

Ecole doctorale de l'EHESS

Centre de recherches : Georg SIMMEL

Doctorat LANGAGE Discipline : arts et langages

Marielle PAUL-BARBA

**Une histoire du binôme conflictuel  
latin-français  
dans l'enseignement secondaire  
en France du XVIII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle.**

*Pour une métadidactique de l'enseignement du français.*

Thèse dirigée par : **Pierre Judet de La Combe.**

Date de soutenance : **4 MARS 2021.**

- Jury
- 1 Claire LECHEVALIER, Université de Caen.
  - 2 Bertrand DAUNAY, Université de Lille.
  - 3 Pascal CHARVET, Ministère Education nationale.
  - 4 Pierre-Antoine FABRE, EHESS.
  - 5 Perrine SIMON-NAHUM, CNRS, ENS Ulm.

## Dédicace

*A Gilbert, pour son soutien sans faille, à mes enfants, à ma mère et à mon père, à ma soeur.*

## **REMERCIEMENTS**

*A Pierre Judet de La Combe qui m'a toujours encouragée et soutenue avec bienveillance et rigueur.*

*A tous les chercheurs et à toutes les chercheuses dont les articles m'ont permis de mieux comprendre le passé.*

*A tous ceux et à toutes celles qui ont eu la gentillesse de s'intéresser à mon travail et qui ont été bienveillants à mon égard, en particulier Pascal Charvet, inspecteur général de l'Éducation nationale, et Alain Guerpillon, IPR dans l'académie d'Aix-Marseille.*

*A mon tuteur, Henri Rébert, professeur agrégé de lettres, qui m'a accueillie à mon entrée dans l'Éducation nationale et qui a lu mes travaux de thèse.*

*A Sylvain Simon, professeur agrégé de lettres, qui m'a ouvert son immense bibliothèque et m'a proposé des ouvrages incontournables pour mes recherches.*

## ***RESUME ET MOTS CLES***

**Résumé :** L'enseignement secondaire en France s'est fait successivement en latin puis en français. Les deux langues après avoir cohabité ont été enseignées séparément ce qui a rompu leur lien de filiation. Or cette séparation a donné lieu à des querelles violentes entre ceux qui estimaient qu'on ne pouvait pas apprendre le français sans avoir fait du latin et ceux qui estimaient le contraire. Ces querelles ont perduré jusqu'à nos jours et la présente thèse se propose d'en rechercher les raisons historiques pour éclairer ce débat qui, parce qu'il n'est toujours pas compris, pèse encore sur l'enseignement du français et des langues anciennes. Or, pour mener à bien cette étude et en délimiter le champ d'investigation, un nouveau terme a dû être créé, celui de métadidactique, pour combler un vide institutionnel et pour signifier que l'enseignement a besoin de connaître les conceptions de la langue enseignée des époques antérieures pour mieux saisir de quelle tradition il est redevable. L'étude historique ici menée s'appuie sur des textes de personnalités qui ont toutes réfléchi à l'enseignement du latin et du français et qui ont pris position dans le contexte historique qui était le leur. C'est cette succession historique des différentes conceptions de la langue enseignée et de la langue d'enseignement qui constitue le corpus sur lequel la métadidactique s'appuie pour permettre aux enseignants actuels de comprendre que l'enseignement est issu d'une tradition dont il est nécessaire d'avoir connaissance pour mieux comprendre les enjeux actuels de l'enseignement du français et de la complémentarité indispensable des langues anciennes.

**Mots clés :** rapport à la langue - latin - français - grec - enseignement secondaire - collège - histoire - controverses - métadidactique - Dante - Pétrarque - grammaire de Port Royal - jésuites - Rollin - dictionnaires de Trévoux - philosophes des lumières - d'Alembert - Beauzée - La Chalotais - Turgot - Ecoles militaires - Condorcet - idéologues - instruction publique - monolinguisme - Lhomond - Ecole normale de l'an III - Ecoles centrales - Institut national - Destutt de Tracy - humanités classiques - enseignement supérieur - enseignement primaire - Guizot - France - Allemagne - loi Falloux - Renan - Fortoul - Duruy - Bréal - Ferry - Frary - Buisson - Compayré - dictionnaire de pédagogie - Fouillée - Nouvelle Sorbonne - Lasserre - Brunot - Franco-Ancienne - Société des agrégés - Bérard - Cartel des gauches - Zay - Front populaire - Vichy - Carcopino - Lacroix - Wagner - agrégation - lettres modernes - lettres classiques - structuralisme - dimension dénotative - dimension expressive.

## ABSTRACT AND KEYWORDS

Secondary education in France was initially conducted in Latin, and later on in French. After a period of co-existence, both languages were then taught separately which thereafter broke their filiation link. However this separation has brought about violent disputes among those for whom learning French could not be dissociated from learning Latin, and those who thought the opposite. These disputes have persisted to this day, and the object of the present thesis is to look into the historical reasons for this phenomenon, in order to shed some light on this debate, which still tarnishes the teaching of French and of ancient languages, as this issue hasn't been clarified yet. Furthermore, a new term needed to be coined in order to carry out this study and to limit the scope and span of the research: that of metadidactics which enables us to fill in an institutional void and to highlight the fact that teaching requires knowledge of the conceptions of the language taught in previous eras in order to better grasp what traditions shaped it. The historical study conducted here draws on evidence from texts written by important figures who have all pondered about the teaching of Latin and French and who took a stand in their own historical context. It is this very historical succession of various conceptions of the language taught and of the language in which teaching is carried out that constitutes the corpus on which metadidactics is based. This awareness will enable current teachers to understand that teaching arises from a longstanding tradition, this being necessary for a better grasp on the current challenges of teaching French and the indispensable complementarity of ancient languages.

Latin – French language – Greek - secondary education – middle school - history - controversy - metadidactics - Dante - Pétrarque - Port Royal grammar - Jésuite - Rollin – dictionaries of Trévoux – philosophers from the Age of Enlightenment - d'Alembert - Beauzée - La Chalotais - Turgot – Military Schools - Condorcet - ideologue - Public Instruction - monolingualism - Lhomond – Year III Ecole normale - Ecoles centrales – Institut National - Destutt de Tracy – classical humanities – Higher education – primary education - Guizot -France – Germany - Falloux law - Renan - Fortoul - Duruy - Bréal - Ferry - Frary - Buisson - Compayré – dictionary of pedagogy - Fouillée - Nouvelle Sorbonne - Lasserre - Brunot - Franco-Ancienne - Société des agrégés - Bérard - Cartel des Gauches - Zay – Popular Front -Vichy - Carcopino - Lacroix - Wagner - agrégation – modern Literature Studies – Classical Studies - structuralism - denotative dimension - expressive dimension.

## SOMMAIRE :

<b>Pour une métadidactique de l'enseignement du français.</b>	<b>1</b>
REMERCIEMENTS	3
RESUME ET MOTS CLES	4
ABSTRACT AND KEYWORDS	5
<b>Introduction.</b>	<b>12</b>
<b>Préambule historique : de quoi parle-t-on quand on dit « latin »?</b>	<b>43</b>
1- Du latin médiéval à l'apogée du latin scolastique, du Xe au XIIIe siècle : la coexistence de plusieurs pratiques du latin.	44
2- Dante Alighieri : le primat de la langue maternelle, le toscan.	47
3- Un nouveau regard porté sur les œuvres antiques et un nouveau regard porté sur le latin à l'époque du Quattrocento : celui de Pétrarque.	52
4- Le latin enseigné dans les collèges jésuites.	59
5- Une tradition philologique ne peut s'implanter en France. La défaite de l'érudition religieuse.	83
<b>1ère partie. Le XVIIIe siècle : le français s'affirme comme langue de culture face au latin. Controverses.</b>	<b>88</b>
<b>Chapitre 1 : Le latin cède la place au français dans la société de la deuxième moitié du XVIIe siècle ; l'hégémonie du latin comme langue de culture est remise en question.</b>	<b>88</b>
1- La querelle des inscriptions : le français affirme sa suprématie face au latin.	89
2- La querelle des dictionnaires.	92
3- L'importance du cartésianisme et de la grammaire de Port Royal (1660).	94
4- L'émergence des sciences dans la langue française. La vitalité du colinguisme. Les dictionnaires de Trévoux.	97
5- Un traité éducatif de transition : le Traité des études de Rollin.	103
6-La situation des collèges jésuites au début du XVIIIe siècle, lente évolution et inadaptation sociale.	108
<b>Chapitre 2 : Au milieu du XVIIIe siècle, l'enseignement du latin vu par les philosophes de l'Encyclopédie.</b>	<b>115</b>
1- Le contexte historique : le conflit des encyclopédistes et de la Compagnie de Jésus.	117
2- la position de d'Alembert.	119
A) Un réquisitoire contre l'enseignement des collèges.	122
B) Propositions pour un enseignement scientifique et philosophique.	132

C) Conclusion : émergence de la séparation entre les lettres et les sciences. Un rapport différent à la langue. 138	
3- Nicolas Beauzée, grammairien : qu'est-ce qu'une langue ? la querelle des inversions et l'enseignement du latin. Une posture à la fois novatrice et traditionnelle, qui contribue à séparer l'enseignement du français de celui du latin.	141
A) Conception de la langue selon Beauzée. Article « Langue » de l'Encyclopédie, (t. 9, 1751, 1re éd.).	142
B) La querelle des inversions dans l'enseignement du latin.	153
C) Article « Méthode » de Beauzée, l'Encyclopédie (t. 10, 1751). Un long article de 48 pages. Enjeux : Exposé de la méthode pour apprendre le latin.	166
D) Article « Génitif » de l'Encyclopédie : une approche structuraliste avant l'heure.	185
E) Extraits de l'article « Orthographe » de Beauzée : le latin est utile pour connaître l'orthographe française. Utilité de l'étymologie.	187
4- Turgot, article « Étymologie » de l'Encyclopédie. Utilité de l'étymologie, pratiquée scientifiquement : le langage devient un objet de science.	188
5- Conclusion du Chapitre 2 : l'enseignement du latin vu par les philosophes de l'Encyclopédie. Une conception du français fondée sur la raison.	190
<b>Chapitre 3 : La position de Rousseau, dans l'Emile ou de l'éducation, 1762.</b>	<b>191</b>
<b>Chapitre 4 : L'expulsion des jésuites et le temps des plans d'éducation.</b>	<b>208</b>
1- L'Essai d'Education nationale de La Chalotais, 1763.	211
2- Les Écoles militaires, un laboratoire pédagogique : un enseignement d'élite avec peu de latin.	217
<b>2ème partie. L'enseignement du latin et du français à la Révolution. Le français, langue de la nation, pour instruire les citoyens.</b>	<b>219</b>
<b>Chapitre 1 : le français, langue de la nation, non plus instruire des sujets mais des citoyens.</b>	<b>221</b>
1- Condorcet, Rapport sur l'Instruction publique, 1792. Une Instruction publique par degré, et la nécessité d'instaurer une école élémentaire en français et pour apprendre le français.	222
2- La quête d'un outil d'enseignement : le choix de la grammaire de Lhomond : octobre 1795 ou le début du monolinguisme dans le primaire.	229
<b>Chapitre 2 : Les Idéologues et la mise en place de la science de l'Homme. L'École normale de l'an III, les Ecoles centrales et l'Institut national.</b>	<b>232</b>
1- L'École Normale de l'an III.	237
A) Les cours dispensés.	237
B) Le cours de littérature de Jean-François de La Harpe.	240
2- Les Ecoles centrales.	247
3- L'Institut national ou la nécessaire promotion du savant.	254
4- Les Éléments d'Idéologie de Destutt de Tracy : « les langues sont des méthodes analytiques ».	256

5- Des Idéologues à Bonaparte. 264

### **3ème partie : Le XIXe siècle. « L'école d'État conquiert la France ».** **266**

Introduction au XIXe siècle: 267

#### **Chapitre 1 : la première moitié du XIXe siècle. De Napoléon à la bifurcation de Fortoul en 1852. Un rapport à la langue qui reste dans la continuité du XVIIIe siècle.** 268

1- L'enseignement secondaire : domination de la rhétorique dans l'enseignement des lycées. 269

A) La formation des élèves. 270

B) Rhétorique et développement de la littérature : Victor Hugo et les vers latins, la pratique des versions juxtalinéaires. 271

C) L'apport de l'enseignement du grec en pleine renaissance. 275

D) Le français de version latine. 276

2- L'enseignement supérieur. 278

A) France et Allemagne, deux systèmes universitaires différents. 280

B) Les cours mondains à Paris. 281

C) La philologie en Allemagne. 282

D) Conséquences en France du rejet de la philologie. 284

3- L'enseignement primaire : un rapport à la langue hérité du XVIIIe siècle et des Idéologues. Le primaire et le primaire supérieur se constituent en citadelle sous Guizot. 285

A) Les premières grammaires du français dans le primaire. 285

B) Echec pédagogique de la grammaire de Noël et Chapsal issue de la Grammaire générale. 286

C) La deuxième grammaire scolaire. 288

D) « L'école aux prises avec l'orthographe ». 288

La formation des maîtres. 288

L'orthographe lexicale, le point noir de la didactique scolaire. 289

La dictée. 290

E) Le primaire et le primaire supérieur créé par Guizot : un enseignement concret coupé des Humanités du secondaire. 292

Bilan de cette première partie du XIXe siècle. 293

#### **Chapitre 2 : La deuxième partie du XIXe siècle. Le temps des tentatives de réformes.** 294

1- Les tensions entre l'enseignement public et l'enseignement privé et la position d'Ernest Renan. 296

A) La loi Falloux et la mise en place d'une concurrence entre le public et le privé. 296

B) La posture contre la rhétorique d'Ernest Renan. Une langue est le véhicule d'une culture. 297

2- Les réformes dans l'enseignement secondaire avant Jules Ferry. 299

A) La bifurcation d'Hippolyte Fortoul, en 1852 : première tentative officielle pour créer un enseignement secondaire moderne en donnant une place aux sciences et à la composition française au baccalauréat. 300



B) Evolution du Second Empire à la fin des années 1850, les réformes de Victor Duruy.	303
C) L'étude historique de la langue française fait son apparition dans l'enseignement secondaire grâce à l'agrégation de grammaire.	306
D) 1872 : La réforme de l'enseignement secondaire de Jules Simon.	308
<b>3- Synthèse du livre de Michel Bréal, Quelques mots sur l'instruction publique en France, 1872.</b>	<b>312</b>
A) L'enseignement à l'école primaire.	315
B) l'enseignement classique au lycée.	321
C) Pour une réforme des Facultés.	332
D) Bilan de cette étude.	336
<b>4-Un temps de transition avant les réformes de Jules Ferry : un retour en arrière pour l'enseignement des langues anciennes.</b>	<b>340</b>
A) Jules Simon doit quitter le ministère et la réforme du latin reste lettre morte.	340
B) L'enseignement primaire supérieur se développe de 1870 à 1879.	341
C) L'enseignement secondaire spécial.	341
<b>Chapitre 3 : La fin du XIXe siècle. Le temps des réformes de Jules Ferry et leurs prolongements.</b>	<b>342</b>
<b>1- Controverses autour du latin suite à une première vague de réformes, au conseil supérieur, dans le primaire et dans le secondaire.</b>	<b>343</b>
A) La réforme du Conseil supérieur et de l'enseignement secondaire 1880. Les débats.	346
B) Quatre ans plus tard, en 1884-1885, une nouvelle révision des programmes, une nouvelle controverse.	358
C) La polémique autour du livre de Raoul Frary, La question du latin, 1885	361
D) Les nouvelles Humanités dites modernes.	366
<b>2- La réforme de l'enseignement primaire dans les années 1880. Les controverses autour de l'enseignement du français et la question du latin dans la formation des instituteurs.</b>	<b>370</b>
A) L'instauration de la rédaction, pour limiter l'hégémonie de la dictée, et des exercices grammaticaux, donne une place à l'imagination et à l'expression de soi.	370
B) Le Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson : les controverses autour de l'enseignement du français en primaire et de celui du latin pour les maîtres.	372
D) La position du philosophe Gabriel Compayré dans le DP vis à vis du latin : le modèle cartésien dominant, hérité de la Révolution.	392
E) La présence de Rousseau, dans le NDP, l'article « Rousseau » de Jules Steeg.	397
<b>3- Alfred Fouillée, Les Etudes classiques et la Démocratie, 1898.</b>	<b>400</b>
<b>4ème partie. Le XXe siècle. Des conséquences de la réforme de 1902 à la création d'une agrégation de lettres modernes en 1959.</b>	<b>416</b>
<b>Chapitre 1 : La réforme de 1902 et la controverse contre la Nouvelle Sorbonne.</b>	<b>418</b>
<b>1- Les causes de la réforme de 1902.</b>	<b>421</b>
A) Les progrès de l'enseignement confessionnel libre.	421
B) La concurrence du primaire supérieur.	422

C) La nécessité de faire une place aux sciences.	422
2- La Réforme de 1902 de l'enseignement secondaire : un compromis qui met sur le même rang enseignement classique et enseignement moderne.	423
A) Un compromis dans l'enseignement secondaire.	423
B) Le déclenchement de « la crise du français ».	424
3- La réforme du supérieur. La Sorbonne rénovée en 1896 et le rattachement de l'Ecole normale supérieure en 1904.	425
A) La réforme du supérieur.	425
B) Le déclenchement de la crise du français dans le supérieur.	426
C) Les forces en présence dans cette controverse dont l'enseignement classique constitue un centre.	427
4- Les conservateurs.	428
A) Les théoriciens anti scientifiques, défenseurs de l'enseignement des lettres classiques.	428
B) La doctrine officielle de l'Université, critique du haut enseignement de l'Etat, défense et théorie des humanités classiques, 1913, de Pierre Lasserre.	430
5- Les réformateurs.	455
A) La position du réformiste Lanson.	455
B) La position de Durkheim dans L'Evolution pédagogique en France.	457
<b>Chapitre 2 : Début du XXe siècle, le français s'autonomise et s'affirme comme discipline.</b>	<b>459</b>
1- Un nouveau regard porté sur la langue française.	460
A) Le français de la norme haute se fige tandis que le français littéraire s'autonomise.	461
B) Le français s'affirme comme une discipline scolaire à part entière. Bouleversement des repères traditionnels.	466
2- Le moment grammatical à l'école. Les critiques de Ferdinand Brunot et les contradictions des manuels.	466
A) Critique de l'enseignement grammatical en France par Ferdinand Brunot : un rapport trop formaliste à la langue.	468
B) Conséquences de ce moment grammatical et de la réforme de 1902. Le renforcement de l'opposition entre le primaire et le secondaire, entre les modernes et les classiques.	471
3- La constitution d'une caste de professeurs : la Franco-Ancienne et la Société des agrégés.	471
A) Les valeurs défendues par la Société des agrégés : un apolitisme qui se révèle ambigu.	473
B) Les conséquences politiques de l'apolitisme : l'immobilisme et le conservatisme.	474
<b>Chapitre 3 : Le contexte politique après la guerre de 14-18 : le développement de l'idée de l'Ecole unique malgré l'opposition des traditionalistes.</b>	<b>475</b>
1- L'épisode Léon Bérard, 1923, ou la tentative de restauration de l'enseignement classique, un exemple de la recomposition des clivages politiques sur la question de la réforme de l'enseignement secondaire.	477
2- Du Cartel des gauches au Front populaire : la marche vers la constitution de l'école unique.	478

A) Les difficultés de l'enseignement primaire avec l'étymologie.	478
B) Vers l'école unique : les décisions institutionnelles.	480
Chronologie.	480
3- Le Front populaire. Jean Zay député radical du Loiret devient ministre de l'Education nationale en 1936. Des mesures pour tenter de rapprocher le primaire et le secondaire.	482
A) les décisions prises.	482
B) La position de Jean Zay vis à vis de l'enseignement du latin et de l'étymologie dans le primaire.	484
4- Le régime de Vichy et la Seconde Guerre mondiale : en détention, Jean Zay réfléchit sur l'enseignement, la réforme de Jérôme Carcopino, les projets de réforme de l'éducation par le gouvernement provisoire.	485
A) La position de Jean Zay, sur l'enseignement secondaire, dans Souvenirs et Solitude.	485
B) La réforme de Jérôme Carcopino.	487
C) La guerre et les projets de réformes de l'éducation.	489
<b>Chapitre 4 : l'après-guerre ou les enjeux de la démocratisation de l'enseignement.</b>	<b>490</b>
1- Les difficultés pour instaurer un enseignement secondaire de masse.	492
2- Les étapes chronologiques vers une réforme de l'enseignement secondaire : la création du cycle d'orientation et de l'agrégation de lettres modernes.	493
3- La controverse autour de la création de l'agrégation de lettres modernes, dix ans de polémique, 1949-1959.	498
A) Les classiques. La Franco-Ancienne et son président Maurice Lacroix.	498
B) Les arguments des modernes. Le rapport de Robert-Léon Wagner, 1949.	503
C) Le second degré désormais unifié comporte en lettres une dualité : les classiques et les modernes, dualité entérinée en 1959 par la création de l'agrégation de lettres modernes.	516
<b>5ème partie. Entre tradition et modernité, le rapport à la langue dans l'enseignement secondaire. Rapide analyse des années 1960-1985.</b>	<b>522</b>
<b>Conclusion générale.</b>	<b>532</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>557</b>

# Introduction.

## *PLAN :*

### 1- Un constat :

L'histoire de l'enseignement du français révèle des paradoxes et exige un questionnement fondamental.

Qu'entendre par conception de la langue d'enseignement ? Un diagnostic sur la situation présente.

Une fracture culturelle institutionnalisée après une controverse qui se poursuit.

### 2- Le désir de comprendre :

Dépasser le conflit des Anciens et des Modernes.

Nécessité de pouvoir interroger le français comme une langue en évolution.

### 3- Un deuxième constat :

L'école française privilégie les activités qui développent la rationalité au détriment de l'expression de soi.

4- Se donner un outil conceptuel pour comprendre : pour la création d'une métadidactique qui permet de s'interroger sur la norme.

### 5- Etat des recherches sur la question.

### 6- Les limites historiques de mon sujet et les grandes périodes qui le composent.

L'évolution institutionnelle : du latin au français du XVII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle.

Les grandes périodes historiques de cette étude. Les moments de controverse choisis.

### 7- Le choix d'un corpus et la méthode de recherche adoptée.

### 8- La nécessité du concept de métadidactique.

## **INTRODUCTION.**

### **1- Un constat :**

#### **L'histoire de l'enseignement du français révèle des paradoxes et suscite un questionnement fondamental.**

Au XVIII<sup>e</sup> siècle, le français était la langue officielle du royaume de France mais l'enseignement se faisait en latin. A la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, le français était la langue de la République française mais le latin et le grec étaient étudiés, dans le secondaire, plus que le français. Dans la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle, le français est toujours la langue de la V<sup>e</sup> République mais le latin et le grec ne sont presque plus étudiés. Au cours de cette évolution sur trois siècles, nous commençons par une hégémonie du latin et nous aboutissons à sa quasi disparition. Les classes populaires n'ont jamais eu accès, dans leur grande majorité, aux langues anciennes. Ce qui a fait le fondement de la culture humaniste a toujours été réservé aux classes dominantes, noblesse et bourgeoisie, qui ont enrichi, par leur fréquentation assidue des langues anciennes, la langue de culture qu'est le français. Les classes populaires ont appris ce français-là sans en avoir les codes. On ne peut pas refaire l'histoire : le français est pétri de culture gréco-latine et sa maîtrise passe par une connaissance plus ou moins approfondie de cette culture qui nous vient de l'Antiquité, source à laquelle se sont nourries les époques ultérieures. L'éradication des patois, au XIX<sup>e</sup> siècle, a instauré, à l'échelle nationale, un monolinguisme qui a fait perdre l'habitude aux Français de passer d'un idiome à un autre (peut-être est-ce une cause de leur difficulté à apprendre désormais les langues étrangères ?) et qui a favorisé l'acquisition d'un français normé appris à l'école. Cette normalisation a été accrue par les médias, et l'enrichissement du vocabulaire se fait de nos jours, souvent, par emprunt à l'anglais de communication comme si l'on avait cessé d'interroger les racines du français. Les enseignants déplorent l'appauvrissement général du vocabulaire, (ce qui rend difficile la compréhension des auteurs même du XIX<sup>e</sup> siècle par une majorité de lycéens), dans cet usage de la langue qui sert à communiquer plus qu'à penser. Évolution sociale ? Pas seulement. On peut se demander pourquoi l'enseignement n'a pas favorisé l'enrichissement du vocabulaire par un intérêt porté à la formation des mots et à leur origine plurielle. Pourquoi les habitants des provinces ont-ils été obligés d'abdiquer leurs langues régionales ? Pourquoi la majorité de la population n'a-t-elle pas eu accès aux clés que donnent les langues anciennes pour mieux comprendre le français ? Pourquoi a-t-on tant attendu pour entreprendre une vraie démocratisation de l'apprentissage de la langue de culture qu'est le français ? Quelle conception de la langue d'enseignement révèle enfin l'histoire depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle ?

Lorsqu'on enseigne le français, le latin, le grec ancien, que l'on aime à comprendre, que l'on se pose ces questions, on se rend compte qu'il est difficile d'avoir des réponses et que nulle part,

dans la formation initiale et continue des enseignants, ou dans les institutions, il n'y a de lieu ni de temps pour trouver des réponses. Même aujourd'hui, il n'existe pas de lieu, d'instance officielle, où pourraient être débattues des questions aussi essentielles pour l'enseignement que : quelle langue enseigner et pourquoi ? Quels sont les rapports entre la langue officielle, le français, et la langue dont elle provient, le latin, et avec les autres langues qui l'ont nourrie, comme le grec ? Quelle est la visée d'un enseignement de la langue maternelle ? Y a-t-il un seul français ? Pourquoi l'enseignement du français est-il coupé de celui des langues anciennes ? Ces questions ont pu faire déjà l'objet d'études de spécialistes mais sans que ces études soient coordonnées pour offrir une réflexion d'ensemble qui éclaire les réformes à mener et, surtout, les fasse comprendre aux professeurs concernés. Il y a un vide conceptuel et institutionnel entre le primaire et le secondaire et entre le secondaire et le supérieur, parce qu'il y a un vide conceptuel et institutionnel pour penser l'ensemble de l'enseignement scolaire du français de façon permanente, et non pas ponctuellement, pour la mise en place d'une réforme. Ce vide est dû à l'absence d'une histoire de ces réformes et des pensées qui les ont conduites. Ce vide est dû aussi à la nature hybride de l'enseignement : il dépend de savoirs savants, de savoirs universitaires mais ces savoirs ne peuvent pas être transférés tels quels dans l'enseignement. Ils doivent faire l'objet d'une adaptation, d'une didactique pour que des élèves, qui sont des adultes en devenir, puissent les recevoir, le tout dans une progression étudiée.

Cette transformation du savoir savant en matière pédagogique est le fruit d'une métadidactique, c'est-à-dire d'une réflexion qui fait un choix dans ces savoirs savants, au nom d'une visée assumée et consciente, et qui doit nécessairement reposer sur l'histoire, vivier d'exemples pour penser. La métadidactique participe donc de plusieurs champs disciplinaires : la philosophie, la linguistique historique, la grammaire, la pédagogie, la littérature et bien sûr, la politique sans laquelle il n'est pas de mise en application des réformes. La métadidactique ne peut pas être qu'une discipline universitaire, mais elle ne peut se cantonner, non plus, dans le primaire ou le secondaire : elle est à la fois au-dessus et dedans, elle nécessite de pratiquer une dialectique ascendante et descendante puisque elle analyse, propose et voit sur le terrain de l'enseignement ce qu'il en est. Elle peut devenir une discipline universitaire, si elle fait l'historique et l'analyse des réformes qui se sont succédé et des pensées sur l'enseignement, mais nécessite un ancrage permanent dans les pratiques enseignantes. Le système scolaire prend les élèves à l'âge de la petite enfance et les conduit au-delà de leur majorité pour la plupart, quelle langue leur a-t-on enseignée, dans quel but, pour quel épanouissement ? À ces questions fondamentales sont liées celles de l'évaluation, qui en est la conséquence.

### **Qu'entendre par conception de la langue d'enseignement ? Un diagnostic sur la situation présente.**

Une langue est d'abord une somme d'usages et, en raison de ces usages, on a pu concevoir la langue comme une langue de pouvoir, une langue de communication, une langue de culture ou bien les trois à la fois. Si bien que sous des mots aussi simples que « latin » ou « français » se

cachent des réalités différentes qui ont, de plus, évolué au cours des siècles et ont généré des malentendus. Le latin a été la langue des collèges de l'Ancien régime, plus de deux siècles durant, c'était le latin de l'église catholique enseigné par des prêtres. Mais quelle était cette langue dont la normalisation avait facilité l'enseignement et qui permettait l'unification de la religion catholique ? Catholique signifiant universel, le latin était chargé d'une valeur universelle, et il était la langue de communication des lettrés européens. Au XVII<sup>e</sup> et au XVIII<sup>e</sup> siècles, le latin était conçu comme la langue de culture et d'enseignement. Le français, lui, était conçu comme langue du pouvoir royal (il était aussi langue de culture puisque du Moyen Âge au XVI<sup>e</sup> siècle la culture était plurilingue), il s'est peu à peu posé en rival du latin et lui a disputé son rayonnement. Et, ce faisant, il s'est chargé des valeurs du latin, avant de devenir la langue de la Révolution et de la Déclaration universelle des droits de l'homme. Alors le français, à son tour, a été conçu comme langue de l'universel. Nous le voyons, ces deux langues, alors que l'une est la mère de l'autre, sont devenues des sœurs ennemies dans une lutte fratricide qui a conduit à l'éviction du latin et de sa sœur, le grec ancien. Lutte fratricide car elle a généré une séparation dans l'enseignement de ces deux langues. Leur apprentissage a été conçu séparément, fractionnant ainsi la culture transmise au sein d'une République qui concevait pourtant le peuple français comme une seule entité. Il me fallait donc comprendre pourquoi l'enseignement du latin avait été séparé de celui du français, et au nom de quelle conception de la langue l'une avait évincé l'autre, comprendre enfin les raisons de cette querelle acharnée en France depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle qui a généré une fracture culturelle en sein de l'enseignement, entre lettres classiques et lettres modernes, qui perdure encore de nos jours. L'hypothèse que je place comme fil directeur de mon étude est que les adversaires, les uns soutenant l'enseignement du latin et du grec, les autres soutenant l'enseignement du seul français, se sont montrés d'autant plus violents qu'ils partagent en réalité la même conception de la langue et de ce qu'il faut enseigner à l'école.

### **Une fracture culturelle institutionnalisée et une controverse qui se poursuit.**

Dans l'enseignement, d'abord, et par suite, dans la société, cette fracture culturelle a été la cause d'oppositions violentes entre les tenants des humanités classiques, qui défendaient l'enseignement du grec et du latin et ceux qui voulaient, avant tout, un enseignement du français. Au XX<sup>e</sup> siècle, l'opposition a été la plus forte. L'agrégation de lettres modernes voit le jour en 1959 après une controverse étonnante, dont je rendrai compte<sup>1</sup>, où l'on a vu monter au créneau, à l'Assemblée nationale, un député de gauche pour prendre la défense des lettres classiques (Hippolyte Ducos, député radical socialiste de Haute-Garonne) tandis qu'un professeur de linguistique à la Sorbonne, Robert-Léon Wagner, argumentait auprès du directeur général de l'enseignement en faveur de la création de l'agrégation de lettres modernes. Une controverse étonnante où l'on a vu s'opposer des professeurs de même formation (des normaliens agrégés de

---

<sup>1</sup> J'ai étudié cette controverse dans mon mémoire de master 2, *Les humanités en question : classiques ou modernes ? Histoire d'une controverse des années 1950*, sous la direction de Françoise Thébaud en co-tutelle avec Pierre Judet de La Combe (EHESS), Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse, 2009.

lettres classiques), tels Maurice Lacroix, professeur de Khâgne au lycée Henri IV, président de la revue des lettres classiques, la *Franco-ancienne*, ardent défenseur de l'agrégation de lettres classiques, et Jean Guéhenno, inspecteur général de l'Education nationale, journaliste au *Figaro*, écrivain et futur académicien (en 1962) qui défendait la création d'une agrégation de lettres modernes et avait une piètre opinion de la façon dont le latin était enseigné.

Quelques décennies plus tard, la controverse sur l'enseignement des langues anciennes persiste et nous avons encore assisté à une situation conflictuelle étonnante d'actualité où une ministre socialiste<sup>2</sup>, Mme Vallaud-Belkacem, a voulu imposer une réforme qui consiste à réduire encore l'enseignement des langues anciennes, qu'elle considérait comme élitistes, ce qui provoque la colère des enseignants de latin et de grec (soutenus par des syndicats de gauche) qui se battent pour permettre aux enfants des zones défavorisées d'avoir accès à cette culture. On ne peut pas accuser ces enseignants-là d'être des héritiers car, dans leurs nombreuses lettres de protestation, adressées à la ministre, ils rappellent leur origine sociale et montrent combien leurs études classiques leur ont permis, par la maîtrise de la langue française, de réussir dans leurs études et socialement. Il apparaît que la séparation des voies classique et moderne crée la confusion car on a tendance à rapprocher tout ce qui est classique des valeurs de droite et ce qui est moderne des valeurs de gauche. Or ni la droite ni la gauche ne comprennent pourquoi il y a cette séparation ni pourquoi les enseignants de lettres classiques, plus ou moins soutenus par leurs collègues de lettres modernes (tout dépend de leur rapport personnel à l'enseignement des lettres anciennes) sont si fortement attachés à cet enseignement.

## **2- Le désir de comprendre.**

Au sein même de l'Education nationale, j'ai pu constater, par mon expérience personnelle d'enseignante, que cette séparation est dommageable. J'ai décidé d'entreprendre des recherches historiques pour mettre à distance ce vécu et comprendre pour quelles raisons cette séparation s'est instituée et a fait naître différents clivages. On peut noter tout d'abord un clivage culturel entre professeurs de l'enseignement primaire et professeurs du secondaire, car une grande majorité des professeurs des écoles, qui ont, pourtant, en charge l'apprentissage du français, ignore tout, ou presque, du latin et du grec et n'a jamais reçu de formation sur l'histoire de la langue (cela permettrait pourtant d'éclairer l'acquisition du vocabulaire de toutes les matières enseignées en primaire, et certains professeurs des écoles de mon entourage le vivent comme un manque). Il m'a fallu donc comprendre pourquoi l'enseignement du français en primaire s'est constitué indépendamment de celui du secondaire et a été coupé de celui des langues anciennes. Il existe aussi un clivage entre professeurs du secondaire, car il n'est pas nécessaire d'avoir fait du latin pour passer un CAPES de lettres modernes, ce qui contribue à créer des malentendus entre les lettres

---

<sup>2</sup> Décret n°2015-544 du 19 mai 2015 relatif à l'organisation des enseignements au collège, JO n°0115 du 20 mai 2015, p. 8503.



classiques et les lettres modernes<sup>3</sup>. La formation initiale ne repose pas sur les mêmes acquis ou sur les mêmes références, ce qui est source d'incompréhension entre des enseignants qui font pourtant le même métier<sup>4</sup>. Cette différence de formation rend plus difficile une réflexion commune sur l'enseignement même du français, réflexion qui est urgente aujourd'hui parce que les raisons de cette séparation ont été oubliées, n'ont pas été interrogées et assurent longue vie à des préjugés, d'autant plus ancrés qu'ils ne sont pas fondés, à l'encontre de l'enseignement actuel du latin et du grec. Il est temps enfin de s'interroger sur l'existence de deux cursus universitaires, l'un classique et l'autre moderne, qui aboutit au fait que, en règle générale, les agrégés de lettres classiques ne sont pas tenus de connaître l'ancien français qui, pourtant, est la phase qui a donné le français actuel, ni même des notions de linguistique, tandis que les agrégés de lettres modernes ne sont pas obligés de connaître le grec ancien ni sa littérature pourtant fondatrice. Les motivations de l'enquête historique que j'ai entreprise sont donc aussi d'ordre didactique, et ce questionnement initial a orienté mes recherches : l'opposition entre partisans des lettres classiques et partisans des lettres modernes peut venir, j'ai déjà évoqué cette hypothèse, du fait qu'ils ont, en réalité, la même conception de la langue, une conception anhistorique qui ne facilite pas les échanges.

### **Dépasser le conflit des Anciens et des Modernes.**

Loin de moi l'idée de vouloir imposer la maîtrise de l'ancien français et du grec ancien à tous les futurs professeurs. La tentation de l'encyclopédisme a des effets pervers dont l'histoire nous montre que le système scolaire et celui de la formation des professeurs n'ont pas su, bien souvent, se garder. Maîtriser une langue qu'elle soit ancienne ou moderne est une spécialisation, coûteuse en temps et en efforts, qu'il n'est pas nécessaire d'exiger de gens qui se destinent à l'enseignement du français. En revanche, il est nécessaire de s'interroger sur ce qu'il est pertinent de connaître de ces langues anciennes pour mettre en perspective la connaissance du français et en assurer une meilleure maîtrise et donc une meilleure capacité à l'enseigner. Qui dit enseignement dit transmission, dit formation initiale, culture et ouverture mais en direction d'un public jeune qui doit être élevé. Elever signifie, au sens figuré qui est celui de l'enseignement, rendre moralement ou intellectuellement supérieur. Mais pour élever, il faut savoir choisir avec pertinence ce qui dans l'immense champ du savoir peut être transmis et compris. Là est toute la difficulté de construire des programmes scolaires. Que peut-on enseigner ? Il faut tenir compte du public qui va vivre (je préfère ce verbe à subir) ces enseignements, tenir compte de ce que sait déjà l'élève, de sa langue

---

<sup>3</sup> Sur ce conflit entre lettres classiques et lettres modernes (qui fait suite à la création de l'agrégation de lettres modernes) dans les établissements du second degré et au sein même de l'inspection, voir la thèse au titre éloquent de Clémence Cardon-Quint, soutenue en 2010 à l'Université de Rennes 2, en histoire, *Lettres pures et lettres impures ? Les professeurs de français dans le tumulte des réformes, histoire d'un corps illégitime (1946-1981)*.

<sup>4</sup> J'ai souffert, professionnellement, de cette séparation : la spécialisation en lettres classiques m'a valu souvent beaucoup d'incompréhension pour ne pas dire pire de la part de mes collègues de lettres modernes, mais aussi de collègues des autres disciplines. L'enseignement des lettres classiques était perçu comme conservateur, élitiste, « planque » privilégiée pour l'enseignant qui n'a que des bons élèves, de petits effectifs et peu de copies à corriger. Heureusement, l'enseignement en zone peu favorisée m'a permis d'accueillir un public très hétérogène dans des cours désormais rebaptisés ECLA (Enseignement Conjoint de Langues Anciennes), et de tester le bien-fondé d'un enseignement qui réconcilie l'enseignement des langues anciennes avec celui du français.

maternelle et de la culture dont elle l'a imprégné, ainsi que de son rapport au savoir, ce que l'on appelle les prérequis. Sans cette analyse, la transmission ne se fait pas ou mal, cause des échecs, une incompréhension entre enseignés et enseignants qui génère de la violence<sup>5</sup>. Pour l'éviter, il faudrait déjà que les enseignants de lettres aient un langage commun, une formation commune, une culture commune fondée sur la connaissance des langues présentes dans le français<sup>6</sup>. Ces langues, c'est ainsi, sont le latin pour l'essentiel, le grec aussi dans une moindre mesure, car il est déjà présent dans le latin. C'est vrai pour le français mais aussi pour toutes les langues européennes. *L'Avenir des langues*<sup>7</sup> de Pierre Judet de La Combe et d'Heinz Wisman développe la nécessité de mettre en place un tronc commun d'éducation européenne fondé sur l'apprentissage des langues de culture.

### **Nécessité de pouvoir interroger le français, comme une langue en évolution.**

Le français, celui dans lequel s'expriment les programmes de toutes les matières enseignées, celui qui est la langue de la République, et la langue maternelle de la grande majorité des élèves, le français est enseigné séparément des langues anciennes dont il provient et d'une perspective historique qui montre qu'il est le résultat d'une évolution et qu'il est passé par des états de langue différents. Il n'est pas facile de concevoir un enseignement sur plusieurs niveaux. Car l'une des spécificités de l'enseignement, c'est aussi de concevoir l'évolution des acquisitions au fur et à mesure que l'élève grandit et développe sa capacité de compréhension. Le langage se met en place très vite et développe, par le vocabulaire et la syntaxe, les capacités d'abstraction. D'où la nécessité d'un enseignement de la langue riche, très vite, en vocabulaire, à la fois concret et abstrait, sous une forme adaptée à l'âge des enfants. L'Éducation nationale ne produit pas des boîtes de conserve. Les intelligences ne sont pas des boîtes et si elles stockent des informations, ce n'est pas pour les conserver mais pour les transformer. Cela nécessite une interrogation constante des pratiques. On peut donc s'étonner, dans ces conditions, que l'Éducation nationale n'ait pas eu plus tôt d'école de formation continue, de laboratoire pédagogique, de lieu même pour repenser les pratiques, avant les INSPE<sup>8</sup>, trop récents encore pour jouer un rôle important<sup>9</sup>. Il n'existe pas d'école où l'on apprend le

---

<sup>5</sup> Dans *Conversation sur la langue française* (Paris, Gallimard, 2007, p. 107 et suivantes), Pierre Encrevé et Michel Braudeau rappellent que l'orthographe française n'est pas réglementée, qu'à l'intérieur même de la norme scolaire il y a une marge de variation et que l'orthographe « a longtemps été et demeure parfois, l'instrument brutal d'une sélection tout à fait abusive ».

<sup>6</sup> Sur la formation des instituteurs, voir la thèse d'Ida Iwasko, soutenue à l'université de Toulouse-Jean Jaurès, en 2015, *Place et rôle des langues et cultures de l'Antiquité dans l'enseignement du français à l'école primaire de 1882 à nos jours en France*.

<sup>7</sup> Pierre Judet de La Combe et Heinz Wisman, *L'Avenir des langues*, Paris, Editions du Cerf, 2004.

<sup>8</sup> En France, un institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE) est une composante d'une université, qui met en œuvre la formation des enseignants du primaire et du secondaire et des conseillers principaux d'éducation. Les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) sont créées en 2013, succédant ainsi aux instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM). En 2019, les ESPE changent de nom et sont rebaptisées les INSPE.

<sup>9</sup> Je ne parle pas des propositions de stage faites annuellement dans les académies qui se résument à une ou deux journées par an et qui ne concernent que peu d'enseignants.

métier d'enseignant et chacun se débrouille avec ce qu'il est ou n'est pas<sup>10</sup>. Il n'y a pas, ou presque, de formation continue. Il semblerait pourtant nécessaire de permettre aux nouveaux enseignants de s'interroger sur le rapport à la langue dans laquelle ils vont professer. Cette langue a été enseignée par des instituteurs d'abord puis par des professeurs des écoles ensuite, qui ignorent dans leur grande majorité l'histoire de la langue française et qui ont appliqué des consignes normatives pour enseigner le français. Si les langues régionales furent réprimées, fin XIX<sup>e</sup> siècle, si les dictées furent des freins à l'accès au savoir, c'est aussi parce que le français fut considéré avec fierté comme la langue nationale, immuable dans sa perfection, comme un nouveau latin cicéronien. C'est l'objet de mon étude que d'interroger la conception du français qui s'est imposée au XVII<sup>e</sup> siècle, conception fondée sur l'admiration des œuvres littéraires classiques. C'est au nom de cette admiration que l'école a imposé un monolinguisme appauvrissant, dont nous subissons toujours les conséquences de nos jours : les enseignants de français se sont retrouvés en décalage avec les pratiques langagières de leurs élèves et ont toujours eu de la peine à enseigner ce français de référence, hérité de la littérature classique. Un décalage de plus en plus grand parce que le français évolue mais que la norme, elle, a de la peine à suivre cette évolution. L'école peine à trouver les moyens pour aider à penser cette évolution. C'est une situation qui n'est pas nouvelle, en réalité, car le décalage entre l'enseignement et l'évolution de la langue et des mentalités a été maintes fois, au cours de l'histoire, manifeste, ce qui a entraîné des controverses. Une langue est le résultat d'un processus historique. Le méconnaître aussi bien pour les enseignants que pour les élèves, c'est être réduit à appliquer des règles sans les comprendre, c'est subir et non pas créer. Or une République n'a pas besoin de bons exécutants (à moins qu'ils le veuillent), elle a besoin, le plus possible de citoyens qui pensent et qui créent. C'est dans la langue maternelle que l'on pense. Méconnaître d'où elle vient, de quelle histoire ses mots sont chargés, non pas seulement dans leur forme (leur orthographe et leur prononciation) mais aussi dans leur sens, méconnaître d'où elle vient, c'est manquer des épisodes de l'histoire et avoir une vision confuse de cette langue qui, pourtant, a eu pour idéal la clarté. Voilà le contexte qui a motivé l'étude que j'ai entreprise. Mais l'enseignement de la langue maternelle, qu'est le français, posait aussi un problème pédagogique : héritier d'une longue tradition, que la présente thèse étudie, l'enseignement du français est resté fondé sur l'enseignement grammatical dans une pédagogie qui fait appel très tôt à des compétences logico-mathématiques, c'est-à-dire au raisonnement, pour développer très tôt des compétences écrites. Là encore, il convient de s'interroger.

### **3- Un deuxième constat :**

---

<sup>10</sup> La maîtrise de la langue est un facteur décisif dans la réussite de la poursuite d'études, en particulier dans les Grandes Écoles, mais aussi dans l'enseignement. L'école ne parvient pas à compenser les inégalités culturelles. « Aujourd'hui l'homogénéité est plus forte que jamais. La Rue-d'Ulm n'a jamais compté une proportion aussi élevée de fils d'instituteurs ou de professeurs. La même chose pour les fils de gros commerçants ou d'industriels à HEC ou les fils de hauts fonctionnaires à l'ENA. » Pierre Bourdieu, « Entretien de Didier Eribon avec Pierre Bourdieu à l'occasion de la publication de *La Noblesse d'État* (1989) », *Le Nouvel Observateur*, 9-15 mars 1989, p. 80-82. Chez les enseignants aussi les inégalités culturelles existent, que chacun compense plus ou moins en continuant à travailler une fois les diplômes acquis.

## **L'école française privilégie les activités qui développent la rationalité au détriment de l'expression de soi.**

L'école française est le lieu de l'expression et du développement de la rationalité. Une rationalité nécessaire pour enseigner les normes sociales car sa visée est l'intégration du citoyen dans notre société républicaine par une formation intellectuelle et morale qui doit le rendre capable de penser par lui-même, dans le respect des lois de la République. Telle est la visée de l'école française mais toute son ambition est de la réussir en pensant les voies pédagogiques, au sens étymologique du terme d'accompagner un enfant sur les voies de la connaissance rationnelle, qui vont permettre ce développement de la rationalité avec son adhésion. Former des citoyens libres ne se peut pas par la coercition. Une telle formation passe par l'acquisition et la maîtrise du langage, et en particulier celle de la langue maternelle, qui est pour la majorité des élèves, le français.

Or les pédagogues qui ont étudié les conditions d'apprentissage du langage chez le jeune enfant mettent en lien l'importance des expériences sensori-motrices dans le développement du langage et de la pensée. Déjà, Comenius, dans la *Didactica magna* (1640) dit qu'« il n'y a rien dans l'intelligence qui n'ait d'abord passé par les sens<sup>11</sup> », c'est-à-dire qu'il n'y a pas de pensée qui ne dérive d'une sensation et qu'il est nécessaire de dispenser un enseignement concret qui montre les choses et ne se contente pas de les décrire. Pestalozzi, dans *Les Recherches sur la marche de la nature dans le développement du genre humain* (1797) montre que nous sommes des produits de la nature, de la société et enfin de notre propre moi. S'inspirant de Rousseau, il montre l'importance dans l'acquisition des connaissances de tenir compte de cette dimension animale, c'est à dire du développement des sens et du rythme biologique de l'enfant. Maria Montessori<sup>12</sup> explique, dans une série de conférences de 1943, que le corps a une importance dans le développement intellectuel de l'enfant qui peut avoir une mémoire kinésique développée. L'enfant expérimente l'ambiance dans laquelle il se trouve par ses sens, il a besoin de manipuler pour s'approprier le réel. Et elle préconise de lui faire manipuler des objets culturels par le biais du jeu, comme des lettres sculptées dans du bois, pour qu'il se les approprie. Pour Jean Piaget<sup>13</sup>, la pensée humaine se construit progressivement chez l'enfant par le contact sensori-moteur avec le monde. Ce sont ces contacts qui développent son activité intellectuelle et symbolique car l'acquisition du langage dépend de l'exercice de la fonction symbolique qui se développe autant par l'imitation et le jeu que par la vie sociale et l'expression verbale. Tous ces penseurs pédagogues, qu'ils soient français ou étrangers, ont pour point commun d'avoir mis en évidence l'importance des activités sensori-motrices dans le développement du langage chez l'être humain et d'avoir exercé leurs expérimentations en marge des pratiques éducatives institutionnalisées, souvent en opposition avec elles. Comme le développement du langage concerne les tout jeunes enfants, il n'est pas encore question de rationalité et l'école

---

<sup>11</sup> Citation provenant du Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson, article « Comenius » non signé donc probablement de Buisson lui-même. Consultable en ligne : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2383>

<sup>12</sup> *Education for a new world, conférences données par Maria Montessori à New Delhi, Inde, 1943*, éditions Desclée de Brouwer, Paris, 2010, introduction.

<sup>13</sup> Jean Piaget, *L'éducation morale à l'école. De l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*, Paris, Anthropos, 1997.

maternelle actuelle française a conscience de la nécessité de développer des activités sensorielles et ludiques pour commencer la socialisation des enfants. Mais l'école primaire le fait un peu moins, le collège encore moins, le lycée presque plus : les activités artistiques et physiques qui permettent de continuer à développer les sens sont de plus en plus marginalisées au fur et à mesure que l'élève grandit et celles qui contribuent au développement de la rationalité de plus en plus importantes et de plus en plus cloisonnées, comme le montre, par exemple, le passage d'un maître unique, dans le primaire, à plusieurs professeurs de matières différentes, dans le secondaire.

Tout est fait pour encadrer les élèves à l'école comme si l'on avait peur que leur développement naturel ne soit pas conforme aux attentes sociales. Maria Montessori montre pourtant que le maître ne peut qu'accompagner le développement de l'enfant dans un environnement qu'il aura préparé et qui vise à stimuler les découvertes, mais son développement, qu'elle appelle « le grand travail qui se fait<sup>14</sup> », est indépendant de la volonté du maître, il se fait de lui-même, voilà pourquoi il est nécessaire de laisser l'enfant évoluer à son rythme. Nul besoin de coercition. Célestin Freinet arrive à des conclusions similaires lorsqu'il affirme dans ses invariants pédagogiques que « les acquisitions ne se font pas comme l'on croit parfois, par l'étude des règles et des lois, mais par l'expérience. Etudier d'abord ces règles et ces lois, en français, en art, en mathématiques, en sciences, c'est placer la charrue devant les bœufs<sup>15</sup>. » Il semble que l'école, en France, ait besoin de soumettre les corps des enfants à une discipline contraignante, somme toute précoce, alors que le corps et les sens sont les outils de l'expérience qui nourrit le langage et la pensée. Elle semble conserver encore une défiance vis-à-vis de la nature, c'est-à-dire du comportement naturel des enfants, le besoin de bouger, de crier, de s'exprimer, d'explorer, au point que tous les pédagogues reconnus que nous avons évoqués ont pour point commun d'être restés en marge des institutions et de n'être pas même connus comme référence des enseignants du secondaire. Nous l'avons dit, les pratiques qui privilégient les activités rationnelles et réflexives dominant assez rapidement dans le primaire puis dans le secondaire, en particulier dans le rapport au langage, puisque la langue française fait l'objet d'une étude grammaticale et que l'expression est codifiée, à l'écrit, par des exercices qui visent à parfaire l'acquisition d'une langue normée, celle du bon français.

Tout se passe encore de nos jours comme si nous cessions, dès l'âge de raison atteint, vers sept ans, de sentir, de vivre par notre corps et d'avoir besoin d'exprimer nos émotions, nos impressions, nos sensations. Comme si l'école n'avait plus besoin de perfectionner en nous l'expression personnelle de notre rapport au monde pour développer notre rationalité. Comme s'il fallait que la raison étouffe une expression artistique personnelle comme dérangeante, déplacée, incontrôlable, inévaluable. Comme si ce qui n'était pas évaluable, n'avait pas de prix. Comme si la raison n'était pas une faculté qui puisse se mettre au service de la création artistique, cet art de sublimer nos propres émotions, comme si l'art était dénué de raison parce qu'il entre en résonance avec nos sens et nos perceptions.

---

<sup>14</sup> Maria Montessori, *Education for un new world...op.cit.* Introduction.

<sup>15</sup>Célestin Freinet, *La bibliothèque de l'école moderne*, 1964, n°25, « Les invariants pédagogiques ». Consultable sur <https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/societe-de-linformation/le-monde-du-livre-et-de-la-presse/histoire-du-livre-et-de-la-documentation/biographies/celestin-freinet.html>

Les activités rationnelles sont valorisées bien plus que les activités artistiques à l'école, les premières s'évaluent facilement par des notes, les secondes échappent à l'évaluation et l'école ne sait pas en tenir compte alors qu'elles permettent aussi d'apprendre à lire, à écrire et à compter tout en développant une pensée personnelle. Husserl<sup>16</sup> a montré que le besoin d'expliquer le monde par la science moderne avait entraîné une éclipse presque totale du monde de la vie, comme si les scientifiques ne faisaient pas partie de ce monde, comme s'ils l'avaient oublié, d'où un appauvrissement du langage et la perte d'un discours commun sensible aux nuances qualitatives de l'expérience vivante de chacun. Cet appauvrissement du langage est dû au fait que le langage scientifique se doit d'être dénotatif, il recherche l'exactitude et l'univocité, ce qui n'est pas sans conséquence sur la langue utilisée couramment. Il ne permet donc pas l'expression artistique de l'imaginaire et des sentiments car ce n'est pas son rôle. Mais un scientifique qui en est dépourvu s'appauvrit. L'imagination et l'intuition sont nécessaires à la recherche scientifique. Merleau-Ponty,<sup>17</sup> qui pense, lui aussi, que le langage humain est enraciné dans l'expérience sensible que nous avons du monde grâce à notre corps, estime que les mots, que nous avons acquis par cette expérience, ne perdent jamais complètement en nous ce niveau primaire de signification affective qui est d'ordre phonétique. Loin d'être univoque, les mots ont une opacité car « beaucoup plus qu'un moyen, le langage est quelque chose comme un être et c'est pourquoi il peut si bien nous rendre présent quelqu'un<sup>18</sup> ». C'est pourquoi le langage est bien plus qu'un code car chacun de nous, usant d'une même langue, a une parole originale. D'où l'importance d'accueillir cette parole à l'école, de privilégier l'oral, comme expression de soi<sup>19</sup>. D'autant plus que la vie en société a besoin de l'expression artistique pour développer des échanges riches : la musique, la poésie, le théâtre sont des productions qui tissent du lien entre les citoyens sans les opposer, sans les mettre en concurrence ou en rivalité. Ces arts n'ont toujours pas la place qui leur reviendrait dans notre système scolaire français.

Ce constat étant posé, il faut maintenant interroger ce qui est à la fois le moyen et l'objet de l'enseignement : la langue française telle qu'elle est enseignée en France. Les pédagogues et les philosophes que nous avons cités ont observé les modes de développement du langage sans les lier à l'apprentissage d'une langue particulière. Or c'est justement l'axe principal de mes recherches : l'enseignement en France a été dispensé en latin, avant que le français ne s'impose, dans un pays où il y a un peu plus d'un siècle les campagnes parlaient encore en langues régionales. Or si les écrits scientifiques sont facilement traduisibles car à un mot correspond un sens, il n'en est pas de même des écrits poétiques et personnels ancrés dans une langue et dans une culture. Pour comprendre pourquoi le corps et l'expression personnelle ont une place réduite dans notre enseignement, ce qui, rappelons-le, ne favorise pas l'expression personnelle et la formation du citoyen qui pense par lui-

---

<sup>16</sup> Edmund Husserl (1859 -1938 ) *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*, (1934-1937) trad. Gérard Granel, Paris, Gallimard, 2004.

<sup>17</sup> Maurice Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, 1945.

<sup>18</sup> Maurice Merleau-Ponty, « Le langage indirect et les voix du silence », in *Signes*, Paris, Gallimard, 1951, p. 54.

<sup>19</sup>C'est ce que la réforme des collèges de 2015, initiée par la ministre de l'Éducation nationale, Najat Vallaud-Belkacem, a essayé d'instaurer en instaurant pour la première fois la prédominance de l'oral sur l'écrit.

même, ce que la République appelle pourtant de ses vœux, j'ai interrogé le rapport à la langue dont nous avons hérité depuis des siècles, un rapport dans lequel le latin et le français entretiennent une rivalité qui n'est pas sans conséquence dans la façon d'enseigner et qui révèle une conception de l'élève, du rapport à la société et au monde que nous n'avons pas encore complètement dépassée.

#### **4- Se donner un outil conceptuel pour comprendre : pour la création d'une métadidactique qui permet de s'interroger sur la norme.**

Ce sont ces questions qui sont le fondement de la présente thèse qui s'efforce d'apporter des éléments de réponse pour comprendre pourquoi l'enseignement du français a été séparé de celui du latin et du grec sur une période, qui va du XVIII<sup>e</sup> siècle à la moitié du XX<sup>e</sup>, une séparation qui perdure de nos jours, comme perdure le rapport analytique et rationnel dans l'enseignement de la langue. Ces questions dépassent largement le cadre du français, en tant que discipline scolaire. Il s'agit bien d'enseignement car c'est là, dans l'institution scolaire, que le futur adulte a forgé son rapport à la langue écrite et littéraire, a forgé comme le forgeron tapait sur le métal rebelle, sa vision de la langue française, car l'enseignement répétitif des années d'apprentissage a marqué durablement les esprits avec pour conséquence des prises de position inébranlables par fidélité aux années de formation<sup>20</sup>. D'autant plus que l'école n'a pas beaucoup favorisé l'expression personnelle dans un rapport poétique à la langue. Toutes ces raideurs peuvent être aujourd'hui dépassées, à l'heure où nous étudions la plasticité du cerveau et sa faculté extraordinaire de créer de nouvelles connections qui sont les témoins du développement de l'intelligence, dont nous savons, grâce aux neurosciences, que ses formes sont multiples et non pas seulement logico-mathématiques. J'ai donc eu besoin d'un nouveau regard : au-dessus ou à côté de l'objet étudié, pour le mettre à distance et le penser, et c'est le préfixe grec « méta » qui s'est imposé, et comme il s'agit d'enseigner, c'est-à-dire de transmettre une langue à des élèves qui deviendront des adultes formés par une certaine conception de langue, j'ai pris le mot « didactique », encore un mot grec, « enseigner ». Une métadidactique de la langue française, c'est-à-dire la compréhension de la conception de la langue que l'enseignement (du latin puis du français) a imposé pour aboutir à ce monolinguisme qui nie le colinguisme<sup>21</sup> dans lequel le français s'est élaboré et qui ne voit pas le français, sans doute par purisme, comme une langue historique qui n'a pas cessé d'évoluer, enrichie d'apports divers. Ce monolinguisme qui s'est imposé contre le latin et contre les langues régionales, a pour conséquence

---

<sup>20</sup> L'enseignement de la grammaire, fondamental dans l'enseignement du français en particulier au début du XX<sup>e</sup> siècle, marque durablement ceux qui ont reçu cet enseignement puisque les écrivains de cette époque ne « cessèrent de se demander si on pouvait vraiment être grand écrivain avec une grammaire fautive ». Gilles Philippe, *Sujet, verbe, complément. Le moment grammatical de la littérature française (1890-1940)*, Paris, Gallimard, 2002, p. 40.

