui retentit aujourd'hui sur l'Education Nationale et qui lui impose de se rénover »¹¹¹. Les réformes devront être accomplies en faveur de la science, des langues vivantes et de la technologie. Elles seront résolument modernistes et constitueront une véritable révolution.

Pendant des siècles, les meilleurs experts ont affirmé la supériorité de la culture littéraire sur la culture scientifique, injustement méprisée parce qu'elle fournissait matière à des applications techniques, à un travail manuel. Or, ce dernier, depuis l'Antiquité, a été considéré comme vil par les hautes classes de la société. Les activités purement littéraires ne méritent pas de conserver, dans la culture générale, la place qui était jusqu'à présent la leur : « [...] Cette division, alors logique, s'accompagnait souvent d'un préjugé social qui n'a pas totalement disparu, en faveur des « Belles Lettres », considérées comme aristocratiques, et en défaveur des sciences exactes, considérées souvent comme un prolongement du travail manuel, comme une sorte de bricolage supérieur mais toujours roturier »¹¹².

¹¹⁰ *Ibid.*

¹¹¹ J.O. Débats Ass. Nat., 24 juillet 1968, p. 2525.

¹¹² J.O. Débats Ass. Nat., 24 juillet 1968, p. 2530.

Après avoir posé de tels principes, le Président E. Faure propose des mesures concrètes. Il reprend de vieilles idées chères à la gauche pour les faire acclamer par la droite : l'orientation et le tronc commun. Dans ce programme nouveau, l'étude du latin, repoussée au début de la classe de quatrième, n'est plus qu'une option dans l'enseignement secondaire, au même titre que la technologie qui sera introduite dans les programmes. Le contenu de l'enseignement secondaire est bouleversé. Subjugués par le charme personnel du Président E. Faure, convaincus d'avance par la faconde d'un homme qui se réclame du général de Gaulle, les parlementaires U.D.R. et R.I. applaudissent, sans toujours bien mesurer l'importance des décisions annoncées : dans l'enthousiasme que suscite le Président E. Faure, le Recteur Capelle ne brûlera-t-il pas énergiquement ce qu'il adorerait quelques mois plus tard ?

Pour les études classiques, la catastrophe n'est pas complète, puisque le latin ne disparaît pas entièrement des lycées. Le temps dégrisant les esprits, très rapidement des critiques sont formulées contre les intentions du Président E. Faure. C'est pour cette raison que, le 4 octobre 1968, ce dernier est amené à donner quelques apaisements aux partisans des humanités classiques. Le poids de celles-ci dans l'économie des programmes n'est affaibli que pour permettre aux matières scientifiques d'être plus sérieusement étudiées. Un nouvel équilibre doit être cherché. Le ministre affirme mollement et prudemment que le latin sera maintenu dans les lycées : « [...] le latin pourra garder sa place dans l'enseignement [...]. On peut très bien supprimer le latin en sixième sans diminuer en rien le goût des élèves pour les humanités »¹¹³. L'orientation nouvelle de l'éducation secondaire est résolument scientifique et moderne pour les matières littéraires (français et langues vivantes). Si le ministre accepte de conserver un enseignement amoindri de latin, ce n'est pas parce qu'il est personnellement convaincu de son utilité, il s'en faut de beaucoup, mais bien parce qu'il ne veut pas faire éclater l'hostilité ouverte de ses partisans, auxquels il accepte de laisser quelques consolations, sans doute temporaires, car les humanités classiques telles qu'il les conçoit dans les lycées deviendront vite ridicules et inutiles. Par l'intermédiaire du latin et du grec, c'est à une culture tout entière que s'attaque, au nom du modernisme, le Président E. Faure.

Pour justifier ses opinions, le Président E. Faure, qui n'est plus alors ministre de l'Education Nationale, fait état, le 15 avril 1970, devant l'Assemblée, de deux séries d'arguments, les uns étant d'ordre pédagogique (l'enseignement du latin est inutile, voire néfaste), les autres d'ordre politique. Au caractère naturellement antidémocratique des études classiques s'ajoute le fait que la plupart des enfants – ceux qui sont inscrits dans les C.E.S. – ne peuvent en bénéficier. Il faut donc supprimer, au nom de l'égalitarisme, l'enseignement du latin, auquel, pourtant, involontairement, le Président E. Faure rend hommage : « [...] Ce report des humanités dites classiques s'impose pour diverses raisons, même sans insister sur l'aspect social, car si l'option du latin était vraiment nécessaire, comment expliquer qu'on la refusait aux élèves des C.E.G., c'est-à-dire aux trois cinquièmes

¹¹³ J.O. Débats Ass. Nat., 4 octobre 1968, p. 3067.

des enfants ? »¹¹⁴.

L'action du Président E. Faure repose sur une philosophie. Celle-ci est exposée dans un livre intitulé *L'âme du combat. Pour un nouveau contrat social*¹¹⁵. Le Président E. Faure défend la culture de masse contre la culture d'élite. Pour que celle-là s'impose au détriment de celle-ci, il convient d'opérer une révolution culturelle véritable. On doit abattre la culture traditionnelle, qui est, par essence, traditionaliste, conservatrice, réactionnaire et bourgeoise. La culture établie tend à se fixer de manière immuable, à se figer, à refuser par elle-même et pour elle-même toute évolution. Les langues classiques sont, pour le Président E. Faure, le symbole de cette vieille culture aristocratique qui, méprisant les sciences et plus encore les techniques, aboutit à la constitution de véritables castes sociales. Les matières classiques s'opposent à la diffusion, souhaitable et même nécessaire si l'on veut créer une éducation de masse, des moyens modernes de culture. Latin et grec, qui érigent tristement l'ennui en outil pédagogique, exaltent enfin l'effort individuel, alors que le monde moderne exige de plus en plus de travail d'équipe.