<sup>21</sup> Le concept de colinguisme a été forgé par la linguiste Renée Balibar. Elle le définit ainsi dans l'introduction du *Que sais-je ?* qu'elle consacre à cette notion, *Le Colinguisme*, Paris, Presses Universitaires de France, 1993. Le colinguisme « désigne en général l'association de certaines langues écrites, ou en particulier certaines associations historiques de langues écrites. » p. 4, p.7 et p.17. Elle s'intéresse en particulier à l'association du latin et du français, qui s'est formé dans un colinguisme étroit avec le latin. Elle justifie l'invention de ce concept car il « manquait un terme qui soit propre à l'histoire de l'inscription des parlers et de l'association normative des langues. » p.16. Ce terme prend en compte l'histoire de la formation du français, et l'institution de sa norme.

que nous sommes mal armés face au colingisme actuel avec l'anglais international, peut-être parce qu'on n'a pas su nous faire aimer assez les mots de notre langue.

La métadidactique se veut donc un nouvel outil pour penser la langue de l'enseignement dans la durée. Cet outil a une dimension historique, mais aussi philosophique (Quel homme forme-t-on ? Pourquoi ? Comment ?) et pédagogique puisqu'il s'agit de faire des choix et d'articuler savoirs savants et didactique des disciplines. C'est un outil à la croisée de plusieurs disciplines universitaires<sup>22</sup>. C'est un outil aussi pour que les enseignants et les enseignés prennent conscience que leur mode d'apprentissage prend lui-même sens dans une durée et que, les temps changeant, ils aient les outils intellectuels pour penser leurs propres apprentissages et ceux qu'ils vont dispenser. Un nouvel outil qui utilise l'histoire pour étudier sous quelles pressions des forces sociales et institutionnelles la conception de la langue enseignée a évolué. La présente thèse analyse les forces en présence dans plusieurs débats historiques, ainsi que la dynamique qui s'en dégage. Elle s'appuie, pour cela, sur un certain nombre de textes qui montrent ces débats d'idées mais aussi sur des livres de réflexion de penseurs qui témoignent de leurs interrogations et fournissent des références à une réflexion d'ensemble sur la conception de la langue. L'étude de tous ces textes pourrait précéder la mise en œuvre didactique de l'enseignement du latin et du français. Un nouvel outil pour que les enseignants voient dans les fautes que font leurs élèves non pas un crime de lèse-majesté mais l'occasion d'enrichir leur réflexion sur la langue, cette réalité mouvante dans laquelle s'expriment nos pensées, qui nous permet d'aller vers l'autre et nous renvoie à nous-mêmes. Si notre enseignement français a la réputation d'être élitiste<sup>23</sup>, c'est, à mon avis, parce que le rapport qu'il entretient avec la langue française n'a pas été assez interrogé, parce que les enseignants n'ont pas une formation en langue assez riche d'histoire et de connaissances étymologiques, et n'ont pas l'occasion d'enrichir leurs pratiques par une réflexion sur ce qu'est une langue en devenir nourrie par des références à l'histoire. Les enseignants (et je sais pour l'avoir vécu que c'est une lacune handicapante) n'ont pas dans leur formation l'occasion de connaître le trajet que le train qu'ils prennent en marche a déjà parcouru. Ils sont les héritiers des méthodes qu'ils ont connues en étant élèves, ils apprennent ensuite beaucoup sur le tas car leur formation est très limitée dans le temps, et reprennent ainsi des méthodes transmises sans avoir l'occasion de les remettre en question, sans la clairvoyance que donne la connaissance historique, d'autant plus que les instructions officielles nouvelles ne refont pas l'historique des décisions prises antérieurement. Cette étude s'adresse aussi à tout citoyen qui s'interroge sur sa propre formation et désire savoir selon quelle conception de la langue il a été formé.

Une langue, c'est une culture séculaire déposée par strates qui sont comme autant d'implicites inaccessibles à ceux auxquels le milieu social ne délivre pas les clés. L'École de la République a toujours voulu que tous les citoyens accèdent à un savoir minimal qui leur permettrait

---

<sup>22</sup> Cette pluridisciplinarité que nécessite cet outil de la métadidactique explique que la présente thèse ait pu être entreprise à l'EHESS car elle ne s'inscrit pas dans un cursus universitaire classique. Elle a sa place dans le centre Georges Simmel, car elle confronte le rapport à la langue de la France et de l'Allemagne.

<sup>23</sup> Ariane Robichaud et Jean-Philippe Crevier, « Élitisme et éducation : lecture critique des thèses de Bourdieu à l'aide de la pensée de Jürgen Habermas », *Le Philosophoire*, 46 (2), 2016, p. 37-58. Conclusion : « Nous avons voulu, dans ce texte, éclairer les rapports fondamentaux entre l'élitisme et l'éducation dans les sociétés occidentales, et ce, en prenant l'exemple de l'échec relatif de la démocratisation scolaire de masse suivant la Deuxième Guerre mondiale. » p.57.



au moins de comprendre les lois. Mais à l'heure où nous entrons dans une ère que certains appellent anthropocène, où l'homme doit réinterroger son rapport à la nature, il convient qu'il interroge aussi ce média qu'est sa langue, média qui n'est pas neutre car il lui donne une vision du monde. Il convient qu'il la connaisse mieux, qu'il sache créer de nouveaux mots nécessaires pour penser les données nouvelles de la réalité qu'il vit, dans ce contexte de colinguisme avec l'anglais international, qu'il réinterroge aussi les cultures anciennes ou locales pour retrouver des liens oubliés à la terre, et en tisser d'autres, avec ses congénères, qui ne soient pas fondés sur la rivalité et la consommation à outrance. Pour qu'il redonne un sens nouveau aux mots de la tribu, comme le disait Mallarmé, et qu'il affirme une parole, s'il ne va pas jusqu'à l'écrire. Par ce questionnement fondamental de la langue, l'homme peut avancer. Parce que l'histoire est source de nouveauté, son étude permet de redécouvrir un passé qu'il peut sans cesse interroger, l'homme peut trouver des moyens d'expression nouveaux qui lui permettent de s'affirmer en tant que citoyen. Il développe ainsi des capacités personnelles d'expression. Il est temps de sortir des certitudes séculaires et de prendre en considération l'histoire de cette langue, qui nous accompagne quotidiennement, comme un appel à une nouvelle Renaissance, un appel à développer à l'école, la fonction expressive que permet cette langue riche, cette langue de culture, qu'est le français. Ce qui est en jeu dans la présente étude, c'est bien le rapport actuel à la langue enseignée, ce rapport qui fait que lorsqu'il veut écrire, l'élève, ou le citoyen, se réfère à une norme. Si la norme est trop rigide, trop codée, l'envie d'écrire est contrariée, le besoin de s'exprimer, refoulé. Or si l'école enseigne une norme assumée, nécessaire pour rendre la communication possible, elle transmet aussi une norme implicite, qui se cache, qui n'est pas donnée à tous, véhiculée par les connaissances culturelles des professeurs et des textes où elle est employée. Une norme culturelle nécessaire à la compréhension des textes mais que les élèves n'ont pas tous. L'école est égalitaire en droit mais elle s'appuie sur le bagage culturel des élèves qui, lui, n'est pas le même. Or il n'y a pas de lieu, encore une fois, pour s'interroger ni sur la provenance ni sur la pertinence de cette norme. La métadidactique pourrait faire naître ce lieu, quelque part entre les instances du primaire et du secondaire, entre celles du secondaire et celle de l'université, pour cette interrogation indispensable. Elle pourrait donner un cap clair, ou du moins clairement assumé, à l'enseignement du français en opérant un décentrement pour échapper à l'urgence et renouer avec la pensée « pour tisser autrement passé, présent et futur »<sup>24</sup>.

Il m'était donc nécessaire d'étudier une période historique longue car la conception de la langue change sur le long terme. Mon étude couvre un peu plus de trois siècles et s'appuie sur des

---

<sup>24</sup> François Hartog, « Plus et moins qu'une discipline : le cas des études classiques », *Fabula-LhT*, 8 [en ligne] [fabula.org/lht/8/hartog.html](http://fabula.org/lht/8/hartog.html), 2011, n.p. Voici le dernier paragraphe de son article (§ 31) : « Le destin des disciplines, des études classiques comme des autres, dépend, pour finir, de notre capacité à convaincre de l'intérêt pour une société – et plus encore si le présent est devenu son seul horizon quotidien – de disposer de lieux où l'on s'efforce non pas de se détourner du présent, mais où l'on commence par s'en déprendre pour mieux le comprendre. Il ne s'agit ni de cloîtres pour oublier le siècle, ni de conservatoires du passé, confits dans le passéisme et habités par la nostalgie mais, plutôt, d'espaces d'étrangement et producteurs inventifs d'inactualité. Car la déprise est une première condition pour rappeler, interroger d'autres rapports au temps et aux figures qui en ont été investies (les Anciens, les Classiques en l'occurrence, mais aussi les Sauvages ou les Modernes), s'exercer au décentrement, rouvrir des possibles, faire choix de vis-à-vis, relier différemment champ d'expérience et horizon d'attente, tisser autrement passé, présent et futur. »

textes qui traitent ou témoignent d'une conception particulière du latin et du français, à des époques récurrentes de controverses au sujet de leur enseignement.

### **5- Etat des recherches sur la question :**

Lorsque j'ai commencé mes recherches, l'un des premiers articles que j'ai trouvés me laissait penser que j'aurais des difficultés à constituer une bibliographie conséquente. En effet, dans cet article, Marie-Madeleine Compère faisait le constat suivant : « En dépit des liens qui l'unissent à l'histoire culturelle de la France, l'histoire concrète de l'enseignement des humanités classiques a été peu étudiée. Elle laisse de larges zones d'ombre où, à côté des différentes institutions qui en étaient chargées, seuls ont été éclairés les principales orientations pédagogiques, l'esprit général des plans d'études et les grandes lignes de la réglementation officielle. »<sup>25</sup> Elle cite comme ouvrages de référence des œuvres anciennes de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle<sup>26</sup> et la thèse incontournable de Clément Falcucci, *L'Humanisme dans l'enseignement secondaire en France au XIX<sup>e</sup> siècle*, Toulouse, Privat, 1939 qui m'a été précieuse. Marie-Madeleine Compère ne fournit donc pas de références bibliographiques importantes, en 1997 au moment où elle publie son article, ce qui me laissait penser que de nombreuses zones d'ombre restaient encore à explorer. Elle a publié cependant un article avec André Chervel<sup>27</sup> qui fait l'historique de l'enseignement des humanités classiques en offrant une vue d'ensemble synthétique et utile pour repérer les évolutions notables qui font passer d'un enseignement en latin chez les jésuites à un enseignement en français. En intitulant la deuxième partie de leur article « La montée en puissance de la langue française »<sup>28</sup>, ils montrent que le français s'impose peu à peu dans les écoles mais que le début du XIX<sup>e</sup> siècle connaît un retour en puissance des humanités classiques qui va perdurer jusqu'à la fin du siècle, nourrissant abondamment le français d'expressions latines. Ces constats historiques font l'objet d'un questionnement mais non pas d'une étude car les limites d'un article sont trop étroites. Si ce cadre historique m'est précieux, il ne répondait pas cependant à mon questionnement personnel : pourquoi cette rivalité entre l'enseignement du latin et du français, alors que l'une et l'autre langue me semblaient être si étroitement liées ? Dans la troisième et dernière partie, reprenant Falcucci et l'instauration des humanités scientifiques, ils citent aussi Émile Durkheim, qui, dans *L'évolution pédagogique en France*<sup>29</sup>, montre que le modèle qui entre en rivalité avec le modèle humaniste et

---

<sup>25</sup> Marie-Madeleine Compère, « La tardive constitution de l'enseignement des humanités comme objet historique », dans Marie-Madeleine Compère et André Chervel (dir.), « Les Humanités classiques », *Histoire de l'éducation*, 74, 1997, p. 187-203 (en ligne : persee.fr).

<sup>26</sup> « [...] l'*Histoire de l'enseignement secondaire en France au XVII<sup>e</sup> siècle*, d'Henri Lantoin (1874), témoigne d'une bonne connaissance des principes d'enseignement en vigueur dans l'ancienne université de Paris, que l'auteur confronte à ceux des Jésuites. Donnant plus d'ampleur chronologique et spatiale à ces problématiques, Augustin Sicard produit, avec *Les Etudes classiques avant la Révolution* (1887), un chef d'œuvre du genre par l'étendue des lectures dont il témoigne et la finesse des analyses qu'il propose. » *Ibid.*, p. 188.

<sup>27</sup> Marie-Madeleine Compère et André Chervel, « Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français », *ibid.*, p. 5-38.

<sup>28</sup> *Ibid.*, p. 17 et suivantes.

<sup>29</sup> Paris, Presses Universitaires de France, 1999 [1938].

celui de la pédagogie réaliste. Puis ils évoquent le développement de l'enseignement des langues vivantes qui instaure, selon eux, celui d'un humanisme moderne. Leur analyse se donne pour objet les modèles éducatifs ainsi que le développement du français en tant que discipline jusqu'à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle avec pour constat l'autonomisation progressive des disciplines qui met fin au modèle des humanités classiques qui en regroupaient plusieurs. Les humanités étaient une éducation libérale et désintéressée, mais elles posent le problème de leur démocratisation si elles manifestent leur « incapacité à rayonner autour du noyau originel des classes aisées et cultivées »<sup>30</sup>. Si l'interrogation des deux auteurs rejoint la mienne, leurs pistes de recherches, comme le changement de modèle d'éducation, ne me satisfaisaient pas entièrement car elles ne s'intéressent pas assez au support même de cet enseignement, celui de la langue, alors que c'était le rapport à la langue, à mon sens, qui permettait peut être de trouver des raisons à cette difficulté de démocratiser les humanités classiques. En revanche, je partageais leur constat quand ils déploraient le fait que l'on ne connaît pas bien le travail fourni par les élèves et que le vocabulaire employé pour désigner les activités faites en classe est sujet à confusion<sup>31</sup>.

Clément Falucci, dans sa thèse, précédemment citée, montre que depuis la Renaissance deux humanismes sont en concurrence : l'humanisme par la culture classique et l'humanisme par les sciences. Ce dernier ne va trouver sa place que progressivement car l'humanisme par la culture gréco-latine va dominer jusqu'à la Révolution dans un enseignement assuré essentiellement par les jésuites. Avec les Ecoles centrales, la période révolutionnaire va donner son importance aux sciences. Désormais les deux humanismes s'affirment l'un face à l'autre et revendiquent tous deux une mission éducatrice et « le XIX<sup>e</sup> siècle tout entier vivra sur ce problème »<sup>32</sup>. Il traite ensuite de la réforme de 1902 qui réalise l'unité dans la diversité en acceptant les deux humanismes qui se retrouvent ainsi côte à côte. Pour traiter de cette dualité, Falucci s'appuie sur les programmes des réformes en constatant que l'opinion, tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle, s'intéresse de plus en plus aux questions d'éducation. Cet élargissement de l'intérêt pour la question scolaire l'a poussé à étudier par exemple la *Revue internationale de l'enseignement* éditée par la Société d'enseignement supérieur. Elle est pour lui un instrument de travail quotidien et il m'a fourni, en la citant, des exemples utiles. La période, que Falucci traite, va du XVI<sup>e</sup> à la première moitié du XX<sup>e</sup>, elle est plus courte que celle de la présente thèse, qui s'intéresse aussi à l'après Seconde Guerre mondiale, jusqu'en 1959 et au-delà. 1959 est la date de la création de l'agrégation de lettres modernes et de la reconnaissance d'une autre forme d'humanités que celles que Falucci avait repérées, les humanités dites modernes. Sa thèse reste cependant fondamentale pour mon étude et m'a fourni des analyses

---

<sup>30</sup> Marie-Madeleine Compère et André Chervel, « Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français », *op. cit.*, p. 37.

<sup>31</sup> « C'est sur le travail concret des élèves que nos ignorances sont le plus béantes. On a longtemps cru à l'immutabilité des exercices en se fondant sur une lecture hâtive des textes normatifs. » et « Une des difficultés des études tient à la compréhension d'un vocabulaire dont l'usage le plus récent ne représente que l'ultime avatar. Chaque terme latin, aussi bien que son équivalent français, revêt des sens divers, non seulement d'une époque à l'autre, mais à la même époque, suivant le niveau et le contexte scolaires. » Marie-Madeleine Compère, « La tardive constitution de l'enseignement des humanités comme objet historique », *op.cit.*, respectivement p. 200 et p. 202.

<sup>32</sup> Clément Falucci, *L'Humanisme dans l'enseignement secondaire en France au XIX<sup>e</sup> siècle*, Toulouse, Privat, 1939, préface.

importantes sur ce qu'est l'humanisme ainsi que des jalons historiques, mais s'il traite de l'enseignement de la langue latine, c'est surtout du point de vue des horaires, point de crispation entre les tenants des deux humanités et non pas du rapport à la langue, latine ou française ni de la rivalité entre les deux, même si entre l'humanisme traditionnel et l'humanisme scientifique, l'enseignement du latin a généré des conflits.

Il termine sa préface en indiquant que s'il avait eu plus tôt connaissance du livre d'Émile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*<sup>33</sup>, il se serait détourné de son travail. Pourtant Durkheim ne traite pas tout à fait les mêmes questions. Son livre est important pour mon étude même s'il remonte plus loin dans le temps, aux écoles monacales d'avant la Renaissance carolingienne, et s'arrête après la Révolution et les écoles centrales. Il ne traite donc pas, comme Falcucci, du XIX<sup>e</sup> siècle. Ce livre est un cours fait au moment de la réforme de 1902, à la Sorbonne, comme stage pédagogique théorique pour les candidats à l'agrégation. Il est centré sur les méthodes pédagogiques. En ce qui concerne l'enseignement des jésuites, s'il reste pertinent sur le traitement des œuvres antiques « dénaturées », c'est son mot, pour servir la cause du christianisme, il ne tient pas compte de la dimension pédagogique fondée sur le plaisir comme des études plus récentes l'ont montré avec la pratique du théâtre. Durkheim écrit à un moment où les forces anticléricales contestent le rôle de l'Église dans l'éducation<sup>34</sup> et, comme de nombreux intellectuels juifs<sup>35</sup>, Durkheim prend parti pour une démocratisation et une laïcisation de l'enseignement, valeurs qui ne sont pas considérées à l'époque comme appartenant à l'éducation donnée par les jésuites. C'est pourquoi j'ai été amenée à le citer en tant que penseur dans mon corpus, plus que comme historien<sup>36</sup>.

Je me suis servie aussi du livre de Marie-Madeleine Compère, *Du Collège au lycée (1500-1850). Généalogie de l'enseignement secondaire français*<sup>37</sup>, qui fournit des documents intéressants mais ne couvre pas toute la période qui m'intéressait. Ce livre rend compte des conditions de vie des élèves et d'enseignement ainsi que du contenu de l'enseignement mais pas dans une perspective de réflexion sur la langue. J'ai puisé de nombreux renseignements dans le livre

---

<sup>33</sup> Emile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, F. Alcan, 1938.

<sup>34</sup> Le 29 mars 1880, deux décrets sont signés par Charles de Freycinet, président du Conseil, et Jules Ferry, ministre de l'Instruction publique, pour d'une part expulser de France les jésuites et d'autre part imposer aux autres congrégations religieuses de demander une « autorisation d'enseignement » dans un délai de trois mois, sous peine de dissolution et de dispersion.

<sup>35</sup> Voir Perrine Simon-Nahum, *Les Juifs et la modernité. L'héritage du judaïsme et des Sciences de l'homme en France au XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Albin Michel, 2018, p. 234.

<sup>36</sup> Dans l'article cité précédemment, « La tardive constitution de l'enseignement des humanités comme objet historique », Marie-Madeleine Compère donne cette appréciation de l'ouvrage de Durkheim : « L'interprétation globale des institutions éducatives a été magistralement administrée par Durkheim dans le cours donné en 1904-1905 à la Sorbonne et publié en 1937 par les soins de Maurice Halbwachs sous le titre *L'Évolution pédagogique en France*. Mais cette interprétation a contribué indirectement à stériliser les recherches sur l'histoire des contenus de l'enseignement, en les considérant comme secondaires dans le processus éducatif : les chercheurs n'étaient pas engagés à investir intellectuellement dans un domaine sans enjeu réel dans la culture ni dans la société. L'interprétation durkheimienne a été reprise et popularisée par Georges Snyders dans une thèse qui a fait date. Le caractère synthétique, la force persuasive de ces deux ouvrages leur ont rapidement conféré le statut de manuel universitaire. Aussi leurs conclusions, indéfiniment répétées, ont fait longtemps quasiment figure d'histoire officielle. » *Op. cit.*, p. 194.

<sup>37</sup> Paris, Gallimard, 1985.

d'André Chervel, *Histoire de l'agrégation*, publié en 1993<sup>38</sup>, qui concerne spécifiquement la formation des maîtres du XIX<sup>e</sup> et du XX<sup>e</sup> siècles et met en valeur le rôle de ce concours dans l'enseignement supérieur français. Cette étude traite de toutes les agrégations et elle m'a fourni des données et un éclairage précis sur la formation des maîtres en latin, en grec et en français et donc sur la conception de la langue qui pouvait en résulter, le concours d'agrégation étant une spécificité française.

J'ai eu aussi recours à d'autres livres d'historiens de l'éducation : le tome II de l'*Histoire de l'enseignement et de l'éducation II. 1480-1789*<sup>39</sup>, et plus particulièrement la troisième partie consacrée à la fin du XVII<sup>e</sup> et au XVIII<sup>e</sup> siècle, rédigée par Jean Quéniart, qui fait état de la fréquentation des collèges jésuites et de leur remise en question. Ces travaux fournissent des données statistiques et une évolution de l'enseignement mais s'intéressent autant aux conditions d'enseignement qu'aux matières enseignées et ne traitent pas du rapport à la langue entre le latin et le français. Il en est de même pour le tome III rédigé par Françoise Mayeur<sup>40</sup> qui couvre la partie de la Révolution à l'École républicaine, ouvrage fondamental qui donne une chronologie des réformes avec des études précises, des statistiques, ce qui permet de mieux connaître le contexte historique mais sans pour autant traiter spécifiquement de l'enseignement du latin et du français. Ces deux tomes ont été publiés en 1981 ainsi que le tome IV, l'*Histoire de l'enseignement et de l'éducation*, depuis 1930, rédigé par Antoine Prost<sup>41</sup> qui associe l'histoire de l'enseignement et de l'institution scolaire aux transformations sociales de la France. Son propos est donc plus large que mon propos mais il l'a éclairé avec des chapitres sur l'explosion scolaire, et les projets de démocratisation de l'enseignement. Son livre, *Education, société et politique. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*, publié en 1992<sup>42</sup>, même s'il déborde ma période, présente des données incontournables sur l'après Seconde Guerre mondiale.

La remarque de 1997 de Marie-Madeleine Compère, sur le peu d'études qui concernent les humanités classiques, semble avoir été entendue car de nombreux ouvrages se sont intéressés au latin après cette date et j'ai pu accéder, pendant la période de mes recherches, qui a commencé en 2007, à de nouvelles parutions qui traitaient de loin ou de près de l'enseignement du latin. Il faut commencer par le livre, qui date de 1998, de Françoise Waquet, *Le latin ou l'empire d'un signe. XVI<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle*<sup>43</sup>. L'auteur dresse un état des lieux de l'importance de la présence du latin comme langue de l'école, langue de l'église et langue de la République des lettres en France mais aussi en Europe. Elle aborde aussi en troisième partie ce que le latin voulut dire, c'est-à-dire comment il s'imposa aussi comme un instrument de domination culturelle et de classement des hommes, selon qu'ils avaient ou non accès au latin. Son propos déborde largement le cadre de l'enseignement

---

<sup>38</sup> Paris, Editions Kimé.

<sup>39</sup> François Lebrun, Marc Venard et Jean Quéniard, Paris, Perrin, 2003 [1981].

<sup>40</sup> *Histoire de l'enseignement et de l'éducation III. 1789-1930*, Paris, Perrin, 2004 [1981].

<sup>41</sup> *Histoire de l'enseignement et de l'éducation IV. Depuis 1930*, Paris, Perrin, 2004 [1981].

<sup>42</sup> Paris, Seuil.

<sup>43</sup> Paris, Albin Michel.

secondaire en France auquel je pensais me consacrer mais la richesse du corpus de documents sur lequel elle s'appuie ainsi que ses analyses sur ce que le latin voulut dire ont nourri ma réflexion. Elle n'aborde pas cependant le rapport au français. Le livre de Jean-Michel Chapoulié, *L'École d'État conquiert la France*, paru en 2010<sup>44</sup> dont le sous-titre *Deux siècles de politique scolaire* éclaire la spécificité, m'a fourni les renseignements nécessaires sur les réformes et les débats qui ont lieu dans les instances décisionnaires de l'État. Le fonctionnement des institutions scolaires a une influence sur les décisions prises et en se référant à certaines controverses, dont celle sur les humanités classiques, Jean-Michel Chapoulié permet de situer le contexte dans lequel le rapport à la langue évolue d'autant plus qu'il traite aussi du début du XX<sup>e</sup> siècle qui ne figure pas entre le tome III et le tome IV de *l'Histoire de l'Éducation*<sup>45</sup> même si Antoine Prost a publié séparément un article sur la crise de 1902<sup>46</sup>.

Mes interrogations ne concernant pas les horaires ni les programmes de l'enseignement du latin et de celui du français, je ne trouvais pas dans les livres cités des arguments qui me permettaient d'avancer dans ma réflexion. J'avais conscience que, si la dimension historique était indispensable, mon sujet demandait aussi des lectures d'ouvrages plus spécifiquement consacrés au latin et au français en tant que langue. Françoise Waquet avait déjà traité certains aspects mais n'abordait pas le rapport à la langue au sein même de l'enseignement. L'ouvrage qui a été le point de départ de ma réflexion est *L'Avenir des langues* de Pierre Judet de La Combe et Heinz Wisman, publié en 2004<sup>47</sup>, avec l'opposition langue de culture/langue de service, dans laquelle sont enracinés les systèmes d'éducation européens et dont la maîtrise permet le partage des connaissances et l'intégration sociale. En distinguant langues de culture et langues de service, les auteurs montraient des conceptions différentes de la langue et m'ont fourni une réflexion théorique sur le rôle du latin par rapport au français. En insistant sur l'importance de la traduction, ils ont mis en évidence l'importance du passage d'une langue à une autre dans la maîtrise de la langue maternelle et redonné une importance motivée à la grammaire (autre concept que j'ai été amenée à interroger). Leur ouvrage m'offrait un cadre de réflexion mais tourné vers l'avenir, comme son titre l'indique, il ne pouvait pas m'être utile pour mener une enquête historique.

J'ai pu trouver dans l'ouvrage de Renée Balibar, *L'institution du français. Essai sur le colinguisme des Carolingiens à la République*<sup>48</sup>, le concept essentiel pour moi qu'est celui de colinguisme<sup>49</sup>. Le colinguisme, c'est une langue avec une autre langue, une langue associée à une autre langue à l'écrit, dans le cadre normatif d'écrits destinés à être lus par un public important (en nombre ou en qualité). Le concept de colinguisme est un outil de réflexion qui attire l'attention sur

---

<sup>44</sup> Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

<sup>45</sup> *Histoire de l'enseignement et de l'éducation IV. . . , op.cit.*

<sup>46</sup> Antoine Prost, *Éducation, société et politique, une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil, 1997 [1992].

<sup>47</sup> *L'Avenir des langues... op.cit.*

<sup>48</sup> Paris, Presses Universitaires de France, 1985.

<sup>49</sup> Voir *supra*, note 12.

les rapports qu'entretiennent deux langues que les circonstances historiques mettent en relation, en particulier dans le cadre d'un enseignement. Le degré de grammaticalisation, de normalisation de l'une influence l'autre, l'enrichit et favorise aussi son émancipation. C'est un concept qui permet d'interroger une réalité historique sous le rapport de la conception de la langue. J'ai volontairement réduit le champ d'application du colinguisme par rapport à ce que propose Renée Balibar (qui, dans *L'institution du Français*<sup>50</sup>, étudie des moments clés du *Serment de Strasbourg* au français de l'école primaire de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle) pour l'appliquer à l'enseignement du latin et du français et aux moments où ils sont entrés en rivalité. Il s'est imposé à moi comme un outil indispensable pour interroger l'enseignement du latin et celui du français.

Renée Balibar montre que l'enseignement primaire du français, dans l'école de Jules Ferry monolingue, privé de sa référence au latin, est « un apprentissage voilé » de la langue française, il est « faussement autonome » car il est « un produit dérivé de l'activité de traduction ». Par cette étude, Renée Balibar mettait en évidence, comme Pierre Judet de La Combe et Heinz Wisman ensuite, l'importance, si l'on veut une vraie démocratisation de la culture et de la maîtrise de la langue maternelle, de permettre l'accès aux strates historiques déposées dans les sens d'un mot qui font sa richesse, sa polysémie. Renée Balibar (au chapitre deux, « Vulgarisation et traduction ») parle d'un colinguisme fermé lorsqu'il « protège des privilèges » et « ouvert lorsqu'il tend à surmonter l'inégalité des moyens d'expression ». Elle a ainsi créé des concepts utiles pour penser la conception de l'enseignement de la langue et pour comprendre ce qui a créé des controverses. Mais son étude ne concerne pas l'enseignement dans sa durée (même si elle étudie le français appris à l'école primaire de la République) mais des moments significatifs d'un rapport particulier aux langues latine et française qui permettent de comprendre le colinguisme.

Il me manquait donc d'approcher au plus près les réalités de l'enseignement, en particulier celles de la classe. Une somme impressionnante de données dans ce domaine a été révélée par le travail d'André Chervel, *Histoire de l'enseignement et du français du XVII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle*, paru en 2008<sup>51</sup>. Cette longue étude a été une mine de renseignements sur l'étude concrète du français et, bien sûr, du latin à une époque où les deux cohabitaient dans les classes. L'organisation thématique de l'ouvrage, pour donner une vision claire d'une matière dense, permet de toucher du doigt ce qu'était l'enseignement du français à une époque où ni l'orthographe ni la grammaire n'étaient codifiées et pour faire la connaissance des différents exercices auxquels les élèves ont été entraînés, du corpus des œuvres littéraires étudiées, et de tout ce qui se faisait à l'école. C'est l'étude des didactiques de la discipline français qui est étudiée et qui montre qu'elle a joué un rôle essentiel dans la façon dont les français écrivent. Mais cette structure thématique ne permet pas d'étudier l'évolution des conceptions de la langue ni d'étudier les controverses, même si elles apparaissent en filigrane, pour comprendre les rapports entre le latin et le français tels que les concevaient ceux qui ont écrit sur la question. Cette étude foisonnante vise l'évolution didactique de l'enseignement du français et n'est pas une étude métadidactique, c'est-à-dire une étude qui s'interroge sur les conceptions de la langue mise en œuvre dans l'enseignement.

---

<sup>50</sup> *L'institution du Français. ...op.cit.*

<sup>51</sup> Paris, Éditions Retz.

Deux thèses aussi ont été utiles à mon travail car elles concernent précisément des périodes de mon sujet. Il s'agit de *Place et rôle des langues et cultures de l'Antiquité dans l'enseignement du français à l'école primaire de 1882 à nos jours en France*, thèse soutenue par Ida Iwaszko le 4 décembre 2015 à l'Université Toulouse - Jean Jaurès, sous la direction d'Éric Foulon<sup>52</sup>. Cette thèse concerne la didactique du français et la nécessité d'intégrer la culture des langues anciennes dans son apprentissage dès le primaire. Sa démarche fait appel à l'histoire de l'enseignement sous la Troisième République pour analyser la situation actuelle et débouche sur les pratiques actuelles des professeurs des écoles, ce qu'on appelle de la recherche action, pour donner des pistes didactiques. L'objet de sa thèse se situe donc au niveau didactique, sur une période plus restreinte que celle de mon sujet et ne s'interroge pas sur la conception de la langue qui est enseignée ni sur les raisons qui ont eu pour conséquence la séparation de l'enseignement du français de celui des langues anciennes. Mais elle fournit des exemples concrets concernant les pratiques enseignantes dans le primaire.

L'autre thèse a été soutenue par Clémence Cardon-Quint, le 9 décembre 2010 à l'Université Rennes 2, sous le titre *Lettres pures et lettres impures ? Les professeurs de français dans le tumulte des réformes. Histoire d'un corps illégitime (1946-1981)* sous la codirection des professeurs Gilbert Nicolas, Université Rennes 2, et Jean-Noël Luc, Université Paris-Sorbonne<sup>53</sup>. Son étude ne concerne que la dernière période de mes recherches et va plus avant jusqu'en 1981. Son objet concerne les professeurs de lettres. Elle étudie précisément le conflit entre professeurs de lettres modernes et professeurs de lettres classiques, conflit qui a perduré durant toute la période étudiée. L'histoire des disciplines et la sociologie n'avaient étudié que marginalement le corps des professeurs, comme groupe professionnel, dans l'enseignement secondaire, dans leur rapport à leur discipline et à la pédagogie du français. Cette thèse, parue après la soutenance de mon master, sur le conflit qu'engendra la création de l'agrégation de lettres modernes, a étudié les mêmes forces en présence mais sous l'angle des professeurs de lycée. Cette étude m'a permis ainsi de connaître les conséquences sur une période longue, au delà des limites que je m'étais données, de cette crise et m'a apporté des éléments sur le vécu des professeurs. Les sources sont les archives ministérielles mais aussi des entretiens. Très ancrée dans la réalité de l'enseignement du français, et montrant une matière en recherche d'identité, très utile pour moi, pour comprendre mon propre ressenti d'élève et d'enseignante, cette thèse ne questionne pas cependant le rapport à la langue qui se trouve au cœur des conflits entre lettres classiques et lettres modernes.

## **6- Les limites de mon sujet et les grandes périodes qui le composent :**

### **L'évolution institutionnelle : du latin au français du XVII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle.**

---

<sup>52</sup> *Op. cit.*

<sup>53</sup> *Op. cit.*



Le français a été déclaré langue nationale depuis l'ordonnance de Villers-Cotterêts édictée par François 1<sup>er</sup> en 1539. Elle instaure l'exclusivité du français dans les documents relatifs à la vie publique. Mais cette langue nationale n'est pas pour autant enseignée. En effet, l'enseignement se fait en latin et s'est développé, au cours du XVII<sup>e</sup> siècle, sur le territoire français, avec la création de collèges tenus par des religieux, les jésuites en particulier. C'est donc à la fin du XVII<sup>e</sup> siècle que mon étude commence réellement. Le latin est la langue d'enseignement jusqu'à la Révolution, c'est-à-dire un siècle plus tard. Tous les lettrés font leurs études en latin, et en grec dans une moindre mesure. Le français en tant que discipline scolaire avec une grammaire et un mode d'apprentissage propre, n'existe pas avant le XIX<sup>e</sup> siècle. La nécessité, après la Révolution, d'instruire le peuple dans la langue nationale entraîne un développement de l'enseignement du français mais les études secondaires donnent toujours la priorité au latin et au grec au détriment du français qui ne s'impose que peu à peu comme langue d'expression écrite dans le secondaire. Le primaire, lui, développe l'apprentissage du français qui ne se généralise qu'avec les réformes de Jules Ferry à la fin du siècle, mais sans référence au latin, ce qui a pour conséquence le développement de deux ordres séparés : le primaire et le primaire supérieur, d'un côté, qui ignorent la culture classique et s'adressent aux classes populaires qui continuent à parler leurs langues régionales, et, de l'autre, le secondaire, réservé à la bourgeoisie, où la culture classique grecque et latine domine, le français étant la langue d'enseignement mais n'étant pas étudié pour lui-même avant la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle. Cette structure, malgré des tentatives de réformes, se maintient jusqu'à la Seconde Guerre mondiale. La Libération, soucieuse d'une plus grande démocratisation de l'enseignement, avec le plan Langevin-Wallon, ne parvient pas à mettre en place les réformes prévues et la séparation entre un cursus populaire, du primaire aux centres d'apprentissage sans latin, et un cursus plus bourgeois, avec latin, en collège et lycée, se maintient. La IV<sup>e</sup> République enterre quatorze projets de réformes en douze ans<sup>54</sup>, car si l'idée d'un tronc commun avec des classes d'orientation, comme Jean Zay les avait conçues, est reprise, l'enseignement du latin est un obstacle majeur : les partisans du tronc commun proposent d'en repousser l'étude à la 4<sup>e</sup> après les classes d'orientation alors que les tenants de la culture classique estiment impossible de commencer l'étude de cette langue, qui nécessite une lente imprégnation, si tard. « Ce sont deux conceptions de la démocratisation de l'enseignement qui s'affrontent avec bonne foi. Pour les défenseurs du secondaire, convaincus de l'excellence de leur enseignement et de l'universalité de leur culture, la vraie démocratisation consiste à donner aux enfants du peuple ce qu'il y a de meilleur, c'est-à-dire de les intégrer dans le secondaire tel qu'il est »<sup>55</sup> et ils refusent de leur donner une culture « au rabais ». Tandis que les praticiens du primaire, qui connaissent les enfants du peuple parce qu'ils les accueillent en primaire, estiment que cette culture prestigieuse n'est pas celle qu'attendent ni les élèves ni leur famille parce qu'elle les intimide et leur paraît trop lointaine et qu'ils ont besoin d'un enseignement plus concret, ce que confirment leurs désirs d'orientation vers des débouchés professionnels. Cette incompréhension révèle un débat central qui est « la nature même et les

---

<sup>54</sup> Antoine Prost, *Education, société et politiques...*, op. cit. p. 94.

<sup>55</sup> *Ibid.*, p. 95.

contenus d'un enseignement secondaire de masse »<sup>56</sup>. La V<sup>e</sup> République va s'engager dans des réformes sans le résoudre. La pression démographique impose un recrutement massif de professeurs de français ce qui entraîne le développement de la filière moderne, sans latin, avec une licence puis une agrégation de lettres modernes avec latin (avec version et sans thème) mais sans grec en 1959. L'enseignement du latin, lui, continue à faire débat mais il est maintenu en sixième. Mon étude s'achève sur la création de cette agrégation de lettres modernes en 1959, création qui ouvre sur l'antagonisme des deux filières, classique et moderne, dont nous sentons encore les répercussions de nos jours et montre, par cette séparation qu'institue la création de deux voies de formation du français (et même trois avec l'agrégation de grammaire), que l'enseignement du français aurait besoin d'être repensé car il n'a jamais pu faire l'objet d'une réflexion métadidactique du primaire à l'université. La thèse de Clémence Cardo-Quint et des ouvrages sur le structuralisme qui influence l'enseignement après la création de l'agrégation de lettres modernes, me permettent de prolonger ma réflexion d'une vingtaine d'années au-delà de cette date de 1959, pour montrer les conséquences de cette création et l'absence de consensus pour enseigner le français dans lequel se sont trouvés et se trouvent encore les professeurs de lettres.

### **Les grandes périodes historiques de cette étude. Les moments de controverse choisis.**

L'étude des siècles passés, sous l'angle de l'évolution du latin vers le français comme langue d'enseignement, évolution qui révèle la prépondérance de la dimension dénotative dans le rapport à la langue, m'a montré que je pouvais distinguer quatre périodes principales, que précède un préambule historique qui remonte au Moyen Âge pour définir le mot « latin ». Dans ces quatre périodes, j'ai privilégié des moments de controverse qui permettent de voir quelle dimension de la langue, expressive ou dénotative, l'emportait et pourquoi.

La première période concerne le XVIII<sup>e</sup> siècle et *L'Encyclopédie* en particulier, qui, entièrement écrite en français, consacre cette langue comme langue de culture, et dont certains articles, comme l'article « Collège » de d'Alembert, revendiquent un enseignement en français. Les querelles, comme celle de l'inversion, dont certains articles de *L'Encyclopédie* se font l'écho, montrent que, derrière ce conflit latin-français, c'est un changement de rapport au savoir et au monde qui se révèle dans le rapport à la langue : avec le développement des sciences dans le sillage du cartésianisme, c'est la dimension dénotative de la langue qui s'impose, puisque c'est celle que mettent en œuvre les sciences. La dimension expressive, que cultivait l'enseignement en latin avec la rhétorique, passe au second plan.

La deuxième période concerne la Révolution française qui instaure l'enseignement en français sur trois niveaux, primaire, secondaire et supérieur, avec un programme de sciences dans les Écoles centrales. Condorcet puis les Idéologues créent cette Instruction publique où s'affirme et domine la dimension dénotative de la langue puisque les sciences constituent les matières essentielles. C'est une période courte mais riche à laquelle vont se référer les réformateurs de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, donc essentielle pour mon étude.

---

<sup>56</sup> *Ibid.*, p. 96.

La troisième concerne le XIX<sup>e</sup> siècle, c'est celle où *L'Ecole d'Etat conquiert la France*, pour reprendre le titre de l'ouvrage de Jean-Michel Chapoulié. L'enseignement conserve la même structure. Deux systèmes d'enseignement cohabitent, sans véritable lien : d'un côté, le primaire, avec le primaire supérieur, où l'enseignement se fait uniquement en français, fréquenté par les classes les plus populaires. La dimension dénotative y domine d'autant plus que le français n'est pas encore la langue maternelle de tous les élèves. De l'autre, un enseignement secondaire (avec ses classes de primaire), en lycée, réservé aux classes favorisées, principalement, où domine l'enseignement du latin et du grec : la dimension dénotative domine pour l'apprentissage des langues anciennes mais la pratique de la version permet de développer la dimension expressive en français, ce qui nourrit les écrivains de cette époque. Peu à peu, le français prend de l'importance et devient la langue de l'expression écrite, en lycée aussi, mais la frontière reste étanche entre le primaire et le secondaire. Des voix s'élèvent pour réformer l'enseignement secondaire en défendant un autre rapport à la langue, sous l'influence allemande. Renan et Bréal montrent qu'une langue a une histoire et s'est nourrie d'autres langues. Les propositions de réforme de l'Instruction publique de Bréal créent un courant qui met en avant les richesses lexicales du passé et des langues régionales pour favoriser l'expressivité. Avant, pendant et après les réformes de Jules Ferry, les controverses sur la réforme de l'enseignement et la place du latin abondent, mais Jules Ferry et ses successeurs veulent développer l'apprentissage du français au détriment des langues régionales et privilégient la dimension dénotative de la langue par l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe de façon normative. Ils mettent en place une réforme de l'enseignement secondaire avec la création d'une section sans latin au baccalauréat avec une place plus importante pour les sciences, ce qui déclenche une crise du français.

La quatrième période correspond à la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle jusqu'en 1959. La réforme de 1902 déclenche la crise du français qui durcit les positions des réformateurs et des conservateurs, période de controverse qui s'amplifie avec la création de la Nouvelle Sorbonne. Les sciences littéraires adoptent le modèle scientifique des sciences donc privilégient la dimension dénotative de la langue, ce qui n'est pas du goût des traditionalistes qui restent attachés à la dimension expressive, une dimension expressive normée, en réalité, une rhétorique figée en somme, qui correspond aux normes sociales du bon goût. La démocratisation de l'enseignement par la volonté de créer une école unique commence à faire bouger les lignes entre les deux guerres. L'épisode de Vichy montre comment une conception élitiste et raciste de l'enseignement peut dénaturer l'enseignement des humanités et le rapport à l'Antiquité. La Libération, en 1945, reprend l'idée d'Ecole unique qu'elle met en place progressivement pour tous. Mais cette démocratisation entraîne des controverses sur la formation des enseignants de français dont la nation a besoin en nombre. Les classiques et les modernes s'affrontent au sujet de la création de l'agrégation de lettres modernes, alors que les deux clans défendent en réalité un rapport à la langue qui privilégie une langue claire et sans ambiguïté, telle qu'elle est exigée dans la dissertation. Cette agrégation voit le jour, après dix ans de controverse, en 1959, terme de notre étude. Mais je la prolonge, de façon plus synthétique, de vingt-cinq ans pour suivre le développement des controverses entre modernes et classiques renforcées par le structuralisme et faire le lien avec l'époque contemporaine.

Ces quatre périodes qui couvrent trois siècles sont donc riches en controverses et nécessitent une étude détaillée pour comprendre les enjeux dans le rapport à la langue. Le binôme conflictuel latin-français, pour rappeler le titre de ma thèse, est celui de deux langues dont l'une s'est chargée progressivement des fonctions de l'autre. Dans l'enseignement secondaire, à partir du XIX<sup>e</sup> siècle, les défenseurs des humanités classiques ont fondé leur enseignement sur l'admiration des oeuvres latines et grecques et ont utilisé la version pour enseigner la rhétorique en français, permettant ainsi aux élèves d'avoir les clés culturelles et une pratique de l'expression écrite dans un français de la norme haute. Les partisans des humanités modernes, fondées sur les sciences, estiment que le latin et le grec ne sont pas utiles pour enseigner le français dont la Grammaire générale a démontré la clarté. Le français a fait ses preuves et peut remplacer le latin. Cela permet aussi, à partir de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, d'envisager de créer un allongement de la scolarité pour les élèves du primaire et du primaire supérieur qui n'ont pas fait de latin, ce qui les empêche d'accéder au lycée. L'un et l'autre camp partagent la même conception de la langue : une langue codifiée dont la maîtrise montre une appartenance sociale et qui a pour fonction de signaler cette appartenance. Le problème se pose avec la démocratisation de l'enseignement au XX<sup>e</sup> siècle : la non reconnaissance du colinguisme, dans lequel le français a été formé au contact du latin et du grec, a privé les élèves du primaire et du primaire supérieur, et ensuite ceux des sections modernes sans latin, des codes linguistiques et culturels qui permettent la maîtrise du français de la norme haute, ce qui renforce les inégalités dans l'enseignement : l'école ne compense pas, dans sa façon d'enseigner le français, les inégalités culturelles fondées sur la maîtrise de la langue, ce qui la rend élitiste, car elle évince la dimension historique de la langue et le développement de l'expression personnelle facilitée par la pratique de la traduction ou l'accès en traduction aux oeuvres antiques. C'est encore vrai de nos jours, il est donc important de comprendre pourquoi cette situation de séparation de l'enseignement des langues antiques de celui du français perdure, réservant à trop peu d'élèves les clés d'accès à une maîtrise culturelle réelle de la langue qu'on leur demande de parler et d'écrire.

## **7- Le choix d'un corpus et la méthode adoptée.**

Puisqu'il n'existe pas d'étude historique des conceptions du langage qui ont prévalu dans l'enseignement du latin, du grec (que j'évoquerai marginalement) et du français, il m'a fallu trouver un corpus pour nourrir mon étude historique. Un corpus qui permette de bien voir les différentes conceptions de la langue qui se sont succédé et qui se sont affrontées dans des controverses récurrentes.

Les textes qui m'ont paru le plus intéressants sont ceux qui émanent de penseurs qui s'expriment en leur nom. En effet, ce sont les textes de prises de position, par rapport à l'enseignement du latin ou du grec, écrits par un auteur précis, qui posent le mieux les problèmes. Une personnalité en réflexion, c'est-à-dire une personnalité qui, en prenant position, exprime un point de vue sur cet enseignement et dont le texte est à la fois le reflet d'un contexte historique précis, puisque personne n'échappe à l'histoire, mais aussi celui d'un point de vue personnel. J'ai

donc retenu des textes signés et édités dans lesquels un penseur s'engage. Ce sont des philosophes, des enseignants, des responsables de l'enseignement, des ministres, des inspecteurs, ou des professeurs. Ils prennent position dans des Encyclopédies, des publications individuelles, dans des discours politiques, des instructions ministérielles ou dans des revues spécialisées. Peu importe que leurs textes aient eu ou pas une influence avérée sur le cours de l'histoire. D'abord parce qu'il est difficile de le mesurer, par manque de documents statistiques pour les siècles antérieurs au XX<sup>e</sup> siècle, ensuite parce que ce n'est pas le propos de mon étude. Mon étude n'est pas l'étude du français en tant que discipline scolaire car il aurait fallu que je m'en tienne à ce qui a été effectivement mis en œuvre institutionnellement. Ce n'est pas non plus une étude proprement philosophique sur le langage et le rapport au monde qu'il exprime car cela m'aurait demandé de quitter le seul domaine de l'enseignement, c'est ce qu'a réalisé Michel Foucault dans *Les mots et les choses*<sup>57</sup>. Son livre est peut être le plus proche de ma recherche dans sa dimension historique, puisqu'il montre que le rapport au langage change entre le XVI<sup>e</sup> et le XVII<sup>e</sup> siècle : de manifestation de l'énigme du monde, le langage devient, à l'âge classique, la représentation arbitraire de ce monde, instituant la dissociation du signe et de la ressemblance. Ses analyses m'ont été précieuses. Mais il ne s'est pas intéressé à l'enseignement, ni à la langue de l'enseignement. Or les hommes qui ont été formés dans les collèges, où le latin était la langue enseignée (quand elle n'était pas aussi la langue d'enseignement), ont forcément été marqués par un certain rapport à la langue donc au monde et confrontés, plus ou moins consciemment au français, langue du pouvoir, qui n'a cessé de s'affirmer comme tel. Le rapport au latin et au français a donc évolué dans le cadre général de l'évolution sociale du rapport à la langue, il m'a fallu en tenir compte. Je ne pouvais pas négliger cette évolution et refermer mon étude sur le seul milieu scolaire comme s'il était coupé de la société. Les textes que j'ai retenus, comme terrain de mon étude ont ce double ancrage à la fois dans l'enseignement, puisqu'ils en proposent une analyse plus ou moins critique, et dans une réflexion qui touche à une conception de la langue, grammaticale et philosophique, les deux étant très proches, et témoignant du contexte historique. Je me suis retrouvée devant la difficulté de caractériser mon terrain d'étude (comment nommer un tel corpus ?) jusqu'à ce que j'admette que la difficulté venait surtout du fait que le type d'histoire que j'avais entrepris n'existait pas à proprement parler. D'où la nécessité pour moi de créer le concept de métadidactique qui situe la réflexion au-delà de l'histoire. Ceux qui ont eu en charge l'enseignement secondaire et qui se sont exprimés sur le sujet figurent aussi dans mon étude aux côtés de ceux que l'histoire et la politique n'ont pas retenus.

Mon corpus est ainsi constitué de textes de personnalités qui ont eu un statut différent par rapport à l'enseignement des langues anciennes. Ces personnalités ont été choisies soit parce qu'elles représentaient une pensée caractéristique de leur époque, soit parce qu'au contraire, elles s'en démarquaient. L'ordre chronologique est strictement respecté. Voici les principaux textes : la *Ratio studiorum*, qui date de 1599 mais qui est encore en vigueur au XVIII<sup>e</sup> siècle, ouvrage qui émane du corps religieux enseignant des jésuites ; la préface du *Traité des études* de Rollin, doyen de l'université de Paris ; l'article « Collège » de d'Alembert, mathématicien et philosophe de

---

<sup>57</sup> Paris, Gallimard, 1966.

*l'Encyclopédie*, mais aussi l'article « Langue » de Beauzée qui est grammairien ; des extraits de *l'Emile* de Rousseau (1762) où il est question de son rapport à l'enseignement du latin (Rousseau a eu une influence réelle, ensuite, sur les enseignants de la Troisième République). Pour ce qui est de la période révolutionnaire, des extraits de la préface de Jean-François de La Harpe pour son cours de littérature ; ainsi que des extraits des *Eléments d'idéologie* (1801) de Destutt de Tracy ; des extraits de discours comme celui de Guizot (1833) aux instituteurs ; ou bien l'étude presque intégrale de *Quelques mots sur l'instruction publique en France* (1872) de Michel Bréal ; ainsi que des articles du *Dictionnaire de pédagogie* (1887, 1ère édition ; 1911, deuxième édition) de F. Buisson ; des articles de revues spécialisées qui se développent à partir de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, et le livre original d'Alfred Fouillée, *Les études classiques et la démocratie* (1898). La réforme de 1902 déclenche la crise du français : les conservateurs s'expriment, c'est le cas de Pierre Lasserre qui défend une conception très classique du français dans *La Doctrine officielle de l'Université* (1913) et s'en prend à la Sorbonne Nouvelle ainsi que des articles parus dans la presse comme ceux d'Agathon ; de nouvelles conceptions de l'enseignement voient le jour après guerre avec l'idée d'école unique, ce que l'on trouve dans des extraits de mémoires, comme ceux de Jean Zay en détention en 1941 ; après la guerre, des articles de Maurice Lacroix, dans la *Franco-Ancienne*, luttent contre la création d'une agrégation d'Humanités modernes, tandis que le compte-rendu de réunion sur la création de l'agrégation de lettres modernes de Robert-Léon Wagner prend sa défense devant le ministre. Ces textes ont été convoqués car ils mettaient en lumière une conception particulière de la langue comme langue d'enseignement et révélaient la pensée d'un auteur, pensée plus ou moins riche, ce qui m'a amenée à leur consacrer une étude plus ou moins approfondie. Tous ces textes concourent à montrer que l'enseignement du français s'est constitué en référence à celui du latin et que, lorsqu'on a voulu un enseignement indépendant, il a été coupé de ses racines sans avoir fait l'objet d'une réflexion de fond. Tous ces textes montrent comment l'histoire a évolué vers la négation du colinguisme originel, a privilégié la dimension dénotative de la langue et a marginalisé la dimension expressive, et comment la discipline français a conservé une vision idéalisée du français.

### **La méthode adoptée.**

Les textes retenus l'ont été parce qu'ils présentent une pensée assez développée sur la langue enseignée, latine ou française. Les auteurs se démarquent souvent de leurs prédécesseurs et de leur façon d'enseigner. J'ai pris le parti de rendre compte, lorsque la nature du texte s'y prêtait, de la totalité de l'argumentation donnée en faveur ou contre tel type d'enseignement de la langue. Certains livres ou articles font l'objet d'un compte-rendu total et détaillé, avec un nombre conséquent de citations, commentées, car l'auteur y développe une pensée complète. Voilà pourquoi mes analyses rejoignent les analyses littéraires mais aussi philosophiques, ainsi que le commentaire de texte, qui s'appuie sur le vocabulaire employé, le tout dans une perspective historique qui replace les textes dans leur contexte. Chaque siècle fait donc l'objet d'une présentation historique des réformes entreprises dans l'enseignement pour que l'étude des textes prenne sens pas rapport à

l'époque où ils ont été écrits. Comme cette étude se situe au carrefour des disciplines, j'ai dû tirer plusieurs fils : le fil des réformes car les décisions politiques pèsent sur l'enseignement de la langue. La Révolution, par exemple, impose le français comme langue nationale dans un pays où une majorité de Français parle une langue régionale. De plus, l'institution des trois ordres, du primaire, du secondaire et du supérieur, m'a imposé l'étude de leurs relations puisque leur succession, dans les études, implique des ruptures ou des continuités dans l'enseignement de la langue. Le fil des pratiques pédagogiques car elles instituent un rapport particulier à la langue, avec, par exemple, la prépondérance de l'écrit sur l'oral, dans les collèges jésuites, et, ensuite, dans les collèges de la République, moyen de canaliser l'énergie des élèves. Le fil de l'enseignement de la littérature et du rapport aux œuvres : support de l'enseignement de la langue, ces œuvres peuvent être expurgées ou limitées à un canon précis, ce qui ne permet aux élèves que d'accéder à un état particulier du français ou du latin. Le fil de la grammaire, dont l'enseignement présente des constantes, il est traditionnellement basé sur une activité d'analyse rationnelle, ce qui pose question car la langue maternelle est traitée comme une langue étrangère, la grammaire du français s'étant d'abord élaborée sur le modèle de celle du latin. Le fil, enfin, des dictionnaires, que je n'ai pas pu développer, mais dont je me suis servi pour montrer qu'il révèle une évolution des rapports à la langue. Tous ces fils, nécessaires pour tisser au mieux la toile de l'histoire, ont permis, je l'espère, de présenter une approche vivante de cette histoire conflictuelle de l'enseignement du français et du latin dans l'enseignement secondaire.

## **8- La nécessité du concept de métadidactique.**

Mes interrogations personnelles m'ont ainsi conduite, malgré le nombre d'ouvrages historiques parus depuis la fin des années 1990 en relation avec mon sujet, à créer ce concept de métadidactique pour aller justement au-delà de la didactique et répondre à mon questionnement. La didactique peut se définir comme la mise en œuvre d'une discipline dont on n'interroge plus le bien-fondé, puisqu'elle a été instituée comme discipline par l'institution scolaire (elle se distingue de la pédagogie qui vise l'éducation de l'enfant et prend en compte d'autres facteurs dans la transmission que ceux de l'enseignement d'une discipline). Ainsi, comme beaucoup de latinistes de ma génération, dans les années 1970-1980, j'ai appris le latin avec, entre autres, les manuels Scodel. Visant l'efficacité didactique, ces manuels nous faisaient découvrir la première puis la seconde déclinaison en nous entraînant au maniement de la langue sur des phrases types, puisqu'aucun texte latin original n'est écrit uniquement avec des mots de la première ou deuxième déclinaison. La troisième déclinaison est introduite bien plus tard dans l'année et ainsi de suite. Méthode progressive qui a son efficacité pour acquérir le mécanisme de la langue mais qui présente l'inconvénient, un peu comme lorsqu'on faisait faire du solfège pendant des années aux élèves avant de leur faire toucher à un instrument, de ne pas nous faire connaître les textes originaux. Lorsque après nos trois années de collège, nous avons enfin abordé la littérature en seconde, toujours avec les manuels Scodel, c'était pour traduire de courts textes dont la difficulté de la

langue correspondait à peu près aux acquisitions du collège. Je m'étonnais de parvenir à traduire les phrases des exercices, exercices élaborés par les concepteurs des manuels, mais de ne rien comprendre aux phrases des auteurs latins, et cette incompréhension a continué durant mes études supérieures. Lorsque je proposais une traduction des textes donnés en version, on me reprochait de n'être pas assez littérale, ou pas assez élégante, de n'avoir pas compris le sens de telle phrase dont pourtant j'avais fait une construction correcte grammaticalement. Je ne savais pas lire en latin, mais je savais construire grammaticalement des phrases sans avoir jamais eu le plaisir de découvrir la pensée des auteurs. Je comprenais très bien pourquoi on disait que faire du latin développait autant l'esprit de logique que les mathématiques. Mais le sens échappe à la règle et malgré mes connaissances grammaticales, je ne pouvais pas traduire Tite-Live et ses tournures archaïsantes qui n'étaient pas enseignées ni même répertoriées. Pas d'analyse stylistique de Tite-Live, ni d'aucun auteur latin d'ailleurs. Tous les élèves primo-arrivants qui intègrent notre système scolaire connaissent les mêmes déconvenues : connaître les règles pour accéder au sens littéral, c'est une chose, comprendre un texte littéraire, une autre. Sous le seul terme de latin se cachaient, je l'ai compris bien plus tard, des réalités très différentes. On m'avait enseigné le latin comme une langue de service, c'est-à-dire avec des bases grammaticales pour comprendre un texte reconstitué (comme on enseigne actuellement l'anglais de base pour communiquer) mais on ne m'avait pas permis d'accéder à la culture latine (ou grecque) car l'école de l'époque pensait qu'il fallait comprendre les textes dans leur langue avant de pouvoir les commenter et que le texte se suffisait à lui-même pour être compris d'où le peu de notes et de paratextes qui accompagnaient les textes étudiés. Comme, même en hypokhâgne et en khâgne, nous n'avions pas l'aisance suffisante pour traduire assez vite les textes pour les commenter et que le concours que nous préparions n'exigeait que des thèmes et des versions et non pas des commentaires, je n'ai eu accès aux Humanités classiques<sup>58</sup>, dans la conception qu'a retenue l'enseignement en France depuis quatre siècles (un enseignement fondé sur la langue et la traduction des textes), que sous un angle grammatical. Ce que l'on ne me disait pas (mais jusqu'où en avait-on conscience ?), c'est que le latin qui m'était enseigné l'était comme une langue de communication, que de moins en moins d'élèves apprenaient parce qu'elle leur paraissait vide de sens. Et cela semblait donner raison à Françoise Waquet qui conclut son ouvrage, *Le latin ou l'Empire d'un signe. XVI-XX<sup>e</sup> siècle*<sup>59</sup>, en disant que l'« épuisement dont mourut le latin dans les années 60 de notre siècle n'était point celui de la langue. Le latin a disparu parce qu'il ne voulait plus rien dire pour notre monde contemporain. Tout ce qu'il avait incarné — une certaine idée de l'homme, une forme de distinction, un système de pouvoir, une visée universelle et au-delà une conception de la société, de son ordre, de ses normes — n'avait plus cours ou se disait autrement, et le modèle hégémonique auquel il ressortissait était désormais victorieusement concurrencé. »<sup>60</sup> Dans ce bilan, Françoise Waquet emploie le mot latin dans deux sens différents, l'un désigne la langue que l'on peut, comme on me l'a apprise, apprendre comme langue de communication, et

---

<sup>58</sup> Voir la définition que donnent Marie-Madeleine Compère et André Chervel dans leur article « Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français », *op. cit.*

<sup>59</sup> *Op. cit.*

<sup>60</sup> Françoise Waquet, *Le latin ou l'Empire d'un signe...op.cit.* Conclusion, p.321.



l'autre désigne le monde culturel que véhicule cette langue, (le mot latin est alors la métonymie, la partie pour le tout du mot Humanités, c'est-à-dire un ensemble de valeurs de références). Là où je suis en désaccord avec elle, c'est quand elle dit que le latin ne veut plus rien dire dans notre monde contemporain. Car si, effectivement, le latin n'est plus une langue de communication, elle reste une langue de culture qui est présente dans notre culture même, car, c'est ainsi, le français s'est formé au contact du latin dans un colinguisme renforcé par l'école. Françoise Waquet reste prisonnière de la conception de l'enseignement qu'elle a reçue qui pose comme postulat que l'on ne peut accéder à une culture sans en maîtriser la langue. C'est nier l'intérêt de la traduction. On peut objecter qu'une traduction, c'est une trahison. C'est que l'enseignement français n'a pas eu pour habitude de s'interroger sur ce que signifie traduire<sup>61</sup> : il fallait dans le cursus scolaire fournir une traduction qui respecte le sens littéral du texte en bon français, ce qui a donné lieu en réalité à un français stéréotypé, dit de version latine, dont on n'enseignait pas les codes<sup>62</sup>. Si la conception de la traduction a évolué, en dehors du monde scolaire, elle n'a pas fait, jusqu'à très récemment, l'objet d'une vraie réflexion dans l'enseignement. Cette réflexion interroge le rapport à la langue et relève de la métadidactique qui n'a pas encore de lieu dans l'institution scolaire. Pourtant une réflexion sur la traduction, comme méthode d'enseignement, permettrait de légitimer aux yeux de ceux qui doutent encore (certainement parce qu'ils sont encore prisonniers de leur formation initiale) du bien-fondé de la rénovation de l'enseignement des langues anciennes, telle qu'elle est présentée dans le rapport de Pascal Charvet.<sup>63</sup> Ce rapport inspire l'actuelle réforme du lycée et préconise la traduction comme mode d'accès aux langues et cultures de l'Antiquité, et comme pratique enrichissante du français, en tant que langue de culture et non pas en tant que langue de communication.

Ce concept de métadidactique me semble donc indispensable pour interroger, en amont des disciplines, la langue d'enseignement et la langue enseignée qu'est le français. Les controverses qui ont opposé les tenants des Humanités classiques à ceux des Humanités modernes, fondées sur les langues vivantes ou sur les sciences, ont à chaque fois fait apparaître la volonté, soit de maintenir tel quel l'enseignement du latin et du grec, soit de le réduire et de le faire disparaître. Cela révèle que l'on n'a jamais su dépasser la querelle. Je fais l'hypothèse que cette longue querelle n'a pas pu être dépassée car les deux partis opposaient une même conception de la langue fondée sur l'apprentissage grammatical, la dimension dénotative, c'est-à-dire ce qui permet l'acquisition d'une langue normative grâce à la raison, et que cet apprentissage, niant la culture de l'élève et son rapport au corps, ne profitait qu'à ceux dont le milieu culturel encourageait l'acquisition ou donnait les codes pour accéder aux textes. Les deux partis avaient en réalité la même conception de la langue, une langue latine ou française qui avait atteint à une époque donnée, appelée classique, une

---

<sup>61</sup> Je reviendrai au cours de ma thèse sur les enjeux de la traduction, mais ils sont actuellement considérés comme fondamentaux pour construire l'Europe, voir *L'Avenir des langues* de Pierre Judet de La Combe et Heinz Wismann, *op.cit.*, et *Philosopher en langues, les intraduisibles en traduction*, de Barbara Cassin (Paris, Éditions Rue d'Ulm, Presses de l'École normale supérieure, 2004).

<sup>62</sup> Voir Renée Balibar, *L'institution du français...*, *op.cit.*

<sup>63</sup> Pascal Charvet et David Bauduin, « Les Humanités au coeur de l'École. Rapport sur la valorisation des langues et cultures de l'Antiquité », rapport remis le 29 janvier 2018 au Ministère de l'Éducation nationale, [ladocumentationfrançaise.fr/rapports-publics/184000068/index.shtml](http://ladocumentationfrançaise.fr/rapports-publics/184000068/index.shtml).

perfection qui servait de modèle. Ils en oubliaient que les langues lorsqu'elles sont parlées évoluent et que le français courant continue à creuser l'écart avec la norme instituée, car il développe la dimension expressive. Comprendre comment et pourquoi le français a voulu conquérir son indépendance par rapport au latin, comment il s'est, à son tour, érigé en langue de la norme en rivalité avec l'enseignement des langues anciennes, qui a perduré de son côté pour aboutir à sa quasi éviction par la suite, telles sont les étapes de ma réflexion dont le but est de poser autrement les rapport entre le latin, langue mère, et le français, langue fille, pour rendre accessible à tous ceux qui vont à l'école la complexité et la richesse de la langue de culture qu'ils apprennent et qui devrait leur permettre de développer leur pensée.

## Préambule historique : de quoi parle-t-on quand on dit « latin »?

Il est nécessaire de remonter dans le temps pour comprendre quel est le latin qu'enseignent les prêtres jésuites dans leurs collèges, qui constituent au XVIII<sup>e</sup> siècle, début de notre étude, les principaux établissements d'enseignement secondaire. Le latin y est la langue d'enseignement et d'expression écrite. Ce latin, qu'on appelle le latin cicéronien, révèle une conception de la langue latine qui n'est pas celle qui venait du Moyen Âge. En effet, le latin a changé de sens avec Pétrarque, les humanistes puis les jésuites : il est devenu une langue de l'expressivité individuelle mais comme c'est une langue apprise, elle reste artificielle, normative. Ce latin cicéronien, qui a pu être une langue de la liberté d'expression chez les humanistes, devient par purisme une langue contrainte par la norme d'enseignement. Avant le XIV<sup>e</sup> siècle, le latin n'était pas pratiqué de façon uniforme et chacun, selon son niveau d'étude, le pratiquait un peu à sa façon ce qui entraînait inévitablement une évolution qui en faisait une langue vivante de communication. Parallèlement, la philosophie scolastique développe une méthode analytico-synthétique<sup>64</sup>, qui connaît son apogée au XIII<sup>e</sup> siècle, s'appuyant sur l'observation pour élaborer ensuite une synthèse, et interroger la philosophie grecque et patristique sur les problèmes éternels de la condition humaine. Le latin scolastique porte la marque de ces interrogations sur les universaux et celle des *disputationes*, pratiques qui ont développé une rigueur de pensée logique ouvrant la voie aux développements ultérieurs des sciences. Le latin scolastique privilégie dans ce cas un rapport dénotatif à la langue. Mais le latin change de sens lorsque Pétrarque découvre les richesses expressives de la langue de Cicéron, attitude que les Humanistes développent ensuite en lisant les textes antiques dans le texte, à la recherche d'une authenticité individuelle. Cette langue de l'expressivité est celle qu'enseignent les jésuites en plaçant les textes antiques au centre de leur enseignement. Mais cette langue, n'étant la langue maternelle d'aucun élève, devient artificielle et très normée, avec une référence presque exclusive à Cicéron. Ce latin redécouvert par Pétrarque, latin que l'on pourrait considérer comme une langue de l'arrachement de son propre milieu, donc comme une langue de la liberté émancipatrice, devient une langue contrainte. Nous rendrons compte donc de quatre moments importants qui révèlent des conceptions différentes du latin : du XI<sup>e</sup> siècle au XIII<sup>e</sup>, les latins médiévaux s'épanouissent aux côtés du latin scolastique ; au XIV<sup>e</sup> siècle, Dante donne la priorité au toscan pour la création littéraire sur le latin scolastique qui est perçu comme une langue figée ; au XV<sup>e</sup>, Pétrarque, et dans son sillage les Humanistes de la Renaissance, redécouvrent le latin des auteurs classiques, un latin vivant, et rompent avec le latin scolastique, instaurant une nouvelle

---

<sup>64</sup> Maurice Wulf, « Méthodes scolastiques d'autrefois et d'aujourd'hui », *Revue néo-scholastique*, 38, 1903, p. 165-184 (en ligne : [persee.fr/doc/phlou\\_0776-5541\\_1903\\_num\\_10\\_38\\_1792](http://persee.fr/doc/phlou_0776-5541_1903_num_10_38_1792)).

conception du latin. Ce latin des Humanistes devient ensuite le latin enseigné dans les collèges jésuites dès la fin du XVI<sup>e</sup> siècle, dans une approche particulière adaptée à la morale chrétienne.

Plan et contenu :

1- Du latin médiéval à l'apogée du latin scolastique, du X<sup>e</sup> au XIII<sup>e</sup> siècle : la coexistence de plusieurs pratiques du latin.

Le latin de l'église. Le latin des écoliers. L'écrit et l'enseignement donnent une image figée du latin.

2- Dante Alighieri : le primat de la langue maternelle, le toscan.

Langue maternelle et latin scolastique. Le vulgaire supérieur à la *grammatica*. Le toscan, un usage expressif de la langue. L'enrichissement du toscan par le colinguisme.

3- Un nouveau regard porté sur les œuvres antiques et un nouveau regard porté sur le latin à l'époque du Quattrocento : celui de Pétrarque.

Pétrarque, une création originale dans l'innutrition des poètes de l'antiquité. Un regard nouveau porté sur les œuvres antiques. Le latin des Humanistes. Vers la création d'une nouvelle norme. Le pédantisme, une image négative donnée par le savoir en latin. Conclusion de ce préambule du latin médiéval à Montaigne.

4- Le latin enseigné dans les collèges jésuites.

La fondation de l'ordre des jésuites : un ordre devenu enseignant. Le cadre scolaire des collèges : un monde très hiérarchisé. Des enseignants qui se veulent exemplaires. Que doit apprendre l'élève ? L'hégémonie de la culture latine. Les Humanités. L'esprit de la Ratio : la crainte de la dérive. Utilité de la rhétorique. Le cas de la philosophie. La discipline au sein des collèges : contrôler les comportements. L'admission des élèves. La gestion des élèves. Une connaissance fine de chaque élève. La gestion du temps. Un encadrement total des élèves. Etudier dans la joie. Faire de bons chrétiens. Une pratique pédagogique particulière : le théâtre en latin. Une pédagogie entièrement en latin ou presque : de quel latin s'agit-il et pourquoi le latin ? Le latin cicéronien. Le problème de l'orthographe française et l'importance du colinguisme. La culture de l'écrit pour la maîtrise de la langue latine. Un enseignement paradoxal de l'Antiquité : le contenu général de l'enseignement en latin. Un choix d'auteurs antiques très sélectif. Des morceaux choisis et un refus d'érudition. Scolarisation de Térence pour le théâtre. Offrir aux parents une garantie de moralité. Maîtriser la langue latine : une fin en soi. « Faire les parties » Le couronnement du premier cycle d'étude : la rhétorique. Une grande disparité dans les cursus.

5- Une tradition philologique ne peut s'implanter en France. La défaite de l'érudition religieuse.

Bilan : le latin, une langue, support d'une pédagogie au service de valeurs chrétiennes, une langue de collège figée. Une langue liée à des pratiques sociales élitistes.

1- Du latin médiéval à l'apogée du latin scolastique, du X<sup>e</sup> au XIII<sup>e</sup> siècle : la coexistence de plusieurs pratiques du latin.

---

## Le latin de l'église.

Le latin devient la langue de l'église catholique : la traduction de la Bible par saint Jérôme, entre 390 et 405, en témoigne. (Le grec, lui, se perd, son enseignement est presque inexistant, il sera redécouvert à la Renaissance.) Cette traduction devient l'une des bases de la scolastique, (du latin *schola*, issu du grec *skolê*, « loisir consacré à l'étude »), cette philosophie enseignée au Moyen

Âge dans les universités, qui vise à concilier la philosophie antique, principalement celle d'Aristote, avec la théologie chrétienne héritée des Pères de l'Église. « La subordination de toutes les disciplines à la théologie définit précisément la scolastique : la philosophie est elle-même servante de la théologie. »<sup>65</sup> Le latin est alors une langue de communication entre les lettrés, à l'échelle européenne, et la langue de l'enseignement dans les universités : la langue de la *disputatio*, cette joute verbale entre deux docteurs, sur un sujet de théologie, de philosophie ou de droit. La langue latine sert à exprimer des commentaires de textes, ou des commentaires de commentaires. Le latin est ainsi plutôt la langue des *verba* (des mots) et non des *res* (des choses). Les XI<sup>e</sup> et XII<sup>e</sup> siècles marquent l'apogée<sup>66</sup> des exégèses médiévales qui interprétaient les Saintes Écritures à travers la méthode scolastique, méthode qui admet un quadruple sens : littéral, allégorique, tropologique, analogique. Ces sens sont connus depuis longtemps (déjà par Jean Cassien au V<sup>e</sup> siècle et encore par saint Thomas d'Aquin) et donnaient une interprétation plurielle du sens de la Bible.

Le latin est une langue que les clercs utilisent couramment pour s'exprimer, pour interpréter les textes. Le latin est pour eux une langue de communication et d'expression qu'ils enrichissent de mots nouveaux formés à partir des mots du latin classique, appris dans les œuvres de l'Antiquité, ce que nous appelons le ou les latins médiévaux. Or ils s'intéressent à la provenance des mots, à leur étymologie dans le rapport au langage qui est le leur. C'est-à-dire que la vérité se cherche dans les mots et dans leur interprétation et non pas dans les choses. En témoigne l'étude des dictionnaires, comme le *Catholicon* de Jean de Gênes<sup>67</sup>, ouvrage qui comporte une grammaire latine et un dictionnaire, écrit en 1286, par le dominicain italien Jean de Gênes (ou Johannes Januensis de Balbis). Ce dictionnaire révèle que le latin médiéval ajoute largement au fond latin : par exemple, le substantif *etymologica*, donné par Varron avec l'adjectif *etymologicus* et le substantif *etymologos* (étymologiste), est augmenté de mots du latin médiéval : *etymologare* / *-iare* / *-izare*, « étymologiser », donnés par le *Catholicon* de Jean de Gênes, entre autres. Le latin médiéval est donc une langue qui a évolué et s'est enrichie de mots nouveaux, créés à partir des racines du latin classique<sup>68</sup>. L'exemple de l'intérêt porté par les médiévaux à l'étymologie est révélatrice de leur rapport au langage et à la langue latine en particulier. Claude Buridant montre qu'ils s'inspirent d'Isidore de Séville citant Cicéron « *etymologica est veriloquium* », citation qui fonde en quelque sorte l'étymologie comme un mode de cognition, de science. La pratique de l'étymologie a

---

<sup>65</sup> Guy Harnois, *Les Théories du langage en France de 1660 à 1821*, Paris, Les Belles Lettres, 1929, p.16. Guy Harnois montre qu'il n'y pas encore à cette époque de la scolastique de théorie du langage. « Comment aurait-on pu s'inquiéter de ce que peut bien être le langage en général quand on croyait pouvoir atteindre la Langue, primitive et unique (la langue originelle dont l'hébreu représentait l'état ancien). De plus, le souci de la méthode pédagogique dominait toujours et le latin représentait la langue par excellence. Tel tour était "logique" s'il était latin. » *Ibid.*, p 17.

<sup>66</sup> « Tandis que, à la fin du XII<sup>e</sup> siècle, arrivent à majorité les classes bourgeoises des villes, naturellement orientées vers des langues vivantes, en affaires comme en art ou en aventure, les universités se fondent, et le latin est refoulé dans les genres littéraires qui y sont cultivés, en grammaire spéculative, en philosophie, en théologie, en droit. » Marie-Dominique Chenu, *Introduction à l'étude de saint Thomas d'Aquin*, Paris, Vrin, 1993, p. 91.

<sup>67</sup> Irène Rosier-Catach, « La *Grammatica practica* du ms British Muséum V A IV. Roger Bacon, les lexicographes et l'étymologie », dans Claude Buridant (éd.), *Lexique 14. L'étymologie de l'Antiquité à la Renaissance*, Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 1998, p. 116.

<sup>68</sup> Ce qu'on appelle le latin classique, c'est celui qui fera autorité plus tard, celui du I<sup>er</sup> siècle avant J.-C. au II<sup>e</sup> siècle après, dont l'auteur de référence est Cicéron.

plusieurs sens, ce qui distingue la pratique médiévale de notre conception actuelle. L'étymologie engage à la fois la grammaire et la rhétorique, comme le montre le chapitre XXIX, 3, des *Etymologiae* d'Isidore de Séville où, aux côtés de la dérivation, c'est-à-dire de la recherche de la formation des mots avec un ancêtre et ses dérivés, (ce qui est proche de notre conception), on trouve l'*interpretatio* qui désigne toute procédure d'analyse interprétative, avec une recherche de l'étymologie ontologique qui révèle l'adéquation des signes et des choses ou des êtres. Ou bien pour reprendre l'analyse de Michel Foucault, « la forme magique était inhérente à la manière de connaître »<sup>69</sup> : *divinatio* et *eruditio* sont une même herméneutique, l'une s'adresse aux choses et l'autre aux textes. Le latin est une langue qui permet l'expression de ce rapport symbolique au monde et qui développe un rapport d'analogie plus que de signification.

---

### **Le latin des écoliers.**

Parallèlement au latin savant de la tradition scolastique, s'est développée une pratique orale et vivante du latin qui frappe par son extraordinaire vitalité à une époque qui méconnaît complètement la notion de bon usage. C'est ce que montre Jürgen Leonhardt, dans *La grande histoire du latin, des origines à nos jours* : « le latin de l'époque médiévale se distingue de celui qu'a pratiqué plus tard la Renaissance par un trait essentiel – son extrême diversité. »<sup>70</sup> Il montre que le terme de médio-latin, que l'on utilise pour désigner ce latin médiéval, présente l'inconvénient de « suggérer une cohérence interne parfaitement illusoire » et qu'il serait préférable de parler « des latins médiévaux ». C'était donc une « langue internationale sans standard »<sup>71</sup>, c'est-à-dire sans codification excessive. Il suffisait de respecter la syntaxe de base et le vocabulaire, ce que nous avons défini par langue fixée, et l'on ne se faisait pas reprocher de parler mal latin. Aussi la fonction expressive du langage, la poésie, pouvait-elle se développer. C'est donc une époque où se côtoient des pratiques différentes de la langue latine : d'un côté les clercs qui avaient un rapport de lettrés à la langue, lisant et imitant certains auteurs anciens, et de l'autre les « *escoliers* qui maniaient le latin avec plus ou moins de subtilité et d'éloquence — qui oserait lui dénier une conscience aiguë des possibilités expressives de la langue alors qu'elle a engendré la poésie des Goliards ? »<sup>72</sup> Un important corpus est encore à découvrir et à traduire (mais le latin médiéval fait-il l'objet d'études littéraires ?<sup>73</sup>) Ce latin était toujours vivant car les écoliers pouvaient s'en servir

---

<sup>69</sup> Michel Foucault, « La prose du monde », *Les mots et les choses*, Paris, Gallimard, 1966, p 48.

<sup>70</sup> Jürgen Leonhardt, « Le latin en Europe du Haut Moyen-Âge jusqu'en 1800 », *La Grande histoire du latin, des origines à nos jours*, Paris, CNRS éditions, 2010, p. 196-197.

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

<sup>72</sup> *Ibid.*, p 199. La poésie des Goliards est connue grâce aux *Carmina burana*.

<sup>73</sup> Marie-Anne Polo De Beaulieu, « Monique Goulet et Michel Parisse, *Apprendre le latin médiéval. Manuel pour grands commençants* », *Médiévales*, 39, 2000, p. 177-178 (en ligne : [persee.fr/web/revues/home/prescript/article/medi\\_0751-2708\\_2000\\_num\\_19\\_39\\_1502\\_t1\\_0177\\_0000\\_2](http://persee.fr/web/revues/home/prescript/article/medi_0751-2708_2000_num_19_39_1502_t1_0177_0000_2)).

comme mode d'expression sans y être contraints, même s'ils l'avaient été pour l'apprendre, le latin n'étant pas la langue maternelle de quiconque<sup>74</sup>. Cette pratique vivante du latin le faisait évoluer et il se détachait peu à peu du latin classique. C'est pourtant le latin classique qui a perduré d'une part par la pratique de l'écrit qui est conservatrice, d'autre part parce que le latin classique va continuer à s'imposer comme la langue de référence pour les échanges religieux et culturels.

---

### **L'écrit et l'enseignement donnent une image figée du latin.**

L'écrit a pris une importance extrême car il procède de Dieu. La Bible, si elle n'est pas révélation directe de la parole divine, est, du moins, le dépôt de cette parole. Or depuis Saint Jérôme, elle est en latin. La parole qui reste orale, éphémère et transitoire, n'offre pas le même crédit. C'est ainsi que le latin du Moyen Âge, le latin scolastique, enrichi par les Universitaires de la pratique du commentaire et de la *disputatio*, est devenu aussi l'expression d'un rapport au monde particulier, un monde où les *verba* sont des signes qui permettent d'interpréter le monde dans un rapport étroit d'analogie. L'ordre du monde est perçu comme immuable et le latin est chargé d'exprimer cette immuabilité, donnant lui-même l'impression d'être une langue immuable car malgré l'enrichissement du vocabulaire, comme nous l'avons montré, le latin scolastique conserve la syntaxe du latin de l'Antiquité et donne l'impression d'une continuité séculaire<sup>75</sup>. C'est ce latin-là que Dante appelle la *grammatica*. Sa vision du latin est celle d'un homme du XIV<sup>e</sup> siècle, à un moment où le latin semble n'être pris en considération que dans sa version scolastique.

## **2- Dante Alighieri : le primat de la langue maternelle, le toscan.**

L'exemple de Dante est intéressant pour mon propos car il montre que le latin scolastique était déjà considéré comme une langue de communication, c'est-à-dire une langue de convention qu'il fallait apprendre, mais qui ne permettait déjà plus une expression personnelle et poétique

---

<sup>74</sup> On peut penser au rap contemporain : le français des rappeurs montre une créativité poétique certaine alors qu'il n'est pas forcément leur langue maternelle, mais il est celui de l'école qu'ils se plaisent à transgresser en jouant sur les niveaux de langue, mêlant le soutenu et le vulgaire.

<sup>75</sup> Cette impression de continuité est donnée en particulier par la pratique universitaire du latin : « Au XIII<sup>e</sup> siècle, l'Université, centre quasi unique de la culture, constitue une manière de communauté linguistique, avec ses formalismes et ses rites, fixés par un enseignement presque exclusivement oral ; d'où la monotonie du système de signes employés pour présenter ses arguments, répartir les paragraphes, diviser les questions, analyser les textes. » Marie-Dominique Chenu, *Introduction à l'étude de saint Thomas d'Aquin, op.cit.*, p. 92. On se doit cependant de nuancer cette impression de monotonie en distinguant les époques et les milieux. En effet, le latin, chez certains maîtres comme saint Anselme ou Richard de Saint-Victor, était mis au service de leur imagination créatrice dans un style animé.

originale. Dante a écrit dans les deux langues, latin et toscan, et il a aussi analysé le rapport entre les deux et c'est à ce titre que son témoignage est précieux pour mon étude car les grands poètes ont une réflexion originale sur la langue qui les met souvent en avance sur leur temps.

Dante écrit en 1303 un traité en latin, le *De vulgari eloquentia*, où il montre que le toscan est digne de devenir une langue littéraire. Il laisse ce traité inachevé comme pour mettre ses idées en pratique avec la rédaction, en toscan, de l'œuvre *Il Convivio*, en référence au *Banquet* de Platon, abordant des sujets philosophiques réservés habituellement aux œuvres en latin. L'œuvre, *Il Convivio*, est inachevée et Dante revient au latin, en 1313, en commençant à rédiger un traité politique, le *De Monarchia*, puis poursuit son œuvre majeure, en toscan, la *Divine comédie*, commencée dès 1306. Il en poursuit la rédaction jusqu'à sa mort. Cette alternance et même cette concomitance entre le latin et le toscan dans l'œuvre de Dante montre bien la pratique du colinguisme au sein duquel, chez Dante, les deux langues ont un statut différent. Ce n'est pas indifféremment que Dante emploie l'une ou l'autre. C'est cela qu'il me semble important d'étudier.

---

## Langue maternelle et latin scolastique.

Dans le *De vulgari eloquentia* (1303-1304), Dante énonce un projet qui est de faire d'un dialecte parlé en Italie, le toscan, une langue d'éloquence. Cette langue parlée par le peuple, conformément au sens étymologique de vulgaire, « est celle, que sans aucune règle, nous recevons en imitant notre nourrice (*quam sine omni regula nutricem imitantes accepimus*) »<sup>76</sup>. C'est ce que nous appelons actuellement une langue maternelle. Sa connaissance s'acquiert progressivement par l'écoute et elle sert à s'exprimer spontanément. Elle allie la possibilité de communiquer à la fonction expressive. Dante lui oppose la langue des lettrés, celle qui est déjà la langue de la rhétorique, le latin : « *Est et inde alia locutio secundaria nobis, quam Romani grammaticam vocaverunt. Hanc quidem secundaria Greci habent et alii : sed non omnes : ad habitum vero huius pauci perveniunt, quia non nisi per spatium temporis et studii assiduitatem regulamur et doctrinamur in illa.* »<sup>77</sup> Dante se place du point de vue des locuteurs, dirions-nous aujourd'hui, et met en évidence combien le latin est difficile à apprendre : c'est une langue seconde puisqu'elle n'est pas maternelle, elle n'est accessible qu'à peu de personnes car elle demande du temps (« *spatium temporis* ») et de l'assiduité (« *studii assiduitatem* »). Le latin est donc bien une langue formelle qui obéit à une norme difficile à apprendre, accessible à peu de personnes. Le latin a déjà cette image de langue élitiste par la difficulté de son apprentissage et par son usage qui ne concerne qu'un milieu restreint, celui des lettrés.

---

<sup>76</sup> Dante Alighieri, *De vulgari eloquentia (De l'éloquence en langue vulgaire)*, Livre I, I, 2, trad. du latin et com. sous la dir. d'Irène Rosier-Catach, Paris, Fayard, 2011, p.73.

<sup>77</sup> « Il est ensuite un autre parler, qui nous est secondaire, que les Romains ont appelé “grammaire”. Les Grecs et d'autres l'ont aussi comme parler secondaire, mais pas tous. Cette disposition peu de personnes y parviennent, car ce n'est que par l'assiduité à l'étude, sur une longue période, que nous en assimilons les règles et la science. » *Ibid.*, Livre I, I, 3, p.73-74.



---

## Le vulgaire supérieur à la *grammatica*.

Le fait marquant est que Dante va donner la supériorité à la langue vulgaire, renversant l'ordre des valeurs qui faisait du latin scolastique précédemment défini, la *grammatica* comme il l'appelle, la langue savante de référence. « *Harum quoque duarum nobilior est vulgaris : tum quia prima fuit humano generi usitata ; tum quia totus orbis fuit ipsa perfruitur, licet in diversas prolationes et vocabula sit divisa ; tum quia naturalis est nobis, cum illa potius artificialis existat.* »<sup>78</sup> Dante attribue le critère de noblesse, au sens étymologique de facile à connaître, connu et donc bien connu, fameux, à la langue vulgaire, ce qui permet à tout le monde d'en jouir. Il reconnaît qu'elle n'est pas uniforme, sujette à diverses prononciations et à des variations dans le vocabulaire « *prolationes et vocabula* », ce que nous appellerions des idiomes ou des patois, suffisamment proches pour ne pas entraver la communication. Pour lui, le critère qui fait la valeur d'une langue est celui de la compréhension par tous, en temps que langue naturelle. A l'inverse, le latin, la *grammatica*, n'est qu'une deuxième langue, apprise et donc artificielle. Le latin n'a plus cette capacité à être transmis à tous car c'est une langue apprise, qui s'étudie essentiellement par l'écrit, et que seuls les lettrés peuvent parler. Une langue d'initiés en quelque sorte. Une langue d'initiés au sein de l'Université, langue qui conserve des caractéristiques de langue vivante, car elle sert à la communication au sein de l'Université, mais ne permet pas le développement de l'expression personnelle<sup>79</sup>. La situation dans laquelle se trouve Dante, qui a à sa disposition une langue de communication savante, qu'il a apprise, mais aussi une langue maternelle, le toscan, qu'il veut élever au rang de langue littéraire, sera celle dans laquelle se trouveront les lettrés du XVII<sup>e</sup> siècle qui considéreront les œuvres françaises à l'égal des œuvres antiques. Dante a donné plus tôt ses lettres de noblesse au toscan, le français attendra le XVII<sup>e</sup> pour atteindre sa période classique.

## Deux conceptions différentes de la langue. Le latin, une langue de communication fondée sur la raison mais une langue figée.

Dante distingue deux usages différents des langues qu'il a à sa disposition. La langue latine est une langue de convention qui s'appuie sur un consensus, ce qui lui donne une valeur intemporelle : le fait qu'il écrive son ouvrage de promotion du toscan en latin montre que le latin est la langue de la réflexion, celle de la norme, elle échappe à l'évolution historique à laquelle sont

---

<sup>78</sup> « De ces deux parlars le vulgaire est le plus noble : d'abord parce qu'il a été le premier que le genre humain a utilisé ; ensuite parce que le monde entier en jouit, bien qu'il soit divisé selon diverses prononciations et vocables ; enfin parce qu'il nous est naturel, alors que l'autre est, plutôt, artificiel. » *Ibid.*, Livre I, I, 4, p.75.

<sup>79</sup> « Le latin scolastique restait une langue vivante, ou plutôt, car, comme nous l'avons dit, il demeurait frappé par son isolement scolaire et sa spécialisation technique, il était une langue en survie, moyen véhiculaire d'une pensée réutilisant une langue ancienne, sous la pression de besoins qui en refont un parler courant, sinon populaire. C'était la langue vivante de l'Université. » Marie-Dominique Chenu, *Introduction à l'étude de saint Thomas d'Aquin*, op. cit., p. 97.

soumises les langues. Elle a dû être, pour cela, codifiée : « *quidem grammatica nihil aliud est quam quedam inalterabilis locutionis ydemptitas diversibus temporibus atque locis. Hec cum de comuni consensu multarum gentium fuerit regulari, nulli singulari arbitrio videtur obnoxia, et per consequens nec variabilis esse potest.* »<sup>80</sup> Cette phrase est capitale pour notre réflexion car Dante, qui parle et écrit en latin au tout début du XIV<sup>e</sup> siècle, ne conçoit pas que le latin puisse être une langue de poésie moderne, puisqu'elle n'est pas susceptible de variations ni ne peut être soumise à aucun arbitraire individuel. C'est-à-dire qu'elle ne se plie à aucun style personnel, si nous définissons le style comme l'usage individuel d'une langue par un écrivain qui lui imprime ainsi sa marque. Pour obéir aux besoins de communication entre divers peuples, elle a été réglée par des normes grammaticales qui entravent l'expression poétique, son usage est dénotatif. Dante la perçoit comme une langue inaltérable, ce qui est excessif car, comme le montre Jürgen Leonhardt<sup>81</sup>, elle est soumise à variations puisqu'elle sert encore de langue orale de communication et d'expression écrite en Europe. Mais Dante présente de façon polémique cette langue, le latin scolastique, comme un corset. Il dit dans *Il Convivio* : « [...] le latin est immuable et ne peut se corrompre. D'où, nous voyons dans les écrits anciens, comme les tragédies et les comédies, que le latin est le même qu'aujourd'hui, ce qui n'est pas vrai de la langue vulgaire, laquelle, à volonté, se transforme. Car en ce qui concerne les villes italiennes, si nous regardons cinquante années en arrière, nous constatons que beaucoup de mots ont disparu, que d'autres ont paru ou se sont modifiés. »<sup>82</sup> Cette citation du *Convivio* montre sa conscience de l'évolution à laquelle sont soumises les langues vulgaires mais loin d'y voir une infériorité, Dante la conçoit comme une richesse. Et il voit dans le toscan des possibilités d'expression que n'offre pas le latin. C'est le deuxième usage de la langue, l'usage expressif.

---

### **Le toscan, un usage expressif de la langue.**

Une langue, pour être divulguée, fait appel à deux facultés, d'un ordre différent, l'ouïe et la raison. Dante l'explique en ces termes : « Il fallut donc que le genre humain ait pour communiquer entre soi ses pensées, un signe rationnel et sensible. Il fallut que le signe soit rationnel puisqu'il devait partir d'une raison et arriver à une autre. Il fallut qu'il soit sensible, puisque rien ne peut se transmettre d'une raison à une autre sinon par un moyen sensible. [...] Il est quelque chose de

---

<sup>80</sup> « La grammaire n'est assurément rien d'autre qu'une inaltérable identité du parler à travers le temps et l'espace. Réglée par le consensus commun de plusieurs peuples, elle n'est soumise à aucun arbitraire individuel, et par conséquent n'est pas susceptible de variation. » Dante Alighieri, *De vulgari eloquentia*, op.cit., Livre I, IX, 11, p.119. Irène Rosier-Catach précise dans le glossaire de l'ouvrage, à l'entrée « Grammatica » : « Dante n'utilise que le terme grammatica pour désigner le latin, grammatica signifie alors langue savante, langue seconde. » *Ibid.*, p. 287-288.

<sup>81</sup> Jürgen Leonhardt, *La Grande histoire du latin, des origines à nos jours*, op. cit., p. 161. Il y a présence de « gallicismes », de « germanismes », d'« anglicismes », selon l'origine du locuteur dans le latin parlé forcément et même écrit.

<sup>82</sup> Dante Alighieri, *Il Convivio*, I, 5, trad. par Bernard de Watteville, Genève, 1929, p. 18. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k54469038/f141.texteImage>

sensible pour autant qu'il est son, il est rationnel pour autant qu'il signifie quelque chose à plaisir (*sensuale quid est in quantum sonum est ; rationale vero in quantum aliquid significare videtur ad placitum*). »<sup>83</sup> Une langue parlée est une langue qui produit du son et c'est effectivement l'oralité qui permet la communication directe. L'ouïe est un sens et Dante, en poète, est sensible à cette dimension musicale de la langue. C'est d'ailleurs déjà une langue de poètes à laquelle il se réfère. Ce vulgaire toscan, il le qualifie d'« illustre », qui resplendit, de « cardinal », qui est le père des vulgaires municipaux, de « palatin », car c'est celui qui est parlé dans les différents palais d'Italie, et de « curial » car il est pondéré et pesé puisque l'usage dans les différentes cours l'a ainsi poli à l'aune de la raison<sup>84</sup>. « C'est celui dont se sont servis les docteurs illustres qui ont écrit des poèmes en langue vulgaire en Italie, comme ceux qui sont originaires de Sicile, des Pouilles, de la Toscane, de Romagne, de Lombardie, et des deux Marches ».<sup>85</sup> Ces exemples peuvent sembler paradoxaux car il semble évident que ceux qui s'expriment en Sicile ou dans les Pouilles ne parlent pas le toscan sauf si nous revenons à l'idée que Dante emploie le concept de langue maternelle, et qu'il existe déjà des œuvres majoritairement orales (poésie, chansons. etc.) dans ces différents dialectes, ce qui en fait déjà des langues littéraires, polies à l'aune de la raison. D'après l'analyse d'Irène Rosier-Catach<sup>86</sup>, Dante aspire à une forme d'unité linguistique par ce vulgaire illustre qui pourrait remplir une fonction que ni l'Hébreu, langue de la création divine prébabélique, ni la *grammatica* qui, résultant d'un consensus savant, reste figée dans ses règles, ne peuvent remplir : celle d'offrir une liberté de production poétique, selon le bon vouloir, le *beneplacitum* du poète. Le vulgaire illustre permettrait donc de dépasser l'alternative « entre contraint et fixé d'une part, et libre et changeant de l'autre. »<sup>87</sup> Il permettrait ainsi une communication entre tous les Italiens puisqu'il garde son lien au parler maternel mais en visant l'universel. Il serait « propre à aucun et commun à tous » (*De Vulgari Eloquentia*, I, XVI, 6). Ce vulgaire illustre est un projet théorique dans sa construction et ses finalités politiques, un projet construit à partir des œuvres des meilleurs poètes mais le traité reste inachevé. Malgré cet inachèvement, nous pouvons retenir l'importance pour l'expression personnelle de la langue maternelle, qui est parlé depuis l'enfance et qui résonne dans les oreilles de ceux qui la pratiquent. La fonction poétique d'une langue est liée à sa pratique orale dès l'enfance. Elle est liée aux sens, à la musicalité ce que ne peut offrir une langue ancienne comme le latin ou le grec dont on a perdu la prononciation originelle.

---

<sup>83</sup> Dante Alighieri, *De vulgari eloquentia (De l'éloquence en langue vulgaire) ...op.cit.*, Livre I, III, 2, p.83.

<sup>84</sup> *Ibid.*, Livre I, XVIII, 4, p. 165.

<sup>85</sup> *Ibid.*, Livre I, XIX, 1, p.167.

<sup>86</sup> Irène Rosier-Catach, « Conférences de Mme Irène Rosier-Catach », *Annuaire de l'École pratique des hautes études*, 113, 2004, p. 299-307 (en ligne : [persee.fr/doc/ephe\\_0000-0002\\_2004\\_num\\_117\\_113\\_12369](http://persee.fr/doc/ephe_0000-0002_2004_num_117_113_12369))

<sup>87</sup> Irène Rosier-Catach, « Conférences de Mme Irène Rosier-Catach »...*op.cit.*, p 306.

---

## L'enrichissement du toscan par le colinguisme.

Que Dante revendique pour les deux langues latine et toscane des usages différents ne doit pas nous faire perdre de vue qu'il mène sa réflexion en latin et que c'est au contact du latin qu'il peut chercher à élever le toscan au rang de langue littéraire. Si Virgile lui sert de guide dans le monde de la *Divine comédie*, ce n'est pas seulement un artifice littéraire mais bien la reconnaissance qu'il témoigne aux œuvres de l'Antiquité qui ont nourri son imagination et lui ont fourni aussi des modèles littéraires. Nous retiendrons donc ce moment de la parution du *De vulgari eloquentia* (1303-1304) comme étant peut-être celui de la première prise de conscience par un écrivain européen que le latin n'est plus la seule langue de culture et qu'il est même souhaitable qu'il ne le soit plus. Dante d'ailleurs prédit la disparition du latin dans l'œuvre qu'il commence ensuite, en toscan, *Il Convivio* : « *Questo sarà luce nuova, sole nuovo, lo quale surgerà là dove l'usato tramonterà, e darà lume a coloro che sono in tenebre ed in oscuritade, per lo usato sole che a loro non luce.* »<sup>88</sup> En privilégiant une idée du langage comme parole, fondée sur l'usage, et non pas celle du langage comme code, ce qu'est la *grammatica*, Dante opère un renversement : ce qui est universel n'est plus ce qui est immuable et conventionnel, mais le fait que tout le monde a une langue maternelle qui peut prétendre à l'universel. Le travail du poète est alors de transformer sa langue maternelle naturelle en langue universelle.

Ce que Dante ne pouvait pas deviner c'est que le regard porté sur la langue latine, par des hommes poètes comme lui, va changer avec la redécouverte des auteurs de l'époque romaine, c'est à dire la redécouverte d'un latin qui était l'expression de soi, un latin qui était la langue maternelle des auteurs qui l'employaient, de Cicéron en particulier. Le latin classique connaît alors une renaissance.

### 3- Un nouveau regard porté sur les œuvres antiques et un nouveau regard porté sur le latin à l'époque du Quattrocento : celui de Pétrarque.

---

#### Pétrarque, une création originale dans l'innutrition des poètes de l'antiquité.

Moins de cinquante ans après Dante, Pétrarque produit une œuvre à la fois en latin et en toscan : tout d'abord le long poème épique de l'Africa, composé en hexamètres latins, qui donne à Pétrarque une renommée européenne après son couronnement en tant que poète à Rome en 1341, ensuite le *Canzoniere* avec ses 366 poèmes, dont une majeure partie de sonnets, un pour chaque jour de l'année bissextile où mourut Laure, en langue toscane. Enfin, *I Triomfi* (*Les Triomphes*),

---

<sup>88</sup> « Ainsi une lumière nouvelle, un nouveau soleil se lèvera quand l'autre descendra à l'horizon et il illuminera ceux qui sont dans les ténèbres parce que le soleil d'aujourd'hui, le latin, ne saurait éclairer ceux qui ne le comprennent pas. » Dante Alighieri, *Il Convivio*, I, 13, *op.cit.*, p. 45.

récit en poèmes d'un rêve magnifiant des allégories et montrant l'évolution du poète vers la conscience du caractère éphémère des choses terrestres et son aspiration à l'Eternité. Si Pétrarque est surtout connu aujourd'hui pour son œuvre en toscan, c'est d'abord sa production en latin qui l'a rendu célèbre et lui a valu son couronnement : le poème *Africa*. Cette œuvre exerce une influence considérable en Europe, car Pétrarque « renge vers le latin l'histoire littéraire des trois siècles à venir [et] inaugure, “tel un second Ennius”, le dernier grand renouvellement de la littérature latine à son coucher, en réaction contre les altérations et aussi les innovations médiévales, par un retour à la pureté de la langue et des formes, en Italie d'abord, puis dans l'Europe tout entière. »<sup>89</sup> Pétrarque, par sa démarche vis à vis des œuvres de l'Antiquité, fait connaître un nouveau rapport au latin. Il entretient avec la langue latine une relation continue comme le montre sa correspondance : il écrit ses lettres en latin, pratique courante des lettrés depuis le Moyen Âge et lorsqu'il découvre le recueil de Cicéron *Epistulae ad Familiares* en 1345, il décide de regrouper ses propres lettres comme celles de Cicéron dans ce que l'on appelle désormais *Epistulae familiares*, dont l'une contient le passage suivant cité par Pierre Laurens : « J'ai lu Virgile, Horace, Boèce ; et pas une fois, mais des milliers, non en courant, mais en séjournant et en m'y attardant de toutes les forces de mon esprit ; j'ai mâché le matin pour digérer le soir, j'ai brouté adolescent pour ruminer vieillard. Ces œuvres sont implantées en moi si familièrement, m'attachant non seulement à ma mémoire, mais à mes moelles, et elles se sont tellement confondues à mon propre esprit que même si je cessais de les relire pendant le reste de ma vie, elles y resteraient fixées, ayant poussé des racines jusqu'au fond du cœur, au point que parfois j'en oublie l'auteur, en homme qui du fait d'un long usage et possession en serait devenu l'auteur et les tiendrait pour siennes [...] »<sup>90</sup> Plutarque entretient avec ses auteurs de prédilection que sont Virgile, Horace et Boèce un rapport quasi fusionnel, il se nourrit complètement de leurs mots au point de ne plus savoir ce qui vient d'eux ou ce qui vient de lui. Leur langue latine lui est devenue une seconde langue très proche. L'innutrition dans laquelle vit Pétrarque lui permet de créer de façon originale et d'exprimer des sentiments lyriques comme dans ce passage de l'*Africa* où il fait parler Massinissa pleurant la perte de son épouse Sophonisbe :

*Cara mihi nimium, vita mihi dulcior omni*  
*Sophonisba, vale : non te , mea cura, videbo*  
*Leniter ethereos posthac componere vultus*  
*Effusosque auro religantem ex more capillos ;*  
*Dulcia non celum mulcentia verba deosque*  
*Oris odorati secretaque murmura carpam ;*  
*Solus ero, gelidoque insternam membra cubili.*

<sup>89</sup> Pierre Laurens, « Préface », *Anthologie de la poésie lyrique latine de la Renaissance*, Paris, Gallimard, 2004, p. 9.

<sup>90</sup> Pierre Laurens, « Préface », *Anthologie de la poésie lyrique latine de la Renaissance... op. cit.*, p. 13.

(Ô femme trop aimée, plus douce que la vie,  
Ma Sophonisbe, adieu, je ne te verrai plus  
Doucement arranger ton céleste visage,  
Lier d'or, comme avant, tes cheveux épanchus,  
Plus n'entendrai ta voix, caresse pour le ciel et les dieux,  
Les doux chuchotements de ta bouche odorante,  
Seul sur le lit glacé j'allongerai mes membres.<sup>91</sup>)

Une étude littéraire permettrait de montrer que Pétrarque, nourri du latin de Virgile, retrouve un vocabulaire, des expressions qui lui permettent de donner vie à ses propres images. Il est devenu complètement bilingue mais dans sa pratique, il faut noter que les deux langues n'ont pas tout à fait la même sphère d'utilisation : il réserve l'expression de son lyrisme le plus personnel, celui qui le concerne directement, celui de son amour pour Laure, à sa langue maternelle avec le *Canzoniere*.

---

### **Un regard nouveau porté sur les œuvres antiques.**

Les docteurs scolastiques avaient accès à de nombreux textes antiques, surtout à partir du XII<sup>e</sup> siècle<sup>92</sup>, mais il leur importait peu de savoir si telle thèse appartenait à Aristote ou à Platon, l'essentiel était d'en discuter la validité. « Platon et Aristote étaient en quelque sorte des véhicules ; des noms et des masques »<sup>93</sup>. Avec Pétrarque, avec l'Humanisme, c'est l'individu qui a écrit qui compte, le personnage vivant et non plus une entité abstraite. Ce qui compte désormais c'est le dialogue que le poète entretient avec l'auteur du passé grâce à un texte qu'il faut étudier au plus près, à la lettre, pour retrouver l'homme vivant. Poète et philosophe, Pétrarque et, après lui, les humanistes du Quattrocento, sont des poètes et des philosophes qui s'intéressent à tous les problèmes de la vie. Aussi veulent-ils lire les auteurs antiques dans le texte original. Pétrarque apprend le grec auprès de Barlaam de Seminara, dit le Calabrais, qui fait renaître en Italie, après

---

<sup>91</sup> Trad. Pierre Laurens, *ibid.*, p. 63.

<sup>92</sup> Voir l'article de Didier Pralon, « Brève histoire des études grecques en Europe occidentale », dans Pascale Brillet-Dubois et Édith Parmentier (éds.), *Φιλολογία. Mélanges offerts à Michel Casevitz*, Lyon, Maison de l'Orient et de la Méditerranée - Jean Pouilloux, 2006, p. 339-340 : « Dès le XII<sup>e</sup> s. ap. J.-C., à la suite des croisades et des turbulences internes de l'Espagne, les textes scientifiques grecs reviennent en Occident, d'abord sous la forme de traductions souvent faites à partir des traductions arabes ou syriaques, elles-mêmes utilisées dans les Universités de Cordoue ou de Tolède. [...] Au XIV<sup>e</sup> s., Pétrarque (1304-1374) redécouvre la poésie grecque [...] »

<sup>93</sup> Eugenio Garin, « L'histoire dans la pensée de la Renaissance », *Moyen âge et Renaissance*, trad. de l'italien par Claude Carme, Paris, Gallimard, 1969, p. 160.

avoir occupé une chaire de philosophie à l'université impériale de Constantinople, l'étude de la langue grecque ainsi qu'un autre moine Calabrais, Léonce Pilate, qui traduit l'*Illiade* et l'*Odyssee* en latin et en fait une copie à Pétrarque qui ne lisait pas assez bien le grec pour les apprécier en langue originale. Pétrarque crée, par ses voyages et par sa correspondance, un réseau culturel, recherchant des textes latins, dans des abbayes ou des bibliothèques, qui étaient tombés dans l'oubli. Il découvre ainsi le *Pro Archia* de Cicéron, les élégies de Propertius ou bien des ouvrages de Quintilien. Il se livre à un travail de philologie pour établir le plus authentiquement possible les textes en confrontant des manuscrits d'une même œuvre. Pétrarque rejette la barbarie scolastique et la corruption de la cour papale qui lui font prendre Avignon en horreur, et ne trouve pas incompatible la lecture des anciens avec le christianisme dans la mesure où il trouve plus de vertu dans les textes anciens qu'à Avignon.

---

### **Le latin des Humanistes.**

Les Humanistes appellent « barbare », « gothique » ou « parisien », le latin scolastique. Ils développent, eux, l'usage d'un latin qui retrouve les caractéristiques du latin de la Rome antique, qui a les traits du latin classique et qui n'est pas celui du jargon scolastique à portée universelle. Valla<sup>94</sup> parle de « *lingua nostra* ». Il s'agit pour les Humanistes de retrouver un latin vivant, au plus près de ce que disent les auteurs antiques. Il s'agit de retrouver les auteurs antiques dans leur dimension réelle et leur situation concrète. Retrouver l'homme vivant et pensant qui s'exprime dans des textes devenus séculaires. Ce latin-là ne s'oppose pas à l'emploi des langues vulgaires. Leurs sphères d'utilisation se rejoignent : l'*Anthologie de la poésie latine lyrique de la Renaissance* de Pierre Laurens, précédemment citée, montre une nouvelle vitalité de la création en langue latine, dans le domaine le plus personnel, celui de la poésie lyrique.

Il n'y a pas d'opposition, chez les Humanistes, entre le latin tel qu'ils le pratiquent, nourri au plus près des œuvres latines, et la langue vulgaire : « la langue des grands écrivains de l'époque, loin de représenter un temps d'arrêt ou un moment d'involution, a sa place dans l'histoire même de

---

<sup>94</sup> Laurent Valla (Rome, 1407-1457), humaniste, philologue et polémiste italien. Il se présenta comme un porte-parole ardent d'un nouvel humanisme devant réformer la langue et l'éducation. Il rechercha des textes oubliés de l'Antiquité classique, pensant que l'esprit gréco-romain qui avait été perdu au Moyen Âge devait être rétabli. Connaissant aussi bien le grec ancien que le latin, il fut choisi par le pape Nicolas V pour traduire Hérodote et Thucydide en latin. Ce sont les six livres des *Elegantiarum latinae linguae*, ou en abrégé *Elegantiae* (1444), qui constituent son œuvre maîtresse. Il y présente une défense philologique brillante du latin classique dans laquelle il oppose l'élégante prose des écrivains latins (particulièrement celle de Cicéron, Sénèque et Quintilien) à la maladie du latin d'Église médiéval. Ce travail eut une énorme influence. Il fut imprimé pour la première fois à Rome en 1471 (sous le titre *Elegantiae linguae latinae*). Il se diffusa dès lors très rapidement et connut soixante rééditions avant 1537.

la langue vulgaire »<sup>95</sup>, chacune des langues est reconnue pour ses qualités propres, et il est admis, avec ce sens de l'histoire qui est caractéristique de l'attitude humaniste, que les vernaculaires continuent d'évoluer. Eugenio Garin parle d'« union intime » entre les deux langues dont se servent alternativement les écrivains de la Renaissance, « de même que leur latin est vraiment une langue qui leur est propre, de même la langue vulgaire n'est en rien soumise à une imitation arbitraire des modèles classiques. »<sup>96</sup>

Cette attitude humaniste vis à vis du latin et des langues vernaculaires, qui consiste à ne pas établir de hiérarchie entre les langues, montre leur soif de connaissances : tout est digne d'intérêt et le grand travail de traduction qu'ils entreprennent pour faire connaître les œuvres antiques a contribué à faire des langues vernaculaires des langues de culture. C'est une période de colinguisme ouvert où les langues s'enrichissent les unes et les autres et où le latin recommence à être une langue d'expression personnelle et littéraire. Les auteurs passant d'une langue à l'autre, du latin à leur langue vernaculaire, assimilent des tournures syntaxiques du latin qu'ils transposent ensuite dans leur langue maternelle, l'enrichissant, l'élevant au rang de langue de culture apte à tout dire, la grammatisant pour satisfaire leurs exigences. Le passage à l'écrit, et à l'écrit littéraire en particulier, entraîne des transformations linguistiques dans les langues vernaculaires.

---

### **Vers la création d'une nouvelle norme.**

Or toutes les branches du savoir ne connaissent pas la même évolution, la branche humaniste, avec la rhétorique et la philologie, se trouve en conflit avec la branche scolastique de la médecine et de la philosophie, (la philosophie scolastique s'oppose à celle d'un Marsile Ficin, par exemple). Humanistes et scolastiques finissent par garder leurs positions chacun dans leur domaine. Leur rivalité se traduit dans le rapport à la langue latine : pour éliminer le latin scolastique, qui révèle une attitude particulière au savoir que les humanistes jugent sclérosée et inutile, ils préconisent le retour à un latin pur, non pas par goût du purisme mais pour retrouver le latin vivant des auteurs qui le parlaient effectivement, dont c'était la langue maternelle. « Puisque parler est le propre de l'homme, les humanistes firent du latin le point de cristallisation d'une nouvelle conception de l'éducation, qui insistait sur la nécessité de retourner aux sources vives de la culture antique — une tradition pédagogique qui s'est perpétuée sous cette forme jusqu'à nos jours. »<sup>97</sup> Pour fuir le latin scolastique, les humanistes s'appuient sur les œuvres antiques qui vont devenir le fondement de la culture européenne, un patrimoine commun de la conscience européenne. Mais en voulant lutter contre ce latin scolastique, les humanistes créent une autre norme, que les *Elegantiae*

---

<sup>95</sup> Eugenio Garin, *op.cit.*, p. 99.

<sup>96</sup> *Ibid.*, p. 99.

<sup>97</sup> Jürgen Leonhardt, « Le nouvel ordre linguistique en Europe », *La Grande histoire du latin, des origines à nos jours*, *op. cit.*, p. 203. L'auteur ajoute que cette conception de l'homme fait référence à l'idéal de la *paideia* grecque.



de Valla divulguent, et que l'on appelle le latin cicéronien. C'est ce latin-là, héritier du latin des Humanistes qui ont redécouvert les auteurs de l'Antiquité, que les collègues jésuites vont enseigner et transmettre à l'enseignement secondaire jusqu'à nos jours. Ce latin-là leur permet d'enseigner différentes fonctions de la langue, pour reprendre les fonctions du langage définies par Jakobson. La fonction dénotative, qui concerne le sujet même du message et permet de décrire le monde, mais aussi la fonction expressive qui permet l'expression des émotions. Pour mettre en oeuvre ces deux fonctions, des exercices différents sont nécessaires. Le discours, d'après le modèle des discours cicéroniens, permet de cultiver l'art oratoire, c'est à dire la fonction dénotative mais aussi conative (recherche des effets produits sur l'auditoire) tandis que la pratique de la poésie en vers latins ouvre sur la fonction expressive. La pratique de la poésie permet l'expression personnelle de façon codifiée, d'après les modèles de la poésie antique, sans pour autant entraîner un développement autonome de la fonction poétique, où le langage joue sur son propre code, comme ce sera le cas au XIX<sup>e</sup> siècle, lorsque la poésie s'autonomise. L'expression écrite et orale est travaillée en fonction des modèles que fournissent les oeuvres de l'antiquité, celles de Cicéron en particulier. A côté de ce latin des Humanistes enseigné dans les collèges jésuites, continue à être pratiqué le latin scolastique, dans les branches conservatrices de la médecine et de la philosophie. Ce latin, perçu comme un jargon, même s'il est précis et exprime la rigueur logique, continue à être la langue des écrits scientifiques et philosophiques, une langue internationale en Europe jusqu'au début du XVIII<sup>e</sup> siècle. Mais parler latin n'est pas forcément une preuve de maîtrise culturelle.