Voilà des thèses qui pourraient être défendues par des parlementaires de gauche, alors qu'elles sont l'œuvre du ministre de l'Éducation Nationale du gouvernement de M. Couve de Murville, nommé par le général de Gaulle après les élections, triomphales pour la Droite, de juin 1968. Faut-il considérer alors le Président E. Faure comme un homme de gauche ? Convient-il de réviser le classement proposé ?

En fait, l'opposition de gauche, à la Chambre, l'enthousiasme des premiers instants éteint, ne retiendra dans les déclarations du Président E. Faure que les arrière-pensées qu'elle y décèlera et essentiellement la volonté, d'une part, d'asservir l'École à l'économie moderne et à la technocratie, pour le plus grand profit, hypocritement favorisé, de la haute bourgeoisie d'affaires, et, d'autre part, de promouvoir un faux enseignement secondaire, un enseignement secondaire « frelaté », selon le mot d'H. Ducos.

Certains des arguments qu'avance la Droite contre les études classiques ressemblent cependant beaucoup à ceux que propose contre elles – surtout en 1922 – la Gauche, dans une critique qui n'exprime pas un désir d'abolition complète.

Les arguments politiques

Bien qu'ils soient nombreux, les arguments de la droite hostile aux études classiques se laissent regrouper en deux catégories : ceux qui concernent la nécessité d'une démocratisation de l'École et ceux qui ont trait à la modernisation de cette dernière.

L'enseignement classique crée une injuste sélection sociale et permet de défendre des privilèges

Déjà, en 1922, L. Marin accuse les langues mortes de contribuer à une

¹¹⁴ J.O. Débats Ass. Nat., 15 avril 1970, p. 1050.

¹¹⁵ Paris, Fayard, 1970.

injuste sélection sociale à l'entrée dans l'enseignement secondaire, car elles établissent une rupture entre le primaire et le secondaire : « [...] l'enseignement secondaire, à cause de la fraction des langues mortes qu'il contient, dresse une barrière en face de l'enseignement primaire et de l'enseignement primaire supérieur »¹¹⁶. Le Président E. Faure estime, lui, que les privilèges de l'esprit « recouvrent largement les privilèges sociaux »¹¹⁷. L'enseignement du latin et du grec constitue un handicap difficilement surmontable pour les enfants de la classe ouvrière. La culture classique est celle dans laquelle, se sentant à l'aise, les fils de la bourgeoisie peuvent briller.

L'enseignement classique fait obstacle à la démocratisation de l'école

Dans ces conditions, latin et grec font obstacle à la démocratisation de l'école et perpétuent une véritable culture de classe. Le député J.M. Poirier fait valoir cet argument le 19 mai 1965 devant l'Assemblée : il faut « démocratiser l'enseignement, c'est-à-dire abolir les barrières sociales, économiques et culturelles qui, pendant des générations, ont caractérisé notre système éducationnel »¹¹⁸. C'est là un thème qu'aime à reprendre le Président E. Faure. Celui-ci estime que le contenu de l'enseignement classique, s'il était offert à tous, serait « par lui-même un instrument d'aliénation »¹¹⁹. Tel qu'il existe, il tend à créer un certain type d'hommes conservateurs, profondément attachés aux valeurs traditionnelles qu'il est censé représenter : « [...] Son objectif est connu : il tend à former un certain type d'hommes, assez exactement incarné par les bourgeois ou petits bourgeois en promotion issus des grandes écoles ou des filières essentielles de l'université. Placé aux leviers de commande, ce type d'hommes veille, consciemment ou inconsciemment, à perpétuer son règne et à transmettre ses recettes. Et la force du passé pèse sur tout système d'enseignement avec d'autant plus de vigueur que les privilégiés qui ont fait tout le parcours en ont tiré le droit de prendre la barre, la tiennent, sont seuls à pouvoir la tenir, et semblent la bien tenir »¹²⁰. Pour le Président E. Faure, la culture classique ne peut être qu'une culture d'héritiers.

Les études classiques sont un obstacle à la modernisation de l'École

Antidémocratiques, les études classiques sont aussi peu ouvertes aux différentes manifestations de l'esprit moderne. Elles sont un obstacle réel à toute modernisation de l'École. L. Marin l'affirme déjà en 1922. Aucune réforme importante n'est possible tant que se trouve maintenu l'enseignement du latin et du grec, véritable frein au service d'une réaction pédagogique et sociale : « [...] Tant que vous n'aurez pas supprimé les langues mortes de l'enseignement

¹¹⁶ Débats 1922.

¹¹⁷ *Op. cit.*, p. 203.

¹¹⁸ J.O. Débats As. Nat., 19 mai 1965, p. 1413.

¹¹⁹ *Op. cit.*, p. 203.

¹²⁰ *Op. cit.*, p. 203-204.

secondaire, vous n'arriverez à faire aucune de ces réformes »¹²¹. Pour le Président E. Faure, l'enseignement classique s'oppose à toute modernisation du contenu et des méthodes de l'ensemble de l'enseignement secondaire qu'il gangrène : « Voici que le monde moderne offre des procédés nouveaux [...]. Ici encore, la culture d'héritiers marque sa résistance »¹²². Aucune évolution, d'après le Président E. Faure, n'atteint les humanités classiques, elles ne veulent pas vivre avec leur siècle.