---

### **Le pédantisme, une image négative donnée par le savoir en latin.**

Dans les *Essais*, au chapitre XXV « Du pédantisme », Montaigne dénonce un enseignement qui manque son objectif humaniste de former des esprits libres : « Nous ne travaillons qu'à remplir la mémoire, et laissons l'entendement et la conscience vides [...] Nous savons dire : "Cicéron dit ainsi ; voilà les mœurs de Platon ; ce sont les mots mêmes d'Aristote". Mais nous, que disons-nous nous-mêmes ? Que jugeons-nous ? Que faisons-nous ? Autant ne dirait bien un perroquet. [...] Nous prenons en garde les opinions et le savoir d'autrui, et puis c'est tout. Il les faut faire nôtres. »<sup>98</sup> La fréquentation assidue des textes de l'Antiquité n'engendre pas automatiquement une attitude réflexive. Le pédant ne pense pas par lui-même mais fait montre de ce qu'il sait. Il peut être aussi bien du côté des scolastiques que des humanistes. C'est une évolution dommageable, « Montaigne voyait fort bien dans le pédantisme la dégénérescence des études humanistes. »<sup>99</sup> L'enseignement du latin dans les textes et par les textes comporte des écueils que la postérité n'a pas toujours su éviter. C'est que l'ouverture aux autres est primordiale, et la fréquentation des grands textes, conduit vers l'universel, vers l'autre. « On demandait à Socrate d'où il était. Il ne répondit pas

---

<sup>98</sup> Montaigne, *Les Essais*, Livre I, Chapitre XXV, « Du pédantisme », Paris, PUF, 1992 [1924], p.137.

<sup>99</sup> Eugenio Garin, *op.cit.*, p. 102.

“d’Athènes” mais : “ Du monde”. Lui qui avait son imagination plus pleine et plus étendue, embrassait l’univers comme sa ville, jetait ses connaissances, sa société et ses affections à tout le genre humain, non pas comme nous qui ne regardons que sous nous. »<sup>100</sup> Montaigne préconise une éducation libre, sans emprisonnement dans un collège où on abrutit la jeunesse, sous la houlette de la philosophie « qui a ce privilège de se mêler par tout »<sup>101</sup>. La philosophie restait l’héritière des disputes scolastiques et le savoir dans les collèges des universités n’avait pas toujours l’éclat de celui des brillants humanistes, comme Rabelais le montre par le personnage du docteur théologien de la Sorbonne, Thubal Holoferne, dans *Gargantua* (1534). Nous pouvons nous demander pourquoi Montaigne qui avait appris le latin avant tout autre langue, qui le parlait et le lisait presque comme une langue maternelle, a choisi de rédiger et de retravailler *Les Essais* en français. Même si son texte est presque saturé par moments de citations latines et grecques, sa réflexion est faite en français, comme s’il donnait raison à Dante : le vulgaire est la langue de l’expression de soi. Un moyen d’éviter le pédantisme et de penser par soi-même semblait être, pour Montaigne, de trouver en français les mots justes, ceux qui lui correspondent, et de s’affranchir de l’autorité de la langue latine. La modernité de son texte provient peut-être aussi de cet affranchissement.

Molière reprend cette satire du savoir pédant avec les Diafoirus dans *Le Malade imaginaire* ou avec Trissotin dans *Les Femmes savantes*. Cette image du pédant nous rappelle que le latin n’était pas enseigné aux femmes en particulier et restait l’apanage de ceux qui avaient fait des études au collège. La maîtrise du latin était un signe de reconnaissance sociale.

### **Conclusion de ce préambule du latin médiéval à Montaigne.**

Divers usages du latin se sont développés durant le Moyen âge, où le latin pouvait être considéré comme encore vivant. La Renaissance, en revenant aux sources, contribue malgré elle à faire du latin et du grec des langues figées. Le concept de pureté de la langue fait du latin et du grec des *grammatica*. Latin scolastique et latin humaniste connaissent le même sort. Ils deviennent des langues normées et figées mais le latin reste une langue, justement parce qu’elle est codifiée, de communication internationale. La succession des époques, leurs rejets et leurs engouements, laisse des traces dans l’inconscient collectif, durablement : le latin scolastique, objet de satire (Montaigne et Molière), conserve une mauvaise réputation. Le latin, comme langue littéraire d’expression personnelle, n’a pas connu un grand succès. Du Bellay, par exemple, a fait une oeuvre poétique en français mais aussi en latin. Cette dernière est actuellement très peu connue. La *Défense et illustration de la langue française* (1549) n’est pas écrite contre le latin, et Du Bellay sait bien ce qu’il doit à cette langue qui a nourri sa pratique poétique du français. Dante puis Du Bellay n’ont pas rejeté le latin, puisqu’ils écrivent en latin, mais ils ont voulu élever leur langue maternelle au rang de langue littéraire, et ce fut en prenant les œuvres littéraires gréco-latine comme référence. Il est normal qu’ils aient choisi de développer leur œuvre littéraire dans leur langue maternelle, pour

---

<sup>100</sup> Michel de Montaigne, *Les Essais*, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », 1962, p. 156.

<sup>101</sup> *Ibid.*, p.164.

être lus par leurs contemporains qui ignoraient le latin et parce qu'elle facilite l'expression du lyrisme. Leur rapport aux œuvres antiques est donc un rapport d'émulation. Ils assument le colinguisme latin-français et le pratiquent sans cesse, de façon même inconsciente (c'est la raison pour laquelle les spécialistes emploient le terme d'innutrition<sup>102</sup>). Ce latin, au départ connu par une élite littéraire, est devenu une langue d'enseignement et une langue apprise qui s'est transmise jusqu'à nos jours. Pour nous qui sommes passés par l'école de la République, le latin, c'est celui de Cicéron. Et nous avons encore dans la tête que c'est le seul latin correct puisque la pratique du thème nous a imposé de le penser. Cette norme du latin nous vient d'un ordre religieux enseignant qui hérite du latin cicéronien de la Renaissance pour en faire la base de son enseignement, l'ordre des jésuites. C'est donc par le latin tel qu'il a été enseigné par les jésuites que nous allons commencer notre étude puisque leur conception de cette langue s'est transmise jusqu'à la fin du XX<sup>e</sup> siècle dans l'enseignement secondaire, une telle durée a de quoi surprendre et nous en verrons les raisons historiques.

#### 4- Le latin enseigné dans les collèges jésuites.

Comme les collèges jésuites étaient les plus répandus sur le territoire français et que leur modèle d'enseignement avait été imité par les collèges des facultés, et par d'autres congrégations, comme un modèle dominant, c'est leur enseignement qui me sert de référence pour comprendre quel latin est enseigné au début du XVIII<sup>e</sup> siècle. Je consacre un volume important de pages à la présentation de l'enseignement des jésuites car l'enseignement secondaire, du XIX<sup>e</sup> siècle à nos jours, en sera l'héritier direct à la fois dans le rapport à la langue et aux œuvres antiques mais aussi dans la gestion des classes et du cursus scolaire. Le rapport à la langue latine se comprend aussi grâce au cadre dans lequel elle a été enseignée.

---

#### **La fondation de l'ordre des jésuites : un ordre devenu enseignant.**

Ignace de Loyola fonde l'ordre des jésuites au service du pape avec une vocation pour l'enseignement. Il s'agit au départ de former de jeunes jésuites, des théologiens. Il a pour cela besoin de fonds mais en contrepartie, les collèges devront répondre à la demande sociale, c'est-à-dire accueillir des jeunes gens que l'on veut instruire mais qui ne se destinent pas à devenir prêtres. L'ordre va donc devenir enseignant pour répondre à une demande et se renouveler<sup>103</sup>. Les jeunes maîtres religieux vont parachever leurs études dans les collèges en enseignant dans les classes

---

<sup>102</sup> Inspiration inconsciente d'un artiste qui puise dans la culture dont il s'est imprégné ( ce terme aurait été créé par Emile Faguet, en 1894 dans son volume sur le XVI<sup>e</sup> siècle).

<sup>103</sup> Luce Giard (dir.), *Les Jésuites à la Renaissance, système éducatif et production du savoir*, Paris, Presses universitaires de France, 1995.

élémentaires à des élèves qui ne veulent pas tous suivre la voie religieuse, ceux qui veulent entrer dans l'ordre poursuivent seulement leurs études plus longtemps pour devenir des théologiens capables de lire le latin et le grec des textes religieux.

Il fallut donc former de nombreux professeurs et tout un encadrement pour répondre à la demande sociale d'un côté et à la formation des cadres de l'autre. Il faut préciser que la formation des enseignants jésuites est longue et exige une implication totale<sup>104</sup> : le novice entre dans un parcours de 15 années de formation avant d'être, à la trentaine environ, un jésuite à part entière, un Père. L'enseignement est une pratique fondamentale, et leur formation développe à la fois la culture et les pratiques pédagogiques puisque enseigner est, dès le début, une obligation. La formation intellectuelle est d'abord profane, une licence ès lettres de trois ans, suivie d'une autre licence soit de philosophie soit de sciences. Le jeune jésuite est ensuite pendant deux ans régent de collège, c'est-à-dire professeur ou surveillant. C'est seulement après qu'il entame des études proprement religieuses, le scolasticat de théologie qui dure quatre ans. Il sera ordonné prêtre au bout de la troisième année. L'enseignant jésuite est donc doté d'une solide culture latine, il connaît les textes et les auteurs mais il faut nous interroger sur ce que signifie connaître et comprendre les auteurs du latin classique. La *Ratio studiorum* de 1599, *plan raisonné et institution des études dans la Compagnie de Jésus*, est l'aboutissement de plusieurs textes successivement amendés et condensés. Elle est faite pour le maître débutant dans un collège, c'est-à-dire un enseignant en cours de formation dans le parcours de quinze ans que nous avons décrit. Faite pour le guider, elle comportait aussi le risque de donner lieu à une interprétation rigide et légaliste qui augmenta avec le temps et l'augmentation du nombre de collèges et d'élèves<sup>105</sup>.

---

### **Le cadre scolaire des collèges : un monde très hiérarchisé.**

A l'inverse d'Emile, éduqué à la campagne, en liberté et guidé par un précepteur qui lui est dévoué, l'élève des collèges (qu'il se destine à la prêtrise ou qu'il vienne seulement recevoir une instruction) entre dans un monde très hiérarchisé et contraignant où il n'est jamais seul. L'ordre des Jésuites est divisé en provinces qui regroupent plusieurs collèges. A la tête de chaque province, un provincial qui supervise les recteurs de chaque collège de sa province, eux-mêmes dirigeant dans leur établissement le préfet des études, le procureur, le préfet spirituel, et les professeurs. Voici l'une des règles du provincial extraite de la *Ratio* de 1599 : « transmettre au prochain tous les enseignements convenant à notre institut, pour l'éveiller ensuite à la connaissance et à l'amour de

---

<sup>104</sup> Voir le *Que sais-je ?* d'Alain Guillerrou, *Les jésuites* (Paris, Presses Universitaires de France, 1975 [1961]) et en particulier « L'esprit des jésuites », p. 113.

<sup>105</sup> A l'inverse de l'*Emile*, tout entier tourné vers l'élève, la *Ratio* est, elle, destinée entièrement à guider les maîtres.

notre Créateur et Rédempteur. »<sup>106</sup> Alain Guillerrou rappelle que l'on a employé des expressions comme « soldats du Christ » ou même « milice secrète de la papauté » pour qualifier cet ordre<sup>107</sup>.

---

### **Des enseignants qui se veulent exemplaires.**

Les maîtres sont les modèles à suivre pour les élèves, ils ont une joie d'être au monde, de le transformer et d'offrir à Dieu le résultat de ces transformations. L'amour du savoir est réel et de nombreux Jésuites deviennent des intellectuels ou des scientifiques de renom. Les enseignants sont des prêtres ou de jeunes gens qui se destinent à la prêtrise, leur motivation exprime leur bonheur à vivre dans le Christ. Ils doivent renoncer radicalement à l'amour de soi et à leur volonté propre, et se rendent complètement disponibles pour leurs élèves. Il s'agit bien d'élever l'âme par l'acquisition de connaissances d'abord profanes. Le corps est par ailleurs le lieu du renoncement. (Ce mépris du corps explique que les transformations de l'adolescence chez les élèves ne sont pas prises en compte mais réprimées, cet ordre n'accueille pas les jeunes enfants mais des adolescents déjà capables de maîtriser leurs pulsions.) Et l'humilité, une vertu cardinale. L'enseignement a, pour le professeur jésuite, une signification comparable à celle que le moine donne à l'œuvre de Dieu : pénitences de règle et chant de l'office divin. Il est reconnu de plein droit comme religieux dans l'exercice même de sa profession d'enseignant, « il est valorisé à ses propres yeux et, dans une certaine mesure, au regard de la société. »<sup>108</sup> Il faut donc souligner que leur conception de l'enseignement allie à la fois une dimension affective et sentimentale, qu'exprime cette joie de vivre dans le Christ et que permet aussi la pratique du théâtre, et une dimension coercitive qui brime pour les réguler les sentiments et les instincts contraires aux aspirations religieuses.

---

### **Que doit apprendre l'élève ? L'hégémonie de la culture latine. Les Humanités.**

L'objectif est d'enseigner à lire et à parler en latin, un enseignement fondé sur la prélection des auteurs antiques, c'est-à-dire leur lecture et leur explication en classe, avec restitution par écrit ou par oral de ce qui a été compris. Les élèves en classe doivent donc parler et écrire exclusivement en latin. Il n'y a pas de séparation entre les lettres et les sciences, la base de tout apprentissage étant les textes de l'Antiquité. La Ratio codifie de façon stricte l'approche des textes antiques, dans une

---

<sup>106</sup> *La Ratio Studiorum. Plan raisonné et institution des études dans la Compagnie de Jésus*, éd. bilingue latin-français prés. par Adrien Demoustier et Dominique Julia, trad. par Léone Albrieux et Dolorès Pralon-Julia, n. et com. par Marie-Madeleine Compère, Paris, Belin, 1997, « Règles du provincial » p.74.

<sup>107</sup> *Les jésuites, op. cit.*

<sup>108</sup> Adrien Demoustier, « Introduction », dans *La Ratio Studiorum. Plan raisonné et institution des études dans la Compagnie de Jésus*, éd. bilingue latin-français prés. par Adrien Demoustier et Dominique Julia, trad. par Léone Albrieux et Dolorès Pralon-Julia, n. et com. par Marie-Madeleine Compère, Paris, Belin, 1997, p 27.

absence de liberté pédagogique. Le latin enseigné par les jésuites, et cela durant des siècles, du XVII<sup>e</sup> siècle à nos jours, repose sur une conception particulière de la littérature latine. Le mot « Humanités » qui est lié à l'enseignement du latin (on disait « faire ses humanités ») est lié à l'origine à l'appellation « humanités » (c'est-à-dire ce qui concerne l'humain, ce qu'il a fait ou écrit et qui est inférieur au divin) donnée par les jésuites à la classe intermédiaire entre les classes de grammaire et la rhétorique (qui correspond à notre classe de seconde). Les collèges (qui sont des établissements qui correspondent à nos collèges et à nos lycées actuels) comportent cinq classes : trois de grammaire, une d'humanités et une de rhétorique. La classe de 6<sup>e</sup> n'existe pas au départ et elle apparaît pour dédoubler une classe de 5<sup>e</sup> (première classe de grammaire). L'expression « faire ses humanités » connaît donc une extension variable suivant les époques : est-ce parcourir tout le cursus ou seulement les deux, ou les trois dernières classes ? Identifiées au XIX<sup>e</sup> siècle aux « classes de lettres », également appelées les « classes supérieures », les humanités se distinguent, en principe, de l'enseignement grammatical donné dans les classes dites « de grammaire », qui vont de la sixième à la quatrième. Mais l'usage a toujours connu un certain flou à propos de ces trois ou quatre années indispensables à la préparation de l'élève. À l'autre extrémité du cursus, la philosophie en restait explicitement exclue ; et de fait, à côté des « collèges de plein exercice » qui offraient toute la gamme des classes, on appelait « collèges d'humanités » les établissements où l'on n'enseignait pas la philosophie<sup>109</sup>.

---

### **L'esprit de la Ratio : la crainte de la dérive.**

Pour comprendre dans quel esprit la *Ratio* a été élaborée<sup>110</sup>, il faut recourir à la *Ratio studiorum Collegii romani* (1564-1565) du Père Ledesma, préfet des Etudes du collège romain et homme de confiance du général François Borgia. Il donne par ce texte sa contribution au *modus docendi* de la Compagnie, texte qui a certainement inspiré directement la version de la *Ratio* de 1599. Il présente le travail pédagogique comme un travail spécialisé où rien ne doit être laissé au hasard et à la liberté de l'enseignant. Il donne un luxe de détails qui trahit une sourde inquiétude, celle de la dérive, et confère au préfet des études un rôle essentiel dans l'organisation des classes, dans l'affectation des maîtres, et dans les observations à leur adresser sur leur façon d'enseigner. Les règles d'enseignement concernent deux aspects : le contenu de l'enseignement qui repose sur des œuvres littéraires antiques grecques ou latines ; et le comportement attendu des élèves qui fait l'objet d'autres règles. C'est le contenu de l'enseignement qui nous importe car il révèle un rapport particulier aux œuvres de l'Antiquité.

---

<sup>109</sup>Marie-Madeleine Compère et André Chervel, « Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français », *op. cit.*

<sup>110</sup> Adrien Demoustier, « Introduction », *Ratio Studiorum...*, *op. cit.*, p. 28.

---

## Utilité de la rhétorique.

Les œuvres antiques permettent aussi l'étude de la rhétorique. La controverse est un genre religieux répandu, quasi littéraire, et les élèves sont entraînés à exposer un point de vue et à le défendre. Ce qui fait dire à Alain Guillerrou que « la pédagogie des jésuites est analogue à celle de Montaigne et cherche moins à remplir les têtes qu'à les façonner. »<sup>111</sup> En effet, Ignace de Loyola<sup>112</sup>, le fondateur de l'ordre, a eu pour modèle Saint François d'Assise et a écrit des exercices spirituels pour ses condisciples, lorsqu'il était étudiant à Paris, et a ainsi établi la direction de conscience pour les guider dans la voie de la foi. La maîtrise de la rhétorique s'est imposée à lui comme une nécessité pour convaincre et persuader, surtout lorsqu'il fallait tenter de convertir ceux qui avaient suivi la Réforme. Les élèves sont donc formés pour être de bons rhétoriciens et le danger des formules creuses est conjuré par une connaissance de plus en plus érudite des auteurs. L'étude des grands auteurs de l'Antiquité permettait la formation d'une culture, d'ouvrir l'intelligence à la souplesse ou à la vigueur d'une argumentation, permettant ensuite l'accès à des études supérieures. C'est d'ailleurs ainsi que l'histoire était conçue, dans l'Antiquité, comme un genre qui ne se détachait pas ni de la littérature ni de la philosophie, et qui permettait d'apprécier les réflexions d'un Thucydide ou d'un Tite-Live. Nous reviendrons plus bas sur la pratique de la rhétorique qui est le nom de la dernière année du premier cycle de collège, la classe de rhétorique, car cet enseignement peut développer l'art de bien parler au détriment de la sincérité et sera sévèrement critiqué. (Il faudrait étudier — mais a-t-on les documents ? — des exercices de discours, évalués, pour voir si l'important dans l'élaboration d'un discours était la rigueur logique reposant sur une argumentation fondée sur des vérités établies ou bien l'art de convaincre de façon formelle même si l'argumentation reposait sur des opinions communément établies.)

---

## Le cas de la philosophie.

En ce qui concerne Aristote par exemple, le père Ledesma lutte contre les interprétations plurielles et essaye d'imposer une lecture plus orthodoxe par la préférence donnée aux commentateurs latins (saint Thomas et Albert le Grand) sur les commentateurs grecs ou arabes, il bataille en particulier contre l'averroïsme (l'utilisation des commentaires du philosophe arabe Averroès) dont il accuse le père Benito Pereira, professeur de philosophie au Collège romain. C'est donc l'aristotélisme scolastique qui s'impose en matière de philosophie. En effet, les jésuites ne refusent pas la philosophie : ils ajoutent deux années de philosophie après les classes de lettres car

---

<sup>111</sup> Alain Guillerrou, *Les jésuites...op.cit.* p. 29.

<sup>112</sup> Philippe Rocher, *Le goût de l'excellence. Quatre siècles d'éducation jésuite en France*, Paris, Beauchesne, 2011. Dans une conférence donnée à la bibliothèque municipale de Lyon, le 22/11/2012, Philippe Rocher précise que l'enseignement des Jésuites selon la *Ratio studiorum* est resté le même jusqu'en 1966. [https://www.bm-lyon.fr/spip.php?page=video&id\\_video=657](https://www.bm-lyon.fr/spip.php?page=video&id_video=657)

ils estiment qu'une culture purement classique fondée sur les textes littéraires antiques ne suffit pas et qu'il faut, pour permettre l'épanouissement intellectuel, accéder à la philosophie. Mais ils n'acceptent pas pour autant d'emblée le cartésianisme qui professe le doute. Ils s'en tiennent à un aristotélisme rajeuni par le thomisme mais n'acceptent pas la méthode cartésienne, au moins en théorie et de façon générale, ce qui constitue un point de discordance entre leur ordre et les philosophes des lumières, qui voient en eux des esprits refermés sur un enseignement traditionnel. Ils développent en revanche, l'enseignement des mathématiques.

---

### **La discipline au sein des collèges : contrôler les comportements<sup>113</sup>.**

C'est un aspect important pour notre étude car il permet de comprendre le rapport à l'enfance et à la formation dispensée dans les collèges. Ce sont les réflexions du père Cortesono, recteur du collège germanique de Rome de 1564 à 1569, qui vont contribuer à l'élaboration des règles de la *Ratio*, entre autres. Il met en évidence, suivant la tradition de la pensée politique, l'importance du bon gouvernement pour exercer un contrôle sur les individus et surmonter les désordres : « les choses iront bien lorsque l'on tiendra un grand compte du gouvernement ; et des trois choses nécessaires à la conservation de la Compagnie, les lettres, l'esprit et le gouvernement, je juge ce dernier plus nécessaire que les deux autres, parce que le gouvernement tire son fruit des premières et du deuxième, les ordonnant à sa propre fin ; et sans le gouvernement, les deux autres seraient rapidement plus néfastes qu'utiles. »<sup>114</sup> La Compagnie est un ordre religieux soumis à un encadrement qui ne laisse pas de place aux formes d'émancipation puisqu'il s'agit d'aider des âmes à assurer leur salut et non d'aider des individus à s'épanouir sur terre. Dans le rapport à l'élève, on peut dire que nous sommes aux antipodes de l'*Émile*. Tout va donc être fait pour gérer au mieux la multiplicité des élèves, leur hétérogénéité dirions-nous aujourd'hui, « toute une série de technologies de contrôle des comportements »<sup>115</sup> est mise en place. Et pour cela, nous allons l'étudier infra, la pratique de l'écrit est quotidienne : elle permet, par la concentration qu'elle exige, de contrôler les élèves.

---

### **L'admission des élèves.**

---

<sup>113</sup> Les données de ce paragraphe sont extraites de l'introduction à la *Ratio studiorum* d'Adrien Demoustier, *op.cit.*

<sup>114</sup> Cité par Adrien Demoustier, *ibid.*, « L'élaboration de la *Ratio studiorum* », 1548-1599, p.63.

<sup>115</sup> *Ibid.*, p. 64.



Le but du collège est « le bien public dans la république chrétienne ». Cortesono refuse que les élèves soient admis par faveur, recommandation ou ambition. Ils sont admis pour se perfectionner dans trois directions : la vie chrétienne, les études et les bonnes mœurs.

Nous pouvons constater combien certaines de ces exigences sont d'actualité : le message du Christ prend en compte les individus, chaque âme compte, comme dans la République chaque citoyen compte. Or nous n'avons pas encore trouvé d'autres solutions que des collèges avec un règlement intérieur, organe du bon gouvernement, pour faire coexister tous ces individus ensemble dans un lieu clos, avec des surveillants et des conseillers principaux d'éducation chargés de le faire appliquer. Cette façon d'encadrer les élèves a une influence sur la façon d'enseigner et sur le rapport à la langue puisque ce qui est dit est surveillé. Mais il va de soi que si la méthode est comparable, l'esprit n'est pas le même, mais l'on peut se demander s'il n'en reste pas, encore aujourd'hui dans notre République laïque, quelque chose de bien ancré.

Il faut donc connaître la motivation des candidats à l'admission, leur désir de poursuivre leurs études au moins jusqu'en philosophie (car tous ne se destinent pas à la prêtrise et ne poursuivent pas en théologie), leur docilité à se laisser guider par leur supérieur et à observer des règles. Cortesono envisage un entretien pour cela. Le confesseur est chargé des interrogations au sujet de l'état spirituel, (fréquence de la réception des sacrements, de communion, de confession, assiduité aux prédications, entretiens spirituels). Des questions ensuite relativement aux études : livres et auteurs vus, qualité des maîtres selon lesquels le candidat a travaillé, mémoire, inclination aux études. Pour finir, l'état moral : obéissance, choix des amitiés, séjours à l'étranger, mauvaises inclinations. Il est clair que la conception chrétienne de l'homme, un pécheur chassé du paradis pour ses fautes, est bien visible ici. La nature humaine est mauvaise et il faut la corriger. Le candidat est soumis à une batterie de questions et à des conseils qu'on lui donne, et en fonction de cet entretien, on procède à une sélection de ceux qui donnent « le meilleur espoir » et ceux que l'on juge pouvoir être « plus utiles à la république chrétienne, comme les nobles, les bénéficiers, ceux qui viennent de pays infestés par l'hérésie et qui ont l'intention de se consacrer à la philosophie et à la théologie »<sup>116</sup>. J'ajoute que l'ordre des jésuites a été créé dans le contexte de la Contre Réforme, c'est un ordre ancré dans son siècle, tout dévoué au pape et qui a bien l'intention de jouer un rôle efficace pour conserver l'emprise de la religion catholique sur les esprits et les États. D'où la considération pour les nobles et les bénéficiers. Mais ils ne sont pas les seuls admis. Les critères ne sont pas fondés sur la seule hiérarchie sociale.

---

## La gestion des élèves.

Le public admis étant divers, il faut un personnel attentif. Il faut faire preuve d'une grande capacité d'observation psychologique des « gouvernés » pour saisir comment chaque individu

---

<sup>116</sup> Citation du père Cortesono, par Adrien Demoustier, *Ibid.*, p.64-65.

évolue. Il faut gérer la diversité et chacun « selon sa nature ». La référence du père Cortesono est saint Paul (*Première épître aux Corinthiens*) : il faut se faire terrible avec les terribles, humain avec les humains<sup>117</sup>. Il est donc possible de classer les élèves en trois grandes catégories : bons, méchants et à moitié bons. Mais le père Cortesono invite les recteurs à dresser une véritable fiche signalétique de chaque élève ; elle aussi tripartite :

1) des indices individuels : complexion (sanguine, flegmatique, mélancolique (théorie des humeurs de la médecine de l'époque), âge, état et condition (noble ou non noble, laïque ou ecclésiastique, fils légitime ou naturel) bonnes ou mauvaises mœurs , bonnes ou mauvaises dispositions, bonne ou mauvaise éducation.

2) le comportement social : manière de parler, actions extérieures, relation avec les autres, passions qui se manifestent sur le visage, conversation, facilité ou difficulté pour le conduire, respect plus ou moins grand pour la dévotion.

3) le comportement moral : les préfets de chambre font régulièrement part au recteur, par écrit, des vertus et défauts rencontrés chez leurs pensionnaires.

Le recteur consigne dans un livre le caractère de chacun d'eux et sa progression en bien ou en mal et les moyens pour l'aider. Il fournit ainsi un catalogue des symptômes selon lesquels « traiter », comme dans la pratique médicale, chaque élève selon sa nature<sup>118</sup>. Nous sommes là encore aux antipodes de la vision de l'enfance par Maria Montessori. Elle fait confiance à la nature de l'enfant qui d'elle-même bien accompagnée est portée à s'instruire et à découvrir, alors que la morale chrétienne à laquelle obéissent les jésuites est pleine de défiance vis-à-vis de ces êtres imparfaits que sont les enfants qui ne maîtrisent pas leurs passions. Leur vision de l'être humain est fondée sur les deux pôles opposés du bien et du mal, le corps et les passions étant du côté du diable.

---

### **Une connaissance fine de chaque élève.**

Avec prudence et discrétion, c'est donc l'observation continuelle des élèves qui va permettre de mettre en œuvre le bon gouvernement. Cette pratique continuelle développe une grande connaissance des comportements et des tempéraments humains. Le nombre de personnes préposées à cet encadrement est important : les préfets de récréation, les préfets des études, les préfets des chambres, les portiers, les préfets spirituels, tous font leurs rapports sur les élèves au recteur. Les récalcitrants ou les indisciplinés peuvent être séparés des autres ou renvoyés. Ce sont des regards croisés portés sur les élèves, ce qui permet une observation fine du comportement scolaire, social et moral, et facilite une prise de décision raisonnée. Ces observations et cette attention portée à chaque

---

<sup>117</sup> Cité par Adrien Demoustier, *Ibid.*, p.65.

<sup>118</sup> Je ne peux m'empêcher de penser que la psychanalyse a remplacé ensuite selon des normes différentes ces pratiques. Les sciences cognitives avec les multiples intelligences procèdent, elles aussi, à des formes de classement dans le but d'améliorer les performances des élèves.

individu ont été une cause du respect et de la confiance des parents vis à vis des collèges jésuites. La disponibilité des enseignants pour leurs élèves, leur investissement, a rendu leurs établissements très concurrentiels, comme nous le verrons à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Leur conception dualiste du corps et de l'esprit, du mal et du bien, se manifestait plus ou moins rigide selon la personnalité du préfet des études.

---

### **La gestion du temps. Un encadrement total des élèves.**

**Le temps** : la distribution du temps est répartie sur la journée entre moments d'étude, de récréations, et d'activités spirituelles.

**L'espace** : des espaces séparés selon les âges des élèves, petits, moyens et grands. Des salles pour l'étude, des espaces de récréation et des chambres pour le pensionnat.

**Les personnes** : les élèves ne sont pas mélangés au hasard, on veille à séparer les frères et les parents, à répartir « les dangereux » en faible proportion pour éviter qu'ils ne corrompent la partie saine du troupeau. La hiérarchie des personnels encadrants est très pyramidale et centralisée autour de la personne du recteur. Les sphères de compétence de chacun sont bien délimitées. L'information circule de bas en haut et de haut en bas en permanence pour assurer un bon gouvernement de l'établissement. Il est clair que les collèges jésuites ont le souci avant tout de l'encadrement : c'est la formation morale et pédagogique qui est importante puisque l'enseignant doit assurer le progrès moral des élèves. Or les besoins en personnel qualifié étant nombreux, la *Ratio*, par des règles précises veut guider ces jeunes enseignants. Même si des adaptations ont eu cours dans les différentes provinces, « la force de la *Ratio* et sa réception dans toute l'Europe tiennent à l'intense réflexion, commune à l'ensemble du corps, et à la consultation continue qui l'a parcouru de la base au sommet. »<sup>119</sup>

---

### **Etudier dans la joie.**

Cet encadrement très directif est au service d'une cause, celle de répandre la foi chrétienne et ne doit pas en faire disparaître les effets, en particulier celui de vivre dans la joie. Parmi les règles de sa charge, le recteur doit permettre le développement de l'*alacritas* ou de l'*hilaritas* parmi les professeurs<sup>120</sup>. Il est difficile de ne pas penser aux recommandations pédagogiques de nos jours, qui demandent que le cours soit dynamique, donne envie aux élèves, qu'il y ait un enthousiasme

---

<sup>119</sup> Adrien Demoustier, « Introduction », *Ratio Studiorum...*, *op. cit.*, p. 69.

<sup>120</sup> C'est encore un point commun avec Rousseau, pour qui l'enfant doit s'épanouir dans le bonheur. Mais ici la joie est celle de l'enseignant qui doit la communiquer à ses élèves. Il faudrait étudier la nature de cette joie et de ce bonheur, sont-ils réellement semblables ?

communicatif de la part de l'enseignant. Il semble que l'on ait remplacé le mot foi par le mot dynamisme. Le dévouement et l'investissement sans faille sont toujours sollicités, comme pour combler le manque de formation pédagogique.

Le père Cortesono a consacré un chapitre entier à la joie qui débute ainsi : « Il est très nécessaire de faire en sorte d'entretenir la joie au collège pour beaucoup de bonnes raisons et, entre autres, pour qu'ils puissent supporter les peines et le travail »<sup>121</sup>. L'ordre des études doit produire le bonheur de ceux qui étudient, un bonheur ordonné dans cet Etat en miniature qu'est un collège pour la plus grande gloire de Dieu.

---

### **Faire de bons chrétiens.**

Les collèges jésuites sont des institutions fermées très règlementées qui ont quelque chose de commun avec les couvents si ce n'est que leurs pensionnaires, mis à part les professeurs, ne sont pas destinés à demeurer. Leur objectif est donc d'abord de perfectionner moralement leurs élèves et cela grâce à l'étude<sup>122</sup>. Leur objectif est de sauver des âmes dans la foi catholique et de faire de bons chrétiens. Ensuite, de faire des gens instruits sans distinction de classe. En revanche, ils font une distinction de sexe : les filles ne sont pas admises dans les collèges, elles vont au couvent. L'accent est mis sur la formation des maîtres qui doivent être exemplaires et se consacrer entièrement à leur enseignement dans la joie et le souci de faire progresser leurs élèves<sup>123</sup>. Ce dévouement à l'enseignement et aux élèves, cette attention constante aux individus et à leur progression, n'a pas eu que des conséquences coercitives, même si l'image des collèges a été celle d'un enfermement, ce qui a fortement contribué à donner du latin une image rébarbative. Cependant, le souci d'enseigner dans la joie leur fait développer des techniques pédagogiques qui visent l'émulation : instauration des prix de fin d'année, pratiques théâtrales pour apprendre autrement. Le latin enseigné par les jésuites s'adressait d'abord aux enfants des classes sociales aisées qui pouvaient faire des dons aux collèges. Cette clientèle des collèges de centre ville avaient aussi ses exigences. Pour que l'apprentissage du latin soit aussi l'occasion de recevoir une éducation mondaine, les jésuites ont développé la pratique théâtrale en latin.

---

### **Une pratique pédagogique particulière : le théâtre en latin.**

---

<sup>121</sup> Cité par Adrien Demoustier, *ibid.*, p.69.

<sup>122</sup> Chez Rousseau, c'est aussi la perfection morale qui est première mais en dehors de tout savoir livresque, dans un premier temps.

<sup>123</sup> D'où le respect pour leurs enseignants chez les philosophes des Lumières : D'Alembert, Rousseau et Voltaire rendent grâce à leur savoir et à leur humanité ; c'est le système qu'ils contestent, l'ordre et la routine, et de nombreux Jésuites écrivent dans l'*Encyclopédie*.

L'importance du théâtre dans certains collèges jésuites est mise en évidence par des travaux de plus en plus nombreux, comme le montrent les actes du colloque de Paris avec 19 études consacrées au spectacle dans les collèges d'Ancien Régime. Ce n'est pas une pratique qui figure dans la *Ratio* mais elle s'est développée d'abord dans les collèges prestigieux comme Louis-le-Grand, puis en province. La scène des collèges s'est en effet imposée comme « l'un des premiers lieux de création dramatique de l'Ancien Régime »<sup>124</sup>. Elle fut le lieu d'un creuset artistique qui contribua à la formation des grands auteurs de Corneille à Voltaire, élèves de collèges tenus par les jésuites. Les spectacles donnés montrent une grande perméabilité au monde social, artistique et politique et ils furent très prisés à Paris, ainsi que dans les grandes villes de province, jusqu'au milieu du XVIII<sup>e</sup> siècle. L'expulsion de la compagnie de Jésus, en 1764, mit fin à ces pratiques.

Les collèges d'Ancien régime conservent la distinction sociale des élèves dans leur fonctionnement et dans la création de spectacles où la pratique théâtrale va de pair avec la danse et la musique pour les ballets des intermèdes. En effet, les danseurs sont des élèves qui ont reçu souvent une formation avant leur entrée au collège, comme c'est l'usage dans les milieux issus de la noblesse. Et ce sont ces élèves déjà formés aux pratiques artistiques qui montent sur scène et obtiennent les premiers rôles. De plus, les pensionnaires, majoritairement nobles, bénéficient de cours privés et de répétiteurs qui leur permettent de se produire sur scène à leur avantage pour la plus grande fierté de leur famille. L'enseignement des jésuites a ainsi le souci de ne pas dissocier complètement le savoir de l'univers familial de l'élève. Le milieu de référence des élèves est celui de la noblesse, même si la majorité, en province surtout, provient de la bourgeoisie ou de milieux moins élevés dont la culture est autre. C'est dans ce contexte qu'il faut comprendre la création de la comédie, *La Sanglante Défaite de Solécisme*, jouée par de jeunes pensionnaires. De nombreuses versions nous sont parvenues ce qui atteste de son succès. Créée pour être une détente pour de jeunes élèves issus de la noblesse, cette comédie met en scène les difficultés de l'apprentissage du latin, alors qu'il est toujours la discipline fondamentale. La fortune de cette comédie marque d'une certaine manière une double charnière : la récession toute relative, du latin sur scène et la montée en puissance de la comédie qui privilégie la langue vernaculaire. Le père de Jouvancy<sup>125</sup> défend, dans son *De ratione discendi et docendi* (adressé aux jeunes régents susceptibles d'écrire des pièces en latin), le latin comme langue du savoir et de l'élitisme social alors qu'il a presque disparu de la scène publique mais reste largement majoritaire sur les scènes des collèges. De Jouvancy montre son mépris pour la comédie en langue vulgaire : « nos théâtres ne doivent pas rechercher toute sorte de plaisirs, mais seulement celui qui est digne d'un spectateur choisi et érudit. Ces merveilles de l'art perdent leur prix quand on les rabaisse au goût et au caprice d'une multitude ignorante. »<sup>126</sup> On

---

<sup>124</sup> Anne Piéjus, « Introduction », dans Anne Piéjus (dir.), *Plaire et instruire : le spectacle dans les collèges d'Ancien Régime*, Actes du colloque de Paris, Bibliothèque nationale de France, 17-19 novembre 2005, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2007.

<sup>125</sup> Joseph de Jouvancy (1643-1719) est un prêtre jésuite français, poète et pédagogue, professeur au lycée Louis-le-Grand.

<sup>126</sup> Joseph de Jouvancy, *De Ratione discendi et docendi*, trad. par Henri Ferté sous le titre *De la Manière d'apprendre et d'enseigner par le R.P. Joseph de Jouvancy de la Société de Jésus*, Paris, Hachette, 1900. Cité par Anne Piéjus, « Introduction », dans Anne Piéjus (dir.), *Plaire et instruire...*, op. cit., p.14.

retrouve dans cette exigence du père de Jouvency ce goût pour l'excellence qui ne se conçoit que dans le mépris du corps et de l'expression non maîtrisée du peuple. La tragédie est donc préférée à la comédie, qui permet au bas corporel de s'exprimer. Même si le spectacle a pour but l'édification de la jeunesse, il vise également une forme de plaisir, un plaisir très encadré et défini mais un plaisir entre satisfaction et dépassement, qui contribue à l'émulation scolaire, au bonheur de goûter pleinement, par une pratique réelle, au jeu dramatique, au chant ou à la danse, « ce *delectare* procède d'une éducation de l'émulation, enracinée dans le moi, en prise parfaite avec la société de cour »<sup>127</sup> car il s'agit de cultiver ce goût du paraître comme dans les spectacles de cour qui virent danser les princes de sang et le roi Soleil. Le théâtre prépare les élèves à la vie de cour, et les représentations connurent un véritable engouement des familles dans une recherche de la qualité artistique. On peut donc parler d'une perméabilité du monde artistique des collèges à celui de la ville et de la cour. Il ne fonctionne pas en vase clos. « C'est en effet un monde ouvert que l'étude des spectacles de collège met en lumière »<sup>128</sup> car le répertoire est en prise directe avec le monde et la politique du temps : le réseau des collèges a servi la politique du jeune roi Louis XIV et montre l'unité du royaume. « Les collèges forment un réseau solidement implanté, centralisé, bien antérieur à la création des académies de province et des théâtre d'opéra. »<sup>129</sup> Quant aux pièces jouées, si elles proviennent d'auteurs antiques, elles sont expurgées, comme nous le verrons dans le paragraphe suivant, ou bien, elles sont créées par des pères jésuites, comme le père Porée qui prône un retour à Sénèque dans sa dramaturgie et son esthétique, donc à la tragédie, et rejoint ses contemporains par l'exploration des ressorts pathétiques. Les pièces des auteurs contemporains ne sont pas jouées, et quand elles le sont, comme *le Cid* ou *Athalie*, elles sont adaptées : les cinq actes ramenés à trois, l'amour banni, par exemple<sup>130</sup>. Mais le ballet reste un intermède incontournable, ce qui montre l'importance du visuel et de la musique, car ils correspondent à une perspective didactique. Les spectacles sont conçus comme la réunion de tous les arts de scène et « le visible constitue l'enjeu premier de la représentation »<sup>131</sup>. Les jésuites accordaient un rôle au décor de théâtre et à l'illusion que l'on retrouve dans le décor des églises et dans celui des fêtes éphémères. Le regard du spectateur aussi bien que celui du fidèle est pris en charge. On peut donc parler d'omniprésence de l'intention pédagogique et du souci d'édification morale qui légitime l'existence de la scène scolaire, « certaines de ces œuvres proposent une véritable mise en abîme du spectacle de collège, de ses vertus et de ses dangers » sans qu'il s'agisse de véritables manifestes esthétiques si ce n'est

---

<sup>127</sup> Anne Piéjus, « Introduction », *ibid.*, p.18, en référence à l'article de Nathalie Leconte, « Les interprètes des ballets dansés au collège Louis-le-Grand de 1684 à 1699 ».

<sup>128</sup> Anne Piéjus, *Ibid.*, Introduction, p. 19, en référence à l'article de Marie-Claude Canova-Green, « Scènes jésuites du mariage de Louis XIV et de l'infante Marie-Thérèse d'Autriche ».

<sup>129</sup> Anne Piéjus, *Ibid.*, Introduction, p.20, en référence aux articles de Jean-Christophe Maillard, « Les pères de la Doctrine chrétienne à Toulouse : les enjeux du théâtre et de la musique au collège de l'Esquile à la fin du XVII<sup>e</sup> siècle » et Benoît Michel, « Le collège des jésuites de Toulouse et la vie musicale toulousaine de la fin du XVII<sup>e</sup> siècle à 1762 ».

<sup>130</sup> Anne Piéjus, *Ibid.*, Introduction, p. 20, en référence à l'article Carine Barbaferi, « Égarements du cœur et voie de l'esprit : comparaison entre le *Brutus* du P. Porée (1708) et le *Brutus* de C. Bernard (1690) ».

<sup>131</sup> Anne Piéjus, *Ibid.*, Introduction, p.23, en référence à l'article de Bruna Filipi, « La mise en vision dans le théâtre jésuite à Rome ».

l'affirmation constante du bien fondé de l'éducation par les arts<sup>132</sup>. Les pratiques artistiques qui se retrouvent mobilisées dans l'art théâtral révèlent le souci pédagogique des jésuites vis-à-vis des individus qui leur sont confiés mais ils valorisent ceux que leur milieu social a doté de qualités déjà développées. Ils font appel à des artistes extérieurs pour les ballets et la musique mais se chargent du choix des textes à monter, certains se donnant la peine d'écrire les pièces car il s'agit de former des âmes de chrétiens au travers des pratiques théâtrales et les auteurs chrétiens sont rares. Il nous faudrait pouvoir mesurer l'importance de cet enseignement dans la progression des élèves mais les documents manquent pour cela. Nous pouvons seulement considérer que le latin bénéficiait, par ces pratiques, d'un prestige social qui est resté durablement. Il est à noter que l'enseignement classique du XIX<sup>e</sup> siècle ne reprend pas ces pratiques théâtrales et ne laisse pas la place à l'expression artistique.

Nous venons de voir le fonctionnement de l'enseignement des jésuites et ce qui l'a rendu particulièrement attractif au XVII<sup>e</sup> siècle. Il nous faut maintenant revenir à l'enseignement fondamental de cet ordre qui est la langue latine. L'esprit dans lequel ils enseignent cette langue, fixé par la Ratio de 1599, reste le même jusqu'à leur expulsion du royaume de France en 1764 et même ensuite quand ils peuvent de nouveau enseigner en France au XIX<sup>e</sup> siècle (La Compagnie est restaurée par Pie VII en 1814.)

---

### **Une pédagogie entièrement en latin ou presque : de quel latin s'agit-il et pourquoi le latin ? Le latin cicéronien.**

Le latin que parlent les jésuites est le latin classique, celui que la Renaissance a restauré, avec Cicéron pour modèle, en prenant comme norme celle du siècle d'Auguste, (même si le latin de Cicéron, la référence incontournable, est antérieur) période que l'on considère comme l'apogée de la langue latine, parce qu'elle aurait atteint là un degré de perfection. L'enseignement des jésuites est dans la continuité de celui des Humanistes de la Renaissance, dans la mesure où il s'appuie sur les textes d'auteurs dont le latin est reconnu comme exemplaire. Il peut sembler paradoxal qu'un ordre religieux fonde son enseignement sur des auteurs païens mais l'ordre des jésuites a été fondé pour vivre dans son siècle, ce n'est pas un ordre monastique. Il émane de la Contre Réforme et doit se montrer efficace. Les églises réformées connaissaient les textes antiques, et l'ordre des Jésuites ne pouvait pas ignorer cet apport. Ils ont tourné le dos au latin hérité du Moyen âge, qu'ils considéraient comme dégénéré, et ont fondé sur la lecture attentive des textes antiques classiques leur maîtrise de cette langue. C'est donc en latin cicéronien que s'expriment les jésuites et c'est en latin cicéronien qu'est dispensé leur enseignement. Nous pouvons alors nous demander pourquoi cette prépondérance du latin sur le français semblait être tout à fait acceptée par les classes dominantes dans leur demande de scolarisation.

---

<sup>132</sup> Anne Piéjus, *Ibid.*, Introduction, p.24.

---

## Le problème de l'orthographe française et l'importance du colinguisme.

Ce n'est pas seulement la tradition qui a donné au latin cette place prépondérante dans l'enseignement au XVII<sup>e</sup> siècle, aussi bien dans les collèges jésuites que dans les collèges universitaires. C'est aussi l'état de la langue française qui ne se prêtait pas à l'enseignement. La littérature française s'était imposée en Europe mais sa langue était loin d'être soumise aux normes actuelles. André Chervel<sup>133</sup> rappelle qu'il n'y avait aucune tradition de l'enseignement du français parce qu'il présentait de nombreuses difficultés pour être enseigné. Même si le processus de délatinisation de la culture était enclenché depuis le XVI<sup>e</sup> siècle, au XVII<sup>e</sup> siècle, c'est encore par le latin qu'on accède à la lecture et à l'écriture. On commence par enseigner la lecture aux enfants en latin parce que le latin, qui ne connaît pas de lettres muettes, est plus facile à prononcer que le français dont l'orthographe n'est pas encore codifiée. « L'apprentissage de la lecture latine, c'est déjà l'apprentissage des bases de l'orthographe passive du français ». En effet, c'est en latin que l'élève assimile les principes élémentaires de l'écriture, celle du français comme celle du latin : le découpage de l'énoncé en mots, les majuscules, la ponctuation. C'est en latin qu'il apprend à poser certains accents, puisque le latin scolaire de l'époque pratique le circonflexe (*musâ* à l'ablatif, *coepère*, *nostrî* au génitif, *domûs* au génitif) et l'accent grave (*quàm*, *maximè*, *quid*, *quòd*, *cùm*). La longue formation aux catégories grammaticales, aux déclinaisons, aux conjugaisons, aux notions d'accord et de régime permettent à l'élève d'assimiler plus tard les principes de l'orthographe grammaticale même s'il n'a pas accès à une grammaire du français. Mais c'est surtout pour l'orthographe, que l'on appellera plus tard, d'usage, que les latinistes sont avantagés : « Le mot *tempus* le prépare à écrire en français, au choix, le temps ou le tems, forme fréquente jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle. Il lui évite ainsi la faute d'une écriture avec -an, ou amputée du -s final. Son génitif *temporis* l'aide à écrire temporel, tempête, etc, et grave dans son esprit le concept de "famille de mots", articulé sur les formes latines. »<sup>134</sup>

Le problème c'est que cette propédeutique du latin pour apprendre à lire en français est contrecarrée par le fait que de nombreux parents retirent trop tôt leurs enfants de l'école et qu'ils n'ont le temps d'apprendre à lire qu'en latin. En effet, les enfants apprennent souvent les rudiments du latin avec le curé de la paroisse puis entrent au collège pour deux ou trois ans, les collèges faisant alors fonction d'écoles primaires. Les Frères des Ecoles chrétiennes, nous le verrons plus loin, pourront commencer un apprentissage de la lecture directement en français lorsque l'orthographe aura connu plusieurs réformes. Entre 1650 et 1835, l'orthographe française a connu dix-sept réformes. Au XVII<sup>e</sup> siècle, l'alphabet français ne comporte encore que vingt-deux lettres et

---

<sup>133</sup> Tout ce paragraphe reprend des éléments que donne André Chervel dans son *Histoire de l'enseignement du français du XVII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle ...op. cit.* Chapitre 2, « Orthographe et apprentissage de la lecture », p.83.

<sup>134</sup> André Chervel, *Ibid.*, chapitre 3, « Les premiers enseignements scolaires de l'orthographe » pp. 158-159.



ne parvient pas à noter efficacement tous les sons. Conformément à la pratique médiévale, le i et le j ne sont pas distingués ni le u et le v. L'écriture française se distingue aussi par de nombreuses lettres muettes à l'intérieur des mots et en finale ce qui cause une grande difficulté pour le lecteur débutant qui ne sait pas s'il doit les lire au pas. On apprend donc l'orthographe du français, en copiant les mots pour les retenir et en les épelant, car il n'y a pas de méthode. Cela augmente le prestige du latin : c'est une langue de culture, grammaticale, héritière d'une longue tradition d'enseignement, d'autant plus que les latinistes sont avantagés pour maîtriser l'orthographe française, comme nous venons de le voir. C'est ce qui fait dire à André Chervel que « les effets que la formation humaniste aura sur l'histoire de l'orthographe ont été longtemps sous estimés. »<sup>135</sup> En effet, les jeunes gens mémorisent les formes latines et lorsqu'ils sont amenés à écrire en français sont enclins à rendre aux mots français leur structure latine. Cette pratique peut expliquer la permanence de lettres muettes encore de nos jours dans notre orthographe. Pour André Chervel, ce n'est pas l'influence de l'Académie française qui explique le maintien de formes étymologiques et traditionnelles dans notre orthographe du français mais bien le fait que les couches instruites de la population « se retrempe en permanence dans la culture et les racines gréco-latines »<sup>136</sup>. La pression des formes latines sur les formes françaises ne faiblira pas avant le XIX<sup>e</sup> siècle, trop tard pour entraîner une délatinisation importante. Ainsi l'argument, fondé en raison historiquement, que l'étude du latin permet d'acquérir l'orthographe française s'ancre durablement dans les esprits : le français, effectivement, s'est formé au contact du latin c'est-à-dire au sein d'un colingisme pour reprendre l'expression de Renée Balibar. Il faut préciser que la notion d'orthographe au XVII<sup>e</sup> siècle n'est pas la même que de nos jours : « on considère que la correction orthographique se définit non par son maximum mais par son minimum »<sup>137</sup>, il suffit d'offrir une lisibilité satisfaisante mais les variations peuvent être importantes. Il faut prendre garde aux formes homonymes, très importantes en nombre, aux grandes règles grammaticales comme les accords mais, en particulier dans l'écriture manuscrite, aucune rigueur n'est requise. Personne n'est choqué de lire dans une même lettre plusieurs graphies d'un même mot. Il est certain que le latin donne davantage l'image d'une langue stable, dont on connaît les règles, plus facile à enseigner et développant l'esprit de rigueur par la nécessaire maîtrise de la grammaire.

---

### **La culture de l'écrit pour la maîtrise de la langue latine.**

---

<sup>135</sup> André Chervel, *Ibid.*, chapitre 3,, « Les premiers enseignements scolaires de l'orthographe, l'orthographe du française, c'est celle du latin », p.159.

<sup>136</sup> André Chervel, *Ibid.*, chapitre 3, « Les premiers enseignements scolaires de l'orthographe, l'orthographe du française, c'est celle du latin », p.159.

<sup>137</sup> André Chervel, *Ibid.*, chapitre 3, « Les premiers enseignements scolaires de l'orthographe, qu'est-ce que savoir l'orthographe ? », p. 162.

La société européenne depuis le XVI<sup>e</sup> siècle connaît « une accélération du mouvement qui la fait passer d'une culture principalement orale à une culture où domine la pratique de l'écrit et la lecture mentale visuelle »<sup>138</sup>, nous l'avons vu. A cette demande de maîtrise de l'écrit, l'ordre des Jésuites répond par l'institution de classes dirigées par un maître unique qui les anime toute la journée. Le point de départ de toute leçon est un texte latin ou grec choisi parmi les grands auteurs. Le maître fait une lecture à voix haute du texte, la *praelectio*, il interprète le texte, en latin, tout en le lisant pour en faciliter la compréhension aux élèves, puis c'est la répétition. Les élèves formulent à voix haute, en latin, ce qu'ils ont compris, ce qui permet une vérification de leur bonne compréhension, puis c'est la concertation qui tient de la dispute universitaire, où un élève soutient un point de vue que ces condisciples peuvent critiquer. Comme les élèves prennent des notes pendant la lecture interprétative du maître, notes qu'ils peuvent ensuite corriger ou augmenter lors de la concertation, « la lecture orale d'un texte écrit engendre donc le dialogue et la discussion tout en permettant à chacun de prendre des notes, des les corriger et de les compléter. L'élève élabore progressivement son propre texte. Cette première séquence pédagogique ouverte par la lecture d'un écrit conduit donc à l'exercice d'une écriture personnalisée. »<sup>139</sup> Le tout en latin, bien sûr. La deuxième partie d'une séance scolaire est consacrée aux devoirs écrits. Ils sont faits en présence du maître qui donne des devoirs à exécuter immédiatement et qui sont corrigés, en classe également, à partir d'un modèle fourni par le maître. Le travail du soir, lorsque l'élève rentre chez lui ou au pensionnat, est oral : il faut assimiler les leçons du jour pour pouvoir les restituer le lendemain, ce que vérifie le maître dès le matin. Ces pratiques permettent un va et vient entre la parole et l'écriture ce qui assure une certaine efficacité. Comme il n'y a pas encore, à cette époque, de séparation entre les lettres et les sciences, « les matières à enseigner sont toutes abordées selon une seule procédure principale, la prélection d'un auteur. »<sup>140</sup> C'est cette procédure, cette manière de faire que signifie *ratio*, « *Ratio*, désigne ce qui est propre à toute opération raisonnable : elle est toujours une manière de faire. »<sup>141</sup>

Il s'agit donc bien de faire maîtriser la langue latine dans toutes sortes de genres littéraires, car cet enseignement a pour objectif de faire connaître le latin des grands auteurs de l'Antiquité qui ne sont abordés qu'en morceaux choisis. En effet, le rapport qu'entretient la *Ratio studiorum* avec les auteurs de l'Antiquité est particulier.

---

<sup>138</sup> Adrien Demoustier, « Avant-propos », *Ratio studiorum...*, *op. cit.*, p. 12.

<sup>139</sup> *Ibid.*, p. 21.

<sup>140</sup> *Ibid.*, p. 25.

<sup>141</sup> *Ibid.*, p. 25.

---

## Un enseignement paradoxal de l'Antiquité : le contenu général de l'enseignement en latin<sup>142</sup>. Un choix d'auteurs antiques très sélectif.

Dans les trente dernières années du XVI<sup>e</sup> siècle, se développe une réflexion au sein de la Compagnie sur les auteurs et les matières à enseigner. Le père Ledesma préconise d'interdire aux professeurs les plus jeunes (qui, je le rappelle, n'ont souvent pas terminé leurs études de théologie et enseignent dans les petites classes) les auteurs « les plus infâmes » : Catulle, Tibulle, Propertius, Térence, et Ovide dont certaines pages sont « odieuses ». Si la formation intellectuelle est indispensable car les Humanités peuvent préparer les élèves au meilleur choix de vie en leur faisant connaître les vies des hommes illustres comme autant d'*exempla* sur lesquels méditer, cette formation intellectuelle devait rester « la servante de la formation religieuse »<sup>143</sup> et il ne fallait pas que ces références soient source de dérives morales. Le père Ledesma ajoute « il semblerait qu'on doive ajouter même une règle pour les professeurs d'humanité : c'est de prendre garde, dans l'explication de Cicéron et des poètes ou d'autres, aux livres qu'ils lisent en classe, et de se prémunir par la prière, afin de ne pas se laisser pénétrer par les mœurs de ces auteurs et de finir peu à peu par leur ressembler ; car tous ces auteurs, même les plus récents, ou presque tous, sont contempteurs des autres, arrogants, orgueilleux, médisants, moqueurs, impies, et même hérétiques et infâmes »<sup>144</sup>. Les auteurs antiques peuvent donc mettre en danger la moralité des enseignants d'où la pratique institutionnelle de l'expurgation qui découpe et recompose les textes anciens pour les tourner « vers l'honneur et la gloire de Dieu »<sup>145</sup>. Les professeurs, pas plus que les élèves, n'ont accès à la totalité des œuvres, c'est donc une antiquité recomposée qui est étudiée et transmise. Comme les œuvres antiques défendent aussi des valeurs qui sont reprises par le Christianisme, la nécessité d'être humble, de faire passer l'intérêt général avant l'intérêt personnel, elles constituent un réservoir d'*exempla* à suivre pourvu qu'elles soient dépouillées de tout ce qui peut heurter la conception chrétienne. Elles sont en quelque sorte christianisées.