Les humanités classiques ne sont pas adaptées au monde moderne

Dans ces conditions, il n'est guère surprenant qu'elles ne soient pas adaptées au monde d'aujourd'hui.

Cette « vieille culture »¹²³ est déjà anachronique pour L. Marin. Le Président G. Pompidou est tout aussi sévère pour elle : « [...] Le second motif de réaliser une réforme réside dans la conviction, que j'ai pour ma part profondément, de l'inadaptation de notre enseignement du second degré au monde moderne »¹²⁴. Le Président E. Faure partage entièrement cette conviction, mais elle le conduira à adopter des solutions plus radicales : « Les grands progrès de la science et de la technologie modifient le monde moderne. Comment n'atteindraient-ils pas d'abord le domaine où des progrès sont justement le plus souvent conçus et où ils sont par définition diffusés ? »¹²⁵. Parce qu'elles sont inadaptées au monde réel, au temps présent, les études classiques sont également néfastes, nuisibles. Elles causent du tort à la Nation entière. Alors que celle-ci a grand besoin de scientifiques, elles attirent, selon le Président E. Faure, trop d'enfants : « [...] La valorisation du latin dans l'esprit des familles a détourné des sciences un nombre élevé d'élèves »¹²⁶. Par la suite, le ministre O. Guichard adoptera la même opinion que son prédécesseur sur ce point.

Il est « dangereux » de considérer qu'il existe deux cultures distinctes, l'une étant littéraire et classique, l'autre scientifique et moderne. La vraie culture porte aujourd'hui, d'après O. Guichard, « sur l'ensemble des moyens qu'a l'homme du XX^e siècle de comprendre le monde dans lequel il vit »¹²⁷. L'inadaptation des humanités classiques ne se manifeste d'ailleurs pas seulement dans ce domaine de la définition d'une culture.

Les sections classiques ne sont pas adaptées au public nouveau qui afflue dans l'enseignement secondaire

On a déjà rappelé que depuis 1958 l'école secondaire s'est ouverte à un public qu'elle ignorait auparavant. Les responsables de l'Education Nationale ont

¹²¹ Débats 1922.

¹²² *Op. cit.*, p. 205.

¹²³ Débats 1922.

¹²⁴ J.O. Débats Ass. Nat., 19 mai 1965, p. 1419.

¹²⁵ J.O. Débats Ass. Nat., 24 juillet 1968, p. 2527.

¹²⁶ J.O. Débats Ass. Nat., 15 avril 1970, p. 1050.

¹²⁷ J.O. Débats Ass. Nat., 12 novembre 1969, p. 3582.

pour mission de rédiger des programmes qui soient faits pour tous ces enfants. L'enseignement secondaire doit donner à la Nation des cadres scientifiques et techniques dont elle a besoin. Le député J. Mer constate, en 1966, ces deux exigences : « [...] d'une part un besoin d'enseignement de plus en plus répandu, qui touche maintenant certaines couches de la société où il n'était pas jusqu'à présent ressenti ; d'autre part, les besoins de plus en plus impérieux de la Nation en cadres, en techniciens et en spécialistes »¹²⁸. C'est à elles qu'ont pour ambition de répondre les réformes élaborées par les cabinets que préside G. Pompidou : « [...] il faut que cet enseignement offre à tous une issue et les prépare à des carrières suffisamment variées pour que chacun puisse déboucher naturellement et sans difficulté sur la vie active »¹²⁹.

Allant plus avant dans des considérations sociologiques et philosophiques, le Président E. Faure estime que les anciens préjugés culturels nuisent à l'épanouissement de cette école nouvelle qu'il convient impérativement de créer : « [...] Et c'est sur la technique, fille naturelle de la Science, que le conservatisme fait surtout peser son mépris. Ce mépris se réclame, ouvertement ou non, de la distinction des études nobles et des études subalternes, plus volontiers ouvertes aux enfants des classes défavorisées. Le préjugé social encombre ainsi les études littéraires et juridiques d'enfants que leurs goûts et leurs capacités porteraient naturellement vers des métiers techniques »¹³⁰. Attaquer les études classiques revient donc, pour le Président E. Faure, à adapter l'école, dans son être et ses finalités, à la grande majorité des enfants qui la fréquentent.

Les humanités classiques ne préparent pas à la vie active

Les sections classiques ne préparent pas directement à l'exercice d'un métier, alors que l'époque moderne exige que soient données de plus en plus tôt une spécialisation et une formation professionnelle poussées : « Dans le siècle qui est le nôtre, les problèmes de vocation ou de qualification professionnelle sont très importants »¹³¹, constate Jean-Marie Poirier. L'enseignement secondaire a pour vocation, d'après ce même député, « de former l'homme, le travailleur et le citoyen du XX^e siècle. Il est donc normal que le mouvement de démocratisation de l'enseignement français soit aussi un mouvement de simplification et d'unification des structures pour former des hommes certes, aptes à exercer un métier qui corresponde à un emploi positif dans notre société, pour former des hommes conformes à ce modèle de Français qui accepte de vivre au vingtième siècle dans une tradition qui n'est pas à renier »¹³².

C'est là une conviction que partage G. Pompidou. Mais, fait remarquer l'opposition de gauche, un tel enseignement à finalité professionnelle est-il encore un enseignement secondaire ? Ne garde-t-on pas une pure appellation en modifiant fondamentalement un contenu ? G. Pompidou répond que si le contenu de

¹²⁸ J.O. Débats Ass. Nat., 8 juin 1966, p. 1797.

¹²⁹ J.O. Débats Ass. Nat., 19 mai 1965, p. 1419.

¹³⁰ *Op. cit.*, p. 205.

¹³¹ J.O. Débats Ass. Nat., 19 mai 1965, p. 1413.

¹³² J.O. Débats Ass. Nat., 19 mai 1965, p. 1413.

l'enseignement secondaire change, c'est parce que les réalités du monde vivant ont elles aussi changé : « Mais cette inadaptation de l'enseignement à la formation des masses scolaires décuplées se doublait d'une inadaptation au monde d'aujourd'hui. La vérité est que depuis cinquante ans, depuis vingt-cinq ans le monde a changé »¹³³. La Droite fait passer au premier plan les exigences de l'économie. A côté de l'enseignement dit abstrait, qui demeure toléré, on souhaite créer de nouvelles filières à vocation plus pratique, « notamment », dit J. Mer, « des enseignements de type plus concret, plus pratique et débouchant plus directement sur la vie professionnelle »¹³⁴. On aboutit ainsi à prononcer, comme le secrétaire d'Etat J. de Broglie, l'éloge d'une spécialisation qui permettra de « constituer cette légion de cadres industriels et techniques dont la société moderne a le plus grand besoin »¹³⁵. C'est contre une telle attitude arrêtée que réagira la gauche humaniste.

Il faut dépasser les opinions traditionnelles et inventer une nouvelle culture, celle de demain

Proposant de dépasser les opinions pédagogiques traditionnelles de droite et de gauche – « dans le passé, les efforts de renouvellement se sont brisés, avec une régularité décourageante, sur une certaine conception de l'enseignement si commune à tous les régimes, fussent-ils de droite ou de gauche, qu'elle semblait être celle d'une société tout entière »¹³⁶ –, le Président E. Faure invite tous les hommes de ce temps à préparer l'école du XXI^e siècle. Ce sera, d'après lui, une école de masse ouverte à tous, où, par des moyens modernes et dans la joie, on étudiera dans un esprit moderne des disciplines modernes, où l'on préférera s'intéresser – et l'exemple est un symbole – « plus à l'épopée d'Apollo XI qu'à celle d'Alexandre »¹³⁷. Ces projets inquiètent, on le sait, la gauche humaniste. Mais il ne faudrait pas penser que sous la V^e République seuls des hommes de gauche se montrent des défenseurs vigilants des études classiques. La situation est plus complexe, plus confuse aussi.

La situation réelle sous la V^e République à la fin des années 1960 et au début des années 1970

En fait, il y a dans les rangs des parlementaires de droite, sous la V^e République, d'ardents amis des humanités classiques.

Les attitudes politiques

On peut choisir deux attitudes politiques particulièrement représentatives.

¹³³ J.O. Débats Ass. Nat., 19 mai 1965, p. 1420.

¹³⁴ J.O. Débats Ass. Nat., 8 juin 1966, p. 1797.

¹³⁵ J.O. Débats Sénat, 8 juin 1965, p. 516.

¹³⁶ *Op. cit.*, p. 203.

¹³⁷ *Op. cit.*, p. 207.

L'attitude de R. Poujade (droite au pouvoir)

Le 25 septembre 1968, le journal *Le Monde* publie un communiqué¹³⁸ signé par un groupe de personnalités, qui lance un appel pour la défense des études classiques et en particulier pour le maintien de l'enseignement du latin en sixième : « Les personnalités soussignées apportent leur soutien à toute initiative ayant pour but de conserver aux enfants et aux familles leur droit à une option réelle pour les études classiques dès la sixième. Elles demandent que la question soit portée devant le Parlement et ne puisse être considérée comme résolue par des textes d'application diffusés avant l'adoption de toutes dispositions législatives ». C'est donc l'œuvre du Président E. Faure qui est directement attaquée. Or, dans la liste des signataires de ce texte, on remarque le nom de R. Poujade, agrégé des Lettres, secrétaire général en exercice de l'U.D. V^e République.

Le député apparenté U.D.R. recteur Capelle (droite au pouvoir)

Le recteur Capelle, député apparenté U.D.R., défend au Parlement les humanités classiques aussi vigoureusement qu'H. Ducos.

Le 24 juillet 1968, le recteur Capelle souhaite l'abolition des distinctions prématurées entre sections classiques et sections modernes. Il désire que les enfants puissent faire, à titre d'option, du latin en cinquième, mais il ne défend pas vraiment les études classiques. Bien plus, il reprend contre elles de vieux arguments politiques : l'humanisme traditionnel serait un frein à la démocratisation de l'enseignement secondaire. Un an plus tard, le 12 novembre 1969, le recteur Capelle plaide devant le ministre O. Guichard pour une efficace initiation au latin dès la classe de cinquième. Il ne développe plus aucun argument pour combattre l'enseignement des lettres classiques. Il y a là un signe certain d'une évolution de sa pensée, même s'il reste fidèle à une idée – l'initiation au latin en cinquième – déjà exposée l'année précédente. Un mois plus tard¹³⁹, déçu par l'attitude du ministre, le recteur Capelle pose une question orale avec débat, dont le sixième point concerne les études classiques. Le parlementaire proteste contre les mesures qui ont été prises et souhaite, les méthodes pédagogiques étant réformées, modernisées, que l'enseignement du latin commence très tôt dans les lycées.