---

<sup>142</sup> Adrien Demoustier, *La Ratio studiorum*, Introduction, « L'Elaboration de la *Ratio studiorum* », p. 59. Il étudie la version du père Ledesma, c'est une version plus explicite que celle de 1599 car le père explique pourquoi, en détail, les mesures qu'il préconise. Celle de 1599 que publient Adrien Demoustier et Dominique Julia est la version réduite faite pour la vulgarisation : les principes y sont donnés mais sous forme de règles moins explicites. Les citations données sont celles du père Ledesma.

<sup>143</sup> Alain Guillermou, *Les jésuites, op. cit.*, p. 32.

<sup>144</sup> Adrien Demoustier, *La Ratio studiorum*, Introduction, « L'Elaboration de la *Ratio studiorum* », p. 59. Il étudie la version du père Ledesma, c'est une version plus explicite que celle de 1599 car le père explique pourquoi, en détail, les mesures qu'il préconise. Celle de 1599 que publient Adrien Demoustier et Dominique Julia est la version réduite faite pour la vulgarisation : les principes y sont donnés mais sous forme de règles moins explicites. Les citations données sont celles du père Ledesma.

<sup>145</sup> *Ibid.*, p.59.

Robert Favre, Claude Labrosse et Pierre Rétat proposent une définition de l'idéologie des jésuites, à travers les *Mémoires de Trévoux*<sup>146</sup>, selon trois points d'ancrage : l'Antiquité, tout d'abord, est pour eux, « une sorte d'imaginaire culturel indispensable, et le lieu idéal où seraient inscrits les modèles des conduites morales et esthétiques. D'elle vient la bonne instruction et son histoire est exemplaire. Antiquité est synonyme de Beau et de Bien »<sup>147</sup>. (Ce qui est assez paradoxal à première vue car c'est une Antiquité païenne qui ne comporte pas de vérité révélée. La résolution de ce paradoxe s'effectue par l'expurgation de certains textes, nous l'avons vu.) En second lieu, la religion : c'est une vision du monde cohérente et complète, le monde est un lieu où, à travers les actions des hommes et des peuples, se réalise le plan de la Providence, il convient donc de ne pas trop abandonner l'histoire au siècle. L'histoire, telle que nous la concevons, n'est pas enseignée. De ce point de vue, les jésuites restent des prêtres, des moines combattants engagés dans une guerre insidieuse. Il y a une internationale jésuite pour mettre en échec les Hérésies et un soutien au pouvoir temporel du pape. L'Antiquité fournit des portraits d'hommes illustres, qui valent comme *exempla*, mais l'histoire de l'Antiquité pour elle-même n'est pas étudiée. Enfin, la monarchie suppose la fidélité au Prince et une défense des valeurs morales et sociales propres à la noblesse. L'Antiquité n'est convoquée que parce qu'elle peut illustrer ces valeurs. Ces trois points nous permettent de situer dans quel cadre idéologique l'enseignement décrit dans la *Ratio studiorum* est dispensé. Cette approche de l'Antiquité, que je peux qualifier d'idéologique, se distingue de celle des humanistes de la Renaissance.

---

### **Des morceaux choisis et un refus d'érudition.**

L'Antiquité, qui fut l'objet d'une connaissance érudite, de la part des humanistes italiens puis européens qui la redécouvrirent à la Renaissance, n'est plus dans la *Ratio studiorum* objet de curiosité intellectuelle et l'érudition est à pratiquer avec mesure. Règles du professeur d'Humanités : « *eruditio modice usurpetur, ut ingenium excitet interdum ac recreet, non ut linguae observationem impediatur.* »<sup>148</sup> L'apprentissage de la langue est premier car il s'agit de préparer avant tout le terrain à l'éloquence après les classes de grammaire. Les auteurs latins sont donc convoqués

---

<sup>146</sup> Marie-Hélène Froeschlé-Chopard, Michel Froeschlé, « “Sciences et Arts” dans les Mémoires de Trévoux (1701-1762) », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 48-1, 2001, p. 30-49 (en ligne : [Cairn.info/revue-d-histoire-moderne-et-contemporaine-2001-1-page-30.htm](http:// Cairn.info/revue-d-histoire-moderne-et-contemporaine-2001-1-page-30.htm)). Les deux auteurs présentent les Mémoires de Trévoux en ces termes : « Organe de la Société de Jésus, les Mémoires de Trévoux sont, on le sait, composées surtout de comptes-rendus de livres récents dont les journalistes voudraient, comme l'abbé Desfontaines (qui deviendra directeur du Journal des Savants en 1723), « faire connaître le mérite [...] sans pour autant mêler une critique directe ». Mais plus encore que pour le Journal des Savants, cet idéal de neutralité ne peut être qu'un leurre dans une publication qui lutte contre le protestantisme, le jansénisme et surtout la « philosophie » du siècle. Bien que les journalistes affirment vouloir « donner au public un état fidèle de tout ce qui paroît de curieux tous les jours dans le monde, en quelque genre de science que ce soit », les Mémoires opèrent un choix et ne se privent pas de jugement. » p.1.

<sup>147</sup> Robert Favre, Claude Labrosse, Pierre Rétat, « Bilan et perspectives de recherche sur les *Mémoires de Trévoux* », *Les jésuites* (numéro spécial), *Dix-huitième siècle*, 8, 1976, p. 242.

<sup>148</sup> « On pratiquera l'érudition avec mesure, pour stimuler parfois, pour recréer l'intelligence, et sans gêner l'attention donnée à la langue. » *Ratio studiorum...*, *op.cit.*, p.174.

pour servir de modèle mais de façon contrôlée : « *ex oratoribus unus Cicero iis fere libris qui philosophiam de moribus continent ; ex historicis Caesar, Salustius, Livius, Curtius, et si quis sunt similes ; ex poetis praecipue Virgilius , exceptis Eclogis et quarto Aeneidos, praeterea odae Horatii selectae, item elegiae, epigramma et alia poemata illustrium poetarum antiquorum, modo sint ab omni obscaenitate expurgati.* »<sup>149</sup> Ce qu'était l'obscénité, c'était en particulier tout ce qui pouvait faire allusion au commence charnel. Le chant IV de l'*Énéide* raconte les amours de Didon et d'Énée et la passion dévorante de la reine qui la conduit au suicide au moment du départ du héros. Loin de considérer cet épisode comme édifiant, la Ratio voit dans la lecture d'une histoire d'amour le danger d'une identification des lecteurs au héros qui succombe aux attraits de la reine, et le danger de la séduction des vers lyriques de Virgile chantant la passion et montrant que l'on peut mourir d'aimer. Les recommandations sont les mêmes pour la prélection grecque. Elle est consacrée en alternance à la grammaire ou à un auteur : « on prendra un prosateur, parmi les plus faciles, par exemple, quelques discours d'Isocrate et de Saint Chrysostome et Saint Basile, ou des extraits de lettres de Platon et de Synésios ou quelque passage tiré de Plutarque ; au second semestre on expliquera un poème, par exemple de Phocylide, de Théogonis, de Saint Grégoire de Naziance, de Synésios et autres auteurs semblables. »<sup>150</sup> « *Explicatio autem, ut hujus scholae fert gradus, linguae potius cognitioni, quam eruditioni serviat.* »<sup>151</sup> Le choix des auteurs grecs couvre une période plus importante que celle des auteurs latins, le critère retenu étant la facilité de compréhension, ce qui n'est pas le cas pour le latin, censé être mieux maîtrisé. La maîtrise la langue est le premier objectif d'où une grande importance attachée à la grammaire et au contrôle des lectures. Dans les Règles communes aux professeurs des classes inférieures, la Ratio demande au maître de veiller à contrôler les lectures de ses élèves : « *contra vero non solum ipse ab impuris scriptoribus, omnino in quibus sit aliquid , quod bonis moribus nocere queat, juventuti praelegendis absteineat , sed iisdem etiam extra scholam legendis discipulos, quam maxime potest, deterreat.* »<sup>152</sup> Les auteurs sont donc sélectionnés car la lecture incontrôlée comporte des dangers. Il ne s'agit pas d'étudier les auteurs pour eux-mêmes mais pour leur exemplarité en matière de langue latine. C'est ce qu'André Chervel, reprenant une expression de Pierre Kuentz<sup>153</sup>, appelle la « scolarisation » des œuvres littéraires, expression qui désigne l'ensemble des manipulations qui adaptent les œuvres à l'école.

---

<sup>149</sup> « Parmi les orateurs, on expliquera le seul Cicéron, dans presque tous les ouvrages qui contiennent la philosophie morale ; parmi les historiens, César, Salluste, Tite-live, Quinte-Curce et historiens semblables ; parmi les poètes, Virgile, surtout, excepté les églogues et le chant IV de l'*Énéide* ; en outre, des odes choisies d'Horace ; de même les élégies, épigrammes et autres poètes illustres de l'Antiquité, pourvu qu'ils soient expurgés de toute obscénité. » « Règles du professeur d'humanités », *ibid.*, p. 174.

<sup>150</sup> Règles du professeurs d'Humanités, *Ratio studiorum...op.cit.* p 178.

<sup>151</sup> « Mais l'explication, comme l'exige le niveau de cette classe, servira plutôt à la connaissance de la langue étudiée qu'à l'érudition. » *Ibid.*, p. 178.

<sup>152</sup> « Il recommandera vivement la lecture spirituelle, surtout celle des saints ; en revanche, non seulement il s'abstiendra lui-même d'expliquer la jeunesse des écrivains impurs et, en général, ceux qui offrent des passages qui peuvent nuire aux bonnes mœurs, mais encore il détournera le plus possible les élèves de les lire hors de la classe. » « Règles communes au professeur des classes inférieures, lecture spirituelle », *ibid.*, p. 153.

<sup>153</sup> Pierre Kuentz, « L'envers du texte », *Littérature*, 7, 1972, p. 2-26.

---

## Scolarisation de Térence pour le théâtre<sup>154</sup>.

Ignace de Loyola fondateur de l'ordre avait énoncé dès la fin du XVI<sup>e</sup> siècle la nécessité d'expurger les livres de la littérature classique, dont Térence et Virgile, car ils contiennent des passages nuisibles aux jeunes gens qui sont tournés très tôt vers le mal. Ce sont les comédies de Térence qui vont faire l'objet d'une expurgation particulière car son latin jugé très pur sert de modèle aux collégiens mais ses pièces sont considérées comme immorales. Ignace de Loyola charge, en 1551, le jésuite français André Des Freux de « dégager la langue de Térence de ses tours lascifs d'images charnelles. »<sup>155</sup> Mais Ignace de Loyola met fin à l'entreprise jugeant que l'œuvre, même expurgée, reste immorale et fait interdire toute lecture et toute explication de Térence au Collège romain. Le désir d'expurger Térence, cependant, demeure et c'est le père de Jouvençy qui, en 1664, édite les *Publii Terentii Comoediae ab omni obscenitate expurgatae*. Le travail d'expurgation ne concerne pas seulement le découpage dans le texte de passages jugés choquants mais il procède à un découpage et à une recomposition du texte. Pierre-Antoine Fabre cite les mots latins employés pour désigner ces pratiques : « *expurgare, repurgare, perpurpare, emendare* »<sup>156</sup> et il étudie particulièrement l'expurgation, par le père de Jouvençy, des *Adelphes* de Térence, en 1684, selon quatre niveaux, dramatique, dramaturgique, poétique et linguistique. Cette expurgation a pour conséquence d'expurger totalement l'auteur du texte. Ce qui fait dire à Pierre-Antoine Fabre que « la conquête de la culture humaniste doit s'effectuer par le moyen d'un "antihumanisme" radical, chassant l'auteur-sujet de la structure d'un texte déployé en l'absence de ses propres visées intentionnelles. »<sup>157</sup> Et il cite Ignace de Loyola qui emploie l'expression « Dépouilles d'Egypte » pour désigner les livres antiques comme autant d'ornements (car leur langue est belle) mis au service de la gloire de Dieu. Le texte, réduit à n'être qu'une dépouille, fait connaître une langue, le latin, mais non plus un auteur. Cette analyse apporte à notre étude la confirmation que l'enseignement des jésuites était bien le latin, une langue universelle de communication, et non pas le latin de tel ou tel auteur dont on ne voulait surtout rien savoir pour ne pas mettre en danger l'éducation morale des maîtres et des élèves. C'est bien un latin désincarné qui était enseigné.

---

## Offrir aux parents une garantie de moralité.

---

<sup>154</sup> Pierre-Antoine Fabre, « Dépouilles d'Egypte. L'expurgation des auteurs latins dans les collèges jésuites », dans Luce Girard (dir.), *Les Jésuites à la Renaissance, système éducatif et production du savoir*, Paris, Presses Universitaires de France, 1995, p. 55.

<sup>155</sup> *Ibid.*, p. 61.

<sup>156</sup> Pierre-Antoine Fabre, « *Dépouilles d'Egypte. L'expurgation des auteurs latins dans les collèges jésuites* »...*op.cit.*, p. 66.

<sup>157</sup> *Ibid.*, p. 67.

André Chervel rappelle que l'expurgation est une pratique qui remonte aux abrégiateurs antiques, aux compilateurs et qui peut aller jusqu'à réduire une œuvre à quelques maximes ou à la création d'œuvres nouvelles comme le *De Viris* de Lhomond. Il faut offrir aux parents une garantie de moralité et de bienséance : il existait le label *Ad usum scholarum Universitatis Parisiensis* qui prouvait que les œuvres étaient agréées par l'Université de Paris. C'est que la morale tient une toute première place dans l'enseignement car il s'agit de former les esprits des élèves et de les former conformément aux exigences de la religion catholique dont les collèges jésuites sont les défenseurs. Nous l'avons vu. Dans l'enseignement secondaire, le professeur est d'abord un professeur de religion qui dit les prières, explique le catéchisme. L'abbé Fleury qui fut précepteur dans la famille royale, publie des ouvrages qui sont abondamment lus dans les collèges et qui ont pour visée la formation morale des élèves, leur éveil à la vertu : *Catéchisme historique* en 1683 ; *Mœurs des Israélites* en 1681 ; *Mœurs des Chrétiens* en 1682. Enseignement et religion sont donc étroitement liés. Dans ces conditions, il est clair que la littérature gréco-latine ne peut pas être étudiée pour elle-même. Ces expurgations ne sont-elles pas responsables, au moins en partie, de l'ennui que l'étude des œuvres a pu engendrer chez de nombreux élèves ? Le latin et sa littérature ont été affublés d'une image négative par tous ceux qui ont subi cet enseignement sans y trouver grand intérêt. Peut-être justement parce que l'enseignement dispensé par les jésuites ne vise pas la connaissance de la littérature mais seulement la maîtrise de la langue latine.

---

### **Maîtriser la langue latine : une fin en soi.**

La langue latine, telle que la *Ratio* entend l'enseigner, exige des connaissances précises en matière de grammaire. Nous avons vu que le latin écrit à l'époque de la fin de la République et au début du principat d'Auguste fut considéré, à la Renaissance, comme une période où la langue latine avait atteint une perfection qu'il convenait d'imiter. Pour cela, il fallait maîtriser une langue à déclinaisons, comportant une syntaxe élaborée où les temps verbaux ont une valeur précise, des tournures très condensées comme les ablatifs absolus ou des emplois de tournures propres au latin comme les gérondifs et les adjectifs verbaux qui n'ont pas forcément un équivalent direct en français ou dans le dialecte maternel des élèves. Le latin, grâce aux déclinaisons, peut se permettre un ordre des mots variés qui déconcerte le néophyte, de longues phrases avec de nombreuses propositions enchâssées, des périodes rythmées. Tout cela nécessite un long et patient apprentissage grammatical qui prend au moins les cinq premières années du premier cycle. Il développe l'esprit de rigueur dans l'observation et l'application des règles que ce soit lors des prélections ou des exercices rédigés. La mémorisation joue un rôle important dans cet apprentissage et le but à atteindre est une parfaite maîtrise grammaticale de la langue. Les Règles du professeur de la classe supérieure de grammaire comporte ces recommandations : « Le niveau de cette classe est la connaissance parfaite de la grammaire ; on y voit en effet la syntaxe depuis le début, en y ajoutant tous les appendices ; ensuite, on expliquera la construction figurée et la métrique. En grec, les huit parties du discours, soit tout ce que recouvre le terme de rudiments, excepté les dialectes et les

remarques les plus difficiles. »<sup>158</sup> Dans cette classe, c'est encore Cicéron qui reste la référence plutôt dans sa correspondance, dans les *Lettres à Atticus* ou à son frère par exemple. En poésie, c'est Ovide, mais là encore en version expurgée « *ex poetis vero primo semestri selectae aliquae ac purgatae Ovidii tum elegiae tum epistolae* »<sup>159</sup> (choix d'élégies et d'épîtres expurgées d'Ovide), ainsi qu'un « choix de passages expurgés » de Catulle, Tibulle, Propertius. Les textes sont isolés de leur contexte pour servir de base à l'étude de la langue, essentiellement grammaticalement.

---

### « Faire les parties »

Dans les petites classes, on apprend à traduire les textes latins « en faisant les parties », (ce qu'on appellera plus tard, analyse grammaticale.) Cette expression signifie que le maître fait identifier aux élèves les noms, leur cas, les verbes, leur temps ; il leur fait trouver les adjectifs qui se rapportent à tel ou tel nom surtout s'ils en sont éloignés comme en poésie, il leur fait distinguer les homonymes grammaticaux (*cum* adverbe, *cum* conjonction etc.). Puis vient la construction : ce qui consiste à ranger dans l'ordre des mots français les mots de la phrase latine<sup>160</sup>, puis la traduction en mot à mot (ou traduction littérale) et enfin le « français », c'est-à-dire une traduction élaborée en bon français. Cette dernière pratique semble s'être développée plutôt au XVIII<sup>e</sup> siècle lorsque la maîtrise du français fut ressentie comme une nécessité. Auparavant, l'explication orale du texte, où le professeur reformule le contenu du texte dans un latin plus facile ou bien en français selon le niveau des élèves, était la pratique courante. Cette pratique de « faire les parties », d'identifier la nature grammaticale de chaque mot et de procéder à leur traduction après analyse, développe des qualités de rigueur et d'observation mais cela nécessite un long et constant apprentissage avant que les élèves puissent s'exprimer en latin. Au bout de 6 ans, c'est ce qu'ils étaient censés être en mesure de faire. La grammaire est faite en latin pour le latin, le manuel le plus connu, en France, (car dans les autres provinces jésuites c'est celle du père Emmanuel Alvarez qui fut retenue), est la grammaire de Despautère entièrement en latin, elle est utilisée jusqu'au XVIII<sup>e</sup> siècle. La consultation d'une édition de cette grammaire (*Les Rudiments de Despautère*) à la Bibliothèque nationale de France, montre bien que tous ses rudiments sont écrits en latin et présentés de la même façon ; des questions en latin interrogent sur la nature de la notion à étudier, on commence par les lettres, les consonnes et les voyelles puis par les diphtongues. Ensuite, les parties du discours : noms, pronoms, verbes, adverbes, participes, conjonctions, prépositions, interjections. On demande quelles sont celles qui se déclinent : il y a en quatre — noms, pronoms verbes, participes. *Idem* pour celles qui sont indéclinables. Ainsi de suite pour tout ce qui compose ces parties du discours. Il n'y a pas d'analyse de proposition, d'où l'expression « faire les parties ». Voici un extrait en latin (écrit

---

<sup>158</sup> « Règles du professeur de la classe supérieure de grammaire », *Ratio studiorum...op.cit.*, p. 180.

<sup>159</sup> *Ibid.*, p. 180.

<sup>160</sup> Nous verrons avec l'étude des articles du grammairien Beauzée dans l'*Encyclopédie* que cette pratique de remettre la phrase latine dans l'ordre analytique français n'est pas acceptée par tous.



avec accents dans le texte imprimé de la Bibliothèque nationale de France) : « *Quot sunt partes orationis declinabiles ? Quatuor. Quae ? Nomen, Pronomen, Verbum, Participium* »<sup>161</sup>. La partie consacrée au nom « *De Nomine* » se présente aussi sous forme de questions-réponses comme l'ensemble du manuel « *Poeta, quae pars orationis ? Nomen. Quare ? Quia significat substantiam cum qualitate propria vel communi.* »<sup>162</sup> Ce manuel, appelé aussi rudiments, montre que l'élève devait apprendre par cœur tout ce qui le composait en s'aidant du système de questions-réponses qui facilitait la tâche de l'enseignant qui n'avait qu'à reprendre les questions. Mais, en l'absence de toute comparaison avec le français, l'apprentissage était forcément répétitif, fondé sur la seule mémorisation, facilitée par la reprise du même vocabulaire dans les questions et les réponses. Il s'agissait certes d'un apprentissage du latin par le latin mais il développait une pratique grammaticale assez mécanique qui, en l'absence de référence à la langue maternelle de l'élève, n'encourageait pas une pratique réflexive de la grammaire, dès les premières années, sur les usages des deux langues. Certains élèves ont dû faire des comparaisons de façon implicite et ont dû écrire le français en référence au latin, une fois leurs études terminées, mais ce n'était pas la visée de l'enseignement des collèves car il n'y avait pas d'enseignement du français.

Cependant, des éditions plus ou moins bilingues sont mises à la disposition des élèves<sup>163</sup>. Des pédagogues jésuites, soucieux de faciliter l'apprentissage d'un latin qui n'est pas une langue maternelle, publient des manuels de particules, qui regroupent des prépositions, des conjonctions, des pronoms, des articles, aussi bien latins que français (il y a , on, que, à, de) car il est difficile de plaquer une langue sur l'autre. Cette catégorie mal définie des particules sera abandonnée par les grammairiens français ultérieurs mais la présence de ces ouvrages montrent les tentatives pédagogiques pour l'enseignement d'une langue qui n'était pas facile avec un public plus divers sur l'ensemble du territoire. L'enseignement du latin est ainsi codifié pour qu'on puisse le transmettre dans un état fixé et qu'il n'évolue pas comme un idiome autonome.

---

### **Le couronnement du premier cycle d'étude : la rhétorique.**

Le premier cycle, appelé *studia inferiora*, durait 6 ans, et se terminait par la classe de rhétorique. Cette classe « forme à l'éloquence parfaite, qui comprend deux matières essentielles, l'écriture en prose et l'écriture poétique (mais entre elles deux on donnera toujours la première place à la prose) ; l'éloquence ne sert pas seulement l'utilité mais se complaît aussi dans

---

<sup>161</sup>Rudimenta Joannis Despauterii,... cum accentibus. Auteur : Despautère, Jean (1460-1520). Éditeur : ex officina R. Stephani (Parisiis) Date d'édition : 1585. Type : monographie imprimée. Langue : latin, p.3. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k61133139>

<sup>162</sup> *Ibid.* p.4.

<sup>163</sup> Bernard Colombat, *La grammaire latine en France à la Renaissance et à l'âge classique. Théorie et pédagogie*, Grenoble, Editions littéraires et linguistique de l'université de Grenoble, 1999.

l'élégance »<sup>164</sup>. Ce souci d'élégance dans le langage est une valeur aristocratique, car cette école s'adresse d'abord aux classes supérieures de la société. Ce qui est fortement conseillé, c'est d'expliquer les ouvrages rhétoriques de Cicéron ainsi que la *Rhétorique* d'Aristote et sa *Poétique* éventuellement, pour le grec. Mais Cicéron est le modèle à imiter : « *Stylus (quamquam probatissimi etiam historici et poetae delibantur) ex uno fere Cicerone sumendus est ; et omnes quidem eius libri ad stylum aptissimi orationes tamen solae praelegendae, ut artis praecepta in orationibus expressa cernantur.* »<sup>165</sup> C'est le latin cicéronien qui est devenu la norme, en particulier pour les thèmes et pour tous les discours composés en latin. Là encore, la langue latine est perçue comme un modèle à imiter, figée dans un canon depuis la Renaissance. Ce n'est pas Cicéron qui est étudié mais sa langue dans une séparation de la forme et du fond qui peut surprendre, mais qui se comprend : dans une société régie par la censure royale, ce n'est pas la défense de la République faite par Cicéron, par exemple, qui peut faire l'objet d'une étude. Il ne s'agit pas de s'approprier la pensée d'un auteur mais les techniques rhétoriques qu'il a su mettre en œuvre. Le style ici, c'est l'art de mettre en œuvre une rhétorique selon des règles définies et non pas d'exercer un rapport personnel à la langue latine. Un rapport personnel rendu d'autant plus difficile que le latin n'est pas une langue maternelle. Dante l'avait bien ressenti, déjà à son époque, en appelant le latin, la *grammatica* et en préférant le toscan comme langue d'expression poétique. La recherche de l'élégance en latin ne concernait que les devoirs rédigés ou certaines prises de parole préparées. Il ne s'agit pas ici de l'expression du goût, que l'aristocratie recherche. Parler latin à la cour ou dans l'aristocratie est ressenti comme une pédanterie, à l'image de Trissotin dans les *Femmes savantes*. Le latin est fait pour les collèges, pour les savants et pour les prêtres.

---

### **Une grande disparité dans les cursus.**

Cet enseignement du latin ne tient pas compte, en théorie du moins, de la langue maternelle des élèves. Si beaucoup de nos écrivains de langue française ont d'abord été élèves des jésuites, de Molière à Voltaire pour ne citer qu'eux, ce qui montre qu'apprendre le latin n'empêchait pas de devenir écrivain de langue française avec talent, il reste que cet enseignement exigeant, d'abord réservé à une élite, ensuite présent sur tout le territoire français, ne permettait pas aux élèves, qui n'étaient pas issus d'une classe sociale où le français était parlé avec élégance, de maîtriser le français ni à l'écrit ni à l'oral. Étaient-ils pour autant des virtuoses de la langue latine ?

---

<sup>164</sup> La *Ratio studiorum, op.cit.*, « Règles du professeur de rhétorique » p.165.

<sup>165</sup> La *Ratio studiorum, op.cit.*, « Règles du professeur de rhétorique » : « Bien que l'on puisse choisir aussi des historiens et des poètes tout à fait reconnus, on empruntera le style presque uniquement à Cicéron ; si tous ses livres sont très aptes à former le style, seuls ses discours, cependant, seront l'objet des prélections, pour que l'on distingue bien les règles de l'art mises en œuvre dans ses discours. » p. 165. Les prélections ou *praelectio* sont des lectures de passages d'auteurs classiques faites par le professeur et ensuite commentées pour que les élèves en appréhendent le contenu.

Les études de Marie-Madeleine Compère donnent une image nuancée des collèges dans la mesure où, en l'absence de données statistiques, elles révèlent, par un travail minutieux sur les archives, des pratiques diverses<sup>166</sup>. Le XVII<sup>e</sup> siècle est une période d'ouverture des collèges à d'autres classes sociales que celles des élites (ce qui permet l'ouverture de nombreux collèges sur le territoire français), au collège D'Auch au début de ce siècle, « les catégories supérieures (noblesse, professions libérales, offices, bourgeoisie) représentent moins de la moitié, soit 44% des écoliers, les fils de marchands en constituant 19%, ceux des artisans 16%, et ceux des fermiers et laboureurs 21% »<sup>167</sup>. Mais cette ouverture ne doit pas cacher une grande disparité dans les cursus. En effet, tous les élèves n'ont pas le même parcours scolaire. Les effectifs des classes diminuent dans les classes supérieures, toujours à Auch, « près du tiers des fils d'artisans et de laboureurs ne fréquentent que la classe de 6<sup>e</sup> et le quart seulement d'entre eux vont au delà de la 3<sup>e</sup> »<sup>168</sup>, de plus au sein d'une même classe, les âges des élèves peuvent varier du simple au double ! Dans ces conditions, la maîtrise du latin est très variable selon la fréquentation des cours et la longueur des études. Ce qui fait dire à Françoise Waquet, dans le chapitre qu'elle consacre au latin écrit, qu'« à lire les souvenirs des écoliers aussi bien que les remarques de leurs maîtres, l'impression qui domine est fort différente (des joies et succès qui couronneraient l'apprentissage du latin). Une élite aurait réussi et même brillamment, mais la « masse » se serait péniblement traînée, n'atteignant au prix d'efforts colossaux qu'un niveau des plus médiocres. »<sup>169</sup> Les attaques contre cet enseignement du latin perçu comme long et stérile vont se développer durant le XVIII<sup>e</sup> siècle. D'autant plus que les autorités ecclésiastiques sanctionnent le développement d'études supérieures en latin et en grec, qui aurait pu changer le regard porté sur les langues anciennes et proposer un autre cursus que celui de la théologie.

## 5- Une tradition philologique ne peut s'implanter en France. La défaite de l'érudition religieuse.

Les spécialistes de l'Antiquité, qu'étaient les membres des congrégations religieuses, auraient pu développer des études supérieures consacrées à l'étude des œuvres latines et grecques, en particulier l'étude des manuscrits. Je considère que cela fait partie de mon sujet, car les études n'ont de sens que si elles trouvent un débouché dans la société. Or l'étude du XIX<sup>e</sup> siècle m'a révélé qu'il n'existait pas de tradition d'étude des manuscrits anciens en France ouvert au public étudiant ni de cursus philologique comme il s'en était développé en Allemagne. Je pense que cette

---

<sup>166</sup> Pour avoir un ordre d'idées, on peut se référer aux estimations données dans le tome II (1480-1789) de l'*Histoire de l'enseignement et de l'éducation*, *op.cit.*, p. 362. Au début du XVII<sup>e</sup> siècle, ce serait 60 000 petits français engagés dans les études latines ; l'effectif total des garçons dans l'enseignement secondaire fin XIX<sup>e</sup> est de 187 000. Mais comme la population française a doublé entre-temps, « on voit que la scolarisation secondaire, dans le royaume des premiers Bourbons, n'était pas très inférieure à ce qu'elle sera sous la Troisième République. » *Ibid.*

<sup>167</sup> Marie-Madeleine Compère, *Du collège au lycée (1500-1850)*, *op. cit.*, p. 90.

<sup>168</sup> *Ibid.*, p. 90.

<sup>169</sup> Françoise Waquet, *Le latin ou l'Empire d'un signe...*, *op.cit.*, p. 160.

absence de tradition est due à cette défaite de l'érudition qu'étudie Blandine Kriegel<sup>170</sup> et dont je vais rappeler quelques éléments. Elle part du constat que la séparation de l'érudition et de la littérature est caractéristique de la culture française. La philologie est née à la Renaissance, elle nécessite l'apprentissage des langues mortes, en particulier le grec, la collection de manuscrits permettant de reconstituer autant que possible l'ensemble de l'œuvre d'un auteur, l'établissement de dictionnaire, la connaissance de l'histoire grecque et latine, l'établissement de chronologie. Lorenzo Valla fonde une méthode importante, l'établissement de l'authenticité d'un texte qui « n'est plus dans l'autorité qui le couvre mais dans l'historicité qui le vérifie<sup>171</sup>. » La langue devient donc un outil de la connaissance de l'histoire, « un savoir de l'esprit s'est constitué qui prend comme moyen une technologie du texte. »<sup>172</sup> Mais ces pratiques ouvrent la voie à la désacralisation des textes, aux commentaires non autorisés, Blandine Kriegel parle d'une « bombe à retardement. »<sup>173</sup> Elle va éclater au XVII<sup>e</sup> siècle en particulier. Les études modernes d'histoire savante ont été fondées en France au XVII<sup>e</sup> siècle et cultivées surtout par les ordres religieux parmi lesquels celui de Saint Maur occupe la première place. Cette histoire savante réunit l'écriture, le droit et la religion. Cet espace culturel est dominé par la diplomatique, la science de l'authentification des documents. Cette science est religieuse mais, par sa finalité, elle est une science d'Etat, science civile et européenne par les échos qu'elle suscite. Mabillon, membre de l'ordre de Saint-Maur dédie son *Grand Traité* à Colbert et présente à Louis XIV son livre *De re diplomatica libri* qui fut à l'origine de nombreux travaux européens. D'un autre côté, l'Académie des Inscriptions et des Belles lettres va encourager les travaux de la numismatique, de l'archéologie et de la diplomatique. Mais les travaux des spécialistes de la diplomatique, qui sont des religieux, se retrouvent en contradiction avec l'Église et, par conséquence, avec l'opinion publique. C'est le cas de l'oratorien Richard Simon. Considéré comme l'un des « principaux fondateurs de l'exégèse biblique moderne »<sup>174</sup>, il était fils de forgeron, hébraïsant et philologue, et avait la passion de la vérité. Il veut élucider le mystère des livres sacrés, savoir qui en est l'auteur, comment ils ont été rédigés, à quelle époque et dans quelles conditions... « C'est-à-dire qu'il applique les méthodes de la philologie et de la diplomatique aux écritures. »<sup>175</sup> Son *Histoire Critique du Vieux Testament* avait reçu un *Nihil obstat* de la Sorbonne mais le titre du chapitre « Moïse ne peut être l'auteur de tous les livres qui lui sont attribués » fit « sortir Bossuet de ses gonds »<sup>176</sup> et il fait interdire le livre. Richard Simon avait une idée similaire de l'authenticité à celle de Mabillon et en tirait comme conclusion que la *Vulgate* était fragile alors que le Concile de Trente en avait décrété l'authenticité.

---

<sup>170</sup> Je fais référence dans ce paragraphe à Blandine Kriegel, *L'histoire à l'âge classique, II. La défaite de l'érudition*, Paris, Presses Universitaires de France, 1988, p. 32.

<sup>171</sup> *Ibid.*, p. 42.

<sup>172</sup> *Ibid.*

<sup>173</sup> *Ibid.*, p. 52.

<sup>174</sup> *Ibid.*, p. 243. Blandine Kriegel fait référence à Jean Steinmann, *Richard Simon et les origines de l'exégèse biblique*, Paris, Desclée de Brouwer, 1959.

<sup>175</sup> Blandine Kriegel, *L'histoire à l'âge classique, II..., op.cit.*, p. 243.

<sup>176</sup> *Ibid.*, p. 246.

Il « revient au principe de la philologie humaniste, il fait retour à Érasme qui voulait, en rétablissant le texte authentique de la Bible, restituer la doctrine chrétienne dans sa pureté. »<sup>177</sup> Or Bossuet dit dans la *Première instruction pastorale sur les promesses de l'Église* (1700) : « L'hérétique est celui qui a une opinion, et c'est ce que ce mot même signifie. Qu'est-ce qu'avoir une opinion ? C'est suivre sa propre pensée et son sentiment particulier. Mais le catholique est catholique : c'est-à-dire qu'il est universel ; et sans avoir de sentiment particulier, il suit sans hésiter l'Église... »<sup>178</sup>. Cette condamnation des recherches de Richard Simon met un terme aux études bibliques en France et discrédite la science en matière d'étude des textes au profit des Belles lettres, ce qui fait dire à Blandine Kriegel que « la France devient une nation composée de conservateurs aveugles et de spirituels étourdis »<sup>179</sup>, nous reviendrons sur cette appréciation lorsque nous étudierons le système scolaire au XIX<sup>e</sup> siècle, et l'enseignement supérieur. En attendant, la condamnation des travaux de Richard Simon est un exemple qui peut expliquer pourquoi l'étude du latin ne pouvait pas faire l'objet d'un débouché sur des études supérieures reconnues. L'érudit en matière de latin était considéré comme un pédant s'il voulait faire connaître ses recherches.

La conception religieuse du rapport à l'écriture est essentielle pour comprendre le rapport à la langue. Bossuet en rappelant que le catholique est universel, insiste sur le fait que, dans la religion catholique, l'interprétation perçue comme personnelle est vite considérée comme déviante par rapport à l'autorité religieuse en place. Ce rapport à la langue, caractéristique de l'église catholique, condamne les commentaires et les interprétations non autorisés. Les collèges, par conséquent, ne développent pas l'analyse et l'interprétation des textes mais s'en tiennent à leur forme, en privilégiant l'admiration plutôt que la distance critique. Il en est tout autrement des traditions juive et protestante.

---

### **Bilan : le latin, une langue, support d'une pédagogie au service de valeurs chrétiennes, une langue de collègue figée.**

Le latin est devenu, dans les collèges jésuites, une langue scolaire, qui doit être la seule parlée et que tous doivent savoir écrire. Il s'agit du latin cicéronien, qui doit être maîtrisé dans sa forme la plus élaborée. Les productions demandées aux élèves sont des imitations, des recompositions selon un modèle. La littérature n'est pas enseignée en tant que telle, les extraits d'auteurs sont soigneusement sélectionnés sur des critères moraux. L'accès aux textes de l'Antiquité n'est permis que dans un but moral : donner aux élèves des exemples à imiter, exemples universaux et décontextualisés. L'élève est considéré comme un catholique en formation, à qui l'on doit inculquer des valeurs conformes aux attentes de la hiérarchie catholique, c'est-à-dire le respect

---

<sup>177</sup> *Ibid.*, p. 248.

<sup>178</sup> *Ibid.*, p. 248.

<sup>179</sup> *Ibid.*, p. 253.

de l'ordre établi. La pédagogie mise en œuvre forme ce catholique respectueux de l'ordre social. Les classes ont des effectifs nombreux, ce qui entraîne une division en deux de la classe, les deux parties fonctionnant en émulation. Ou bien elle est divisée en décuries pour la correction d'exercices écrits, le maître favorisant l'émulation entre les décuries. Cela permet aussi une forme d'autodiscipline, par surveillance réciproque. « Cette organisation de la compétition entre élèves est complétée par l'établissement d'une hiérarchie d'honneurs »<sup>180</sup>. Toutes les réussites scolaires sont récompensées et donnent droit à des postes à responsabilité au sein de la classe, ce qui permet aux élèves, en fonction de leur travail et de leur réussite, d'avoir des parcours différenciés. On pourrait parler d'un enrégimentement de l'enseignement. Tout est fait pour encadrer l'individu et le pousser dans le travail intellectuel, pour canaliser son énergie. Les bons élèves récompensés, les mauvais punis. L'obéissance est une vertu première et la pratique quotidienne de l'écrit la renforce. Le système mis en place est donc d'une grande efficacité dans l'encadrement mais il fait peser sur les élèves le poids de la discipline car il faut les occuper constamment pour éviter en particulier que les instincts corporels ne s'expriment ou si on les laisse s'exprimer, c'est en les transcendant, par l'art théâtral par exemple. L'enseignement est surtout livresque et ne permet l'expression de soi que dans un cadre précis : la composition ou la reformulation de ce qui est enseigné. La nature et le charisme de l'enseignant, cependant, donnent des formes diverses à cet enseignement : si Voltaire est resté en correspondance avec le père Porée, et lui rend hommage, c'est bien que leurs relations furent bonnes, mais le but d'un tel enseignement n'est pas l'émancipation de la pensée de l'élève. L'enseignement de la langue latine est inscrit dans un rapport d'autorité : il faut parler selon un modèle imposé une langue apprise dans un monde relativement fermé à la société. Le latin est devenu une langue de collèges, synonyme pour plus d'un de pensum, d'autant plus que son apprentissage ne débouche que sur la carrière théologique. Pour la majeure partie des élèves, qui ne se destine pas à la prêtrise et qui ne veut pas faire carrière ni dans le droit ni dans la médecine, la maîtrise du latin est un passage obligé qui ne débouche sur rien de concret, pas même sur des études supérieures comme la diplomatie. Le latin sert de langue de communication aux lettrés, les seuls qui en tirent un réel profit, mais ces mêmes lettrés ne remettent pas en question le canon des oeuvres étudiées, ni leur approche, si bien que les études littéraires concernant les oeuvres antiques s'arrêtent à la sortie du collège, il faut les admirer et non pas les étudier.

---

### **Une langue liée à des pratiques sociales élitistes.**

Le latin étant, cependant, de moins en moins employé dans le monde profane, les femmes étant, de plus, exclues de son apprentissage alors qu'elles ont une grande influence sur le monde de la cour et de la ville, le français lui fait concurrence y compris sur les scènes de théâtre. Nous l'avons vu, le collège, lors de la remise des prix de fin d'année et lors des représentations théâtrales, réaffirme son lien avec la société. Il est un lieu de formation des jeunes nobles et les

---

<sup>180</sup> *Ratio studiorum...*, *op. cit.*, p. 23.

parents viennent admirer les qualités sociales développées par la pratique théâtrale. Le collège est donc ouvert sur les pratiques sociales élevées et donne la possibilité aux nobles de se contempler sur scène. C'est aussi cette image du latin lié, à des pratiques sociales qui en fait une langue réservée à une élite. Ce latin est une « *grammatica* », pour reprendre l'expression de Dante, une langue grammaticale qui permet la communication mais qui n'est pas étudiée dans sa diversité. Le latin classique est une langue figée dont les auteurs n'existent que pour l'illustrer, non pas pour être étudiés et commentés. Fragmentées, les littératures latines et grecques restent inconnues, dans leur ensemble, des élèves. C'est avec ce latin-là que le français, langue littéraire en pleine expansion, va entrer en rivalité.

# **1<sup>ère</sup> partie. Le XVIII<sup>e</sup> siècle : le français s'affirme comme langue de culture face au latin. Controverses.**

## **Chapitre 1 : Le latin cède la place au français dans la société de la deuxième moitié du XVII<sup>e</sup> siècle ; l'hégémonie du latin comme langue de culture est remise en question.**

Nous quittons provisoirement le monde des collèges pour celui de la société civile, en particulier le monde des gens cultivés et de la cour, qui connaît, dans la dernière partie du XVII<sup>e</sup> siècle, un certain nombre de querelles qui attestent d'un changement important dans le rapport à la langue. Le latin, langue savante, cède du terrain au français, qui s'est affirmé, grâce à une production littéraire célèbre dans l'Europe des cours, comme une langue de culture. Même si l'enseignement enregistre toujours avec un temps de retard, parfois considérable, l'évolution de la société, cette évolution est inéluctable et le regard porté sur le latin change. Avec le succès du cartésianisme, le nouveau regard que porte sur les langues la grammaire de Port Royal, et le développement des sciences, c'est le français qui s'impose comme langue scientifique. Une crise de



l'enseignement classique commence à se faire sentir, dès le début du XVIII<sup>e</sup> siècle, comme en témoigne le *Traité des études* de Rollin. Le français va donc progressivement commencer à prendre place dans les collèges jésuites.

Plan du chapitre :

1- La querelle des inscriptions : le français affirme sa suprématie face au latin. Le français devient une langue philosophique. Le français est plus naturel que le latin. Le français est digne de figurer sur les inscriptions. Le français admis par tous comme langue du goût. La querelle des Anciens et des Modernes.

2- La querelle des dictionnaires. Le français doit succéder au latin. Le français de cour se soustrait à son origine colingue. Condamnation de l'érudition. Condamnation du dictionnaire de Furetière. Conséquences sur les études latines laïques et sur les rapports entre le latin et le français : la négation du colinguisme.

3- l'importance du cartésianisme et de la grammaire de Port Royal (1660). Le français s'affirme comme une langue logique et rationnelle, la dimension expressive est laissée de côté.

4- l'émergence des sciences dans la langue française. La vitalité du colinguisme. Les dictionnaires de Trévoux. Vitalité du lexique gréco-latin dans les sciences. Importance du dictionnaire de Trévoux : (1704-1771) un dictionnaire latin-français qui donne la part belle au français. Un dictionnaire dans le prolongement de celui de Furetière mais autrement. Importance du latin. Le colinguisme. Apologie du français. L'orthographe française dans le dictionnaire de Trévoux. Pour une Europe polyphonique.

5- Un traité éducatif de transition : le *Traité des études* de Rollin. Un universitaire ouvert au mouvement : le « bon Rollin ». Enseigner différemment les lettres latines et grecques. La formation du goût par la lecture des grands auteurs. Etudier des auteurs français du grand siècle. L'importance de la philosophie et des sciences. Le français dès que possible et l'éducation des filles. Il vaut mieux renoncer au théâtre. Conclusion.

6- La situation des collèges jésuites au début du XVIII<sup>e</sup> siècle, lente évolution et inadaptation sociale. Une crise de l'enseignement classique. Les écoles de charité : un enseignement en français. Remise en question de l'enseignement des collèges jésuites. *De ratione discendi et docendi* (De la manière d'apprendre et d'enseigner) du père Joseph de Jouvency. Bien maîtriser les langues anciennes. Importance du français. La pratique de la rhétorique. Défiance vis à vis du théâtre. Une constance dans des pratiques qui évoluent lentement.

## 1- La querelle des inscriptions : le français affirme sa suprématie face au latin.

Cette querelle qui concerne les inscriptions gravées sur les monuments oppose les tenants de la tradition, qui défendent le latin pour sa concision, et les tenants du français, qui estiment que la langue du roi comprise de tous doit figurer désormais sur les monuments. Cette querelle est une des conséquences d'une évolution dans le regard porté sur le français en opposition au latin qui s'exprime tout au long du XVII<sup>e</sup> siècle et qu'étudie Marc Fumaroli<sup>181</sup> (je ne rends compte que de quelques étapes, significatives pour mon sujet).

---

<sup>181</sup> Marc Fumaroli, *Trois Institutions littéraires*, Paris, Gallimard, 1994, p. 276.

---

## **Le français devient une langue philosophique.**

Le fait que Descartes ait choisi la langue française pour son *Discours de la méthode* lui confère une nouvelle aptitude, celle d'une langue dans laquelle il est possible de penser philosophiquement. Quelques années plus tard, la *Grammaire générale et raisonnée* dite de Port-Royal d'Antoine Arnaud et Claude Lancelot, donne au français « une doctrine grammaticale raisonnée, selon la méthode cartésienne. »<sup>182</sup> Des auteurs vont montrer le génie de la langue française par rapport au latin et, en particulier, vanter les mérites de son ordre naturel en l'opposant à la pratique dite de l'inversion (en latin) qui n'a pas besoin d'un ordre régulier puisque les déclinaisons permettent de saisir le sens indépendamment de l'ordre des mots.

---

## **Le français est plus naturel que le latin.**

Les partisans du latin constituaient un groupe puissant avec, par exemple, le jésuite Lucas, membre de la petite Académie créée par Colbert, pour rédiger justement les inscriptions en latin. Le latin est présenté par eux comme une langue universelle. Mais le cartésien Cordemoy, dans son *Discours physique de la parole* de 1668, défend la clarté spirituelle du français, et son ami Le Laboureur écrit peu après *Des avantages de la langue française sur la latine* en se référant à l'enfance chez qui la raison naissante n'est pas encore déformée par l'école. Or l'enfance s'exprime en français, et le français est « le véhicule naturel de la raison cartésienne. »<sup>183</sup> Le latin n'est plus perçu comme la langue de la culture qui permet l'émancipation de l'enfant, quittant le monde maternel pour devenir adulte, mais c'est le couple mère-enfant qui devient le lieu du naturel et du bon sens contre l'érudition et le pédantisme des collèges. Le Laboureur préconise d'ailleurs que le Dauphin consacre son enfance aux muses françaises plutôt que latines, les muses latines risqueraient de fausser sa raison naturelle, et vante les mérites de la rime française qui, loin d'être puérile, a de la fraîcheur et du naturel puisqu'elle apparaît spontanément dans les jeux enfantins, alors que la métrique latine est complexe et ne se donne pas à entendre aussi facilement. Aussi le monde de l'enfance est-il jugé plus positivement que celui des collèges, consacré au seul latin. « Langue de la “nouvelle science”, et de la civilité mondaine, langue de la raison et langue des passions, langue des enfants et langue des purs esprits, le français apparaît ainsi comme un héritier supérieur et vivant, moderne, du latin. »<sup>184</sup>

---

<sup>182</sup> *Ibid.*

<sup>183</sup> *Ibid.*, p. 279.

<sup>184</sup> *Ibid.*, p. 286.

---

## **Le français est digne de figurer sur les inscriptions.**

L'académicien Charpentier écrit en 1676 *La Défense de la langue française pour l'inscription de l'Arc de triomphe, dédiée au Roy*. Les inscriptions se faisaient donc traditionnellement en latin. Charpentier prend la défense du français qui est la langue du roi mais aussi celle d'un grand royaume qu'il convient de célébrer. Le français est apte à assumer le registre épideictique, sa présence dans les inscriptions convient à la grandeur de la France, du roi et de son peuple. Les inscriptions étaient, comme chez les Romains, d'une grande importance politique : « Ce grand Arc de Triomphe sera un Orateur véritable plus éloquent que les Orateurs ordinaires. »<sup>185</sup> La maîtrise du français par le roi lui-même fait se confondre l'éloge du monarque et de la langue elle-même dans un accord de la grâce et du sublime.

---

## **Le français admis par tous comme langue du goût.**

Ce qui est remarquable c'est de trouver dans la bouche d'un père jésuite aussi l'éloge du français. Le père Bouhours, dans *Entretien de la langue française* (1671-1692), rend grâce à l'action des femmes qui savent exprimer la sensibilité avec grâce. Le français s'affranchit de toutes les critiques de ceux qui cherchaient à transposer en français la rhétorique latine, en alliant les contraires avec mesure et naturel, au point d'atteindre une perfection inégalée pour ses défenseurs. Ces derniers, comme René Bary, conseiller et historiographe du roi, qui publie en 1653, un ouvrage plusieurs fois réédité, *Rhétorique française, où pour principale argumentation, on trouve les secrets de notre langue*, assurent que le français a une rhétorique propre qui ne doit rien ni au latin ni au grec. Ainsi se creuse l'écart entre le monde latin des collèges et celui du monde de la cour où règne le français, langue du goût. La production d'œuvres en français, reconnues à l'échelle européenne, donne des arguments aux défenseurs de la langue française qui semble être en mesure de surpasser ses modèles antiques.

---

## **La querelle des Anciens et des Modernes.**

Je ne peux pas m'attarder sur cette querelle qui n'est pas l'objet de mon propos mais je la cite car elle marque une étape de plus dans la conquête du français. Les Modernes, Charles Perrault en particulier, affirment que les œuvres de la littérature du Grand siècle, qu'est celui de Louis XIV, peuvent surpasser celles des Anciens. Les œuvres de l'Antiquité cessent donc d'être des modèles indépassables. Le roi peut être célébré en français sans que cela nuise à sa majesté. Le français est

---

<sup>185</sup> Phrase de Charpentier citée par Marc Fumaroli. *Ibid.*, p. 289.

devenu un rival du latin, un rival qui entend bien l'emporter. Désormais la production littéraire en langue latine va se raréfier. Cette tendance se trouve confirmée par une querelle concernant les dictionnaires dont Furetière va faire les frais.

## 2- La querelle des dictionnaires.

Parler des dictionnaires concerne mon sujet dans la mesure où leur parution révèle un rapport à la langue particulier. Il n'existait pas de dictionnaire en général pour l'enseignement<sup>186</sup>, sans doute car on n'en percevait pas la nécessité : les élèves de collège apprenaient le latin et le grec pour les lire le plus couramment possible. Les thèmes permettaient d'employer un vocabulaire déjà mémorisé par l'étude des textes. Il existait peut-être des lexiques, des dictionnaires latin-grec utilisés dans les collèges. Des études, si des documents existent, restent à faire. Quant au français, il est, devenu, selon l'expression de Marc Fumaroli, « un latin moderne et vivant »<sup>187</sup> grâce à l'action d'un grammairien comme Malherbe.

---

### **Le français doit succéder au latin. Le français de cour se soustrait à son origine colingue.**

Marc Fumaroli cite le projet de fondation de l'Académie française qui prévoyait de « faire en sorte que la langue française succédât à la latine »<sup>188</sup> en prenant soin de l'élocution qui était une part importante de l'éloquence. L'Académie Française fut fondée pour faire un français réformé, une langue douce et élégante, « filtrée par le goût de cour, vérifiée par l'Académie » et qui se voulait « le carrefour et la norme de toute communication française »<sup>189</sup>, une norme qui refuse la spécialisation si elle est inaccessible à l'honnête homme. Ce corps intermédiaire entre les lettrés et la Cour (considérée comme le résumé de tout le royaume) est « de voiler l'écart entre la langue littéraire écrite et la langue que l'on parle dans “le meilleur monde” de la Cour. »<sup>190</sup> Cela empêche donc les gens de lettres de se constituer en caste savante, comme les poètes du XVI<sup>e</sup> siècle qui, par leurs références récurrentes à l'Antiquité gréco-latine et la recherche de tours rhétoriques et

---

<sup>186</sup> Il existe des dictionnaires mais conçus pour une diffusion limitée : le Dauphin, les élèves privilégiés et les honnêtes hommes, pas pour l'ensemble des collégiens. Le père Danet a consacré son énergie à la publication de dictionnaires qui suivent l'évolution du Dauphin de l'enfance à l'âge adulte. Le français y est encore une langue accessoire. Mais les enfants royaux recevaient un enseignement qui se faisait à la fois en français et en latin, contrairement aux collèges où le latin est la langue d'enseignement. Voir Martine Furno, « Les dictionnaires de Pierre Danet pour la collection *Ad usum Delphini* », *Histoire de l'éducation*, 74, 1997, p. 115-130 (en ligne : [persee.fr/doc/hedu\\_0221-6280\\_1997\\_num\\_74\\_1\\_2911](http://persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1997_num_74_1_2911)).

<sup>187</sup> Marc Fumaroli, *Trois institutions littéraires, op.cit.*, p. 32.

<sup>188</sup> *Ibid.*, p. 33.

<sup>189</sup> *Ibid.*, p. 37.

<sup>190</sup> *Idid.*, p. 36.

poétiques, ne rendaient pas leurs œuvres accessibles à qui n'avait pas leur culture, comme les femmes, par exemple, qui n'avaient pas accès aux études latines et grecques. Le français de Malherbe et de Vaugelas est une langue de communication, élégante, et accessible. Elle s'est ainsi élaborée selon une norme qui restreint le colinguisme au sein duquel elle s'est élaborée. Les poètes de la Renaissance, tous traducteurs des œuvres antiques, ont forgé leurs œuvres dans l'admiration de leurs modèles et l'imitation de leurs tours. Mais l'absence de canon de référence n'interdisait pas l'utilisation de mots venus des patois. Rabelais doit la richesse de son vocabulaire aux parlers qui coexistent sur le territoire français. L'épuration, à laquelle la norme du bon usage soumet la langue française au XVII<sup>e</sup> siècle, la soustrait en partie à cet univers colingue, celui du latin et, dans une moindre mesure, à celui des patois, dans lequel elle s'était élaborée.

---

### **Condamnation de l'érudition.**

Cette séparation affirmée de l'érudition gréco-latine, qui est désormais qualifiée de pédante à la cour, avait un rôle politique. Le parlement de Paris et le milieu robin étaient formés de gens instruits parmi lesquels « s'était recrutée l'élite de l'humanisme érudit français, philologues et antiquaires. »<sup>191</sup> Affirmer une façon de parler propre à la cour marquait une opposition au parlement de Paris qui s'opposait à la politique de Richelieu. C'est cette conception de la langue qui donne naissance à la querelle des dictionnaires à la fin du XVII<sup>e</sup> siècle.

---

### **Condamnation du dictionnaire de Furetière.**

La querelle éclate en 1684, et elle enregistre « publiquement la rupture entre l'ordre littéraire purement français, dont l'académie est la clé de voûte, et l'ancien ordre littéraire érudit et européen fondée sur la double révélation de Platon et du Christ. »<sup>192</sup>

Furetière, académicien, publie en 1684, un monumental dictionnaire, dont le titre complet est *Dictionnaire contenant tous les mots français tant vieux que modernes et les termes de toutes les sciences et de tous les arts*. Le titre est suffisamment explicite pour qu'on comprenne que Furetière n'est pas dans l'esthétique du goût mais du côté de l'érudition. Son ouvrage est cependant perçu comme un rival du dictionnaire de l'Académie, il est non seulement interdit mais Furetière est aussi exclu de l'Académie. Son dictionnaire n'est publié qu'après sa mort, à la Haye en 1690, acclamé unanimement par le monde savant. Furetière, pour se défendre, essaye de montrer que le français du dictionnaire de l'Académie n'est qu'une sorte d'idiolecte, celui des beaux esprits et du grand

---

<sup>191</sup> *Ibid.*, p. 38.

<sup>192</sup> *Ibid.*, p. 52.

monde, mais qu'il n'est pas un tableau de la langue française dans sa durée avec toutes ses richesses, savantes, techniques et populaires. Il reproche justement à ses beaux esprits de croire « tout savoir quand ils savent les mots de leur langue nécessaires à leur vie et à leur entretien familial. Ils sont ennemis de toute érudition et donnent la chasse aux mots et aux phrases qui en contiennent quelque apparence. »<sup>193</sup>

---

### **Conséquences sur les études latines laïques et sur les rapports entre le latin et le français : la négation du colinguisme.**

En rejetant le dictionnaire de Furetière, les partisans du bon usage jettent le discrédit sur un rapport philologique à la langue et ne prennent pas en considération le colinguisme latin- français, ainsi que les patois. Cette conception normative de la langue fait passer au second plan le fait qu'une langue est le produit d'une histoire pour ne considérer que son génie qui correspond au stade de perfection auquel elle est parvenue. Cette conception est durable car les philosophes du XVIII<sup>e</sup> siècle la partagent pleinement.

Dans ces conditions, le latin apparaît comme une langue rivale désormais défaite et non plus comme la source du français. (Nous verrons qu'au XVIII<sup>e</sup> siècle un grammairien comme Beauzée remet même en question la provenance latine du français.) Une telle conception de la langue française peut expliquer que des études philologiques, qui auraient pu concerner la formation du français issu du latin, n'aient pas pu voir le jour et que les œuvres du Moyen Âge soient méprisées. Le français passant sur le devant de la scène les œuvres latines ne sont pas non plus étudiées pour elles-mêmes : elles restent des œuvres scolaires et ne font pas l'objet d'études érudites, faute d'un public laïque qui s'y intéresse. Si le public laïque fait défaut, le public religieux aurait pu, lui, développer des études latines et grecque supérieures, mais nous avons vu avec la censure dont Richard Simon a été l'objet que cette voie-là est impossible. Les conséquences de ces censures religieuses et politiques sont que le français va s'affirmer comme une langue rivale du latin en niant le colinguisme dont il provient. Ce que renforce le cartésianisme et la grammaire générale.