Le parlementaire dénonce ce qu'il considère comme l'acharnement du gouvernement contre les lettres classiques. Le débat du 12 décembre 1969 lui fournit l'occasion d'exposer ses thèses en détail. Il se place sans ambiguïté, comme H. Ducos, dans le camp des défenseurs les plus ardents des humanités. Farouche partisan du latin vivant, il propose d'audacieuses réformes pédagogiques. Un dernier débat, celui du 15 avril 1970, lui permet de prononcer une autre apologie de l'enseignement classique. Les arguments politiques qu'il avance sont à la fois du type traditionnel et d'apparence nouvelle.

¹³⁸ Voir aussi *Le Figaro* du 24 septembre.

¹³⁹ Le 11 décembre 1969.

Les arguments politiques

Le recteur Capelle conteste les arguments du Président E. Faure et de son successeur, et avance des raisons pour justifier son attachement au latin.

Les études classiques sont démocratiques

Se mettant en contradiction flagrante avec ce qu'il disait en 1968, dans l'enthousiasme que suscitait la faconde du Président E. Faure, il affirme en 1969 que les humanités sont devenues démocratiques et que, de toute façon, pour des raisons de bon sens, la thèse politique contraire ne saurait être retenue : « [...] j'écarte délibérément le préjugé ou l'argutie selon laquelle le latin ne « serait pas démocratique ». S'il fut vrai qu'un certain snobisme orientait des élèves vers le latin, ce n'est pas une raison pour l'écarter. Après tout, lorsque j'étais enfant, la possession d'une voiture n'était pas démocratique, mais on n'a pas pour autant interdit l'usage des automobiles qui, à présent, sont devenues « démocratiques » »¹⁴⁰.

Si l'enseignement du latin a été attaqué au nom de faux principes avoués, en fait il a été affaibli pour des raisons inavouables.

Le Président E. Faure a affaibli les études classiques pour des raisons inavouables

C'est une accusation précise que porte le recteur Capelle : le Président E. Faure a décidé hâtivement la suppression du latin dans les classes de sixième et de cinquième par complaisance pour le Syndicat National des Instituteurs : « [...] sachant que depuis de nombreuses années le syndicat national des instituteurs revendique par le tronc commun l'exclusivité de l'enseignement du cycle moyen, on a eu l'impression que cette mesure avait pour objet de donner satisfaction à ce groupement, d'ailleurs parfaitement méritant, plutôt que de se préoccuper essentiellement de l'intérêt des élèves, qui est majeur »¹⁴¹. D'après le recteur Capelle, on sacrifie l'avenir de toute une génération au profit des intérêts d'un corps professionnel.

L'existence de sections classiques est la garantie d'un choix républicain et laïc

Les décisions du Président E. Faure sont d'autant plus graves que bon nombre de parents souhaitent diriger leurs enfants vers l'enseignement classique. Leur refusera-t-on ce que l'on doit considérer comme un droit ? Les contraindra-t-on à s'adresser à l'enseignement libre ? « Alors, qu'on n'aille pas en priver ceux qui désirent l'apprendre. Pourquoi les contraindre au recours de l'enseignement privé, auquel il faudrait alors demander de reprendre le flambeau ? »¹⁴². On

¹⁴⁰ J.O. Débats Ass. Nat., 12 décembre 1969, p. 4905.

¹⁴¹ *Ibid.*

¹⁴² J.O. Débats Ass. Nat., 15 avril 1970, p. 1053.

retrouve dans la bouche du parlementaire apparenté U.D.R. l'argument que développait, en 1922, en faveur du maintien de l'enseignement moderne, la gauche radicale et socialiste.

Positivement, le recteur Capelle fait ressortir tous les avantages pédagogiques que représente l'enseignement classique. Il leur adjoint deux grandes idées politiques.

Le latin sera le ciment de l'Europe

Comme d'autres, il soutient que l'unité européenne se fera dans et par la latinité et que celle-ci permet à la France d'entretenir avec de nombreux pays du monde des liens étroits : « [...] le latin est le ciment d'un ensemble de pays de la latinité [...] et ce trait d'union mérite, pour de nombreuses raisons, d'être honoré avec le plus grand soin »¹⁴³. « Le latin est l'âme de cette grande civilisation qui est née sur les rives de la Méditerranée, qui s'étend en Amérique et qui représente une communauté humaine d'une très grande importance. Il serait désastreux que nous sous-estimions l'intérêt d'une telle communauté »¹⁴⁴. Renoncer au latin, c'est aussi renoncer à la civilisation qui est celle du pays.

Le latin jouera un grand rôle dans l'avenir

Mais l'argumentation du recteur Capelle n'est pas tout entière tournée vers le passé. Comme le Président E. Faure, le recteur Capelle songe à l'avenir de la culture. Il estime que dans une société de loisirs et de culture, beaucoup voudront puiser dans le trésor de la littérature latine : « [...] Quand une société comme la nôtre évolue dans le sens d'une élévation du niveau de vie et aussi dans le sens d'une notion plus affinée de la culture générale comportant une part plus grande de « gratuité », il est naturel que des enseignements dépourvus de portée concrète et d'utilisation immédiate trouvent une place de choix. Le latin y trouve sa place »¹⁴⁵. Le latin jouerait donc un rôle dans ce qu'on appelle aujourd'hui la formation permanente, dans les fins non utilitaires et purement culturelles de cette dernière. Faut-il être optimiste pour concevoir un tel recyclage en humanisme classique ? C'est probable. Le recteur Capelle est persuadé que l'étude du latin peut enrichir moralement et spirituellement l'homme d'aujourd'hui et de demain, jeune ou adulte.

Le député apparenté U.D.R. est donc bien, comme son collègue radical H. Ducos, un ardent défenseur des études classiques. Latin et grec ont aujourd'hui des amis et des ennemis à droite et à gauche.

Le caractère confus de la situation au début des années 1970

Un comité parlementaire pour la défense du latin et du grec a été créé. Y ont

¹⁴³ J.O. Débats Ass. Nat., 12 novembre 1969, p. 3576.

¹⁴⁴ J.O. Débats Ass. Nat., 12 décembre 1969, p. 4906.

¹⁴⁵ *Ibid.*, p. 4905.

adhéré des députés et des sénateurs de droite et de gauche. On a vu que la droite, sur cette question des humanités classiques, était bien divisée. On peut encore le montrer par un exemple précis. Le 4 octobre 1968, le député U.D.R. Kaspereit avoue, à la tribune, n'avoir point d'idée précise sur la nécessité d'enseigner le latin en sixième. Le problème lui paraît de peu d'importance. Un autre député, siégeant sur les mêmes bancs, M. de Grailly, l'apostrophe en lui disant que cet enseignement est nécessaire¹⁴⁶. Cet épisode est très révélateur.

Sur ce point, la Gauche n'est pas plus unie que la Droite. Alors qu'H. Ducos et d'autres parlementaires défendent les humanités classiques, la Gauche extraparlamentaire et l'opinion publique de gauche – on peut rappeler le témoignage de l'historien A. Prost et des sociologues P. Bourdieu et J.C. Passeron dont les ouvrages ont été cités – ne leur sont pas toujours très favorables, tantôt au nom d'arguments pédagogiques – ces études seraient inutiles et démodées –, tantôt au nom d'idées politiques anciennes – elles seraient un obstacle à la démocratisation de l'École.

Pourtant, tout compte fait, il semble bien qu'aujourd'hui le problème, en lui-même, ne soit plus vraiment, essentiellement, politique. Le débat politique dépasse, et de loin, le simple thème des humanités classiques. Les choix qui sont effectués sont bien souvent plus pédagogiques que politiques. En faut-il une preuve récente, débordant même les limites assignées à cette étude ? Lors de la campagne électorale de mars 1973, la Franco-Ancienne, société regroupant des professeurs de lettres classiques acquis à la cause des humanités classiques, a interrogé de nombreux candidats. Dans le V^e arrondissement de Paris, le candidat du Parti Socialiste, L. P. Letonturier, « souscrit aux propositions qui sont celles de la société ». Elles lui paraissent « légitimes et parfaitement applicables »¹⁴⁷. Son concurrent U.D.R. (droite), Jean Tibéri, « affirme d'une manière très claire » qu'il « partage le sentiment » de la société à cet égard¹⁴⁸. Sur ce point-là, voilà donc deux candidats qui étaient d'accord. Au second tour, l'un recueillit les voix de la droite, l'autre celles de la gauche.

CONCLUSION DES DEUX PARTIES

Si donc il y a incontestablement en France une longue tradition de la querelle des humanités, auxquelles la droite se révèle plus favorable que la gauche, qui toutefois sait se montrer attachée, voire très attachée, à elles, très vite il devient évident que le problème est plus compliqué en réalité qu'il n'y paraissait. Les études classiques sont défendues, mais dans des circonstances et pour des raisons fort différentes, aussi bien par Mgr Dupanloup, par Batbie, par L. Bérard et par L. Daudet que par des radicaux (Dr Levraud, E. Herriot, H. Ducos etc.), des socialistes (Viviani, Bracke, Blum etc.) et des communistes (G. Cogniot). Elles sont critiquées par des hommes de gauche tout autant que par des hommes de

¹⁴⁶ J.O. Débats Ass. Nat., 4 octobre 1968, p. 3067.

¹⁴⁷ Lettre du 28 février 1973, publiée dans la *Revue de la Franco-Ancienne*, n° 179, juillet 1973, p. 50.

¹⁴⁸ *Loc. cit.*

droite. L'attitude de certains parlementaires est même bien difficile à analyser et à qualifier. Bracke, H. Ducos et E. Herriot, par exemple, ne sont-ils pas considérés dans le présent mémoire à la fois comme des partisans et des adversaires des humanités classiques, puisqu'ils en ont simultanément fait l'éloge et la critique, selon qu'ils prenaient en considération tel ou tel aspect de son enseignement ou du rôle qu'on lui faisait ou qu'on voulait lui faire jouer ?

En un siècle, dans la vie française, de grands bouleversements se sont produits. Qui oserait nier l'évolution des mœurs et des mentalités, les transformations de la société et de l'Ecole ? Tous ces faits ont d'inévitables répercussions sur la querelle des humanités et sur la manière dont chacun s'engage dans le débat.