### **3- L'importance du cartésianisme et de la grammaire de Port Royal (1660).**

L'affirmation du français en tant que langue de culture remet en question la suprématie de la culture antique sur les cultures et les langues modernes. Le cartésianisme va dans le sens de la suppression de cette suprématie. En effet, si tout procède de la raison commune à tous les hommes,

---

<sup>193</sup> Furetière cité par Marc Fumaroli. *Ibid.*, p. 55.

les langues sont équivalentes. Dans ces conditions, le latin perd son prestige de langue de l'Église, au profit du français que tout le monde peut comprendre et que la cour fait connaître dans un usage distingué. Les grammairiens de Port Royal, le Grand Arnauld en particulier, « logicien et disciple avoué de Descartes »<sup>194</sup>, adoptent une attitude rationnelle vis à vis du langage et estiment que le français, la langue maternelle de leurs élèves, doit être la langue d'apprentissage pour accéder au latin, l'essentiel pour eux étant de lire les auteurs. Ils créent donc, en 1660, la première grammaire latine en français et usent du français comme langue d'enseignement pour étudier les autres langues. Cette nouvelle méthode pour apprendre le latin est due à Claude Lancelot, auteur préoccupé de pédagogie et elle « apporte un changement radical de métalangue puisqu'il s'agit de la première grande grammaire latine entièrement écrite en français et dont tous les exemples sont systématiquement traduits en français. »<sup>195</sup> Lancelot devient secrétaire du Grand Arnauld, qui lui dicte la *Grammaire générale et raisonnée*, « véritable planète inconnue dans le ciel des études grammaticales de l'époque. »<sup>196</sup> En effet Arnauld ne conçoit pas la grammaire comme une description de ce qui doit être dit conformément à l'usage<sup>197</sup>, considéré comme le meilleur, mais comme une description logique fondée sur la raison, comme l'explique d'ailleurs le titre complet qui est *Grammaire générale et raisonnée contenant les fondements de l'art de parler, expliqués d'une manière claire et naturelle*. Cette conception nouvelle donne une place centrale à la notion de

---

<sup>194</sup> Guy Harnois, *Les théories du langage en France de 1660 à 1821*, *op.cit.*, p. 21.

<sup>195</sup> Bernard Colombat, « Changement d'objectif et/ou changement de méthode dans l'apprentissage du latin au XVII<sup>e</sup> siècle ? *La Nouvelle Méthode [...] latine* de Port-Royal », dans Emmanuel Bury (dir.), *Tous vos gens à latin. Le latin, langue savante, langue mondaine (XIV<sup>e</sup>-XVII<sup>e</sup> siècles)*, actes du colloque de l'Université de Saint-Quentin-en-Yvelines (Paris, ENS), octobre 2000, Genève, Droz, 2005, p. 178.

<sup>196</sup> *Ibid.*

<sup>197</sup> Dans *La linguistique cartésienne* (trad. Michel Braudeau, Paris, Éditions du Seuil, 1969 [1966]), Noam Chomsky utilise une terminologie récente pour analyser la grammaire générale, celle de structure profonde et celle de structure de surface. La structure profonde est la structure abstraite qui détermine l'interprétation sémantique et la structure de surface, l'organisation superficielle d'unités qui détermine l'interprétation phonétique et renvoie à une forme physique de l'énoncé. Il constate que dans la linguistique cartésienne il n'est pas nécessaire que la structure profonde et la structure de surface soient identiques. Il précise que la structure profonde qui exprime le sens (*ibid.*, p. 64) est commune à toutes les langues : elle est le reflet des formes de la pensée, la structure de surface peut être différente d'une langue à l'autre. Et dans la note 66, à la page 62 (*ibid.*), il ajoute : « en dehors de ses origines cartésiennes, la théorie du langage de Port-Royal, avec la distinction qu'elle établit entre structure profonde et structure de surface, remonte à la grammaire scolastique et à la grammaire de la Renaissance ; en particulier à la théorie de l'ellipse et des types idéaux qui connut son développement le plus important dans le *Minerva de Sanctius* (1587) ». Mais il précise page 88 : « La linguistique de Port-Royal et de ses successeurs s'est partiellement développée en réaction contre les tendances alors dominantes, dont *Les Remarques sur la langue française* (1647) de Vaugelas offrent un exemple représentatif. Vaugelas écrit pour décrire l'usage. Le titre "Remarques" montre qu'il se place en simple témoin. Il n'explique pas les faits du discours et n'est pas dans une démarche rationnelle ou esthétique. D'où la difficulté dont il est conscient d'établir l'usage réel. [...] L'oeuvre de Vaugelas annonce maints défauts de la théorie linguistique moderne, par exemple en ignorant l'aspect créateur de l'utilisation du langage [...] Il semble ainsi proche dans sa conception de la structure du langage de celle de Saussure, Jespersen, Bloomfield pour qui l'innovation n'est possible que par "l'analogie" par la substitution d'éléments lexicaux à d'autres éléments de la même catégorie, à l'intérieur de cadres établis [...] La réaction de la "grammaire philosophique" (la *Grammaire générale* appelée ainsi par d'Alembert) n'est pas dirigée contre le parti-pris descriptif de Vaugelas et d'autres, mais contre ce que ce parti-pris a d'exclusif. »

Ces remarques sont importantes car elles montrent que la *Grammaire générale* ne retient pas l'aspect créateur du langage, ce qui, au niveau de l'enseignement, pose problème : « les conditions universelles qui donnent sa forme au langage humain ne sont pas apprises, [...] le locuteur d'une langue sait beaucoup de choses qu'il n'a pas apprises. » *Ibid.* p. 96.

proposition où le verbe joue un rôle essentiel<sup>198</sup>. Cette approche logique est applicable à toutes les langues puisque la raison est universelle et qu'elle s'exprime par les langues<sup>199</sup>. Arnaud et Lancelot prennent des exemples dans des langues différentes, modernes ou anciennes, qu'ils traitent sur un pied d'égalité. Cherchant à concilier l'esprit de finesse et l'esprit de géométrie, ils abordent les langues d'un point de vue logique, comme en mathématiques, et ils établissent un lien direct entre la chose et le signe, la chose qui est représentée (l'idée, le sentiment) et le signe (le mot) qui la représente. C'est la conception du langage classique qui s'affirme de façon théorique et qui, dans son exigence de clarté rationnelle, ne conçoit pas que le langage puisse avoir une histoire à lui<sup>200</sup>. Nous allons en voir les conséquences au XVIII<sup>e</sup> siècle. L'important pour notre propos est que le latin fait l'objet d'un nouveau regard grammatical qui fonde en théorie sa nouvelle place : il est mis sur un pied d'égalité avec les autres langues. Il ne peut donc plus servir de modèle incontournable. La parution de dictionnaires français – latin (celui du père Monet en 1635, du père Pomey en 1664 et du père Danet en 1683) « témoignent du fait que le français est désormais considéré comme une porte d'entrée au latin. »<sup>201</sup> Se multiplient les tableaux de conjugaisons et de déclinaisons, des listes de particules qui montrent qu'il faut expliquer rationnellement le latin et non plus l'apprendre par imprégnation. C'est un point de plus qui oppose jansénistes et jésuites. Très minoritaire au XVII<sup>e</sup> ce rapport nouveau au latin et aux autres langues se développe surtout au XVIII<sup>e</sup> siècle, d'autant plus que le français s'enrichit de termes scientifiques.

---

### **Le français s'affirme comme une langue logique et rationnelle, la dimension expressive est laissée de côté.**

Au XVII<sup>e</sup> siècle, le français a donc connu une évolution notable, il s'est affirmé comme langue de culture à dimension européenne, comme langue philosophique et comme langue du pouvoir royal. Au XVIII<sup>e</sup> le développement des sciences contribue à enrichir son vocabulaire et à en faire une langue scientifique. Il s'affirme donc comme une langue que l'on peut rationaliser et dont l'approche est rationnelle ce qui laisse de côté la dimension créative de la langue et tout ce que

---

<sup>198</sup> Voir la conclusion de la thèse de Bérengère Bouard soutenue en 2007, sous la direction de Sylvain Auroux, *Structure de la proposition et construction verbale : régime, complément et transitivité dans les grammaires françaises, 1651-1863* (Paris, Université Paris-Diderot).

<sup>199</sup> Noam Chomsky rend hommage à ce qu'il appelle la linguistique cartésienne car malgré ses insuffisances, elle a posé comme important de rechercher des principes universels et une explication rationnelle au fait linguistique. Ainsi il existe des universaux linguistiques qui imposent des limites à la diversité du langage humain (*id.*, *La linguistique cartésienne*, *op. cit.*, p. 95).

<sup>200</sup> Pour Guy Harnois, la *Grammaire de Port-Royal* représente, dans l'histoire de la science du langage, « l'état métaphysique ou abstrait » et « s'oppose au Moyen Âge et à la Renaissance qui représentent l'état théologique ou fictif ». Cette œuvre marque un tournant d'autant plus qu'elle est « le premier livre sur la question qui ait eu non seulement une grande renommée mais une grande influence. » *Id.*, *Les théories du langage en France de 1660 à 1821*, *op. cit.*, p. 18.

<sup>201</sup> Alain Rey, Frédéric Duval et Gilles Siouffi, *Mille ans de langue française, histoire d'une passion*, Lonrai, Perrin, 2007, « De la Renaissance à la Révolution », chapitre 5, « S'affranchir du latin », p. 711.



les locuteurs peuvent apporter individuellement à la langue. Cette dimension expressive et individuelle n'est pas prise en compte. En ce début du XVIII<sup>e</sup> siècle l'effervescence est grande dans l'exploration des langues car les enjeux de domination sont importants, comme en témoigne la querelle des dictionnaires qui se poursuit.

#### 4- L'émergence des sciences dans la langue française. La vitalité du colinguisme. Les dictionnaires de Trévoux.

---

##### **Vitalité du lexique gréco-latin dans les sciences.**

Les progrès ont été tels du XVII<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle que les besoins terminologiques des sciences ont rapidement dépassé les seules ressources du latin. « Du coup les savants de l'Europe entière se sont mués en nouveaux latinistes, bricolant avec leur trousse à outils dans le vocabulaire reconnu de cette langue pour essayer de former des termes nouveaux, inconnus bien évidemment de Cicéron et de Sénèque. »<sup>202</sup> Si bien que le vocabulaire scientifique latin s'enrichit de mots nouveaux issus des langues modernes, par exemple la théorie de Newton sur la gravitation vient du mot latin *gravitas* sur lequel on fit le français « gravitation », et l'anglais *to gravitate* (1644) « puis, dans un deuxième temps, on reconstruisit les équivalents (faux) latins *gravitatio* et *gravitare* (1686). »<sup>203</sup> Les savants communiquant encore en latin, il fallait bien latiniser les découvertes. La science est donc un acteur majeur dans la production du lexique. Pour satisfaire la *demande* « il va falloir exporter des racines du grec et du latin dans les langues modernes pour réinventer en retour des mots qui n'ont jamais existé dans ces langues. »<sup>204</sup> L'avantage est immense puisque la communauté scientifique peut se comprendre, même sans parler les autres langues modernes, car elle saisit ces mots aux racines grecques et latines, qu'elle connaît bien. Ce qui fait dire à Gilles Siouffi que si le latin n'est plus la langue de la science, cette nouvelle terminologie scientifique dans les langues modernes va lui assurer une seconde vie au plan international, grâce à cette base lexicale accessible à tous. Le colinguisme concerne ainsi toute l'Europe qui plonge dans les racines gréco-latines pour adapter ses langues à ses nouveaux besoins. Les dictionnaires qui paraissent vont rendre compte de cet enrichissement. Mais cet enrichissement se fait en science, c'est-à-dire dans un rapport rationnel, les mots valent pour leur sens dénotatif.

---

<sup>202</sup> *Ibid.*, p. 712.

<sup>203</sup> *Ibid.*, p. 712.

<sup>204</sup> *Ibid.*, p. 713.

---

## **Importance du Dictionnaire de Trévoux (1704-1771) : un dictionnaire latin-français qui donne la part belle au français.**

Le *Dictionnaire* de Trévoux est un dictionnaire rédigé par des savants jésuites de 1704 à 1771. Ce dictionnaire reprend celui de Furetière qui avait été réédité par des libraires hollandais après sa mort. Ils en confient la lecture et les corrections à Henri Basnage de Bauval, qui est protestant et qui reformule certains articles dans le domaine religieux. « C'est à la suite de cette édition, qualifiée de "protestante" par les *Mémoires pour les Sciences et les Beaux-Arts* que les Trévoux sont mis en commande, par des catholiques soucieux de retrouver l'emprise sur les mots et les définitions, dans le combat qui les sépare des protestants. »<sup>205</sup> Il peut paraître paradoxal que des jésuites qui font toute leur instruction en latin s'emparent ainsi d'un dictionnaire au service du français. Mais il y a une différence entre les érudits jésuites et l'ordre des jésuites dans les collèges, entre les jésuites dans leur mission d'enseignant et les jésuites qui vivent dans le monde et se tiennent au fait de toutes les découvertes et de tous les changements. Ils ont donc saisi l'importance des dictionnaires dans les oppositions religieuses. L'intérêt pour notre étude est de voir quelle représentation de la langue française, dans son rapport aux autres langues, présente le *Dictionnaire* de Trévoux qui connaît une longue période de publication au XVIII<sup>e</sup> siècle. Les dictionnaires en effet ont une « hybridité<sup>206</sup> fondamentale », « ils aident à construire les "imaginaires de la langue", ils sont soumis aux airs du temps (le pouvoir, la République des lettres, les débats religieux, philosophiques, scientifiques, politiques) mais ils défendent une approche objective, puisqu'ils déclarent décrire la langue, tandis qu'ils sont amenés à opérer des choix radicaux (quelle langue ? pour qui ?). »<sup>207</sup> Ce sont des problématiques qui rejoignent celle de l'enseignement car un enseignement est tributaire des rapports à la langue que manifeste la société de son temps. Même s'il n'est pas fait usage de ces dictionnaires dans les collèges, il est intéressant de s'intéresser au dictionnaire de Trévoux qui est un dictionnaire latin-français, pour comprendre l'évolution dans les rapports à la langue (latine et française) de la société du XVIII<sup>e</sup> siècle et ses répercussions dans l'enseignement du latin dans les collèges.

---

## **Un dictionnaire dans le prolongement de celui de Furetière mais autrement.**

---

<sup>205</sup> Chantal Wionet, « L'esprit des langues dans le Dictionnaire universel de Trévoux (1704-1771) », *Dix-huitième siècle*, 38-1, 2006, p. 286-287 (en ligne : [Cairn.info/revue-dix-huitieme-siecle-2006-1-page-283.html](http:// Cairn.info/revue-dix-huitieme-siecle-2006-1-page-283.html)).

<sup>206</sup> *Ibid.*, p. 284. Cette expression est empruntée par l'auteure à Sonia Branca-Rosoff, « Les imaginaires des langues », dans Henri Boyer (dir.), *Sociolinguistique. Territoire et objets*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1996.

<sup>207</sup>*Ibid.*, p 284.

L'objectif de l'article de Chantal Wionet est de montrer que le *Dictionnaire* de Trévoux prolonge le travail d'encyclopédie de la langue française qu'avait entrepris Furetière mais autrement. Il se détache de l'objectif du dictionnaire de l'Académie française trop resserré sur le corpus de la langue courante fondamentale. Il est l'héritier du dictionnaire de Furetière car il accueille de nombreux termes techniques. Il accueille un vocabulaire philologique, historique, géographique, physique, médical, botanique, mécanique, métaphysique et théologique. Le contexte politique et culturel n'est plus tout à fait le même qu'au XVII<sup>e</sup> siècle et la perspective encyclopédique de Furetière s'est déplacée, dans le *Trévoux*, vers une perspective universaliste qui correspond à la dimension religieuse catholique du dictionnaire. La place du latin est de première importance dans ce dictionnaire qui se veut bilingue car c'est lui, en tant que langue de l'église catholique, qui justifie l'universalité d'autant plus qu'il permet de jeter un pont entre toutes les langues de l'Europe qui en sont issues. Comme le dit la préface du dictionnaire : « [...] on ne peut disconvenir que le mot latin ne serve beaucoup à l'intelligence parfaite du mot François, non-seulement pour les Etrangers, mais encore pour les Naturels mêmes, de sorte qu'à bien prendre les choses, ce n'est point sortir des termes d'un Dictionnaire de la Langue françoise, que d'y joindre les secours d'une autre Langue, qui toute étrangère qu'elle y paroisse, y a tant de rapport pour les mots et pour les tours, et est si propre à faire prendre une idée claire et juste du François même. »<sup>208</sup> La présence du latin permet de mieux comprendre le français y compris pour ceux dont il est la langue maternelle. Le *Dictionnaire* de Trévoux s'adresse à un public qui n'est pas forcément enclin à penser que le français provient majoritairement du latin (il n'y a pas d'études encore sur le passage du latin classique au français via le latin vulgaire). C'est pourquoi il présente le latin comme une langue qui paraît étrangère au français. L'orthographe française, qui n'est pas encore fixée et qui conserve de nombreuses consonnes muettes, se retient mieux si l'on identifie le mot racine, comme « temps » qui se dit *tempus* en latin.

---

### **Importance du latin. Le colinguisme.**

La préface affirme que les rapports sont nombreux entre les deux langues dans les mots et les tours (doit-on comprendre le mot « tours » comme « les expressions » ?) au point que ces rapports éclairent le français même. Le dictionnaire affirme donc l'importance de la formation du français au contact du latin, ce que René Balibar a appelé le colinguisme. « Renée Balibar a montré dans son œuvre qu'une langue n'existait et ne se développait que dans la reconnaissance d'autres langues, ce qu'elle a appelé le "colinguisme" : l'auteure insiste sur le fait que l'invention du français ne peut s'appréhender qu'à l'intérieur d'un système opposant le latin et les langues

---

<sup>208</sup> Dictionnaire de Trévoux (« Préface », 1721). Cité par Chantal Wionet, « L'esprit des langues... », *op.cit.*, p. 288.

européennes “grammatisées”<sup>209</sup>. Dans cette perspective, le Dictionnaire Universel de Trévoux [...] fait partie d’un double programme, religieux et linguistique, les deux aspects étant dans ce cas indissolublement imbriqués. »<sup>210</sup> Cependant le rôle du latin est complexe dans le dictionnaire car il peut servir à traduire, il peut être considéré comme un équivalent, il peut être aussi une sorte de glose ou un argument linguistique dans l’élucidation d’un mot. Mais ce qui est remarquable c’est que le latin est considéré comme une langue de service, qui vient au secours pour élucider le sens du français ou des autres langues mais qui n’est pas glorifié pour lui-même, ce qui montre que le latin était bel et bien devenu une langue de communication mais non plus une langue d’expression personnelle. Une langue de service et non plus une langue de culture et de domination politique. Le *Dictionnaire* bilingue de Trévoux prend donc acte de cette évolution, celle d’un français qui peut remplacer le latin et prétendre servir la cause de l’église catholique à vocation universelle.

---

### Apologie du français.

La langue dont le *Dictionnaire* de Trévoux fait l’apologie est bien la langue française : même s’il fait référence aux autres langues de culture d’Europe comme l’italien et l’anglais, dans un mouvement de confrontation et d’exclusion<sup>211</sup>, il présente la langue française comme la langue politique de l’Europe au rayonnement universel : « Depuis que la Langue Françoisse a reçu des bons Ecrivains, du siècle dernier et du nôtre, l’éclat que lui ont donné leurs Ouvrages, on l’a parlée dans toute l’Europe, et son usage est devenu presque universel. Nous ne prétendons point que ce soit un avantage réservé exclusivement à notre Langue ; les Italiens et les Anglois pourroient en dire autant de la leur. Mais on ne sauroit contester que la Langue dans laquelle ont écrit Corneille, Moliere, La Fontaine, Racine, Quinault, Boileau, Rousseau, Paschal, Bossuet, Fenelon, Vertot, Fontenelle, Montesquieu, Voltaire, etc. n’ait bien mérité d’être connue par-tout où l’on cultive les Lettres. Ici les faits réduisent au silence les préjugés nationaux. »<sup>212</sup> L’apologie que le dictionnaire fait de la langue française reprend la conception du génie de la langue héritée du XVII<sup>e</sup> siècle comme nous l’avons vu. Il y a là un consensus entre tous les hommes de culture du XVIII<sup>e</sup> siècle sur le génie de la langue française : « Cette distinction, qui ne peut être attribuée qu’au génie ou au caractère de la Langue Françoisse, suffiroit pour démontrer combien sa marche a paru simple et naturelle ; avec quelle netteté, quelle aisance les idées s’y produisent, et se rangent dans la progression la plus analogue aux procédés de l’entendement ; combien ses phrases et ses expressions sont claires ; enfin combien son étendue et sa souplesse la rendent propre à traiter, même élégamment, toutes les

---

<sup>209</sup> Au sens donné par Sylvain Auroux : « la grammatisation » est le processus qui consiste à outiller la langue « sur la base des deux technologies que sont la grammaire et le dictionnaire ». Sylvain Auroux, *Histoire des idées linguistiques*, Liège, Mardaga, 1992.

<sup>210</sup> Chantal Wionet, « L’esprit des langues... », *op.cit.*, p. 287.

<sup>211</sup> Voir Jean-Paul Sermain, « Littérature et langue commune : paroles en quête d’écriture, du classicisme aux Lumières », dans Sonia Branca-Rosoff (dir.), *L’institution des langues. Atour de Renée Balibar*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l’homme, 2001. Cité par Chantal Wionet, *ibid.*, p. 289.

<sup>212</sup> *Dictionnaire* de Trévoux (1771). Cité par Chantal Wionet, *ibid.*, p. 289.

matières. »<sup>213</sup> La conception du français qui est défendue ici est celle du bon usage, telle que l'ont instituée la cour et les organes gouvernementaux qui l'ont stabilisée, l'académie française et les grammairiens du XVII<sup>e</sup> siècle.

---

### **L'orthographe française dans le dictionnaire de Trévoux.**

Le Dictionnaire de Trévoux montre aussi que l'orthographe du français n'est pas encore stabilisée et que des choix ont été faits, sans être homogènes, pour rendre compte de l'orthographe ancienne, qui notait les lettres non prononcées, et l'orthographe nouvelle, qui rejetait ces mêmes lettres. « L'opposition entre les deux orthographe n'est pas totalement réductible à l'opposition entre orthographe et prononciation ; parfois, ce sont les préoccupations phonétiques qui l'emportent, parfois les préoccupations graphiques<sup>214</sup>. » Dans la situation de variation où se trouvait l'orthographe française, il semblait difficile de ne pas choisir : ou bien garder l'orthographe traditionnelle, celle de Furetière, ou bien opter pour l'orthographe nouvelle, supprimant sur le papier les lettres qu'on supprime dans la prononciation, plutôt l'orthographe de Richelet. La solution consiste à noter en minuscules les lettres conservées par l'orthographe ancienne et rejetées par l'orthographe nouvelle, alors que le reste du mot est en capitales. « La Préface indique que c'est “pour donner moyen aux Etrangers de les discerner de celles qu'on doit prononcer en parlant.”<sup>215</sup> » La réalisation n'est pas toujours homogène. L'opposition entre les deux orthographe n'est pas totalement réductible à l'opposition entre orthographe et prononciation ; parfois, ce sont les préoccupations phonétiques qui l'emportent, parfois les préoccupations graphiques<sup>216</sup>. Le Dictionnaire révèle ainsi l'état non normé de l'écriture du français, ce qui est une difficulté pour son enseignement, l'écriture du latin étant beaucoup plus aisée. Cette difficulté, cependant, ne constitue pas un obstacle à sa diffusion. Le Dictionnaire est ouvert aux autres langues.

---

### **Pour une Europe polyphonique.**

---

<sup>213</sup> *Ibid.*, p. 290.

<sup>214</sup> *Ibid.*, p 290.

<sup>215</sup> Cité par Chantal Wionet, *ibid.*, p.292.

<sup>216</sup> Michel Le Guern, « Le “Dictionnaire” de Trévoux (1704) », *Cahiers de l'Association internationale des études françaises*, 35, 1983, p. 56 (en ligne : [persee.fr/doc/caief\\_0571-5865\\_1983\\_num\\_35\\_1\\_2402](http://persee.fr/doc/caief_0571-5865_1983_num_35_1_2402)). « La plupart des additions au premier tome de Basnage sont des extraits, par Richard Simon, de saint Epiphane et des divers ouvrages de Richard Simon lui-même. » Il conclut : « Dans l'histoire des dictionnaires français, le Dictionnaire de Trévoux de 1704 est un chaînon essentiel entre le Dictionnaire universel de Furetière et l'Encyclopédie de Diderot et d'Alembert. » *Ibid.*, respectivement p. 61 et p. 68.

Le dictionnaire de Trévoux ne restreint pas ses références à la seule langue française. Il accueille les autres langues vulgaires. Si la langue française doit son génie à ses auteurs, les autres langues participent au réseau d'échanges linguistiques que la religion catholique, qui a une vocation universelle, développe. Le français n'est pas considéré comme le seul medium vulgaire capable de transmettre le message divin : « Bibles en langues vulgaires. L'usage des versions en langues vulgaires ne vient point des Protestans ; car avant que le nom des Protestans fût connu dans le monde, il y avoit des traductions de l'Écriture en françois, en espagnol, en allemand, en italien, et même long-temps auparavant en vieux françois, qui étoit la langue allemande, et en vieux saxon. »<sup>217</sup> La narration que fait le dictionnaire des origines de la langue française, la place, comme les autres langues de l'Europe, parmi les rejets du latin, une sorte de dialecte, qui n'est pas supérieur aux autres par son origine. « Il n'y eut d'abord qu'une seule langue en Europe, la Celtique, ou la Gomarique ; ensuite il y en eut deux, la Celtique et la Grecque, qui vint de Phénicie, et qui produisit la Latine. Aujourd'hui il y en a trois. La Latine, dont l'Italienne, la Française et l'Espagnole sont des dialectes, mêlées néanmoins, sur-tout l'Espagnol, de l'ancien Celtique, et des autres langues Barbares qui ont inondé l'Europe en différens temps ; la Tudesque, rejeton ou fille de la Celtique, et qu'on parle dans l'Allemagne, dans les Isles Britanniques, en Suède et en Dannemarck ; et l'Esclavonne, qui est la langue de la Pologne, de la Moscovie, d'une grande partie de la Turquie, de l'Esclavonie, et de presque toute l'Illyrie. Il y a encore quelques langues moins étendues, qui sont le Grec, l'Albanais, l'Hongrois, la Tartare, le Basque, le Bas-Breton, l'Irlandois et le Laponois. »<sup>218</sup> Chantal Wionet conclut que le dictionnaire Trévoux propose une Europe polyphonique, capable d'utiliser une langue ou une autre selon l'effet escompté. « La langue que le Trévoux choisit de promouvoir est tout à la fois celle du roi, notamment dans les discours d'escorte, ou dans certains articles attendus, en même temps qu'elle est une des langues d'Europe dans la perspective de l'universalité catholique. Le dictionnaire est une sorte de plate-forme de communication, il met en scène les relations entre les langues. »<sup>219</sup> Cette dimension culturelle européenne a été confirmée par d'autres chercheurs<sup>220</sup>. Nous pouvons mesurer l'évolution depuis le XVII<sup>e</sup> siècle, le latin s'efface progressivement comme seule langue de culture et les langues d'Europe affirment à leur tour leur présence dans une sorte de République des lettres où chacune révèle son génie dans la diversité. C'est la conception que développait déjà Port-Royal, nous l'avons vu, avec la grammaire générale. Peu à peu c'est cette conception, toutes les langues sont

---

<sup>217</sup> « Bible », Dictionnaire de Trévoux (1771). Cité par Chantal Wionet, « L'esprit des langues... », *op.cit.*, p. 300.

<sup>218</sup> « Europe », *ibid.*, p. 302.

<sup>214</sup> *Ibid.*

<sup>220</sup> Isabelle Turcan « Présentation des différentes éditions du *Dictionnaire de Trévoux* recensées à Nancy (ex INALF), Lyon (BM), Paris (BNF), Bourg-en-Bresse (BM) et Trévoux (Mairie) : comparaison des éditions et principes méthodologiques pour une nouvelle approche de l'ordre canonique des éditions trévoltiennes, parisiennes et nancéiennes », colloque international « Connaissance et rayonnement du *Dictionnaire Universel... de Trévoux* (1704-1771) », Trévoux, octobre 1999 (en ligne : univ-lyon3.fr). Elle écrit que le dictionnaire est « un précieux témoignage de l'évolution de langue et de la culture françaises. Si le Dictionnaire de Trévoux a été témoin des diversités de la langue française, dans toutes ses composantes linguistiques et socio-culturelles, il ne faut pas négliger qu'il a été aussi le témoin des richesses d'une culture française, non pas restreinte à celle de la cour du Roi, à l'univers fermé d'un microcosme parisien, mais ouverte au-delà des frontières du royaume, la culture d'une Europe francophone et francophile et cela dans un contexte complexe de rivalités éditoriales et idéologiques. »

dignes d'intérêt, qui a prévalu y compris chez les jésuites. Mais ce dictionnaire, comme ceux qui ont été publiés jusque là et qui le seront ensuite, est une aide au lecteur cultivé et non pas un manuel d'enseignement. Les lecteurs cultivés ont de plus en plus besoin de maîtriser le français et non pas le latin. Le début du XVIII<sup>e</sup> siècle amorce un tournant : « Comme pour les grammaires, le tournant vers les temps modernes semblent se faire au XVIII<sup>e</sup> siècle : de même que les grammaires de cette époque semblent renoncer à apprendre tout le latin, ou ne plus le normer étroitement, les dictionnaires se refusent à trier le lexique, acceptant tout, corpus classique et non classique, scolaire est extra scolaire. Mais ce qui peut sembler une victoire, ou une ouverture, est aussi le signe d'un renoncement, celui de traiter le latin comme une langue vive. »<sup>221</sup>

Ces dictionnaires avaient le mérite de rassembler le latin et les langues vivantes et permettaient de voir des liens entre elles mais comme tout cela n'était pas théorisé, cette exubérance lexicale noyait le lecteur plus qu'elle ne l'enrichissait. Ils comportaient sans doute trop de paradoxes : convoquant de nombreuses langues mais faisant l'apologie du français. Leur dimension européenne était cependant moderne et ouverte. La rivalité des Trévoux et de l'Encyclopédie ne va pas jouer en leur faveur. Ces dictionnaires avaient sans doute une visée trop universelle en voulant rassembler tous les mots. Mais ils présentaient l'avantage d'en faire connaître beaucoup et de permettre ainsi un enrichissement de la langue dans tous les domaines. Cependant, comme la règle du bon usage limitait les recherches individuelles et poétiques, le XVIII<sup>e</sup> siècle n'a pas été un siècle de développement de la poésie, sa conception de la langue ne l'a pas favorisée. Le latin perdant du terrain dans tous les domaines, son enseignement apparaît comme désuet. Dans ces conditions, le tout latin des collèges jésuites souffre en ce début du XVIII<sup>e</sup> siècle d'un décalage croissant avec les aspirations sociales et des voix s'élèvent pour faire évoluer ce modèle qui fut longtemps la référence, c'est ce que propose le recteur de l'Université de Paris, Rollin, dans son *Traité des études*.

## 5- Un traité éducatif de transition : le *Traité des études* de Rollin.

---

### **Un universitaire ouvert au mouvement : le « bon Rollin »<sup>222</sup>.**

---

<sup>221</sup> Telle est la conclusion de la présentation que rédige Martine Furno dans son article « De l'érudit au pédagogue : prosopographie des auteurs de dictionnaires latins, XVI<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècles », dans Emmanuel Bury (dir.), *Tous vos gens à latin...*, op. cit., p.162.

<sup>222</sup> Rollin et son *Traité des Etudes* ont eu une postérité dès le XVIII<sup>e</sup> siècle. Ce texte était considéré comme fondateur et Rollin a fait l'objet d'un culte comme pédagogue novateur. André Chervel revient sur ce mythe pour montrer qu'on ne peut attribuer à Rollin le mérite d'avoir fondé l'explication de texte en français sur un texte français, et que sa lecture est faite d'observations à visée édifiante (*Histoire de l'enseignement et du français du XVII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle*, op. cit., p. 504).

Charles Rollin est né à Paris en 1661. Il y meurt en 1741. Le *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de Fernand Buisson le présente en ces termes : « L'histoire de la pédagogie française ne présente pas de nom plus sympathique que celui du “bon Rollin”, comme on a pris l'habitude de l'appeler, “ce maître si cordialement ami de la jeunesse, si vertueux par bonté de nature et par goût des lettres, véritable saint de l'enseignement, qui, mieux que personne, a consacré l'alliance des bonnes études et des bonnes moeurs, des belles-lettres et des beaux sentiments” (Villemain). Sa vie tout entière est le modèle du dévouement le plus complet, le plus désintéressé. »<sup>223</sup> Cet éloge montre que plus d'un siècle après sa disparition, son œuvre, en particulier le *Traité des études*, reste une référence pour les maîtres de la troisième République. Notre propos n'est pas d'étudier son œuvre mais de rendre compte succinctement de son importance comme témoin de l'évolution de l'enseignement. Après avoir étudié la théologie à la Sorbonne, Rollin fut professeur d'éloquence au Collège royal en 1688, puis recteur de l'Université de Paris en 1694 et en 1701 associé de l'Académie Royale des inscriptions et médailles. En 1696, il prit la direction du collège de Beauvais, où il réorganisa les études et où son administration se signala par des réformes<sup>224</sup>. Quinze ans après, sa sympathie pour le jansénisme lui valut d'être destitué. Il est cependant réélu recteur en 1720, et contribue à la résistance de l'Université de Paris contre la bulle *Unigenitus*. Il est destitué de nouveau par lettre de cachet. C'est son *Traité des études*, écrit en 1726 pour la première partie, en 1728, pour la seconde, qui retient notre attention. Je me contenterai de résumer quelques uns des aspects les plus novateurs de son traité en choisissant, dans la longue introduction de Jean Lombard au *Discours préliminaire du Traité des études*, ce qui concerne mon sujet. Ce traité tient une place essentielle dans l'histoire de la pédagogie, selon Jean Lombard, « beaucoup plus ambitieux qu'un simple manuel de pédagogie, beaucoup moins radical dans la réflexion éducative qu'un ouvrage philosophique. »<sup>225</sup> Rollin reste attaché à l'humanisme, au modèle humain qu'il se propose de réaliser par l'éducation, à l'héritage gréco-latin et à ses valeurs d'harmonie, aux liens qui unissent le savoir et l'être. Mais sa démarche est aussi marquée par la méthode de pensée cartésienne, par le rôle des sciences qui forment la première partie du *Discours de la méthode*. Il est aussi l'héritier de la réflexion pédagogique des jansénistes desquels il fut proche : la formation du jugement doit l'emporter sur l'acquisition de connaissances, une position qui est au cœur de la critique déclenchée contre les collèges et qui finira par ternir leur image et celle de leurs maîtres, les jésuites. « L'œuvre de Rollin tout entière repose sur la foi en la valeur éducative du savoir et la confiance dans la valeur irremplaçable d'une pédagogie qui en rend possible l'appropriation par l'élève. »<sup>226</sup> C'est pourquoi l'acquisition d'une culture par l'intermédiaire des belles lettres, latines, grecques et françaises n'a pas pour but

---

<sup>223</sup> Paris, Hachette, 1911 [1887].

<sup>224</sup> Coadjuteur en titre de ce collège, Rollin en fut le principal. Voir François Lebrun, Jean Queniert et Marc Venard, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation, II. 1480-1789*, Paris, Perrin, 2003, p. 513-514.

<sup>225</sup> Jean Lombard, « Introduction », dans Rollin, *Discours préliminaire du Traité des études*, introduction et notes de Jean Lombard, Paris, L'Harmattan, 1998, p.7.

<sup>226</sup> *Ibid.*, p. 16.



l'ornement de l'esprit mais bien la formation morale de la personne, tout en favorisant le plaisir d'apprendre.

---

### **Enseigner différemment les lettres latines et grecques.**

La fréquentation des grands textes de l'Antiquité met sous les yeux des élèves des exemples qui éduquent les qualités du jugement, la modération, la réflexion. Le Traité prend pour référence *L'Institution oratoire* de Quintilien. Par l'acquisition de savoirs, l'élève prépare ainsi son émancipation intellectuelle. Parce qu'il unit savoir et être, son enseignement est bien un humanisme. Il ne cesse tout au long de son traité de dénoncer l'isolement culturel des collèges et le combat en accordant une place, non seulement au français, mais aussi à l'histoire et à la philosophie. Même si son enseignement reste proche de celui des collèges jésuites, par la formation morale du chrétien et la symbiose avec le monde gréco-romain, il occupe une place originale qui révèle les aspirations du siècle à former le bon goût et le discernement de l'élève, de quelque classe sociale qu'il soit. Il préconise de limiter la pratique du thème à quelques thèmes d'imitation<sup>227</sup> qui préparent l'élève à la composition et leur préfère l'explication d'auteurs. En ce qui concerne le grec, il est novateur en préconisant la lecture des auteurs avant la connaissance de la langue, ce qui est l'inverse de ce qui se pratiquait dans les collèges, et recommande la lecture de Plutarque, de Lucien, de Xénophon, puis de Platon et d'Aristote en classe de philosophie ainsi que la lecture d'Homère qu'il étudie au livre 3 de son traité. L'enseignement du latin, selon lui, doit reposer aussi sur les auteurs, dont la fréquentation permet seule l'accès réel à la langue et il défend à ce titre la supériorité de la version sur le thème. Jean Lombard voit dans cette méthode une préfiguration du *De viris illustribus* de Lhomond qui aura son importance dans l'enseignement du latin, nous le verrons.

---

### **La formation du goût par la lecture des grands auteurs.**

La lecture des grands auteurs permet la formation du goût qui ne s'enseigne pas mais qui est accessible à qui peut les lire : « Ce goût, simple et unique dans son principe, se varie et se multiplie en une infinité de manières, de sorte pourtant que, sous mille formes différentes, en prose ou en vers, dans un style étendu ou serré, sublime ou simple, enjoué ou sérieux, il est toujours le même, il porte partout un certain caractère de vrai et de naturel qui se fait d'abord sentir à quiconque a du

---

<sup>227</sup> *Ibid.*, p. 54. Référence est ici faite au premier tome du *Traité des études*.

discernement. On ne peut pas dire que le style de Térence, de Phèdre, de Salluste, de César, de Cicéron, de Tite-Live, de Virgile, d'Horace, soit le même. Ils ont tous néanmoins, s'il est permis de parler ainsi, une certaine teinture d'esprit qui leur est commune et qui, dans cette diversité de génie et de style, les rapproche et les réunit, et met une différence sensible entre eux et les autres écrivains qui ne sont pas marqués au coin de la bonne antiquité. »<sup>228</sup> Rollin est sensible à la différence de style entre les auteurs, il s'intéresse à leur particularité et qualifie ces différents styles. Mais il les réunit tous sous la bannière du goût, celle des auteurs recommandables. Ses critères de jugement restent moraux et non pas seulement esthétiques. Là où il est cependant novateur c'est qu'il croit au pouvoir de l'éducation pour former ce goût qui n'est pas réservé à une classe sociale<sup>229</sup> : « presque tous les hommes en ont en eux-mêmes les premiers principes, quoique dans la plupart ils soient peu développés, faute d'instruction ou de réflexion, et qu'ils soient même étouffés ou corrompus par une éducation vicieuse, par de mauvaises coutumes, par les préventions dominantes du siècle et du pays. »<sup>230</sup> L'influence de la société peut être néfaste et le pédagogue se doit de développer le discernement de l'enfant, pour qu'il puisse développer les principes du goût qu'il a en lui. L'enseignement de la littérature reste primordial car il rend l'élève apte à vivre en société : « le bon goût de la littérature se communique même aux mœurs publiques et à la manière de vivre. »<sup>231</sup>

---

### **Etudier des auteurs français du grand siècle.**

Il encourage donc l'étude d'œuvres en français. « Pour la première fois, un ouvrage pédagogique donne une liste d'auteurs classiques français choisis comme propres à former le goût.»<sup>232</sup> Il considère donc le français comme une langue de culture au même titre que le latin et le grec. Dans le milieu très conservateur de l'Université (la vie universitaire se fait en latin) Rollin peut passer pour novateur.

---

<sup>228</sup> Rollin, « Réflexions générales sur ce que l'on appelle le goût », *Discours préliminaire du Traité des études*, part. II, *op.cit.*, p. 115.

<sup>229</sup> Il était lui-même fils d'un artisan coutelier et eut un destin scolaire d'exception : il se fit remarquer pour ses brillantes études.

<sup>230</sup> *Ibid.*, p. 117.

<sup>231</sup> *Ibid.*, p. 120.

<sup>232</sup> *Ibid.*, p. 49. Rollin fait figurer dans sa liste, entre autres, *Le discours sur l'histoire universelle* de Bossuet, la *Logique de Port Royal*, *L'histoire du renouvellement de l'Académie des sciences* de Fontenelle, les *Pensées* de Pascal, *Esther* et *Athalie* de Racine, quelques textes de Boileau, etc.

---

## **L'importance de la philosophie et des sciences.**

Rollin fait référence à Cicéron et à Sénèque comme chez les jésuites mais il recommande la lecture attentive de Malebranche et de Descartes pour apprendre aux élèves à bien discerner. Et même si Jean Lombard juge faible son analyse concernant la philosophie de la nature, il lui reconnaît le mérite de donner une grande importance pédagogique à l'observation et la perception de l'univers. Cette physique des enfants fondée sur l'observation directe fait de Rollin un précurseur de la leçon de choses qui connaîtra une grande fortune dans la pédagogie de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle.

---

## **Le français dès que possible et l'éducation des filles.**

Rollin demande que, si l'on commence à apprendre à lire en latin, chose plus aisée que de lire en français, on passe rapidement au français car le latin est vide de sens pour de jeunes enfants. Cette pratique de commencer à lire en latin, même s'il n'est pas compris, est chose courante car l'orthographe du latin est simple, toutes les lettres se prononcent, alors que le français, André Chervel l'a étudié, pose des problèmes pédagogiques car son orthographe n'est pas codifiée et comporte de nombreuses lettres muettes<sup>233</sup>. Il estime aussi que c'est une erreur grossière que de négliger l'éducation des filles qui doit former leur cœur et cultiver leur esprit. Mais comme elles ne sont pas destinées, pour lui, aux mêmes métiers que les garçons, elles n'ont pas besoin d'étudier ni le grec ni le latin sauf si elles veulent entrer dans les ordres. Il ne va guère plus loin que Fénelon dans son *Education des filles*<sup>234</sup>.

---

## **Il vaut mieux renoncer au théâtre.**

La réforme que Mme de Maintenon fit, en 1692, à l'école de Saint-Cyr après les représentations d'*Esther*, a durablement discrédité l'activité théâtrale considérée comme immorale, favorisant le paraître et la frivolité chez les jeunes filles. Les jésuites maintiennent cette activité plus longtemps que les autres congrégations parce qu'ils en voient l'intérêt pédagogique mais Rollin, sans condamner complètement cette activité, approuve ceux qui ont choisi d'y renoncer

---

<sup>233</sup> André Chervel, *Histoire de l'enseignement du français...op.cit.*, chapitre 2, « Orthographe et apprentissage de la lecture », p. 84 et suivantes.

<sup>234</sup> *Ibid.* André Chervel précise que l'enseignement des filles dans des institutions ou par le préceptorat s'est toujours fait en français et que la pratique de cet enseignement qui leur permettait de lire et de rédiger en français a contribué à son développement dès le XVII<sup>e</sup> siècle (voir le chapitre 3, « L'enseignement du français et les institutions éducatives », p. 43).

dans leur enseignement. Le fait de confier des rôles de femme à des jeunes gens lui paraissait répréhensible.

---

## Conclusion

Le *Traité des études* de Rollin occupe une position intermédiaire entre la pédagogie issue de l'humanisme et celle des philosophes des Lumières. Rollin reste tributaire de son propre rapport à la religion et condamne la mythologie gréco-latine ainsi que bon nombre de poètes antiques ou de langue française. Il ignore l'enseignement des sciences même s'il encourage l'esprit d'observation. Mais il prend en considération l'enfance et l'adolescence, refuse l'encyclopédisme, veut favoriser l'apprentissage dans le plaisir et s'appuie sur la raison pour créer une pédagogie du sens par des lectures faites en français. C'est là le point le plus novateur et qui montre une évolution.

A la fin de son *Discours préliminaire*, Rollin justifie son choix d'avoir choisi le français plutôt que le latin pour écrire son traité. Il avoue que le latin aurait été plus facile pour lui, qui avait passé sa vie à l'étudier, que le français qu'il ne maîtrisait pas aussi bien. Mais la parution d'un ouvrage en même temps que le sien, écrit en latin, le confirmait dans son choix, vu la beauté du style dudit ouvrage. Il s'agit de celui du père de Jouvençy, *De ratione discendi et docendi*, qui montre chez les jésuites aussi, une évolution dans l'enseignement des langues anciennes. L'enseignement des collèges en effet commençait à connaître une période de crise.

## 6-La situation des collèges jésuites au début du XVIII<sup>e</sup> siècle, lente évolution et inadaptation sociale.

---

### Une crise de l'enseignement classique

« Le XVIII<sup>e</sup> siècle voit se croiser un écart grandissant entre une société en pleine évolution est un système éducatif qui change peu et lentement. »<sup>235</sup> On constate, en effet, que les grands collèges, ceux des centres villes perdent une part importante de leurs effectifs au profit d'un développement important de petits collèges dont la proximité et la durée moindre des études, souvent réduites aux classes de grammaire, correspond mieux aux vœux des familles. A cela

---

<sup>235</sup> François Lebrun, Jean Queniert et Marc Venard, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation, II...*, op. cit., p. 537.

s'ajoute des rivalités entre congrégations religieuses qui entraînent la création d'établissements rivaux (entre Jésuites et Oratoriens par exemple).

---

### **Les écoles de charité : un enseignement en français.**

Marie-Madeleine Compère constate dans son ouvrage sur les établissements scolaires, *Du Collège au lycée, (1500-1850)* : que « des processus de désagrégations se manifestent. En tout premier lieu le collège perd dans la ville le monopole de l'enseignement dont il jouissait alors : le mouvement des écoles de charité, né précisément vers 1680, n'avoue plus l'étude des langues anciennes comme finalité aux apprentissages élémentaires. C'est sur lui que se grefferont les rameaux, appelés à un foisonnant développement, que sont les écoles primaires, techniques et professionnelles. »<sup>236</sup> Si les collèges des jésuites restent la référence pour l'enseignement que nous appelons secondaire, d'autres congrégations n'entretiennent pas le même rapport au latin, surtout en ce qui concerne l'enseignement que nous appelons primaire, qui, s'adressant à de tous jeunes enfants qu'il s'agit d'alphabétiser, tient compte de la langue qu'ils parlent avant de songer à enseigner le latin par une immersion complète. Leur but est de dispenser un enseignement de base, permettant ensuite l'apprentissage d'un métier et l'acquisition d'une instruction morale. Le mouvement initié par Jean-Baptiste de la Salle en direction des enfants des rues montre bien que l'enseignement ne peut pas faire fi de la situation sociale du public auquel il s'adresse : renoncer à un enseignement en latin s'impose dans ses petites écoles qui concernent le public le plus défavorisé qui soit. Si l'on voulait lui inculquer une morale chrétienne, et le soustraire aussi à d'autres influences religieuses, comme celle des protestants, il fallait bien que l'église catholique acceptât que l'enseignement ne se fit pas en latin. Cette démarche avait été aussi celle du courant rival des jésuites, les jansénistes, comme nous l'avons vu. Les frères des Ecoles chrétiennes mettent en place une méthode de lecture syllabique du français, ce qui est rendu possible par une réforme de l'orthographe qui supprime les consonnes muettes de l'intérieur des mots en fin de syllabe, (*destruire, eslire*)<sup>237</sup>.

---

### **Remise en question de l'enseignement des collèges jésuites.**

---

<sup>236</sup> Marie-Madeleine Compère, *Du Collège au lycée...*, *op. cit.*, p. 11.

<sup>237</sup> Voir André Chervel, *Histoire de l'enseignement du français...*, *op.cit.* A cette occasion l'auteur cite Yves Poutet, « Une victoire de l'enseignement du français : le "Syllabaire françois" de J.B. de la Salle (1698) », *Le Français moderne*, 4, 1962, p. 277-287.

Mais ce sont surtout les critiques pédagogiques qui remettent en question l'enseignement des collèges qui constitue le fond de cette crise de l'enseignement. « L'éducation qu'on y reçoit était adaptée à un moment de l'histoire de la société où il fallait à la fois former des notables chrétiens et affiner des élites encore frustrées »<sup>238</sup> mais, au début du XVIII<sup>e</sup> siècle, le développement du commerce et de l'industrie entraîne des besoins éducatifs dans des métiers que les collèges n'abordent absolument pas. L'instruction essentiellement littéraire qu'ils dispensent n'est plus perçue comme utile et nécessaire par les classes, essentiellement bourgeoises<sup>239</sup>, qui oeuvrent pour le développement économique du pays. Même besoin dans l'art de la guerre dont les besoins techniques s'accroissent. Le développement des sciences oriente les esprits cultivés vers un autre rapport à la culture. Dans un tel contexte, la culture considérée comme éternelle des humanités gréco-latines est jugée dépassée. De plus en plus nombreux sont ceux qui s'insurgent contre la tyrannie de cet enseignement qui coupe les élèves du monde des adultes et ne favorise pas le progrès de la raison. L'argument des religieux qui voulaient, pour des raisons morales, protéger la jeunesse des tentations du monde profane a beaucoup moins de portée dans une société qui croit désormais au progrès par la science et à l'observation de la nature et qui se défie du fanatisme religieux. La demande la plus récurrente est la restriction de l'enseignement du latin au profit du français. La parution d'un complément à la *Ratio studiorum* révèle que l'enseignement des collèges fait écho à cette évolution.

---

### ***De ratione discendi et docendi*<sup>240</sup> (De la manière d'apprendre et d'enseigner) du père Joseph de Jouvency.**

Cet ouvrage est un complément à la *Ratio studiorum* que nous avons présentée. Entièrement écrit en latin, il s'adresse, comme son titre l'indique, aux jeunes maîtres, pour parfaire leur formation dans l'idée qu'un maître bien formé formera de bons élèves<sup>241</sup>. Cet ouvrage présente

---

<sup>238</sup> François Lebrun, Jean Queniat et Marc Venard, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation, II...*, op. cit., p. 536.

<sup>239</sup> « La socialisation des enfants de commerçants dans les collèges de Jésuites était totalement inadéquate aux exigences de la profession paternelle que devaient assumer les enfants : non seulement à cause de leur origine sociale, ils étaient méprisés par leurs camarades issus de familles de statut social plus élevé, et plus tard entraînés dans une vie de libertinage et de dette par ces mêmes camarades devenus amis, mais encore, à la sortie du collège, leur mépris du négoce les conduisait vers d'autres professions telles la médecine, le clergé ou le barreau » et « L'analyse de la morphologie sociale des élèves fréquentant ces établissements conduite par de Dainville fournit une idée précise de l'évolution des effectifs des collèges jésuites de 1629 à 1765, date de leur dissolution par le pouvoir royal. » Mohamed Cherkaoui, « Dainville François de, *L'éducation des Jésuites (XVI<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècles)* », *Revue française de sociologie*, 21-2, 1980, p. 299 (en ligne : [persee.fr/doc/rfsoc\\_0035-2969\\_1980\\_num\\_21\\_2\\_5010](http://persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1980_num_21_2_5010)).

<sup>240</sup> L'ouvrage de Joseph de Jouvency est accessible dans la traduction d'Henri Ferté de 1892. La date de parution en latin est de 1711 dans l'édition de Claude Jombert.

<sup>241</sup> Ce paragraphe est écrit en référence directe à l'ouvrage de Jouvency traduit par Henri Ferté, *De la Manière d'apprendre et d'enseigner (De ratione discendi et docendi) conformément au décret de la XIV<sup>e</sup> congrégation générale*, Paris, Hachette, 1892 (en ligne sur le site de la Bibliothèque numérique patrimoniale : [bibnum-patrimoniale.univ-grenoble-alpes.fr/items/show/22](http://bibnum-patrimoniale.univ-grenoble-alpes.fr/items/show/22)).

l'intérêt pour notre étude de montrer une évolution au sujet de la présence du français dans l'enseignement des collèges.

### **Bien maîtriser les langues anciennes.**

Il conseille à ces jeunes maîtres qui n'ont pas encore terminé leurs études de se parfaire dans la maîtrise des langues anciennes pour être capables d'écrire élégamment en latin et d'avoir de l'aisance dans la traduction du grec. Cicéron reste l'auteur de référence, la connaissance de l'ouvrage de Valla<sup>242</sup> est conseillée, ainsi que la lecture de César et de Térence, expurgés, entre autres. Il leur est conseillé de traduire en français des passages et de les retraduire ensuite en latin pour travailler l'élégance de leur style. Pour ceux qui ne connaissent pas assez bien le grec, la technique est traditionnelle, c'est-à-dire qu'elle est d'abord fondée sur la mémorisation de racines qui permettent d'acquérir du vocabulaire. Il faut ensuite connaître les règles syntaxiques avant de pouvoir passer à la lecture et à la traduction des auteurs. Les *Évangiles* sont recommandés avant la lecture d'Homère, d'Hérodote, de Thucydide, de Xénophon, de Démosthène, pour lesquels une traduction en latin est recommandée comme aide. Un exercice profitable consiste à traduire un extrait de grec en latin et de retraduire ensuite du latin en grec. Les maîtres jésuites sont donc invités à se perfectionner et à faire preuve d'une remarquable maîtrise des langues anciennes.

### **Importance du français.**

Ce qui est nouveau dans cet ouvrage et marque une évolution, c'est l'article III qui a pour titre « Étude de la langue maternelle » (« *lingua vernacula* » dit Jouveny). Il est admis que les jeunes maîtres parlent français à leurs élèves. Mais ils doivent s'appliquer à le parler avec élégance. Ce souci montre combien la maîtrise de la langue française, qui leur a fait défaut au XVII<sup>e</sup> siècle au moment de la querelle des *Provinciales*, est désormais une nécessité. Nous l'avons vu, avec les dictionnaires de Trévoux, la compagnie de Jésus adhère à la langue française, comme langue du goût et des classes supérieures, et son intérêt pour le français, langue de culture, se manifeste. Mais il n'est cependant pas encore question d'enseigner les langues vivantes en ce début du XVIII<sup>e</sup> siècle. Les auteurs latins sont traduits en français avec un souci de correction et d'élégance mais les jeunes maîtres doivent se garder de lire trop d'ouvrages en français, surtout la poésie, et doivent

---

<sup>242</sup> Laurent Valla (1407-1457) est un humaniste italien qui a écrit les *Elegantiae Latinae Linguae*, où il fait une défense brillante du latin classique (Cicéron, Sénèque, Quintilien) qu'il oppose à la maladresse du latin d'Église médiéval. Ce livre eut une grande influence. Les Jésuites s'inscrivent dans cette tradition du latin classique comme norme, ce qui contribue à figer le latin comme langue de communication, comme nous l'avons vu.

demander conseil<sup>243</sup> à leur supérieur. L'usage du français pour enseigner est donc suffisamment courant pour que les directives acceptent cet état de fait et recommandent une pratique assumée et élégante<sup>244</sup>. Le français de référence est le français du bon usage. Mais il n'est pas étudié pour lui-même, il est une langue d'enseignement et non pas d'étude, ce qui fait une différence avec ce que préconise Rollin qui fait lire en classe des auteurs français. Le français est écrit dans les versions et la connaissance du latin permet l'acquisition de son orthographe. « Au bout de deux ou trois années de collège, l'élève a assimilé suffisamment de latin élémentaire pour écrire désormais le français. »<sup>245</sup> C'est pourquoi les petits collèges de province limitent souvent leur cursus aux classes dites de grammaire et visent une clientèle qui ne va pas au-delà car elle se contente d'une éducation moyenne. Ils constituent les premières écoles primaires<sup>246</sup>. La notion d'orthographe n'est pas la même qu'à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, elle se définit plutôt par un consensus minimal suite aux réformes du XVII<sup>e</sup> siècle, d'autant plus que les maîtres qui se consacrent surtout au latin finissent pas l'oublier.

### **La pratique de la rhétorique.**

L'écriture de discours en latin continue à être une pratique incontournable : l'art de composer un discours en référence à Aristote et à Quintilien, l'art de réfuter et l'art d'amplifier sont des pratiques d'écriture usuelles ainsi que la déclamation sur des sujets tirés de l'histoire antique à visée morale. Ces pratiques n'ont donc pas changé et c'est en latin qu'elles sont faites. Les lectures font toujours l'objet d'un contrôle et l'étude ne doit pas être entreprise avec trop de passion. Joseph de Jouvençy a d'ailleurs écrit un ouvrage le *Candidatus Rhetoricae* (1710) qui vient concurrencer le traité le plus répandu, édité au début de la compagnie de Jésus, la compilation du portugais Cyprien Soarez, *De arte rhetorica libri tres* (1560), composé à partir d'Aristote, de Cicéron et de Quintilien. « Le mode d'apprentissage et les exercices persistent tels qu'ils étaient, sans que s'opère

---

<sup>243</sup> Un point essentiel à relever, « c'est la constitution, à la charnière du XVII<sup>e</sup> et du XVIII<sup>e</sup> siècle, d'un corpus d'auteurs français à l'usage de la jeunesse scolaire, qu'il s'agisse de textes délibérément créés à cet effet (*Esther*, *Athalie* de Racine ; *Les Aventures de Télémaque*, les *Dialogues des morts* de Fénelon ; le *Discours sur l'histoire universelle* de Bossuet), ou non (les *Fables* de La Fontaine, les *Caractères* de La Bruyère, les sermons et les oraisons funèbres des orateurs sacrés). La création d'un canon de textes littéraires français va effectivement peser d'un poids très lourd sur l'existence, puis sur la survie des humanités classiques, même si leur présence dans les classes n'est pas significativement attestée avant la seconde moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle. » André Chervel et Marie-Madeleine Compère, « Les Humanités dans l'histoire de l'enseignement français », *op.cit.*

<sup>244</sup> Il faut rappeler que le français n'est pas en réalité la langue maternelle de beaucoup de gens sur le territoire français mais les collèges Jésuites les plus importants sont implantés dans des centres villes où la proportion d'élèves qui parlent français est importante. L'exemplarité du maître est de toute façon requise d'autant plus si certains élèves ne le maîtrisent pas.

<sup>245</sup> André Chervel, *Histoire de l'enseignement du français...*, *op.cit.*, p. 160.

<sup>246</sup> Willem Frijhoff et Dominique Julia, *École et société dans la France d'Ancien régime, quatre exemples : Auch, Avallon, Condom et Gisors*, Paris, Armand Colin, 1975. Cité par André Chervel, *ibid.*



une jonction quelconque avec l'univers de la littérature. »<sup>247</sup> Ces pratiques traditionnelles, qui ont leur efficacité pédagogique, contribuent à couper l'univers des collèges des pratiques sociales et à répandre l'idée d'un univers fermé, chez les philosophes des Lumières, en particulier, nous le verrons. L'expression personnelle est donc permise mais limitée par la pratique codifiée de la rhétorique. Il ne s'agit pas de s'exprimer pour soi-même mais toujours en vue d'une déclamation publique qui permet de contrôler ce qui est écrit.

### **Défiance vis à vis du théâtre.**

Dans le chapitre VI, « Des mimes, des danses et autres choses semblables dans les pièces dramatiques », Joseph de Jouvençy avertit les jeunes maîtres : « il faut en tout cela garder une mesure, et se conformer au vieux proverbe : rien de trop. N'exagérons rien, surtout dans la mimique, qu'il faut plutôt proscrire de nos théâtres que lui laisser dépasser certaines limites. »<sup>248</sup> L'heure est à la prudence pour ne pas réveiller les critiques.

### **Une constance dans des pratiques qui évoluent lentement.**

L'enseignement dans les collèges demeure le même dans beaucoup d'établissements surtout en province. Cependant le français est reconnu comme langue d'enseignement et de culture puisque les jeunes maîtres peuvent lire certaines oeuvres en français, mais il n'est pas étudié pour lui-même, il n'est écrit que dans le cadre de la version. Certes les collèges les plus prestigieux, comme Louis-Le-Grand à Paris, établissement qui est une pièce maîtresse dans la stratégie d'implantation des collèges jésuites et qui regroupe les meilleurs pédagogues pour satisfaire une clientèle

---

<sup>247</sup> Jean-Marie Valentin, « De Leibniz à Vico. Contestation et restauration de la rhétorique (1690-1730) », dans Marc Fumaroli (dir.), *Histoire de la rhétorique dans l'Europe moderne, 1450-1950*, Paris, Presses Universitaires de France, 1999, p.3476 et suivantes.

<sup>248</sup> Joseph de Jouvençy traduit par Henri Ferté, *De la Manière d'apprendre et d'enseigner...op.cit.*, chapitre VI.

aristocratique et exigeante<sup>249</sup>, vont donner une place plus importante au français par la pratique de la version, ce qui correspond à une demande sociale, mais il n'y a pas de tradition d'enseignement du français chez les jésuites<sup>250</sup>, le français n'est donc pas enseigné pour lui-même dans la majeure partie des collèges de la compagnie jusqu'à son expulsion en 1764. La formation des maîtres est donc surveillée et leur culture littéraire en latin et en grec très cadrée. Cet encadrement moral, tel que le définit l'ouvrage du père de Jouvençy, a forcément une influence sur l'enseignement. Les jeunes maîtres ne vont pas encourager la curiosité intellectuelle chez leurs élèves de peur de les inciter à lire des oeuvres défendues. L'idée qu'il y a une bonne et une mauvaise littérature est ancrée dans leurs esprits : il ne s'agit pas de développer l'esprit critique mais de protéger les jeunes esprits par l'ignorance. Ce rapport aux textes instaure durablement l'idée que le monde scolaire doit définir un canon des oeuvres à étudier pour protéger les jeunes. Ce rapport moral aux oeuvres artistiques existe toujours non seulement chez les parents mais aussi chez certains principaux ou proviseurs qui craignent leur réaction. Les enseignants s'en trouvent souvent fragilisés par manque de formation et de réflexion métadidactique pour pouvoir argumenter efficacement. L'impression d'immobilisme que donnent les collèges du début du XVIII<sup>e</sup> aux parents d'élèves est partagée par les philosophes qui, dans l'Encyclopédie, s'en prennent à cet enseignement, symbole aussi pour eux, de la main mise de cet ordre sur les esprits.

---

<sup>249</sup>« La *Ratio* ne mentionne la version latine qu'à titre épisodique : orale ou écrite, elle permet au maître de s'assurer que les élèves comprennent le texte de leur prélection, ou de leur faire préparer la rétroversion. Le renouvellement pédagogique instauré par les grammairiens de Port-Royal contribue à conférer ses lettres de noblesse à la traduction scolaire. Le Père Jouvençy lui donne, parmi les devoirs quotidiens et les "compositions" pour les prix, une place plus importante que ne le faisaient les auteurs de la *Ratio studiorum*. À partir de la fin du XVII<sup>e</sup> siècle, elle figure plus fréquemment dans les palmarès des collèges aux côtés des vers et des discours latins. » Marie-Madeleine Compère, Dolorès Pralon-Julia, « Les exercices latins au collège de Louis-le-Grand vers 1720 », *Histoire de l'éducation*, 46, 1990, p. 17 (en ligne : [persee.fr/doc/hedu\\_0221-6280\\_1990\\_num\\_46\\_1\\_3333](http://persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1990_num_46_1_3333)). Voici le constat fait un peu plus loin : « Le large éventail des performances en français tranche avec l'homogénéité relative des connaissances en latin qui caractérise l'ensemble des exercices étudiés. Même les élèves qui ont écrit un texte à peu près incompréhensible en français ont su isoler chacun des membres de la phrase latine et le rendre plus ou moins fidèlement. Cette opposition entre le français et le latin reflète le traitement scolaire de l'une et l'autre langue. Comment apprend-on sa langue maternelle quand elle n'est pas enseignée à l'école? Son apprentissage entre dans le domaine privé et dépend donc du niveau de la culture, de la famille et de sa capacité à en imprégner les enfants. Comme toutes les matières extérieures au programme commun des études, mais dont la connaissance est socialement valorisée, le français est enseigné à une minorité privilégiée. » *Ibid.*, p. 35. Et encore, « À Louis-le-Grand, comme dans tout pensionnat analogue, l'enseignement du français revêt des formes diverses : cours particuliers d'écriture, lectures conseillées ou faites en commun, théâtre. » *Ibid.*, p. 36. En conclusion, « La version témoigne de la volonté de faire de la langue française autre chose qu'un intermédiaire obligé dans l'apprentissage du latin : le passage d'une structure linguistique à une autre permet à l'élève de mieux comprendre le fonctionnement de sa propre langue. Le recours systématique au dictionnaire révèle une pratique consciente des pesanteurs et des réalités d'un monde où le latin n'est pas couramment pratiqué. L'univers de l'école n'est plus à lui-même sa propre fin. Même s'il reste partiellement prisonnier de ses codes et de ses traditions, même si l'excellence en discours ou en poésie latine demeure le but proclamé des études classiques, le collège s'ouvre à d'autres pratiques, à d'autres méthodes. » *Ibid.*, p. 42-43.

<sup>250</sup>Pour de plus amples informations sur l'enseignement du français et les difficultés de l'enseignement d'une orthographe non normée qui connaît de nombreuses modifications successives, du milieu du XVII<sup>e</sup> siècle à 1850, voir André Chervel, *Histoire de l'enseignement du français...*, op. cit.

## Chapitre 2 : Au milieu du XVIII<sup>e</sup> siècle, l'enseignement du latin vu par les philosophes de l'*Encyclopédie*.

Ce chapitre présente un changement important dans le rapport à la langue avec l'affirmation du français dans l'*Encyclopédie*, écrite entièrement dans cette langue, comme langue du savoir et de la réflexion philosophique. La parution de l'*Encyclopédie* se fait dans un contexte de rivalité avec l'ordre des jésuites, ce qui n'interdit pas, paradoxalement, à certains d'entre eux, des savants de premier ordre, d'en être d'actifs collaborateurs. Certains articles sont des tribunes qui se font l'écho de cette évolution dans le rapport à la langue, en particulier l'article « Collège » de d'Alembert qui se présente à la fois comme un réquisitoire contre l'enseignement en latin des collèges et comme un programme pour un enseignement rénové. Le grammairien Nicolas Beauzée défend le français, dans plusieurs articles, comme une langue analytique supérieure dans ses qualités de clarté au latin. C'est aussi dans l'*Encyclopédie* que l'on trouve des articles sur l'étymologie, comme celui de Turgot, qui l'aborde de façon scientifique. Les apports de ces articles de l'*Encyclopédie* sont importants pour notre réflexion car ils marquent un changement d'époque dans le rapport à la langue. C'est pourquoi ils font l'objet d'une étude assez détaillée.

*Rapport à la langue : dans l'enseignement que d'Alembert appelle de ses vœux, c'est le français de la clarté qui s'impose car il est la langue des sciences qu'il faut désormais enseigner. La philosophie permet d'apprendre à penser et la géométrie est la science reine. Le langage dénotatif s'impose, hérité du siècle précédent sous l'influence du cartésianisme, et qu'avait défini Boileau :*

*« Ce qui se conçoit bien, s'énonce clairement*

*Et les mots pour le dire arrivent aisément. » Art poétique (1674).*

*L'expression orale en société est en français et s'appelle désormais éloquence mais elle relève du goût et ne s'enseigne pas, ce sont les arts qui la développent. La rhétorique des jésuites est décriée mais il n'y a pas encore de proposition pour un système complet d'éducation qui remplacerait les collèges. Les grammairiens comme Beauzée ont une approche de la langue fondée sur la grammaire générale qui, en étudiant toutes les langues de façon raisonnée, les place sur un pied d'égalité. Le français devient la langue analytique la plus apte à exprimer une pensée claire, il pourrait donc devenir la langue de communication de l'Europe. Il est donc vain désormais d'apprendre à parler latin. L'expression personnelle ne peut se travailler que par la traduction d'un texte en latin écrit en français. D'Alembert et Beauzée ont donc un rapport seulement rationnel à la langue française qu'ils voient comme une langue scientifique et de communication.*

Plan et contenu :

1- **Le contexte historique** : le conflit des encyclopédistes et de la Compagnie de Jésus. Causes du conflit. Des savants jésuites dans l'*Encyclopédie*.

2- **La position de d'Alembert.** L'article « Collège » de d'Alembert. Précision sur le vocabulaire employé et composition. Contre les abus et non pas contre les hommes.

- A) Un réquisitoire contre l'enseignement des collèges. Contre l'enseignement de la rhétorique. Contre une imitation servile de la langue des Anciens. Contre la composition en latin. Un regret : le latin aurait pu rester une langue universelle de communication savante. Contre une admiration excessive des œuvres de l'Antiquité. Critique de l'enseignement de la philosophie, de la logique et de la métaphysique dans les collèges. Contre le mépris de l'érudition. Contre l'emprise de la religion dans les collèges. Contre les pratiques dangereuses du théâtre.
- B) Propositions pour un enseignement scientifique et philosophique. Apprendre à composer en français. Pour un enseignement des langues étrangères vivantes. Pour un enseignement de l'histoire « de notre temps ». Développer l'esprit critique : apprendre à penser avant que d'apprendre à écrire. Avènement du siècle de la philosophie fondé sur l'esprit de géométrie. La science reine, la géométrie. Développer le goût par les arts. C'est au gouvernement à faire changer la routine et l'usage.
- C) Conclusion : émergence de la séparation entre les lettres et les sciences. Un rapport différent à la langue. Le latin ne doit plus être une langue d'enseignement. Le français langue d'enseignement doit exprimer la clarté. Les vertus de l'éloquence.

3- **Nicolas Beauzée, grammairien** : qu'est-ce qu'une langue ? La querelle des inversions et l'enseignement du latin. Une posture à la fois novatrice et traditionnelle, qui contribue à séparer l'enseignement du français de celui du latin. Contexte philosophique et grammatical au XVIII<sup>e</sup> siècle : un nouveau rapport à la langue.

A) Conception de la langue selon Beauzée. Article « Langue » de l'*Encyclopédie* (t. 9, 1751, 1<sup>re</sup> éd.). Une observation de départ synchronique. Langue et langage, définitions. Passions et imagination perturbent la clarté de la pensée : l'image de l'arbre et du triangle. Analyse & comparaison des langues. L'ordre analytique est commun à toutes les langues paradoxalement soumises à l'usage. Quid des langues transpositives ? Le génie de la langue mieux que l'étymologie. Le français ne vient pas du latin. Le mérite de chaque langue. Eloge de la langue française par Diderot et mérite de chaque langue. Le grec et le latin restent des langues incontournables. Si ce n'est pas le latin, c'est le français qui peut être la langue de communication de l'Europe savante. Bilan de l'étude de cet article « Langue ».

B) La querelle des inversions dans l'enseignement du latin. Historique rapide de la querelle des inversions. Les adversaires de la querelle. Les articles où se manifeste la querelle concernant l'enseignement du latin. Les enjeux de l'article « Inversion ». Définition de l'inversion. L'inversion est un ornement du discours. La pensée de tous les auteurs est fondamentalement analytique. L'expression des émotions est du ressort du goût et non pas de la grammaire générale. Discrédit de la rhétorique. Le parti pris de ses deux opposants : Pierre Chompré et l'abbé Pluche. Deux rapports différents à la langue mais une même conception. Pour un apprentissage grammatical du latin. La traduction littérale de Pluche en question. Il faut séparer la forme du fond. Deux attitudes différentes vis à vis des langues. Pluche et Chompré dans l'admiration des œuvres latines. Un problème de formation des enseignants. La parole aux élèves. La grammaire n'est pas la rhétorique. Faire apprécier le beau langage mais dans un deuxième temps.

C) Article « Méthode » de l'*Encyclopédie* (t. 10, 1751). Enjeux : Exposé de la méthode pour apprendre le latin de Beauzée. Parler latin est absurde. Accéder à la pensée des auteurs antiques, sans apprendre à parler latin. Apprendre le latin d'abord dans l'ordre analytique. De bons manuels pour enseigner. Un exemple d'analyse grammaticale d'un extrait en latin. De la traduction littérale à la traduction élaborée. Connaître d'abord la grammaire appliquée au français. Latin et français même approche. Les enfants ne sont pas des automates mais sont stimulés par leur entourage. Des livres élémentaires pour rendre la méthode analytique attractive. *Premier livre élémentaire* : la grammaire générale appliquée au français. La formation des mots. Etude de la syntaxe selon la grammaire générale. Une morphologie générale. Prendre des exemples dans des livres en français et préparer l'étude des langues étrangères. Quid du latin ? *Deuxième livre élémentaire* : la grammaire latine. Apprendre à connaître l'usage après l'étude de la syntaxe. *Troisième livre élémentaire* : le discours figuré en latin et en français. *Quatrième livre élémentaire* : approfondir la connaissance du latin par la mémorisation de passages d'auteurs, utiles pour le fond et pour la forme. Utilité de la traduction en regard. Application de la méthode à un extrait de Virgile : réponse à ses détracteurs. L'aide nécessaire du maître. Une autonomie possible mais un manque de dictionnaires. Le dictionnaire scolaire idéal qui n'existe pas ! Conclusion sur l'exposé de cette méthode d'apprentissage du latin par le français. Une méthode nouvelle : apprendre des langues grâce à la grammaire générale. Lire en latin, écrire en français, les vertus de la traduction. Les limites de la grammaire générale et de cette méthode de Beauzée. L'apport théorique de Beauzée dans l'élaboration d'une grammaire scolaire du français.

D) Article « Génitif » de l'*Encyclopédie* de Beauzée : une approche structuraliste avant l'heure.

E) Extraits de l'article « Orthographe » de Beauzée : le latin est utile pour connaître l'orthographe française. Utilité de l'étymologie.

4- **Turgot, article « Étymologie » de l'*Encyclopédie*.** Utilité de l'étymologie, pratiquée scientifiquement : le langage devient un objet de science.

5- **Conclusion du Chapitre 2** : L'enseignement du latin vu par les philosophes de l'*Encyclopédie*. Une conception du français fondée sur la raison.

## 1- Le contexte historique : le conflit des encyclopédistes et de la Compagnie de Jésus.

Les relations entre les philosophes et la Compagnie de Jésus ont été conflictuels mais aussi complexes car des savants jésuites en nombre important ont collaboré à l'*Encyclopédie*. C'est justement cette apparente contradiction d'un ordre ennemi des philosophes avec cependant certains de ses membres présents dans l'entreprise encyclopédique qui a fait l'objet d'une thèse dont je me sers pour éclairer ce débat qui concerne notre sujet puisque l'enseignement des jésuites est fortement remis en question dans plusieurs articles, de d'Alembert en particulier. L'intérêt aussi est le rapport à la langue : l'*Encyclopédie*, entièrement écrite en français, se fait l'écho de plusieurs querelles au sujet de l'enseignement du latin et du français, et ne se positionne pas dans le même esprit que le dictionnaire de Trévoux, ouvert au colinguisme.

---

### Causes du conflit.

« À l'époque où s'écrit l'*Encyclopédie*, la Compagnie de Jésus est un sujet brûlant d'actualité. Elle paraissait solidement établie au début des années 1750, inébranlable malgré les attaques récurrentes de groupes antagonistes comme les jansénistes et leurs alliés parlementaires, appuyés à l'occasion par quelques membres du parti philosophique en butte aux critiques parfois formulées dans les Mémoires de Trévoux. Ce fut donc à la surprise générale que la Société se retrouva quelques années plus tard condamnée par les plus hautes autorités et expulsée du royaume français. On retrouve l'écho de ce séisme dans le monde politico-religieux de l'époque à l'intérieur de l'article "Jésuite" de Diderot qui, comme la majorité des philosophes, suivit avec intérêt les débats judiciaires qui amenèrent la chute de la Compagnie. »<sup>251</sup> Des jésuites ont fait la critique des premiers tomes de l'*Encyclopédie* dans les *Mémoires de Trévoux*, si bien que les encyclopédistes en gardent de la rancune comme le montre l'*Avertissement* au troisième volume et l'article « Journaliste » de Diderot. Les encyclopédistes donnent par conséquent une image assez négative de la Compagnie, surtout en ce qui concerne leur rôle politique. L'attentat de Damien en 1757 ternit la

---

<sup>251</sup> Sébastien Brodeur-Girard, « Influences et représentations des jésuites dans l'Encyclopédie de Diderot et d'Alembert », thèse de doctorat sous la direction de Dominique Julia et Dominique Deslandres, Paris, EHESS et Canada, Université de Montréal, 2004, p. 176.

réputation de la Compagnie par des soupçons de régicide. On retrouve quelques traces de cette propagande anti-jésuite dans l'*Encyclopédie* : les articles « Ordonner », « Raser la maison », « Scandaleux », « Vers coupés » et « Vingtième » en offrent quelques exemples<sup>252</sup>. Sur le plan religieux, ils condamnent l'extrémisme quel qu'il soit sans viser particulièrement les jésuites. Mais Diderot compare explicitement le gouvernement jésuite à une monarchie et s'oppose à l'obéissance aveugle des sujets envers leur souverain, à l'indépendance des rois par rapport aux lois et remet en cause la domination universelle pontificale. « L'*Encyclopédie* nous présente donc l'image d'une Compagnie de Jésus en action s'attachant à la fois aux tâches missionnaires, à l'éducation, à la recherche érudite et à l'accumulation de richesses. »<sup>253</sup> Ce qui intéresse mon sujet concerne l'éducation et l'enseignement en latin, qui irrite d'Alembert en particulier, nous le verrons, mais il prend soin de ne pas s'attaquer aux personnes. La présence de nombreux savants jésuites dans l'*Encyclopédie* montre qu'ils ne sont pas considérés en fonction de leur appartenance à l'ordre mais en fonction de leurs compétences.

---

### **Des savants jésuites dans l'*Encyclopédie*.**

S. Brodeur-Girard parvient à établir un compte de 280 jésuites, français et européens, dont plusieurs sont cités dans différents articles, présents dans l'*Encyclopédie*. Ce nombre est loin d'être négligeable et montre que la Compagnie comptait dans ses rangs des intellectuels de premier ordre dans différents domaines. Dès le XVII<sup>e</sup> siècle, cet ordre a été sensible au progrès des sciences et ouvert aux débats du temps. Certains établissements sont devenus des foyers scientifiques avec la création de chaires, en particulier en mathématiques, comme nous l'avons vu, mais aussi en hydrographie et en physique. On y enseignait les mathématiques pures (arithmétique, algèbre, géométrie, trigonométrie) mais aussi les sciences appliquées ou mixtes (géométrie pratique, mécanique, hydrostatique, astronomie sphérique, gnomonique, optique, fortifications, etc.), en prônant l'utilisation du français comme langue d'enseignement afin de rendre la matière plus aisément compréhensible<sup>254</sup>. « On ne doit donc pas s'étonner de retrouver plusieurs scientifiques jésuites cités dans l'*Encyclopédie*. À côté d'un fort contingent italien et allemand concentré autour du Collegio Romano, les Français forment un groupe tout à fait respectable d'auteurs cités dans l'*Encyclopédie*, avec 14 noms différents. Tous ont été pendant au moins un moment dans leur carrière professeur de mathématiques. »<sup>255</sup> La formation en langues anciennes dispensée par les collèges était particulièrement favorable au développement des lettres autour de la rhétorique, de l'histoire, de la poésie et de la littérature, comme cela s'est fait à Lyon par exemple, centre actif

---

<sup>252</sup> *Ibid.*, p. 198.

<sup>253</sup> *Ibid.*, p. 192.

<sup>250</sup> Sébastien Brodeur-Girard cite François de Dainville, « L'enseignement scientifique dans les collèges de jésuites au XVIII<sup>e</sup> siècle », dans *id.*, *L'éducation des jésuites (XVI<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècles)*, Paris, Éditions de Minuit, 1978, p. 378-387.

<sup>255</sup> Sébastien Brodeur-Girard, « Influences et représentations des jésuites dans l'*Encyclopédie*...op.cit., p 210.

dans ce domaine. Les oraisons et sermons écrits par des jésuites ont longtemps été pris comme modèle. L'érudit jésuite a donc bonne presse au sein de l'*Encyclopédie*, sa maîtrise du latin et du français ainsi que son érudition lui donne une image positive dans la République des lettres<sup>256</sup>. Mais si les personnes sont dignes d'estime, il n'en est pas de même d'un ordre qui dispense un enseignement fondé sur le latin que d'Alembert juge sévèrement.

## 2- la position de d'Alembert.

D'Alembert s'exprime dans plusieurs articles sur l'enseignement, auxquels je vais faire référence, mais l'un des plus virulent est l'article « Collège », sur lequel il est nécessaire de donner quelques précisions. Il révèle aussi particulièrement ce que je viens de traiter : les reproches qui concernent l'ordre des jésuites ne visent pas des personnes en particulier. J'étudie en détail cet article car il présente clairement les reproches que les encyclopédistes font à l'enseignement en latin des collèges, article auquel j'ajoute des citations de deux autres de ses articles, tirés aussi de l'*Encyclopédie*, pour mieux cerner sa pensée qui va influencer durablement ceux qui penseront l'enseignement à la Révolution et au siècle suivant.

---

### **L'article « Collège » de d'Alembert. Précision sur le vocabulaire employé et composition.**

L'article « Collège » figure dans le tome 3 de l'*Encyclopédie* et a donc été publié en 1753<sup>257</sup>, c'est-à-dire avant l'expulsion des jésuites, qui date de 1762. Lorsque l'auteur parle des collèges, il s'agit bien des collèges présents sur une grande partie du territoire de France et qu'il appelle l'enseignement public. Les collèges sont détenus par des congrégations religieuses, ceux des jésuites étant majoritaires (ce n'est qu'avec l'édit de février 1763 que les collèges deviennent dépendants d'une administration unitaire de l'Etat et qu'ils deviennent majoritairement séculiers), c'est pourquoi l'expression « éducation publique », qu'il emploie, a de quoi surprendre un lecteur moderne, mais comme cette éducation obéissait depuis le début du XVII<sup>e</sup> à des principes communs à l'Université et aux établissements tenus par les jésuites et les autres congrégations, elle pouvait donner l'impression d'une homogénéité sur l'ensemble du territoire français et mériter cette appellation de « publique ». Ce qu'il nomme l'enseignement privé, c'est l'enseignement donné à la

---

<sup>256</sup> Sébastien Brodeur-Girard cite les savants jésuites suivants : pour le XVII<sup>e</sup> siècle, les pères Dominique Bouhours (1628-1702), Jean Commire (1625-1702), Adrien Jourdan (1617-1692), Joseph de Jouvençy (1643-1719), Charles de Hallot de Mérouville (1625-1705) et René Rapin (1621-1687). Pour le XVIII<sup>e</sup> : les pères Yves André (1675-1764), Guillaume-Hyacinthe Bougeant (1690-1743), Claude Buffier (1661-1737), Jean-Antoine Du Cerceau (1670-1730), Charles Porée (1675-1741), Noël-Étienne Sanadon (1676-1733), Étienne Souciet (1671-1744), René-Joseph Tournemine (1661-1739) et autres collaborateurs aux *Mémoires de Trévoux* et enseignants au collège Louis-le-Grand. *Ibid.*, pp. 254-256.

<sup>257</sup> L'article « collège » est consultable en ligne sur le site [encyclopedia.uchicago.edu](http://encyclopedia.uchicago.edu).

maison par un précepteur, ce qui concerne des familles aisées, mais les collèges étaient aussi fréquentés par des familles aristocratiques.

D'Alembert procède tout d'abord à un réquisitoire<sup>258</sup> méthodique contre l'enseignement des collèges, en écrivant par paragraphes dans l'ordre du cursus des études : humanités, rhétorique, philosophie, puis mœurs et religion avant de conclure que les élèves sortent du collège « avec un degré d'imbécillité et d'ignorance de plus » et de contester la pratique théâtrale. Il procède ensuite à des propositions positives pour un enseignement qui donne une place au français, aux sciences, aux langues vivantes. Ce que nous verrons dans un deuxième temps. Mais avant de commencer son réquisitoire, d'Alembert commence son article par une précaution liminaire (pour l'étude de l'article « collège » de d'Alembert, j'ai pris mes références sur le site du laboratoire ATILF en collaboration avec ARTFL de l'Université de Chicago qui a mis à disposition des utilisateurs une version sur internet de la première édition de l'Encyclopédie, en conservant l'orthographe d'origine que j'ai respectée lorsque ce n'était pas gênant pour la compréhension. Les citations qui suivent sont consultables dans l'article à l'adresse électronique : <http://www.atilf.fr/spip.php?article184>).

---

### **Contre les abus et non pas contre les hommes.**

Comme je l'ai annoncé, d'Alembert commence son article par une précaution liminaire, il a le souci de ne pas s'en prendre aux hommes. Aussi, avant d'entrer dans l'examen de ce qui est enseigné dans les collèges, d'Alembert prend-il la précaution de distinguer les enseignants du fonctionnement général. Il vise les abus des collèges et non pas les hommes : « Je n'ai pas plus de sujet de haïr ceux dont je vais parler, que de les craindre ; il en est même plusieurs que j'estime, & quelques-uns que j'aime & que je respecte : ce n'est point aux hommes que je fais la guerre, c'est aux abus, à des abus qui choquent & qui affligent comme moi la plupart même de ceux qui contribuent à les entretenir, parce qu'ils craignent de s'opposer au torrent. »<sup>259</sup> Cette précaution liminaire est à remarquer car elle invite d'entrée de jeu à considérer deux aspects essentiels au sein d'un établissement d'enseignement : les principes généraux de fonctionnement, que nous appellerions aujourd'hui programmes (la *Ratio studiorum* en l'occurrence), et leur mise en œuvre par les enseignants, ce qui introduit dans l'acte même d'enseigner des différences notables, selon la

---

<sup>258</sup> Marie-Madeleine Compère cite cet article « Collège » comme représentatif des débats qui animent la société de cette époque : « L'article "Collège" se situe bien au carrefour de deux conjonctures. Par son auteur et son insertion éditoriale, il appartient pleinement à la littérature des Lumières. Mais le réalisme de ses critiques et de ses propositions lui donne d'emblée le statut d'un projet de réforme. » Elle en cite de larges extraits au chapitre 11 de son ouvrage. Elle en dégage la composition en deux parties, l'une à charge contre l'enseignement des collèges et en particulier contre celui du latin, l'autre, plus constructive présentant un projet de réformes, qu'elle le considère comme « la matrice des plans les plus audacieux ». Marie-Madeleine Compère, *Du collège au lycée (1500-1850). Généalogie de l'enseignement secondaire français*, Collection Archives, Paris, Gallimard/Julliard, 1985, p.172.

<sup>259</sup> <http://www.atilf.fr/spip.php?article184>



plus ou moins grande compétence de l'enseignant. D'Alembert, comme Voltaire<sup>260</sup>, éprouve de la reconnaissance et de l'attachement pour certains de ses enseignants. Il a lui-même fait ses études au collège des Quatre-Nations fondé grâce au legs testamentaire de Mazarin. Ce collège était rattaché à l'Université de la Sorbonne et ne faisait donc pas partie des établissements dirigés par un ordre religieux, même si la structure des études était comparable. Sa vocation première était l'instruction gratuite de jeunes gens de l'aristocratie mais des roturiers y étaient admis. Le vécu scolaire de D'Alembert apparaît à plusieurs reprises dans l'article. « Je sais que les maîtres les plus sensés déplorent ces abus, avec encore plus de force que nous ne faisons ici; presque tous désirent passionnément qu'on donne à l'éducation des collèges une autre forme: nous ne faisons qu'exposer ici ce qu'ils pensent, & ce que personne d'entre eux n'ose écrire. » Et quelques phrases plus loin : « Je n'ai donc garde dans ces réflexions sur l'éducation publique, de faire la satire de ceux qui enseignent; ces sentimens seroient bien éloignés de la reconnaissance dont je fais profession pour mes maîtres : je conviens avec eux que l'autorité supérieure du gouvernement est seule capable d'arrêter les progrès d'un si grand mal ; je dois même avouer que plusieurs professeurs de l'université de Paris s'y opposent autant qu'il leur est possible, & qu'ils osent s'écarter en quelque chose de la routine ordinaire, au risque d'être blâmés par le plus grand nombre. S'ils osoient encore davantage, & si leur exemple étoit suivi, nous verrions peut-être enfin les études changer de face parmi nous: mais c'est un avantage qu'il ne faut attendre que du tems, si même le tems est capable de nous le procurer. » D'Alembert se fait l'écho d'un mécontentement qu'il estime général vis-à-vis de l'éducation et espère que les collèges des Universités, en particulier celle de Paris où enseignait Rollin, pourront se détacher plus facilement du modèle jésuite, parce que les professeurs ne sont pas soumis à la règle d'un ordre : « L'université de Paris, composée de particuliers qui ne forment d'ailleurs entre eux aucun corps régulier ni ecclésiastique, aura moins de peine à secouer le joug des préjugés dont les écoles sont encore pleines. »

---

<sup>260</sup> Voltaire a écrit souvent contre les jésuites. Ancien élève du collège Louis-le-Grand, où le père Charles Porée lui enseigna la rhétorique et sut l'encourager, Voltaire a également écrit des textes que l'on cite moins souvent : « J'ai été élevé pendant sept ans chez des hommes qui se donnent des peines gratuites et infatigables à former l'esprit et les mœurs de la jeunesse. Depuis quand veut-on que l'on soit sans reconnaissance pour ses maîtres ? Quoi ! il sera dans la nature de l'homme de revoir avec plaisir une maison où l'on est né, le village où l'on a été nourri par une femme mercenaire, et il ne serait pas dans notre cœur d'aimer ceux qui ont pris un soin généreux de nos premières années ? Si des Jésuites ont un procès au Malabar avec un capucin, pour des choses dont je n'ai point connaissance, que m'importe ? Est-ce une raison pour moi d'être ingrat envers ceux qui m'ont inspiré le goût des belles-lettres, et des sentiments qui feront jusqu'au tombeau la consolation de ma vie ? Rien n'effacera dans mon cœur la mémoire du père Porée, qui est également cher à tous ceux qui ont étudié sous lui. Jamais homme ne rendit l'étude et la vertu plus aimables. Les heures de ses leçons étaient pour nous des heures délicieuses ; et j'aurais voulu qu'il eût été établi dans Paris, comme dans Athènes, qu'on pût assister à de telles leçons ; je serais revenu souvent les entendre. J'ai eu le bonheur d'être formé par plus d'un Jésuite du caractère du père Porée, et je sais qu'il a des successeurs dignes de lui. Enfin, pendant les sept années que j'ai vécu dans leur maison, qu'ai-je vu chez eux ? La vie la plus laborieuse, la plus frugale, la plus réglée ; toutes leurs heures partagées entre les soins qu'ils nous donnaient et les exercices de leur profession austère. J'en atteste des milliers d'hommes élevés par eux comme moi ; il n'y en aura pas un seul qui puisse me démentir... » Voltaire, *Lettre au père de Latour*, à Paris, le 7 février 1746 ([https://fr.wikisource.org/wiki/Correspondance\\_de\\_Voltaire/1746/Lettre\\_1797](https://fr.wikisource.org/wiki/Correspondance_de_Voltaire/1746/Lettre_1797)). Voltaire a écrit plusieurs fois au père Porée, dont une lettre du 15 janvier 1729 où se trouve cette formule : « Vous m'avez appris à fuir les bassesses, à savoir vivre, comme à savoir écrire. » ([https://fr.wikisource.org/wiki/Correspondance\\_de\\_Voltaire/1746/Lettre\\_1797](https://fr.wikisource.org/wiki/Correspondance_de_Voltaire/1746/Lettre_1797)) Reconnaissance de Voltaire vis-à-vis des pères jésuites qui l'ont formé, reconnaissance vis-à-vis des individus, ce qui ne l'empêchait pas de pourfendre l'ordre auquel ils appartenaient. D'Alembert en parle de façon élogieuse justement dans l'article « Collège » : « Un rhéteur moderne, le P. Porée, très respectable d'ailleurs par ses qualités personnelles. »

Cet article est le plus complet pour comprendre ce que d'Alembert reproche aux collèves, mais la référence à d'autres articles de lui permet de mieux saisir sa pensée concernant les disciplines à connaître. C'est pourquoi je citerai aussi l'article « Géométrie » (G) ainsi que le *Discours préliminaire* de l'*Encyclopédie*, (DP). Les citations sans référence sont extraites de l'article « Collège » toujours consultable à la même adresse : <http://www.atilf.fr/spip.php?article184>

---

## A) Un réquisitoire contre l'enseignement des collèves.

D'Alembert prend le cursus des collégiens dans l'ordre pour présenter ce qu'il en pense<sup>261</sup>. « Humanités. On appelle ainsi le tems qu'on employe dans les collèves à s'instruire des préceptes de la langue Latine. Ce tems est d'environ six ans : on y joint vers la fin quelque connoissance très superficielle du Grec ; on y explique, tant bien que mal, les auteurs de l'antiquité les plus faciles à entendre ; on y apprend aussi, tant bien que mal, à composer en Latin ; je ne sache pas qu'on y enseigne autre chose. Il faut pourtant convenir que dans l'université de Paris, où chaque professeur est attaché à une classe particuliere, les Humanités sont plus fortes que dans les collèves de réguliers, où les professeurs montent de classe en classe, & s'instruisent avec leurs disciples, en apprenant avec eux ce qu'ils devroient leur enseigner. Ce n'est point la faute des maîtres, c'est, encore une fois, la faute de l'usage. »

Son propos est une appréciation générale sur l'usage, c'est-à-dire les pratiques mises en œuvre dans l'enseignement des collèves. La méthode est contestée : l'expression « tant bien que mal » est répétée, car les élèves ne parviennent pas à une maîtrise satisfaisante de la langue latine : malgré les six années passées à apprendre les préceptes de cette langue, la composition en latin, (c'est-à-dire la capacité à s'exprimer à l'écrit dans cette langue), se fait « tant bien que mal ». Quant au grec, la connaissance est « très superficielle ». Seuls les auteurs « les plus faciles à entendre » sont étudiés. Il semble regretter que les élèves n'aient pas accès, à cause la barrière de la langue, aux auteurs dont le contenu est plus lourd.

---

<sup>261</sup> Nous rappelons que ce que d'Alembert désigne par Humanités est une période longue de six ans qui regroupe plusieurs classes : c'est un terme employé de façon générale pour désigner la phase d'apprentissage de la langue latine jusqu'à une maîtrise suffisante pour pouvoir écrire (« composer » dit-il) en latin. Cette période est divisée en classes : la classe de 6<sup>e</sup> qui permet à l'élève d'apprendre ce qu'on appelle les rudiments, c'est-à-dire à lire et à écrire sous forme de copie. L'apprentissage de la lecture se fait en latin, langue dont la prononciation est facilitée par une orthographe codifiée depuis l'Antiquité et qui présente l'avantage d'une certaine facilité puisque toutes les lettres écrites se prononcent. De la 5<sup>e</sup> à la 2<sup>de</sup> ce sont les classes d'humanités, avec trois classes de grammaire, de la 5<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup> où sont enseignées toutes les règles morphologiques et syntaxiques de la langue latine, puis la seconde qui est la classe d'humanités proprement dite, où l'on étudie la langue grâce à la lecture d'auteurs comme Cicéron et où l'on découvre les principes de la rhétorique qui seront approfondis dans la classe suivante qui porte ce nom. Les élèves entraient au collège à des âges variables, vers huit ans généralement, mais beaucoup, surtout ceux qui étaient issus de milieux plus modestes abandonnaient leurs études avant l'année des humanités, la 2<sup>de</sup>. Les filles n'étaient pas admises dans les collèves.

Il met aussi l'accent sur la formation des professeurs, ce qui l'amène à établir une distinction entre les collèges qui se trouvent au sein des universités, en particulier ceux de l'Université de Paris, et les collèges tenus par des religieux appartenant à un ordre précis, jésuites, oratoriens par exemple. d'Alembert, ayant fait ses études au collège des Quatre Nations qui appartenait à l'Université de Paris, établit une distinction en faveur de celle-ci : les professeurs enseignent dans une classe précise et donc maîtrisent l'enseignement des Humanités, alors que dans les collèges de réguliers, « les professeurs montent de classe en classe, & s'instruisent avec leurs disciples, en apprenant avec eux ce qu'ils devoient leur enseigner », ce qui révèle un manque de professeurs et de formation. Ces derniers sont réduits à se former sur le tas, en même temps que leurs élèves. Ce que dénonce là d'Alembert est une réalité historique qui vise, comme nous l'avons vu, la prolifération au cours du XVIII<sup>e</sup> siècle de petits établissements dont la qualité de l'enseignement est médiocre.

Ce n'est donc pas le fait d'enseigner le latin qui est mis en cause mais la façon dont cet enseignement est dispensé ainsi que son contenu lacunaire. « Je ne sache pas qu'on y enseigne autre chose » montre que d'Alembert pense que bien d'autres matières pourraient être aussi enseignées. L'enseignement des lettres n'est pas séparé de celui des sciences. Tout apprentissage se fait à partir de la lecture et du commentaire des auteurs choisis. L'enseignement du latin est donc pour lui peu efficace, ne permet pas une maîtrise convenable de la langue latine et encore moins de la grecque. De plus, les enseignants ne sont pas formés. d'Alembert met en cause avant tout « l'usage », c'est-à-dire que cet enseignement obéit à des habitudes séculaires qui ne sont plus remises en cause et qui ont perdu de vue leur finalité. Il n'est guère plus tendre avec le niveau suivant.

---

### **Contre l'enseignement de la rhétorique.**

Pour d'Alembert, l'enseignement de la langue ne doit pas être fondé sur la rhétorique telle qu'elle est enseignée dans les collèges où l'on s'attache uniquement à la forme par la pratique de l'amplification et l'emploi de figures de rhétorique qui sont des sujets d'examen. Ce formalisme l'exaspère : « Rhétorique. Quand on sait ou qu'on croit savoir assez de Latin, on passe en Rhétorique : c'est alors qu'on commence à produire quelque chose de soi-même ; car jusqu'alors on n'a fait que traduire, soit de Latin en François, soit de François en Latin. En Rhétorique on apprend d'abord à étendre une pensée, à circonduire & allonger des périodes, & peu-à-peu l'on en vient enfin à des discours en forme, toujours, ou presque toujours, en langue Latine. On donne à ces discours le nom d'amplifications ; nom très-convenable en effet, puisqu'ils consistent pour l'ordinaire à noyer dans deux feuilles de verbiage, ce qu'on pourroit & ce qu'on devoit dire en deux lignes. Je ne parle point de ces figures de Rhétorique si cheres à quelques pédans modernes, & dont le nom même est devenu si ridicule, que les professeurs les plus sensés les ont entierement bannies de leurs leçons. Il en est pourtant encore qui en font grand cas, & il est assez ordinaire d'interroger sur ce sujet important ceux qui aspirent à la maîtrise-ès-Arts. » D'Alembert emploie

des termes méprisants, comme « verbiage » ou « pédants » qui montrent qu'il s'en prend à un enseignement qui développe la forme au détriment du fond. L'enseignement dispensé dans les collèges, en classe de rhétorique, est à l'opposé de l'expression claire et précise que le philosophe mathématicien attend. Les discours sont écrits en latin ce qui rend les élèves tributaires des auteurs latins qu'ils étudient et dont ils doivent imiter le style. En effet, cette imitation servile n'a plus de sens selon lui et le français n'est considéré que comme un faire valoir du latin : il n'est pas appris ni n'est reconnu comme langue d'expression littéraire.

---

### **Contre une imitation servile de la langue des Anciens.**

Pour lui, apprendre à écrire en latin n'est pas raisonnable : « le travail auquel il falloit se livrer pour écrire dans leur Langue, étoit autant de perdu pour l'avancement de la raison »(DP). Car écrire en latin consiste à créer un style étrange et ridicule : « enfin tout ce qu'on pourroit espérer par l'usage servile de la Langue des Anciens, ce seroit de se faire un style bisarrement assorti d'une infinité de styles différens, très correct & admirable même pour nos Modernes, mais que Cicéron ou Virgile auroient trouvé ridicule. C'est ainsi que nous ririons d'un Ouvrage écrit en notre Langue, & dans lequel l'Auteur auroit rassemblé des phrases de Bossuet, de la Fontaine, de la Bruyere, & de Racine, persuadé avec raison que chacun de ces Ecrivains en particulier est un excellent modèle. » (DP). Comme ces langues, le latin et le grec, ne sont plus les langues maternelles de personne, les élèves sont condamnés à s'exprimer d'après les auteurs qui ont été conservés, et donc à inventer un idiome reconstitué qui serait ridicule aux yeux des auteurs antiques. Il estime que Ronsard même est resté trop tributaire de la langue des Anciens : « au lieu d'enrichir la Langue Françoisse, on commença par la défigurer. Ronsard en fit un jargon barbare, hérissé de Grec & de Latin : mais heureusement il la rendit assez méconnoissable, pour qu'elle en devint ridicule. »(DP). Il rend hommage aux écrivains du grand siècle qui ont contribué à la formation d'une langue littéraire qui a acquis ses lettres de noblesse, langue dont le critère, difficilement définissable, est le goût : « Bientôt l'on sentit qu'il falloit transporter dans notre Langue les beautés & non les mots des Langues anciennes. Réglée & perfectionnée par le goût, elle acquit assez promptement une infinité de tours & d'expressions heureuses. »(DP).

---

### **Contre la composition en latin.**

Dans ces conditions, d'Alembert propose de ne pas faire perdre de temps aux élèves en voulant qu'ils s'expriment en latin. Les textes des Anciens sont à connaître : ils peuvent être lus et étudiés mais il est inutile d'apprendre à composer dans leur langue :

« Il me semble qu'il ne seroit pas impossible de donner une autre forme à l'éducation des colléges : pourquoi passer six ans à apprendre, tant bien que mal, une langue morte? Je suis bien éloigné de desapprouver l'étude d'une langue dans laquelle les Horaces & les Tacites ont écrit; cette étude est absolument nécessaire pour connoître leurs admirables ouvrages : mais je crois qu'on devroit se borner à les entendre, & que le tems qu'on employe à composer en Latin est un tems perdu. » Apprendre à lire le latin pour accéder aux auteurs lui semble évidemment nécessaire mais écrire en latin est artificiel : « Au reste, quelqu'estime que j'aye pour quelques-uns de nos humanistes modernes, je les plains d'être forcés à se donner tant de peine pour parler fort élégamment une autre langue que la leur. Ils se trompent s'ils s'imaginent en cela avoir le mérite de la difficulté vaincue : il est plus difficile d'écrire & de parler bien sa langue, que de parler & d'écrire bien une langue morte ; la preuve en est frappante. Je vois que les Grecs & les Romains, dans le tems que leur langue étoit vivante, n'ont pas eu plus de bons écrivains que nous n'en avons dans la nôtre ; je vois qu'ils n'ont eu, ainsi que nous, qu'un très - petit nombre d'excellens poètes, & qu'il en est de même de toutes les nations. Je vois au contraire que le renouvellement des Lettres a produit une quantité prodigieuse de poètes Latins, que nous avons la bonté d'admirer : d'où peut venir cette différence ? & si Virgile ou Horace revenoient au monde pour juger çes héros modernes du parnasse Latin, ne devrions-nous pas avoir grand'peur pour eux ? » Il dénonce comme une utopie irréalisable d'écrire de la bonne poésie en latin, car c'est la performance que l'on a « la bonté d'admirer » et non pas la poésie même qui ne serait certainement pas appréciée par les poètes antiques. Inutile pour les élèves et inutile même pour les poètes, l'apprentissage de l'écriture en latin est obsolète.

« Concluons de ces réflexions, que les compositions Latines sont sujettes à de grands inconvéniens, & qu'on feroit beaucoup mieux d'y substituer des compositions Françaises ; c'est ce qu'on commence à faire dans l'université de Paris : on y tient cependant encore au Latin par préférence, mais enfin on commence à y enseigner le François. » La position de d'Alembert est claire, c'est en français et uniquement en français que les élèves doivent apprendre à composer. Cependant, écrire en latin aurait pu être, pour d'Alembert, une utilité, si l'Europe avait conservé cette langue comme langue de communication.

---

### **Un regret : le latin aurait pu rester une langue universelle de communication savante.**

« Notre Langue s'étant répandue par toute l'Europe, nous avons crû qu'il étoit tems de la substituer à la Langue latine, qui depuis la renaissance des Lettres étoit celle de nos Savans. »(DP). Le problème est que chaque nation, imitant l'exemple français, se met à écrire dans sa propre langue ce qui génère des problèmes de communication : « Ainsi, avant la fin du dix-huitieme siecle, un Philosophe qui voudra s'instruire à fond des découvertes de ses prédécesseurs, sera contraint de charger sa mémoire de sept à huit Langues différentes ; & après avoir consumé à les apprendre le

tems le plus précieux de sa vie, il mourra avant de commencer à s'instruire. L'usage de la Langue Latine, dont nous avons fait voir le ridicule dans les matieres de goût, ne pourroit être que très utile dans les Ouvrages de Philosophie, dont la clarté & la précision doivent faire tout le mérite, & qui n'ont besoin que d'une Langue universelle & de convention. »(DP). D'Alembert reconnaît l'usage du latin comme langue internationale savante. Ce latin écrit par les scientifiques ou les philosophes, Descartes ou Newton par exemple, a permis une diffusion européenne de leurs ouvrages. Le latin employé n'était pas celui de Cicéron, car il ne s'agissait pas d'écrire de la littérature, dans laquelle l'emploi du latin est ridicule, mais d'écrits scientifiques auxquels le latin, langue claire et précise, convenait bien<sup>262</sup>. Mais il ne peut que constater que les langues vivantes l'ont remplacé et qu'il est trop tard pour faire machine arrière. Apprendre à écrire en latin est dans ce domaine là aussi devenu obsolète. L'enseignement des collèges apparaît donc en décalage complet avec les aspirations des élites pensantes.

---

### **Contre une admiration excessive des œuvres de l'Antiquité.**

D'Alembert reconnaît une valeur culturelle et formatrice aux œuvres de l'Antiquité, dont la lecture lui semble indispensable pour la formation du penseur. Il reproche à la Renaissance son adoration excessive pour les Anciens : « on croyoit n'avoir qu'à lire pour devenir savant; & il est bien plus aisé de lire que de voir. Ainsi, on dévora sans distinction tout ce que les Anciens nous avoient laissé dans chaque genre: on les traduisit, on les commenta; & par une espece de reconnoissance on se mit à les adorer sans connoître à beaucoup près ce qu'ils valoient. »(DP). D'Alembert se place du côté des Modernes qui estiment que les Anciens n'ont pas l'apanage d'avoir une supériorité culturelle mais ce qu'il reproche à l'attitude admirative vis à vis de l'Antiquité, c'est qu'elle ne distingue pas la valeur des œuvres : comme si l'Antiquité était parfaite quelles que soient ses productions. Il en appelle à une attitude critique qui permet de faire un tri entre le meilleur et le moins bon. Sa position vis-à-vis des œuvres de l'Antiquité conteste la tradition quant elle ne permet pas le développement du sens critique. C'est ce qu'il reproche à l'enseignement de la philosophie dans les collèges.

---

<sup>262</sup> On peut dire que le latin avait un usage savant, ce qui mériterait une étude car chaque auteur l'adaptait à ses besoins. Le latin des *Méditations métaphysiques* de Descartes n'est pas celui des *Philosophiae naturalis principia mathematica* (*Principes mathématiques de la philosophie naturelle*) d'Isaac Newton ou celui de l'*Ethique* de Spinoza. Cet usage du latin était encore assez vivant dans la mémoire de d'Alembert pour qu'il en regrette l'usage. Cette maîtrise du latin par les gens de lettres et les savants européens du XVIII<sup>e</sup> siècle est constitutive de la République des lettres et a un rôle déterminant dans la circulation des idées en Europe. Tous peuvent comprendre ou même écrire la même langue, sans se soucier de Cicéron. Il serait donc intéressant d'étudier comment ces esprits cultivés se sont réappropriés l'enseignement qu'ils ont reçus pour utiliser de façon vivante le latin dans leurs ouvrages rédigés.

---

## Critique de l'enseignement de la philosophie, de la logique et de la métaphysique dans les collèges.

Ces classes sont, dans le cursus scolaire des collèges, l'aboutissement des études. C'est là que l'apprentissage de la langue latine devrait trouver sa justification : permettre la formation d'une pensée au contact des auteurs anciens ou modernes. D'Alembert fait une critique négative de ce qui est enseigné : « Philosophie. Après avoir passé sept ou huit ans à apprendre des mots, ou à parler sans rien dire, on commence enfin, ou on croit commencer, l'étude des choses ; car c'est la vraie définition de la Philosophie. Mais il s'en faut bien que celle des collèges mérite ce nom : elle ouvre pour l'ordinaire par un compendium, qui est, si on peut parler ainsi, le rendez-vous d'une infinité de questions inutiles sur l'existence de la Philosophie, sur la philosophie d'Adam, &c. On passe de-là en Logique : celle qu'on enseigne, du moins dans un grand nombre de collèges, est à-peu-près celle que le maître de Philosophie se propose d'apprendre au Bourgeois-gentilhomme : on y enseigne à bien concevoir par le moyen des universaux, à bien juger par le moyen des cathégories, & à bien construire un syllogisme par le moyen des figures, barbara, celarent, darii, ferio, baralipton, &c. On y demande si la Logique est un art ou une science ; si la conclusion est de l'essence du Syllogisme, &c. &c. &c. Toutes questions qu'on ne trouvera point dans l'art de penser ; ouvrage excellent, mais auquel on a peut-être reproché avec quelque raison d'avoir fait des regles de la Logique un trop gros volume. La Métaphysique est à-peu-près dans le même goût ; on y mêle aux plus importantes vérités, les discussions les plus futiles : avant & après avoir démontré l'existence de Dieu, on traite avec le même soin les grandes questions de la distinction formelle ou virtuelle, de l'universel de la part de la chose & une infinité d'autres ; n'est-ce pas outrager & blasphémer en quelque sorte la plus grande des vérités, que de lui donner un si ridicule & si misérable voisinage ? Enfin dans la Physique on bâtit à sa mode un système du monde ; on y explique tout, ou presque tout ; on y suit ou on y réfute à tort & à travers Aristote, Descartes, & Newton. On termine ce cours de deux années par quelques pages sur la Morale, qu'on rejette pour l'ordinaire à la fin, sans doute comme la partie la moins importante. » Sa critique porte essentiellement sur l'incapacité de ces classes à apprendre à penser : la philosophie est « le rendez-vous d'une infinité de questions inutiles », la logique est celle qu'on enseigne au Bourgeois gentilhomme de Molière, logique présentée comme héritière de la scolastique du Moyen Age (d'Alembert reprend des termes scolastiques comme universaux, catégories, syllogismes) donc une philosophie conservatrice et désuète<sup>263</sup>. La métaphysique mêle « aux plus importantes vérités, les discussions les plus futiles », au point que d'Alembert s'en indigne. Quant à la physique, même si elle intègre des auteurs récents comme Descartes ou Newton, et pas seulement Aristote, d'Alembert lui reproche sa grande confusion : « on y suit ou on y réfute à tort et à travers Aristote, Descartes et Newton » mettant en cause là encore la formation des enseignants. D'Alembert fait cette critique à la lumière d'un ouvrage qu'il cite par contraste : *La Logique ou l'art de penser* d'Antoine Arnauld et Pierre Nicole, de Port-Royal, publiée en 1662 et

---

<sup>263</sup> Alain Guillerrou dans *Les Jésuites* dit qu'« on regrettera que la synthèse entre le nouvel esprit et la foi chrétienne n'ait pas été faite et que la Compagnie de Jésus soit restée fidèle à sa néo-scolastique, laissant par la pusillanimité de ses philosophes, les "Philosophes" s'emparer de l'héritage cartésien. » *Op. cit.*, p. 34.

qu'il juge « excellent ». Le plan de cet ouvrage — comprendre, juger, déduire et ordonner (activités de l'esprit de géométrie) — s'oppose, dans son exigence de clarté et d'ordre (qui s'appuie sur l'analyse et la synthèse), aux pratiques non raisonnées des cours de collège où tout se fait « à tort et à travers ». D'Alembert, comme les penseurs de son temps, héritiers du *Discours de la Méthode*, de la pensée de Newton et de la *Grammaire générale et raisonnée*, considère que le langage est l'expression de la raison et que la philosophie relève de l'art de raisonner conformément à une logique qui n'est pas celle de l'enseignement scolastique. L'enseignement du latin dans les collèges ne conduit donc pas à une pratique raisonnée du langage ni à une pensée rationnelle. Même si les universaux sont convoqués, le cours de philosophie des collèges, ne permet pas, selon lui, d'accéder à cette clarté de langage et de pensée caractéristique de tout humain qui sait diriger sa raison. Il est donc clair que ce n'est pas le latin en lui-même que rejette d'Alembert mais l'usage qui en est fait, ce ne sont pas les textes de l'Antiquité qu'il rejette, mais la façon dont ils sont appréhendés.

---

### **Contre le mépris de l'érudition.**

L'attitude de l'éloge systématique vis-à-vis des œuvres de l'Antiquité est aussi un frein à la recherche. D'Alembert estime qu'elle est toujours source de connaissance et que l'admiration détourne de la recherche. Il défend ainsi l'érudition comme une attitude d'investigation qui fait progresser la connaissance : « Il semble qu'on regarde l'antiquité comme un oracle qui a tout dit, & qu'il est inutile d'interroger ; & l'on ne fait guere plus de cas aujourd'hui de la restitution d'un passage, que de la découverte d'un petit rameau de veine dans le corps humain. Mais comme il seroit ridicule de croire qu'il n'y a plus rien à découvrir dans l'Anatomie, parce que les Anatomistes se livrent quelquefois à des recherches, inutiles en apparence, & souvent utiles par leurs suites ; il ne seroit pas moins absurde de vouloir interdire l'Erudition, sous prétexte des recherches peu importantes auxquelles nos Savans peuvent s'abandonner. C'est être ignorant ou présomptueux de croire que tout soit vû dans quelque matiere que ce puisse être, & que nous n'ayons plus aucun avantage à tirer de l'étude & de la lecture des Anciens. » (DP).

Les textes de l'antiquité restent donc une mine dont on peut toujours tirer profit. Il n'y a pas de mépris de l'Antiquité chez d'Alembert, ni de rejet pourvu qu'on lui assigne une juste place, celle qui permet de faire progresser la connaissance. Il appelle implicitement à un changement de regard sur les œuvres antiques. Il emploie le verbe « interroger » pour lire les textes antiques. L'interrogation, le questionnement est le début de la réflexion, méthode chère à Socrate. Or non seulement les œuvres de l'Antiquité ne sont pas questionnées dans les collèges mais elles ne permettent pas non plus cette éducation morale que la pratique des morceaux choisis devaient



initier. D'Alembert critique l'emprise de la religion et de ses pratiques qui n'aboutissent pas à l'élévation morale de l'élève mais à son abêtissement.

---

### **Contre l'emprise de la religion dans les collèges.**

Pour d'Alembert l'école doit former des citoyens et non pas des dévots car l'emprise de la religion conduit selon lui à des excès : « À l'égard de la Religion, on tombe sur ce point dans deux excès également à craindre : le premier & le plus commun, est de réduire tout en pratiques extérieures, & d'attacher à ces pratiques une vertu qu'elles n'ont assurément pas : le second est au contraire de vouloir obliger les enfans à s'occuper uniquement de cet objet, & de leur faire négliger pour cela leurs autres études, par lesquelles ils doivent un jour se rendre utiles à leur patrie. Sous prétexte que Jesus-Christ a dit qu'il faut toujours prier, quelques maîtres, & surtout ceux qui sont dans certains principes de rigorisme, voudroient que presque tout le tems destiné à l'étude se passât en méditations & en catéchismes ; comme si le travail & l'exactitude à remplir les devoirs de son état, n'étoit pas la prière la plus agréable à Dieu. Aussi les disciples qui soit par tempérament, soit par paresse, soit par docilité, se conforment sur ce point aux idées de leurs maîtres, sortent pour l'ordinaire du collège avec un degré d'imbécillité & d'ignorance de plus. » D'Alembert montre, non sans esprit de polémique, que la pratique de la religion ne fait qu'empirer les choses : une pratique qui n'est pas fondée sur une adhésion intérieure mais qui réduit tout « en pratiques extérieures », rites que d'Alembert condamne car ils ne permettent pas l'accès à la vertu. De plus, la pratique religieuse détourne les enfants de leur devoir envers leur patrie. On voit ici l'idée de citoyenneté s'opposer à la pratique de la foi, les collèges ne forment pas des citoyens mais des dévots. d'Alembert condamne la pratique de la prière et de la méditation lorsqu'elle prend le pas, par rigorisme, sur toutes les autres activités car, pour lui, elles encouragent la paresse et la docilité et développent l'imbécillité et l'ignorance. Il conclut son paragraphe par une situation paradoxale pour mieux pourfendre l'ineptie de l'enseignement des collèges : les meilleurs élèves « qui se conforment aux idées de leurs maîtres sortent pour l'ordinaire du collège avec un degré d'imbécillité & d'ignorance de plus. » Loin de développer l'esprit de géométrie, cet enseignement développe l'esprit courtois tant décrié par les auteurs du siècle précédent. L'enseignement du latin est donc fortement connoté négativement par lui, non pas à cause du latin en tant que langue, ni même à cause des maîtres, mais d'un système qui lie enseignement et religion et ne conduit qu'à l'abêtissement au lieu de développer la pensée rationnelle. La conclusion de cette description de l'enseignement dispensé est sans appel : l'enseignement des collèges fait des ignorants et des crétins mais non pas des citoyens dignes de ce nom. « Il résulte de ce détail, qu'un jeune homme après avoir passé dans un collège dix années, qu'on doit mettre au nombre des plus précieuses de sa vie, en sort, lorsqu'il a le mieux employé son tems, avec la connoissance très-imparfaite d'une langue morte, avec des préceptes de Rhétorique & des principes de Philosophie qu'il doit tâcher d'oublier ; souvent avec une corruption de mœurs dont l'altération de la santé est la moindre suite ;

quelquefois avec des principes d'une dévotion mal-entendue ; mais plus ordinairement avec une connoissance de la Religion si superficielle, qu'elle succombe à la première conversation impie, ou à la première lecture dangereuse. » C'est bien un enseignement inadapté qu'il critique, inadapté à la jeunesse dont le développement physique n'est pas pris en compte « une corruption de mœurs dont l'altération de la santé est la moindre suite ». Aucune éducation physique n'est dispensée, et les manifestations de l'adolescence ne sont pas pris en compte. De plus, l'absence de développement de l'esprit critique rend les élèves vulnérables à toutes les influences néfastes. Loin de les éduquer moralement, l'enseignement des collèges produit l'inverse.