En 1970 on ne chérit pas ou on ne hait pas les études classiques comme on les chérissait ou comme on les haïssait il y a cent ans, et pourtant les arguments politiques qui sont avancés restent à peu près les mêmes. Ils sont, il est vrai, exprimés différemment et adaptés aux temps nouveaux. La Droite amie des humanités classiques les défend toujours au nom d'une tradition éprouvée dans laquelle elle cherche le véritable progrès, refusant de voir en elles un enseignement de classe, elle les loue en répétant qu'elles sont par excellence la nourriture intellectuelle de l'élite qu'il faut sélectionner. Lorsqu'elle les attaque, la Gauche considère qu'elles font obstacle à la démocratisation de l'enseignement et à l'adaptation de son contenu au monde moderne, pour lequel elle estime qu'il convient d'inventer une nouvelle culture. Mais quand elle prononce leur apologie, elle rappelle que le trésor classique mérite d'être ouvert à tous et qu'on abolit un privilège en mettant à la portée de tous les avantages qu'il offrait à une minorité de gens favorisés. Renonçant finalement à voir en elles une culture de classe, elle estime que le vrai problème de la démocratisation de l'enseignement est ailleurs.

Elle s'oppose alors à une Droite pour laquelle les humanités classiques ne sont pas adaptées à un monde où les exigences de l'économie sont souveraines. La Droite technocratique méprise l'humanisme classique qu'elle juge inutile, en un temps où la gauche humaniste reconnaît sa valeur, après avoir dénoncé ce qu'elle considérait comme son aspect aristocratique.

Tout cela montre que latin et grec, dont certains, selon une opinion communément répandue, veulent faire les symboles d'une culture démodée, passéiste, réactionnaire et inutile, sont en réalité des disciplines abstraites et formatrices – ce point peut être pédagogiquement discuté – comparables aux autres matières de même nature et présentant sur le fond les mêmes caractéristiques qu'elles.

Si un enfant issu de milieux modestes éprouve des difficultés pour s'initier, dans les petites classes de l'enseignement secondaire, à l'étude du latin, n'en rencontre-t-il pas de tout aussi graves lorsqu'il applique sa jeune intelligence aux mathématiques modernes, au français ou à une langue vivante ? Si un bourgeois cultivé se vante de connaître la langue de Cicéron – alors qu'en réalité il n'a que quelques lacunes dans l'ignorance qu'il en peut avoir – ne tire-t-il pas aujourd'hui plus de fierté et de profit aussi d'une science des mathématiques, de la physique, du droit, de l'économie ou des langues étrangères ? On ne juge plus – si on

l'a d'ailleurs jamais fait – de la qualité d'un homme d'après ses seuls mérites d'humaniste classique. Ce qui compte aujourd'hui, comme ce qui comptait hier, c'est la possession d'une formation secondaire.

Le latin en était le symbole, parce qu'il n'était pas enseigné dans les classes primaires ni dans les classes primaires supérieures, mais la culture secondaire mathématique eût tout aussi bien pu prétendre à ce rôle de symbole. Certes, latin et grec présentaient tout de même un aspect original, puisque ces langues ne sont pas directement utiles dans la vie pratique. On était donc fondé à contester le maintien de leur enseignement. On le fit au nom des thèmes politiques qui, nous l'avons vu, aboutissaient à des critiques aisément applicables à d'autres matières, que de zélés partisans, il est vrai, n'avaient pas à défendre avec les arrière-pensées politiques qui animaient entre 1870 et 1930 les conservateurs amis des études classiques. La discussion politique, comme le pressentaient déjà en 1922 et 1923 les radicaux et les socialistes, devaient très rapidement dépasser les seules humanités classiques prises isolément.

Des analyses superficielles, qui donnent bien facilement un point d'appui à la démagogie (de droite ou de gauche), et des apparences, qui permettent à des arrière-pensées politiques (de droite ou de gauche) de se développer aisément, ne sont pas favorables aux humanités classiques.

A la limite, on est, semble-t-il, autorisé à penser que, depuis 1925, le problème politique des humanités classiques est devenu un faux problème ou tout au moins un problème non autonome, auquel se mêlent quelques vestiges vivaces de ce qui fut un problème réel et indépendant et quelques idées toutes modernes et modernistes, plus ou moins artificiellement introduites dans le débat ancien.

C'est là l'opinion à la fois du député radical H. Ducos et du courant de gauche qu'il représente et celle du député apparenté U.D.R. recteur Capelle et des parlementaires de droite dont il est le porte-parole.

L'existence de l'enseignement moderne étant définitivement admise depuis 1925 comme une nécessité sociale et économique (G. Leygues, H. Ducos, E. Herriot etc.) ou comme un pis-aller (Bracke) et n'étant plus contestée, en fait, le fond du débat, qui dépasse le simple thème des humanités classiques, concerne à la fois la démocratisation de l'enseignement secondaire et la définition des véritables finalités de ce dernier. A-t-il pour vocation fondamentale de former les esprits ou de préparer les jeunes gens directement à l'exercice d'un métier ?

Au nom d'arguments pédagogiques, partisans de l'école de masse et tenants d'une école d'élite peuvent être amenés à plaider pour les langues classiques. Les amis d'un enseignement vraiment humaniste – de masse ou d'élite – militent dans tous les partis politiques. C'est encore essentiellement, le thème politique de la démocratisation de l'École étant exclu du débat, qui est plus limité, au nom de convictions d'ordre pédagogique que les uns seront plus attachés à un humanisme classique et les autres à un humanisme moderne. Il arrive même que les promoteurs d'un enseignement secondaire pratique, qui s'inspirent incontestablement de principes politiques, reconnaissent les mérites pédagogiques du latin et éventuellement du grec pour la formation d'un petit nombre d'enfants.

Du point de vue strictement politique, à l'attitude de la droite traditionnelle,

favorable aux langues anciennes, on peut aussi associer une tradition humaniste de gauche, comme le fait remarquer un homme de gauche d'aujourd'hui, P. Charlot, dans un article intitulé « Réflexions d'un homme de gauche sur la culture classique »¹⁴⁹ : « [...] Des socialistes n'osent plus dire ce qu'ils pensent de la culture classique, ou même de la culture en général, parce qu'ils ont peur de ne pas chanter en chœur avec la « gauche », de faire de la peine à tel ou tel. Et c'est la catastrophe. Il faut que nos amis refusent de se laisser enfermer dans cette prétendue solidarité avec les adversaires d'une culture que nous estimons. Être socialiste, ce n'est pas se figurer qu'on est avec le peuple, quand on généralise la bassesse, la laideur et la bêtise : c'est même exactement la croyance inverse. Croire aux vertus humaines du latin et du grec, c'est prendre le relais d'hommes de gauche non discutables comme Bracke (socialiste très connu comme helléniste sous son vrai nom de Desrousseaux), Jaurès, Edouard Herriot, Karl Marx (qui hésita longtemps entre le professorat de grec et celui de philosophie) et Engels, défenseur de la culture classique contre Düring »¹⁵⁰.

Si ces deux traditions humanistes s'expriment en 1970 avec moins de force qu'hier, c'est parce qu'elles n'osent plus se manifester avec la même vigueur qu'auparavant, en raison des conditions scientifiques, techniques, économiques et sociales de la vie moderne, qui créent des apparences – apparences ou réalité, le problème est d'ordre psychologique – défavorables aux humanités classiques, et aussi parce que l'opinion publique peu et surtout mal politiquement et pédagogiquement informée n'est pas spontanément, tant s'en faut, acquise à l'enseignement des langues anciennes qu'elle a plutôt tendance à condamner par des jugements superficiels (« à quoi cela sert-il ? »).

Sur le fond, la question précise – il faut insister sur l'adjectif – méritant donc d'être dépolitisée, la seule véritable interrogation qui demeure peut être empruntée à une affirmation de Bracke : oui ou non tous les enfants, comme l'affirme le député socialiste, ou tout au moins certains d'entre eux, deviennent-ils meilleurs qu'ils n'étaient, après avoir étudié le latin ?

Bien que la réponse ne dépende pas d'une analyse politique, dans ces conditions, le débat sur les humanités classiques est, en 1970, et restera bien, comme on le disait déjà en 1902, un grand « débat national » dans lequel se jouera l'avenir de la jeunesse de ce pays.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Pourquoi a-t-on arrêté l'étude en 1970 ? La réponse qu'il convient de donner à cette question est toute simple. Continuer, en effet, l'analyse en la prolongeant conduirait à passer de la science politique à la politique tout court, de l'impassibilité et de la rigueur de la démonstration scientifique à l'expression de sentiments personnels et de convictions puisées dans des évidences d'un vécu observé de manière attentive, mais sans doute aussi partielle.

¹⁴⁹ *Vita Latina*, n° 53, mars 1974, p. 27 sq.

¹⁵⁰ Art. cit., p. 35.

Pendant les trente-huit dernières années, le débat s'est poursuivi, à peu près avec les mêmes arguments échangés, même si les partisans de l'enseignement des langues classiques ont trouvé de moins en moins de défenseurs et d'échos de leur cause dans les milieux gouvernementaux et parlementaires, soucieux sans doute d'échapper à l'infamante et déstabilisante accusation de passéisme, en un temps où la modernité et sa promotion, avec tout ce qui lui est associé, demeurent l'une des valeurs primordiales, publiquement présentables, et pour ainsi dire nécessaires devant une opinion publique mal informée et soumise à tous les conformismes, pourvu qu'ils aient l'apparence de l'innovation.

D'autre part, il serait difficile de nier que les adversaires, déclarés ou non, du latin et du grec ont usé de plus en plus fréquemment d'arguments « inavouables », cachant habilement des arrière-pensées dont il faut reconnaître qu'elles relèvent de choix politiques bien réels, forts, majeurs, mais destinés à demeurer cachés et échappant de ce fait à toute forme de déclaration officielle (qui discréditerait son auteur).

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 assoir 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'esotériques 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 surnoises 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 sagesses héritées du passé et à leur transmission par l'enseignement aux jeunes générations.

Sera-t-il entendu ?

Si l'on peut poser cette question, c'est bien parce que la modeste étude d'un siècle de débats a montré que l'on était désormais entré, en France au moins, mais l'analyse serait la même en ce qui concerne également l'Europe entière pour n'évoquer que ce seul continent, dans un univers culturel, politique et éthique résolument nouveau, que l'on peut assimiler à un monde de la démesure, de l'*hybris* des Grecs, dont la leçon est trop souvent oubliée¹⁵¹. Il est à craindre que bientôt il ne ressemble au dernier stade, catastrophique, abominable, de l'âge de fer, dont Hésiode a si bien su, il y a environ 2700 ans, prophétiser l'apparition tragique et irrémédiable¹⁵².

On ne perd jamais son temps quand on étudie les œuvres des Anciens pour méditer sur les leçons qu'ils nous ont transmises et que nous aurions bien tort d'ignorer.

(La conclusion, dont un extrait a été publié en mars 2009 au numéro 26 de la présente revue *Gengo-Bunka*, est ici reproduite intégralement.)

¹⁵¹ On lira la chronique de Roger-Paul Droit, « Aristote à Wall Street », publiée dans le journal *Le Monde* le vendredi 17 octobre 2008 (p. 32), au moment même où l'on rédigeait cette conclusion générale.

¹⁵² *Les Travaux et les Jours*, 182-201.