---

### **Contre les pratiques dangereuses du théâtre.**

Pour clore son réquisitoire, d'Alembert s'attaque à la pratique du théâtre et en particulier à celle des tragédies dans les collèges jésuites, puisque, sans qu'il les nomme, ce sont les jésuites qui ont développé cette pratique pédagogique, comme nous l'avons vu. « Parmi les différentes inutilités qu'on apprend aux enfans dans les collèges, j'ai négligé de faire mention des tragédies, parce qu'il me semble que l'université de Paris commence à les proscrire presque entièrement : on en a l'obligation à feu M. Rollin, un des hommes qui ont travaillé le plus utilement pour l'éducation de la jeunesse: à ces déclamations de vers il a substitué les exercices, qui sont au moins beaucoup plus utiles, quoiqu'ils pussent l'être encore davantage. On convient aujourd'hui assez généralement que ces tragédies sont une perte de tems pour les écoliers & pour les maîtres : c'est pis encore quand on les multiplie au point d'en représenter plusieurs pendant l'année, & quand on y joint d'autres appendices encore plus ridicules, comme des explications d'énigmes, des ballets, & des comédies tristement ou ridiculement plaisantes. Nous avons sous les yeux un ouvrage de cette dernière espèce, intitulé la défaite du Solécisme par Despautere, représentée plusieurs fois dans un collège de Paris: le chevalier Prétérit, le chevalier Supin, le marquis des Conjugaisons, & d'autres personnages de la même trempe, sont les lieutenans généraux de Despautere, auquel deux grands princes, appelés Solécisme & Barbarisme, déclarent une guerre mortelle. Nous faisons grâce à nos lecteurs d'un plus grand détail, & nous ne doutons point que ceux qui président aujourd'hui à ce collège, ne fissent main-basse, s'ils en étoient les maîtres, sur des puérités si pédantesques, & de si mauvais goût: ils font trop éclairés pour ne pas sentir que le précieux tems de la jeunesse ne doit point être employé à de pareilles inepties. Je ne parle point ici des ballets où la Religion peut être intéressée ; je sais que cet inconvénient est rare, grâce à la vigilance des supérieurs; mais je sais aussi que malgré toute cette vigilance, il ne laisse pas de se faire sentir quelquefois. Voyez dans le Journ. de Trév. nouv. littér. Sept. 1750. la critique d'un de ces ballets, très-édifiante à tous égards. Je conclus du moins de tout ce détail, qu'il n'y a rien de bon à gagner dans ces sortes d'exercices, & beaucoup de mal à en craindre. »

L'auteur rend hommage à Charles Rollin, d'avoir proscrit les tragédies. Rollin reprochait aux pratiques théâtrales de n'être qu'un divertissement usant pour les professeurs sans vertu édifiante<sup>264</sup>. d'Alembert prend soin, de nouveau, de faire la distinction entre l'Université, où des maîtres comme Rollin sont ouverts à une certaine évolution des pratiques, et les collèges de Jésuites dont il dénigre les pratiques théâtrales qu'il réduit à des « déclamations de vers ». Il vise bien les jésuites ici même s'il ne prononce jamais leur nom avec l'ouvrage *La défaite du solécisme par Depautère*. Il s'agit d'une pièce écrite par un père jésuite, le père Du Cerceau<sup>265</sup>, à des fins éducatives. Le sujet de la pièce qui révolte l'auteur de l'article présente des allégories de termes grammaticaux employés couramment par les élèves rompus à la pratique de la version et du thème latins. Le choix de ces allégories grammaticales vide de tout contenu historique, donc de toute réflexion sur une époque, les pièces jouées. Despautère<sup>266</sup> est le seul à n'être pas un terme grammatical mais c'est le nom de l'auteur d'une grammaire latine en latin, la grammaire de référence dans les collèges des Jésuites. Voilà pourquoi d'Alembert qualifie la pièce de « puérilités pédantesques et de si mauvais goût ». d'Alembert se fait ici l'écho de critiques dont effectivement le théâtre dans les collèges jésuites avait fait l'objet, car les cours de théâtre prenaient beaucoup de temps<sup>267</sup> et surtout, cette pratique théâtrale se développant au-delà de ce qui était recommandé par la *Ratio*<sup>268</sup>, des abus sont dénoncés comme le travestissement, par exemple, d'homme en femme pour interpréter les rôles : « la règle qui veut qu'on interdise les rôles féminins est de plus en plus fréquemment transgressée au cours du siècle. C'est-à-dire que des écoliers, des séminaristes, voire un chapelain (à Blois, en 1736) se travestissent, et se mettent du rouge et des mouches. »<sup>269</sup> Ce qui entraîne des chroniques scandaleuses qui ne retiennent que l'aspect extérieur de la représentation. Voilà ce que peut désigner d'Alembert par « inepties », condamnant aussi la pratique des ballets que

<sup>264</sup> Voir l'article de Pierre Peyronnet, « Le théâtre d'éducation des Jésuites », *Dix-huitième siècle*, 8, *op.cit.*, p. 119.

<sup>265</sup> « Le Père du Cerceau fut le plus fécond et le plus estimé des écrivains de la Société de Jésus. Il n'a écrit qu'une seule pièce latine : *Filius prodigus*, traduite plus tard par lui en vers français. Parmi les pièces imprimées qu'il nous a laissées, les plus connues sont *Les Incommodités de la grandeur*, *Ésope au Collège*, *L'école des Pères*, *La défaite du Solécisme*, *Le point d'honneur*. » L.-V. Gofflot, *Le théâtre au collège : du moyen-âge à nos jours*, préf. de Jules Claretie, Paris, 1907, p.111 (en ligne : gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k4056171/f4.image.texteImage).

<sup>266</sup> Voici ce que dit Marie-Madeleine Compère (*Du collège au lycée...op. cit.*, p. 75) de Despautère : « toutes les grammaires s'effacent progressivement devant celles de Despautère dont le règne absolu n'est pas contesté avant la fin de notre première période [soit fin XVII<sup>e</sup> siècle]. Ce grammairien flamand, né vers 1460 et mort en 1520, régent successivement dans plusieurs écoles des Pays-Bas espagnols (Bois-le-Duc, Bergues, Comines), a publié de 1511 à 1519 les divers livres forment son manuel. Ils seront constamment réédités par la suite. Le succès de Despautère tient dans doute à sa facilité d'utilisation. Les sept livres qui le composent (*Syntaxis*, *Ars versificatoria*, etc...) sont eux-mêmes divisés en chapitres dont chacun débute par une règle mise typographiquement en évidence et édictée en vers pour faciliter la mémorisation. » Elle ajoute que les Jésuites l'ont adoptée et qu'elle est rééditée jusqu'au milieu du XVIII<sup>e</sup> siècle, en subissant quelques modifications comme l'introduction du français.

<sup>267</sup> « La déclamation(en latin, parfois en grec, rarement en français) était un exercice réglementaire fait en classe ; les répétitions incessantes, les exercices, prenaient environ deux fois plus de temps que les cours magistraux ». Pierre Peyronnet, « Le théâtre d'éducation des Jésuites », *op. cit.*, p. 111.

<sup>268</sup> « Le relevé des pièces jouées entre 1701 et 1761 à Louis-le-Grand fait apparaître sur un total de 136 œuvres écrites : 4 drames (dont on ne sait s'ils furent joués en français ou en latin), 38 comédies et 94 tragédies. En un siècle et demi, le "très rare" de la règle de la *Ratio studiorum* a été oubliée. » *Ibid.*, p. 114.

<sup>269</sup> *Ibid.*, p. 112.

les Jésuites avaient développé pour servir d'entractes dans leurs tragédies<sup>270</sup>. D'Alembert ne retient pas ce que ces pratiques pouvaient avoir de novateur pédagogiquement ni n'évoque la qualité de certains spectacles, puisque son propos est avant tout polémique. Ces pratiques théâtrales, que l'on regarde d'un tout autre œil aujourd'hui, ainsi dénigrées n'ont pas pu donner de l'enseignement du latin une image moderne alors qu'elles pouvaient constituer une ouverture sur le monde artistique non négligeable. La condamnation de d'Alembert est sévère : « Je conclus du moins de tout ce détail, qu'il n'y a rien de bon à gagner dans ces sortes d'exercices, & beaucoup de mal à en craindre. »<sup>271</sup> Pour d'Alembert, comme pour beaucoup de philosophes du XVIII<sup>e</sup> siècle, tout ce qui relève des arts et de l'expression des sentiments est estimé selon le goût, cette notion héritée de la cour du XVII<sup>e</sup> et que continue à cultiver le XVIII<sup>e</sup>. Pour d'Alembert, le goût ne s'enseigne pas, il est nécessaire de l'épanouir pour des raisons de sociabilité, mais ce qui importe avant tout en éducation, c'est de former la raison. Ce sont les sciences et en particulier la géométrie qui peuvent le permettre. D'Alembert propose un plan d'étude programmatique.

---

## B) Propositions pour un enseignement scientifique et philosophique.

D'Alembert propose un plan d'étude sous forme de principes qui pourraient remédier aux principaux défauts de l'enseignement des collèges. Je conserve là encore l'ordre qu'il emploie dans l'article « Collège », avec des références à l'article « Géométrie » et au *Discours préliminaire*.

---

### **Apprendre à composer en français.**

L'usage du latin étant pour lui obsolète, il est logique qu'il prescrive un enseignement en français. Il n'évoque pas les problèmes que pose encore son apprentissage : l'orthographe non codifiée, l'absence de grammaire scolaire et de méthode. Le français s'apprend en rapport avec le latin. Il est une langue littéraire reconnue en Europe, il est aussi une langue savante, philosophique et scientifique, comprise par les lettrés de la nation : c'est la raison pour laquelle l'*Encyclopédie* est écrite en français dans une orthographe qui n'est pas encore complètement stabilisée mais qui ne gêne pas sa compréhension, (c'est l'orthographe des extraits que je cite, le travail des éditeurs a contribué à sa stabilisation). « Concluons de ces réflexions, que les compositions Latines sont

---

<sup>270</sup> « Les jésuites instaurent des intermèdes dansés, en un siècle, 97 ballets différents pour Louis-le-Grand réglés par des danseurs de l'Opéra ; avec un sujet de ballet en rapport avec la pièce et une musique composée par un musicien de talent. » *Ibid.*, p. 115.

<sup>271</sup> Cette condamnation du théâtre en milieu scolaire par d'Alembert est peut-être à l'origine du non développement de cette pratique artistique en milieu scolaire. Il faut attendre les années 1990 pour que naissent les options théâtre au baccalauréat et que les programmes de français imposent l'étude des pièces avec leurs représentations.

sujettes à de grands inconvéniens, & qu'on feroit beaucoup mieux d'y substituer des compositions Françaises ; c'est ce qu'on commence à faire dans l'université de Paris : on y tient cependant encore au Latin par préférence, mais enfin on commence à y enseigner le François. » Les choses évoluent, et la composition française commence à être admise mais il s'en faut de beaucoup qu'elle soit courante surtout dans les collèges religieux. Condamnant la composition latine, il est logique que d'Alembert condamne la composition en grec, qui semble pourtant désuète : « J'ai entendu quelquefois regretter les thèses qu'on soutenoit autrefois en Grec ; j'ai bien plus de regret qu'on ne les soutienne pas en François ; on seroit obligé d'y parler raison, ou de se taire. » D'Alembert insiste sur la nécessité de parler raison et, pour cela, de maîtriser la langue employée. L'utilisation du grec a cessé manifestement faute de maîtrise suffisante. Il faut attendre le début du XIX<sup>e</sup> siècle, nous le verrons, pour que renaissent les études grecques. Dans ces conditions, les langues étrangères, vivantes et comprises, ont leur place.

---

### **Pour un enseignement des langues étrangères vivantes.**

« Les langues étrangères dans lesquelles nous avons un grand nombre de bons auteurs, comme l'Anglois & l'Italien, & peut-être l'Allemand & l'Espagnol, devroient aussi entrer dans l'éducation des collèges ; la plupart seroient plus utiles à savoir que des langues mortes, dont les savans seuls sont à portée de faire usage. » D'Alembert ne s'étend pas davantage mais son intérêt pour la communication et la conversation lui fait préconiser l'apprentissage de langues vivantes qui, comme le français, ont acquis leurs lettres de noblesse par leur littérature. Les langues ne sont pas inférieures les unes aux autres et méritent d'être apprises. D'Alembert participe au mouvement d'ouverture initié par la *Grammaire générale et raisonnée* de Port-Royal, comme nous l'avons vu. Il a le souci de la communication avec un public éclairé, plus large que celui des seuls savants qui peuvent communiquer en latin. Cette prise en considération du présent se retrouve dans le choix de faire apprendre l'histoire à rebours.

---

### **Pour un enseignement de l'histoire « de notre temps ».**

L'histoire est une matière nécessaire pour former l'esprit des enfants : « Malgré le peu de cas que l'on paroît faire dans les collèges de l'étude de l'Histoire, c'est peut-être l'enfance qui est le tems le plus propre à l'apprendre. L'Histoire assez inutile au commun des hommes, est fort utile aux enfans, par les exemples qu'elle leur présente, & les leçons vivantes de vertu qu'elle peut leur donner, dans un âge où ils n'ont point encore de principes fixes, ni bons ni mauvais. Ce n'est pas à trente ans qu'il faut commencer à l'apprendre, à moins que ce ne soit pour la simple curiosité ; parce qu'à trente ans l'esprit & le coeur sont ce qu'ils seront pour toute la vie. » Elle a pour lui une

fonction édifiante et elle devrait concerner l'histoire moderne plutôt que l'Antiquité : « un homme d'esprit de ma connoissance voudroit qu'on étudiât & qu'on enseignât l'Histoire à-rebours, c'est-à-dire en commençant par notre tems, & remontant de-là aux siecles passés. Cette idée me paroît très juste, & très-philosophique : à quoi bon ennuyer d'abord un enfant de l'histoire de Pharamond, de Clovis, de Charlemagne, de César, & d'Alexandre, & lui laisser ignorer celle de son tems, comme il arrive presque toujours, par le dégoût que les commencemens lui inspirent ? » Il n'approfondit pas assez pour que l'on sache exactement ce qu'il entend par histoire mais sa préoccupation d'un enseignement en rapport avec l'époque présente se montre ici de nouveau. C'est ce qui apparaît aussi dans l'attitude qu'il préconise vis-à-vis des œuvres en classe de rhétorique.

---

### **Développer l'esprit critique : apprendre à penser avant que d'apprendre à écrire.**

D'Alembert donne un contenu nouveau à l'année dite de rhétorique, qui se situe traditionnellement avant la classe de philosophie. Il revient sur l'admiration portée aux auteurs anciens pour défendre une conception critique de la lecture : il prône une comparaison avec les auteurs modernes car comparer est une activité qui permet l'abstraction et développe l'esprit de géométrie, l'essentiel étant d'apprendre à penser : « A l'égard de la Rhétorique, on voudroit qu'elle consistât beaucoup plus en exemples qu'en préceptes ; qu'on ne se bornât pas à lire des auteurs anciens, & à les faire admirer quelquefois assez mal-à-propos ; qu'on eût le courage de les critiquer souvent, les comparer avec les auteurs modernes, & de faire voir en quoi nous avons de l'avantage ou du desavantage sur les Romains & sur les Grecs. Peut-être même devoit-on faire précéder la Rhétorique par la Philosophie ; car enfin, il faut apprendre à penser avant que d'écrire. » Ce point est essentiel car il montre bien que l'objet de l'enseignement est la formation d'une pensée critique et non pas le maniement d'une forme rhétorique faite de préceptes qui poussent à l'imitation et non pas à la pensée. Les auteurs modernes n'étant plus considérés comme inférieurs aux auteurs anciens, c'est de leur comparaison que naît la capacité à penser qui est estimation et jugement. Autant de qualités raisonnables qui doivent être développées selon d'Alembert. La philosophie est considérée comme une science car elle est exercice de la raison. C'est dans cette perspective, les sciences comme formatrices premières de la raison, que se situe l'apprentissage de la géométrie.

---

### **Avènement du siècle de la philosophie fondé sur l'esprit de géométrie.**

D'Alembert montre que le XVIII<sup>e</sup> siècle est en rupture avec l'héritage culturel des collèges jésuites car, sous l'impulsion de savants comme Newton, il s'est détaché du savoir livresque fondé sur l'admiration des Anciens pour observer la nature à l'aide de la raison. Ce qui est de l'ordre du goût (la littérature et l'art de la conversation) ne s'enseigne pas, si bien que seules les sciences, dont fait partie la philosophie, peuvent être enseignées. Il préconise très peu de livres car c'est l'observation que doit développer la raison et non l'imitation des auteurs lus. « Dans la Philosophie, on borneroit la Logique à quelques lignes; la Métaphysique, à un abrégé de Locke ; la Morale purement philosophique, aux ouvrages de Sénèque & d'Epictète ; la Morale chrétienne, au sermon de Jésus-Christ sur la montagne ; la Physique, aux expériences & à la Géométrie, qui est de toutes les logiques & physiques la meilleure. » D'Alembert insiste sur la nécessité de ne pas donner des lectures trop longues : « on bornerait la Logique à quelques lignes », « un abrégé de Locke ». Les livres sont, en effet, inutiles avec Locke qui recréa la Métaphysique : « Pour connoître notre ame, ses idées & ses affections, il n'étudia point les livres, parce qu'ils l'auroient mal instruit ; il se contenta de descendre profondément en lui-même ; & après s'être, pour ainsi dire, contemplé longtems, il ne fit dans son Traité de l'entendement humain que présenter aux hommes le miroir dans lequel il s'étoit vû. En un mot il réduisit la Métaphysique à ce qu'elle doit être en effet, la Physique expérimentale de l'ame; espece de Physique très-différente de celle des corps non-seulement par son objet, mais par la maniere de l'envisager. » (DP). Le sujet pensant et rationnel se détache donc du savoir purement livresque, qui occulte les progrès de la connaissance scientifique, pour s'étudier lui-même, ce qui a pour conséquence une redéfinition de la métaphysique. La formation morale, philosophique et chrétienne, est réduite à peu de lectures dont la Bible est exclue. La physique est fondée sur l'expérience et non pas sur les livres, et comporte la géométrie, qui est elle, la science reine, « de toutes les logiques et physiques la meilleure », c'est un géomètre qui parle. L'année de philosophie épanouit donc la réflexion. Voilà pourquoi d'Alembert envisage même de la faire passer avant l'année de rhétorique, bouleversant l'ordre traditionnel des études. Il pense même que la géométrie peut être enseignée très tôt.

---

### **La science reine, la géométrie.**

« Les enfans sont plus capables d'application & d'intelligence qu'on ne le croit communément; j'en appelle à l'expérience ; & si, par exemple, on leur apprenoit de bonne heure la Géométrie, je ne doute point que les prodiges & les talens précoces en ce genre ne fussent beaucoup plus fréquens : il n'est guere de science dont on ne puisse instruire l'esprit le plus borné, avec beaucoup d'ordre & de méthode ; mais c'est-là pour l'ordinaire par où l'on peche. » Ordre et méthode, ce sont deux maîtres mots pour le géomètre d'Alembert. Le *Discours de la méthode*, que Descartes a écrit en français pour qu'il soit compris du plus grand nombre, a durablement marqué de ses exigences les philosophes mathématiciens comme d'Alembert. La conviction que la raison peut s'éduquer et les sciences s'enseigner à tous, est affirmée. Le regard porté sur l'enfance est

optimiste, « Les enfans sont plus capables d'application & d'intelligence qu'on ne le croit communément ; j'en appelle à l'expérience », mais c'est la méthode qu'il faut revoir. D'Alembert a cet optimisme qui caractérise les Lumières et qui porte un autre regard sur l'enfance, ce que Rousseau va développer comme nous le verrons. Il faut donc leur apprendre de bonne heure la géométrie. C'est une nouveauté en matière d'enseignement puisque l'éducation était jusque là essentiellement livresque. Dans l'article « Géométrie », d'Alembert fait l'histoire de cette science. Après avoir fait l'éloge des découvertes des grands géomètres de l'Antiquité (grecs principalement), il fait celui des géomètres arabes, puis il rend hommage à Descartes parce qu'il a appliqué l'algèbre à la géométrie et la géométrie à la physique, et termine en rendant grâce au génie de Newton : « Mais ces écrits, quelque admirables qu'ils soient, ne sont rien, pour ainsi dire, en comparaison de l'immortel ouvrage du même auteur, intitulé *Philosophie naturalis principia mathematica*, qu'on peut regarder comme l'application la plus étendue, la plus admirable, & la plus heureuse qui ait jamais été faite de la Géométrie à la Physique : ce livre est aujourd'hui trop connu pour que nous entrions dans un plus grand détail; il a été l'époque d'une révolution dans la Physique : il a fait de cette science une science nouvelle, toute fondée sur l'observation, l'expérience, & le calcul. »<sup>272</sup>

Les livres qui font son admiration sont ceux qui apportent des découvertes qui changent le regard porté sur la Nature parce qu'ils en démontrent certains principes en usant de la raison qui peut observer, faire des expériences et calculer. Newton, selon lui, a fait de la physique une science nouvelle, qui développe des compétences rationnelles comme l'observation, l'expérience et le calcul. Ce développement des sciences remet forcément en question l'enseignement livresque et littéraire des collèges. Il entraîne un rapport différent au savoir et donc à la langue où la pensée, résultat de l'observation scientifique, prime sur la forme et l'on comprend que l'enseignement traditionnel de la rhétorique ne le satisfasse pas. L'art de la conversation et de la communication en société ne s'apprend pas, selon d'Alembert, mais il peut être formé grâce aux arts.

---

## Développer le goût par les arts.

« On voudroit enfin qu'on joignît à ces différentes études, celle des beaux Arts, & surtout de la Musique, étude si propre pour former le goût, & pour adoucir les moeurs, & dont on peut bien

---

<sup>272</sup> D'Alembert rend hommage à Descartes et à Newton mais aussi à ses contemporains qui ont permis le développement de la géométrie que nous désignerions plutôt de nos jours plus généralement par « mathématiques ». « L'édifice élevé par Newton à cette hauteur immense, n'étoit pourtant pas encore achevé ; le calcul intégral a été depuis extrêmement augmenté par MM. Bernoulli, Cotes, Maclaurin, &c. & par les mathématiciens qui sont venus après eux. Voyez Intégral. On a fait des applications encore plus subtiles, & si on l'ose dire, plus difficiles, plus heureuses & plus exactes de la Géométrie à la Physique. On a beaucoup ajouté à ce que Newton avoit commencé sur le système du monde : c'est surtout quant à cette partie qu'on a corrigé & perfectionné son grand ouvrage des Principes mathématiques. La plupart des mathématiciens qui ont contribué à enrichir ainsi la Géométrie par leurs découvertes, & à l'appliquer à la Physique & à l'Astronomie, étant aujourd'hui vivans, & nous même ayant peut-être eu quelque part à ces travaux, nous laisserons à la postérité le soin de rendre à chacun la justice qu'il mérite : & nous terminerons ici cette petite histoire de la Géométrie. » D'Alembert, « Géométrie », *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*.



dire avec Cicéron : *Hac studia adolescentiam alunt, senectutem oblectant, jucundas res ornant, adversis perfugium & solatium praebent.* » La formation du goût est une nécessité aristocratique puisque le goût se forme au contact des mœurs de la cour depuis le XVII<sup>e</sup> siècle. Au XVIII<sup>e</sup> siècle, le centre de gravité de la société mondaine est passé de la cour à la ville et la nécessité d'étendre cette culture aristocratique que sont la fréquentation des beaux Arts et celle de la musique à une population plus étendue d'élèves, d'origine bourgeoise notamment, est ici affirmée par d'Alembert pour qui le goût est lié à l'art de la conversation, nécessaire pour créer un lien social et permettre des échanges harmonieux. La culture des élites sert de référence pour ce nécessaire adoucissement des mœurs. Il est à noter, pour notre propos, que d'Alembert cite Cicéron en latin, sans avoir besoin de le traduire. Il sait que ces lecteurs sont capables de lire et de comprendre que Cicéron montre les vertus de la musique à tous les âges de la vie. La formation latine reçue dans les collèges a créé cette République des lettres constituée de gens assez instruits pour lire les auteurs antiques dans le texte, dans toutes les cours d'Europe. Cette culture-là n'est pas remise en question par d'Alembert pour qui elle est manifestement naturelle, et fait partie de la communication sociale. Il est à noter aussi que la musique ne fait pas partie des arts pratiqués dans les collèges jésuites. L'art théâtral y a été développé mais pas la musique, réservée sans doute aux pratiques religieuses.

---

### **C'est au gouvernement à faire changer la routine et l'usage.**

D'Alembert termine son article en lançant un appel au gouvernement pour qu'il trouve des citoyens capables de proposer un nouveau plan d'études : « C'est au gouvernement, comme je l'ai dit, à faire changer là-dessus la routine & l'usage ; qu'il parle, & il se trouvera assez de bons citoyens pour proposer un excellent plan d'études. Mais en attendant cette réforme, dont nos neveux auront peut-être le bonheur de jouir, je ne balance point à croire que l'éducation des collèges, telle qu'elle est, est sujette à beaucoup plus d'inconvénients qu'une éducation privée, où il est beaucoup plus facile de se procurer les diverses connaissances dont je viens de faire le détail. » Il était dans l'air visiblement de réfléchir à ce que pourraient être une réforme des collèges et des recherches sur des plans d'éducation étaient déjà en cours. C'est ce travail de longue haleine qui va éclore à la Révolution. D'Alembert a bien conscience qu'il est encore trop tôt (« en attendant cette réforme, dont nos neveux auront peut-être le bonheur de jouir »), et il préconise en attendant l'enseignement privé « où il est beaucoup plus facile de se procurer les diverses connaissances dont je viens de faire le détail. » L'enseignement privé consiste en effet en cours particuliers dispensés chez les familles aisées, ou bien des cours en petits groupes pour des élèves d'origine sociale favorisés. Le contenu est adapté aux exigences des familles et des élèves et en lien avec l'évolution sociale. Nous aurons l'occasion d'en reparler car c'est justement dans ces cours-là qu'un grammairien encyclopédiste comme Dumarsais va expérimenter de nouvelles façons d'enseigner le latin.

---

C) Conclusion : émergence de la séparation entre les lettres et les sciences. Un rapport différent à la langue.

---

### **Le latin ne doit plus être une langue d'enseignement.**

L'étude de cet article nous permet de mesurer l'évolution dans le rapport au savoir en ce milieu du XVIII<sup>e</sup> siècle. Le latin ne peut plus être une langue d'enseignement. Il est perçu comme une matière scolaire, source d'abêtissement car il exige de longs efforts, six années d'étude, pour des résultats bien maigres : peu d'élèves parviennent à lire et à s'exprimer en latin, beaucoup ne suivent pas tout le cursus et entrent dans la vie adulte sans maîtriser leur langue maternelle, le français. C'est aussi la condamnation d'un enseignement uniquement fondé sur des matières littéraires en référence à l'antiquité, celui d'une morale étroite et d'une philosophie scolastique abstraite et détachée des réalités sociales. Le latin est considéré comme une langue qui abêtit et qui ne libère pas les esprits. Même si d'Alembert rend hommage aux professeurs qui essaient d'échapper à l'usage et à la routine, l'enseignement du latin va garder durablement cette image négative. Pourtant jamais il ne dit qu'il faut arrêter l'étude des auteurs de l'antiquité. Il préconise qu'on continue à les lire car leur pensée est nécessaire à la culture donc l'étude du latin est nécessaire pour pouvoir les entendre. Seulement apprendre à lire en latin n'est pas s'exprimer en latin et le temps gagné peut être ainsi consacré à l'apprentissage de la langue française qui est désormais considérée comme la langue de culture française y compris dans l'enseignement.

---

### **Le français langue d'enseignement doit exprimer la clarté.**

Le français a acquis ses lettres de noblesse déjà au siècle précédent, mais il était resté à l'écart de l'enseignement. La nouveauté, en ce milieu du XVIII<sup>e</sup> siècle, c'est qu'il est proposé comme une alternative nécessaire au latin. Voilà pourquoi d'Alembert appelle de ses vœux une instruction réformée sous l'égide de l'état, fondée sur la raison, la géométrie, le français et les langues vivantes et qui échapperait ainsi à l'emprise religieuse d'un ordre jugé trop influent. L'idée d'une éducation nationale commence à se développer. Dans ces conditions, le rapport à la langue française change car elle doit se faire l'expression d'une pensée rationnelle. Même si d'Alembert est l'héritier de la conception classique de la langue, telle que l'énonçait Boileau :

« Ce qui se conçoit bien, s'énonce clairement,  
Et les mots pour le dire, arrivent aisément. »

il exprime le besoin d'un perfectionnement de la langue pour parfaire la communication : « La science de la communication des idées ne se borne pas à mettre de l'ordre dans les idées mêmes ;

elle doit apprendre encore à exprimer chaque idée de la manière la plus nette qu'il est possible, & par conséquent à perfectionner les signes qui sont destinés à la rendre. »(DP). Ce perfectionnement des signes est nécessaire pour accéder à la clarté. La grammaire doit être pour cela connue car elle s'est élaborée peu à peu et elle est « une des branches de la logique. »(DP). Si bien que la règle grammaticale doit primer sur l'usage : « elle démêle les nuances des idées, apprend à distinguer ces nuances par des signes différents, donne des règles pour faire de ces signes l'usage le plus avantageux, découvre souvent par cet esprit philosophique qui remonte à la source de tout, les raisons du choix bizarre en apparence, qui fait préférer un signe à un autre, & ne laisse enfin à ce caprice national qu'on appelle usage, que ce qu'elle ne peut absolument lui ôter. » (DP). L'usage pour d'Alembert semble échapper à l'emprise de la raison, car il est difficile de lui attribuer une origine. Il désire en limiter l'importance, car il est de l'ordre du caprice. C'est aux exigences de la raison qui s'exprime par la logique grammaticale que la langue française doit se plier<sup>273</sup>. D'Alembert reste dans la lignée de pensée de la *Grammaire générale* qui établit une correspondance directe entre les langues puisqu'elles relèvent toutes de l'exercice de la raison. Or si un tel langage est bien adapté aux sciences et à la philosophie, qu'en est-il de la communication des passions ? Si l'esprit de géométrie peut se satisfaire de la logique grammaticale, qu'en est-il de l'esprit de finesse, puisque l'enseignement de la rhétorique est condamné ?

---

### Les vertus de l'éloquence.

D'Alembert sait bien que la communication des idées n'est pas la seule qui se développe entre les hommes. Mais tout ce qui est de l'ordre de la sensibilité ne s'enseigne pas, ce qui explique que son plan d'éducation ne comporte pas d'étude de la littérature ni d'exercices d'expression poétique. « Les hommes en se communiquant leurs idées, cherchent aussi à se communiquer leurs passions. C'est par l'éloquence qu'ils y parviennent. Faite pour parler au sentiment, comme la Logique & la Grammaire parlent à l'esprit, elle impose silence à la raison même ; & les prodiges qu'elle opère souvent entre les mains d'un seul sur toute une Nation, sont peut-être le témoignage le plus éclatant de la supériorité d'un homme sur un autre. Ce qu'il y a de singulier, c'est qu'on ait cru suppléer par des règles à un talent si rare. C'est à peu-près comme si on eût voulu réduire le génie en préceptes. Celui qui a prétendu le premier qu'on devoit les Orateurs à l'art, ou n'étoit pas du nombre, ou étoit bien ingrat envers la Nature. Elle seule peut créer un homme éloquent. » (DP). L'éloquence parvient à imposer silence même à la raison, c'est-à-dire qu'elle n'est pas analysable, elle est un don de la nature, un prodige. Elle constitue l'une des parties de la rhétorique mais d'Alembert s'étonne qu'on ait voulu l'enseigner par des règles. « Les hommes sont le premier livre

---

<sup>273</sup> D'Alembert s'inspire de Locke, il veut qu'on perfectionne la langue grâce à la grammaire : « Le travail sur la langue d'inspiration philosophique porte sur trois points principaux : premièrement, la régulation des constructions et l'organisation de la phrase, afin de rendre perceptible la relation de ses composantes ; deuxièmement, la délimitation du sens des mots, en particulier de ceux qui risquent d'être confondus comme des synonymes ; troisièmement, la détermination des emplois figurés et de leurs rapports avec le sens propre. » Jean-Paul Sermain, « Le code du bon goût (1725-1750) », dans Marc Fumaroli (dir.), *Histoire de la rhétorique dans l'Europe moderne, op. cit.*, p. 3697.

qu'ils doivent étudier pour réussir, les grands modèles sont le second ; & tout ce que ces Écrivains illustres nous ont laissé de philosophique & de réfléchi sur le talent de l'Orateur, ne prouve que la difficulté de leur ressembler. Trop éclairés pour prétendre ouvrir la carrière, ils ne vouloient sans doute qu'en marquer les écueils. À l'égard de ces puérités pédantesques qu'on a honorées du nom de Rhétorique, ou plutôt qui n'ont servi qu'à rendre ce nom ridicule, & qui sont à l'Art oratoire ce que la Scolastique est à la vraie Philosophie, elles ne sont propres qu'à donner de l'Éloquence l'idée la plus fautive & la plus barbare. »(DP). La rhétorique est constamment condamnée par d'Alembert, à cause de la façon dont elle est enseignée : elle n'est que « puérités pédantesques », c'est-à-dire verbiage inutile comme il l'a dit dans l'article collègue. Elle n'est pas l'éloquence, qui est, elle, relève du génie. Les hommes ne sont pas tous égaux dans leurs qualités naturelles.

Dans son article « Élocution » de 1759, d'Alembert assimile éloquence, pathétique et sublime et identifie leurs effets à ceux des œuvres d'art. L'éloquence et la poésie sont une seule et même chose par l'attendrissement qu'elles provoquent chez le lecteur qui prend, grâce à elles, conscience de la sensibilité de son âme, dans une sorte de contemplation narcissique de soi-même. Cette assimilation de la poésie avec l'éloquence conduit à un effacement du travail rhétorique, puisqu'elle est de l'ordre du génie, mais elle « assure aussi le maintien d'une conception rhétorique de la poésie chargée de transmettre valeurs ou modèles »<sup>274</sup>. C'était ce que défendait déjà Fénelon mais, après 1750, l'idée se répand jusqu'à la Révolution, d'un philosophe orateur qui s'adresse au tribunal de l'opinion publique, pour combattre les ombres et répandre la lumière. Son enthousiasme communicatif peut imposer l'originalité de son génie. L'imagination n'a pas le même rôle selon qu'elle est sollicitée par un géomètre ou un poète : « L'imagination dans un Géomètre qui crée, n'agit pas moins que dans un Poète qui invente. Il est vrai qu'ils opèrent différemment sur leur objet ; le premier le dépouille & l'analyse, le second le compose & l'embellit »(DP). Cette distinction faite par d'Alembert entre le français de la clarté et l'éloquence poétique, qui exprime une vérité esthétique<sup>275</sup>, est importante car elle montre déjà comment se séparent les sciences des lettres. Il s'agit d'une conception différente du langage car il n'a pas la même fonction selon qu'il sert l'expression de la raison ou celle des sentiments. Cette distinction est capitale car elle va marquer l'enseignement jusqu'à nos jours. D'Alembert fait reposer l'enseignement sur ce que nous appelons aujourd'hui l'intelligence logico-mathématique et laisse à la conversation et aux œuvres d'art le soin de former le goût et de développer les qualités orales de l'éloquence sachant qu'elles ne sont pas également réparties entre les hommes par la nature. Le latin, dans l'étude des textes antiques, développe un rapport poétique à la langue, certes codifié, par le biais de l'étude de la rhétorique, c'est-à-dire des figures de style, et la pratique de la version permettait d'exprimer en français cette dimension poétique, c'est pourquoi il est peu à peu placé du côté de la littérature puisque ses autres emplois sont occupés par le français. Le mot rhétorique est connoté

---

<sup>274</sup> Jean-Paul Sermain, « Le code du bon goût (1725-1750) », *op.cit.*, p. 3697.

<sup>275</sup> C'est cette analyse que fait Jean Starobinski quant aux « maniements publics », dans *Montaigne en mouvement*, Paris, Gallimard, 1982, p. 349. « Alors même que triomphait, au XVIII<sup>e</sup> siècle, la "vérité logique", il a fallu que le langage philosophique constituât une nouvelle catégorie — celle de la vérité esthétique — pour attribuer une légitimité (certes inférieure) à ce que la nature ou l'art offrent à la perception directe de nos sens. » *Ibid.*, p. 348.

négativement et semble désigner avant tout l'expression en latin, apprise dans les collèges, tandis que le mot éloquence se rapporte au français et fait l'objet de son admiration puisqu'elle ne s'apprend pas. L'affirmation du génie du français sépare un peu plus le français de ses langues mères, puisque, ce génie, la langue ne le doit qu'à elle-même. Mais il faut savoir que la provenance du français n'est pas connue comme telle au XVIII<sup>e</sup> siècle comme en témoigne la position du grammairien Beauzée que nous allons étudier.

### 3- Nicolas Beauzée, grammairien : qu'est-ce qu'une langue ? la querelle des inversions et l'enseignement du latin. Une posture à la fois novatrice et traditionnelle, qui contribue à séparer l'enseignement du français de celui du latin.

Cette opposition, entre une langue gouvernée par la raison et une langue éloquente qui exprime les passions, alimente aussi une controverse au sujet de l'ordre des mots en français et en latin entre les partisans de la langue latine qui défendent sa supériorité grâce à l'inversion possible de ses mots et les partisans du français pour qui l'ordre analytique est le premier et le meilleur car il permet la clarté. Cette controverse est importante pour notre propos car elle permet là encore d'interroger le rapport à la langue et de connaître de nouvelles expérimentations pour enseigner le latin qui se développent en dehors des collèges. Ceux qui participent à cette querelle sont des enseignants grammairiens d'un côté et de l'autre des partisans de l'enseignement traditionnel du latin. Comme l'*Encyclopédie* est aussi une tribune où s'expriment les oppositions, ce sont dans ses articles que l'on trouve cette controverse et en particulier dans ceux du grammairien Beauzée que nous allons étudier.

---

#### **Contexte philosophique et grammatical au XVIII<sup>e</sup> siècle : un nouveau rapport à la langue.**

La grammaire de Port Royal, nous l'avons vu, fait évoluer la conception du langage en appliquant à la grammaire le schéma philosophique du rationalisme. Cette façon de voir, qui est partagée par la majorité des grammairiens-philosophes du XVIII<sup>e</sup> siècle puisqu'elle fonde la grammaire générale, présente cependant des postures différentes vis-à-vis des langues. En effet, si l'ordre des mots de type rationaliste semble faire l'unanimité pour définir la clarté du français, l'ordre des mots du latin, dit inversé, trouve des partisans qui sont sensibles aux effets de style qu'il produit (La Bruyère et Fénelon déjà critiquaient la rigidité d'un ordre des mots trop fixe et immuable). Les théories de Locke et de Condillac vont soutenir cette deuxième attitude face au

langage<sup>276</sup>. Cette différence d'attitude se concrétise dans la querelle entre les tenants de l'ordre français, censé être l'expression de la raison à l'œuvre dans le langage, et les partisans de l'ordre latin, davantage conforme, selon eux, à l'expérience sensible et donc à l'éloquence. C'est dans ce contexte que Beauzée, qui succède à Dumarsais décédé pour écrire les articles consacrés à la langue dans l'*Encyclopédie*, expose sa conception de la langue. L'étude détaillée de trois de ses articles, « Langue », « Inversion » et « Méthode », va nous permettre de comprendre sa posture de grammairien-philosophe vis-à-vis des langues latine et française et sa posture d'enseignant vis-à-vis du latin. S'il partage les idées de ses contemporains, il ouvre aussi d'autres perspectives, nouvelles, qui le placent en précurseur ou bien qui le conduisent à des impasses. Il a profondément réfléchi à l'enseignement du latin et, même si sa pensée n'a pas une postérité manifeste, elle est pour nous une source importante pour étudier l'enseignement du latin. Ses articles, en tout cas, contribuent à séparer l'étude du français de celle du latin. Au siècle suivant, nous le verrons, Michel Bréal reste dans cette filiation mais avec une tout autre perspective.

Toutes les citations qui suivent sont extraites de l'article « Langue » de Beauzée. J'ai choisi de conserver l'orthographe initiale telle qu'elle est donnée par le site du projet ARTLF de l'Université de Chicago, <http://portail.atilf.fr/encyclopedie/> pour que les citations puissent être bien identifiées, dans leur orthographe originale.

---

A) Conception de la langue selon Beauzée. Article « Langue » de l'*Encyclopédie*, (t. 9, 1751, 1<sup>re</sup> éd.).

---

### **Une observation de départ synchronique.**

Beauzée applique à l'observation des langues la grammaire générale qui est une attitude d'observation de la réalité fondée sur la raison, directement hérité du cartésianisme. Les langues sont envisagées dans l'état où elles apparaissent à l'observateur c'est-à-dire d'un point de vue synchronique, comme on observerait un phénomène physique, sans perspective diachronique. Devant le grand nombre de langues, il était difficile de trouver l'universel qui fonde la grammaire générale, c'est-à-dire les lois logiques communes à toutes qui montrent que la raison est bien universellement partagée. Cette difficulté a fait considérer l'usage, nous dirions aujourd'hui les

---

<sup>276</sup> La pensée de Locke fonde le sensualisme. Il réfute dans son *Essay concerning human understanding*, publié en 1690, le principe cartésien des idées innées et s'intéresse à l'inverse au rôle joué par les sens dans la formation des idées. La pensée est donc pour Locke une qualité du corps. Condillac reprend ses idées qu'il divulgue en France et va plus loin en disant que toute faculté de connaissance vient de l'expérience sensible, dans son *Essai sur l'origine des connaissances humaines* (1746). Les pensées sont des sensations transformées. Deux conceptions différentes du langage s'opposent donc ici puisque pour les rationalistes les sens sont un obstacle à la pensée claire alors que pour les sensualistes ils sont à la base de toutes les opérations de l'esprit humain.

tournures idiomatiques, comme un tyran, au sens où elles empêchent d'accéder à la clarté de la pensée. Beauzée récuse cette attitude et au lieu d'en faire un obstacle, fonde sur l'usage la définition des langues. Sans usage pas de communication possible : « rien de plus juste que l'empire de l'usage sur quelque idiome que ce soit, puisque lui seul peut donner à la communication des pensées, qui est l'objet de la parole, l'universalité nécessaire ; rien de plus raisonnable que d'obéir à ses décisions, puisque sans cela on ne seroit pas entendu, ce qui est le plus contraire à la destination de la parole. » Il affirme en fin de compte : « Tout est usage dans les langues ». Ce en quoi il diverge de l'attitude de d'Alembert qui lui voit du caprice dans l'usage<sup>277</sup>. Il dresse un tableau synchronique de la situation dans quelques pays d'Europe pour expliquer la co-existence de plusieurs langues au sein d'une même nation en liant cette situation à la structure politique de la nation en question. Dans une nation « composée de plusieurs peuples égaux & indépendans les uns des autres, tels qu'étoient anciennement les Grecs, & tels que sont aujourd'hui les Italiens & les Allemands ; avec l'usage général des mêmes mots & de la même syntaxe, chaque peuple peut avoir des usages propres sur la prononciation ou sur les terminaisons des mêmes mots : ces usages subalternes, également légitimes, constituent les dialectes de la langue nationale. » Comme ces peuples forment une nation et communiquent entre eux, Beauzée en déduit que les différences de dialectes ne posent pas problème<sup>278</sup>. Il s'agit simplement d'un usage différent de la même langue, de variantes qui ne sont pas un obstacle à l'échange : « Si, comme les Romains autrefois, & comme les Français aujourd'hui, la nation est une par rapport au gouvernement ; il ne peut y avoir dans sa manière de parler qu'un usage légitime : tout autre qui s'en écarte dans la prononciation, dans les terminaisons, dans la syntaxe, ou en quelque façon que ce puisse être, ne fait ni une langue à part, ni un dialecte de la langue nationale ; c'est un patois abandonné à la populace des provinces, & chaque province a le sien. » Beauzée n'envisage pas que cette situation politique, « une nation une par rapport au gouvernement », soit le résultat d'une évolution aussi bien pour les Romains (Rome ne s'est pas faite en un jour !) que pour la France. Il semble confondre la situation politique avec l'histoire, parce qu'il cherche à voir clair dans une situation

---

<sup>277</sup> L'article « Langue » de Beauzée date de 1751. Dans la préface qu'il rédige à sa *Grammaire générale, ou exposition raisonnée des éléments nécessaires du langage*, de 1767, il distingue Grammaire générale et Grammaire particulière : « La Grammaire générale est la science raisonnée des principes immuables et généraux du Langage prononcé ou écrit, dans quelque langue que ce soit » et une Grammaire particulière est « l'art d'appliquer aux principes immuables et généraux du Langage prononcé et écrit les institutions arbitraires et usuelles d'une langue particulière ». Cité par Noam Chomsky, *La linguistique cartésienne*, Paris Seuil, 1969, [1966], « Décrire et expliquer en linguistique » p.87. Pour lui, la Grammaire générale est une science alors qu'une Grammaire particulière est un art. « La science grammaticale est antérieure à toutes les langues, parce que ses principes ne supposent que la possibilité des langues, qu'ils sont les mêmes que ceux qui dirigent la raison humaine dans ses opérations intellectuelles ; en un mot, qu'ils sont d'une vérité éternelle. » « L'art grammatical, au contraire, est postérieur aux langues, parce que les usages des langues doivent exister avant qu'on les rapporte artificiellement aux principes généraux du Langage, et que les systèmes analogiques qui forment l'art ne peuvent être que le résultat des observations faites sur les usages préexistants. » *Ibid.*, p. 87. Il est intéressant, à mon sens, de voir qu'il sait que les grammaires particulières se font forcément après coup, d'après l'usage nécessaire à la communication. Il va d'ailleurs créer la notion de complément adapté à la grammaire en cours d'élaboration du français. Mais la prééminence de la raison et de l'attitude scientifique ne lui permet pas de penser le rapport poétique et créatif à la langue qui sort de l'usage et que la littérature va développer au XIX<sup>e</sup> siècle. Son rapport même à la langue latine, nous le verrons plus bas, reste essentiellement grammatical et non pas stylistique. La notion de style d'un auteur n'entre pas dans sa conception de la langue.

<sup>278</sup> Sa connaissance du grec l'incite certainement à penser ainsi, puisque les œuvres grecques comportent des dialectes différents de l'Attique utilisés dans des fonctions précises dans la poésie lyrique ou la tragédie. Athéniens et Spartiates semblent bien communiquer ainsi qu'avec les autres peuples grecs, mais avons-nous tous les éléments pour en juger ?

complexe, la multitude des langues, et qu'il fait le choix, en l'absence d'une langue originelle connue, de se référer à un régime politique qui fonde l'unité. Il est l'héritier de cette conception de la langue instaurée à la Renaissance suite, entre autres, à l'influence de Pétrarque, qui voit dans le latin cicéronien un état de perfection de la langue latine et qui fait du latin un modèle unique. Sur ce modèle, le français, épurée par les grammairiens du XVII<sup>e</sup> siècle, garants du goût et du bon usage, a atteint lui aussi un stade de perfection. Cette idée de perfection est contraire à l'idée d'une évolution de la langue, qui ainsi se corromprait. Or Beauzée ne peut pas remettre en question cette conception sur laquelle est fondée la notoriété européenne de la langue française, et qui, nous l'avons vu, a pu s'affirmer en tant que langue du roi face au latin. Voilà pourquoi il ne prend pas en compte l'existence de ces patois qui sont encore bien vivaces sur le sol français et les ignore avec mépris en leur déniaient le statut de langue et de dialecte (c'est-à-dire de variantes de la langue française). Il rabaisse la province inculte. Ce ne sont que des patois abandonnés « à la populace des provinces », les patois ne sont pas considérés comme des langues (certainement parce qu'ils ne sont pas grammatisés, ils sont essentiellement oraux). Cette conception du beau français, orgueil de la nation française fière de sa littérature, est fondamentale puisqu'elle reste durablement ancrée jusqu'à nos jours dans l'enseignement<sup>279</sup>.

---

### **Langue et langage, définitions.**

Beauzée tient avec la grammaire générale un concept qui lui permet de penser les langues sous l'angle de la raison et de la logique. Mais ce qui lui amène clarté d'un côté, l'empêche de l'autre, nous venons de le voir, pour penser toute la complexité des langues. Toujours en quête de clarté et de définition, il distingue langue et langage : « La différence que l'on vient d'assigner entre langue & idiome, est encore bien plus considérable entre langue & langage, quoique ces deux mots paroissent beaucoup plus rapprochés par l'unité de leur origine. C'est le matériel des mots & leur ensemble qui détermine une langue ; elle n'a rapport qu'aux idées, aux conceptions, à l'intelligence de ceux qui la parlent. Le langage paroît avoir plus de rapport au caractère de celui qui parle, à ses vues, à ses intérêts ; c'est l'objet du discours qui détermine le langage ; chacun a le sien selon ses passions, dit M. l'abbé de Condillac, Orig. des conn. hum. II. Part. 1. sect. ch. xv. » Ce passage est essentiel pour notre compréhension de la langue selon Beauzée. Il montre que les mots langue et langage sont deux aspects de ce que nous appelons le langage. La langue pour lui est l'expression de notre capacité d'abstraction, de notre raison, de notre logique. Il emploie des termes abstraits

---

<sup>279</sup> Nous verrons qu'elle s'imposera même par la force lorsque, avec les meilleures intentions du monde, les réformes de Jules Ferry voudront que tous les français apprennent, écrivent et parlent le français au détriment de leur langue maternelle. Les termes de « dialecte » et « idiome » restent positifs dans sa bouche alors que le mot « patois » reste péjoratif.



pour la définir : « idées » au sens platonicien du terme, « conception », « intelligence », autant de mots qui visent l'universel qui exprime un contenu pour Beauzée. Les mots en sont le support matériel mais n'ont pas d'indépendance, ils sont la représentation de la pensée. Il y a correspondance entre l'idée claire et la langue claire, l'une est l'expression de l'autre sans opacité, c'est ce que nous appelons la fonction dénotative. En revanche, le langage est plus insaisissable car il exprime des sentiments qui ne relèvent pas de l'universel mais du particulier, de ce que chacun éprouve. Le langage est l'expression du « caractère », des « vues », des « intérêts » de celui qui s'exprime, c'est-à-dire du particulier. Il n'y a pas de guillemets qui signalent où commence la citation de Condillac mais sa pensée l'aide à mettre des mots sur cette fonction expressive du langage, elle vient des passions et « chacun a le sien ». Chaque personne met donc en œuvre la langue mais cette façon singulière de l'utiliser, qui en fait un langage<sup>280</sup>, la rend impensable pour Beauzée qui ne s'intéresse qu'au général. Il explicite ainsi cette différence entre langue et langage, entre le général et le particulier : « Ainsi la même nation, avec la même langue, peut, dans des tems différens, tenir des langages différens, si elle a changé de mœurs, de vues, d'intérêts ; deux nations au contraire, avec différentes langues, peuvent tenir le même langage, si elles ont les mêmes vues, les mêmes intérêts, les mêmes mœurs : c'est que les mœurs nationales tiennent aux passions nationales, & que les unes demeurent stables ou changent comme les autres. C'est la même chose des hommes que des nations : on dit le langage des yeux, du geste, parce que les yeux & le geste sont destinés par la nature à suivre les mouvemens que les passions leur impriment, & conséquemment à les exprimer avec d'autant plus d'énergie, que la correspondance est plus grande entre le signe & la chose signifiée qui le produit. » Il est remarquable qu'il soit obligé d'introduire la dimension temporelle, « avec des temps différens », dit-il. Une même nation peut tenir des langages différens mais sa langue, elle, ne change pas. L'analogie qu'il instaure entre les nations et les hommes révèle que le langage, pour lui, peut se passer de mots, donc de langue, puisqu'il se réfère à ce que la langue nomme « le langage des yeux, du geste ». Le signe dont il parle est bien un signe concret des yeux ou un geste, et non pas un signe appartenant à une langue. Les passions ont donc un langage corporel et il rejoint en cela Condillac. Beauzée sépare donc, par les mots langue et langage, les deux fonctions dénotative et expressive que nous reconnaissons au langage.

---

### **Passions et imagination perturbent la clarté de la pensée : l'image de l'arbre et du triangle.**

---

<sup>280</sup> Cette opposition entre langue et langage ne correspond pas à ce que l'on penserait aujourd'hui où le langage serait plutôt du côté général et universel, et la langue du côté du particulier, de l'idiome. Le langage a ici le sens de « manière personnelle de parler ».

Les passions et l'imagination (qui provient des sens également) sont trompeurs ou du moins perturbateurs pour accéder à la clarté, qui est la vertu première. Un peu plus loin il affirme que « Toute idée générale est purement intellectuelle ; pour peu que l'imagination s'en mêle, l'idée devient aussi-tôt particulière. Essayez de vous tracer l'image d'un arbre en général, vous n'en viendrez jamais à bout, malgré vous il faudra le voir petit ou grand, rare ou touffu, clair ou foncé ; & s'il dépendoit de vous de n'y voir que ce qui se trouve en tout arbre, cette image ne ressembleroit plus à un arbre. Les êtres purement abstraits se voyent de même, ou ne se conçoivent que par le discours. La définition seule du triangle vous en donne la véritable idée : si-tôt que vous en figurez un dans votre esprit, c'est un tel triangle, & non pas un autre, & vous ne pouvez éviter d'en rendre les lignes sensibles, ou le plan coloré. Il faut donc énoncer des propositions ; il faut donc parler pour avoir des idées générales ; car si tôt que l'imagination s'arrête, l'esprit ne marche plus qu'à l'aide du discours. » La langue est le vecteur de la vérité scientifique, qui met les passions et l'imagination de côté, pour accéder aux idées abstraites. La vérité est du côté du discours, c'est une vertu cartésienne de la langue, tandis que l'erreur est du côté de l'imagination et des sens. Beauzée reste tributaire d'une conception traditionnelle de la langue qui remonte à Platon, où l'imagination est considérée comme source d'erreurs et d'affabulation.

Mais pense-t-il cependant que le langage est premier ? Qu'il précède la représentation du réel ?

---

### **Analyse & comparaison des langues.**

Beauzée entreprend, suite à cette réflexion sur la langue et le langage, de comparer les langues entre elles. Reprenant l'analogie entre les langues et les hommes, il montre ce qui les rassemble (ce qui rend possible la grammaire générale) et ce qui les sépare : « Toutes les langues ont un même but, qui est l'énonciation des pensées. Pour y parvenir, toutes employent le même instrument, qui est la voix : c'est comme l'esprit & le corps du langage ; or il en est, jusqu'à un certain point, des langues ainsi considérées, comme des hommes qui les parlent. »

« Distinguons pareillement dans les langues l'esprit & le corps, l'objet commun qu'elles se proposent, & l'instrument universel dont elles se servent pour l'exprimer, en un mot, les pensées & les sons articulés de la voix, nous y démêlerons ce qu'elles ont nécessairement de commun, & ce qu'elles ont de propre sous chacun de ces deux points de vue, & nous nous mettrons en état d'établir des principes raisonnables sur la génération des langues, sur leur mélange, leur affinité & leur mérite respectif. » Son ambition est donc un classement des langues avec d'un côté les pensées qui ont une dimension universelle (ce qui est leur objet commun), et de l'autre, les sons qui représentent leur spécificité. Or les sons ne sont qu'un instrument, il ne s'agit pas ici de la fonction

expressive du langage mais d'une approche orale des langues qui fait apparaître leurs différences. Beauzée évacue de sa réflexion la fonction expressive qui ne concerne pas la grammaire générale.

---

### **L'ordre analytique est commun à toutes les langues paradoxalement soumises à l'usage.**

Beauzée en plusieurs paragraphes prouve que « l'ordre analytique est donc le lien universel de la communicabilité de toutes les langues & du commerce de pensées, qui est l'âme de la société : c'est donc le terme où il faut réduire toutes les phrases d'une langue étrangère dans l'intelligence de laquelle on veut faire quelques progrès sûrs, raisonnés & approfondis ; parce que tout le reste n'est, pour ainsi dire, qu'une affaire de mémoire, où il n'est plus question que de s'assurer des décisions arbitraires du bon usage. » La compréhension entre étrangers ne peut s'expliquer que par une conception cartésienne de l'humanité : la raison est commune à tous et l'ordre analytique des pensées qui en découle également, sinon pas de compréhension possible. En revanche, l'usage, en vigueur dans chaque langue, est qualifié d'arbitraire et ne peut pas faire l'objet d'une étude rationnelle, pourtant il constitue le lien de la communauté humaine qui est la communication. Beauzée fonde sa réflexion sur cette réalité sociale qui est la communication, l'âme de la société, mais elle prend une forme qui échappe à la raison commune à chacun, « le bon usage » qui est le résultat de décisions arbitraires. La communication se réalise donc par l'usage même s'il n'est pas rationnel. L'important, c'est que la pensée soit claire et puisse être transmise quel que soit l'usage.

---

### **Quid des langues transpositives ?**

Beauzée se trouve alors confronté à un problème, car certaines langues n'adoptent pas l'ordre analytique, qui est celui du français, mais ont recours, grâce au système des déclinaisons, à un ordre dit inversé. Or ces langues dites transpositives ne peuvent être classées parmi les exceptions puisqu'il s'agit du grec et du latin ainsi que de l'allemand pour les langues vivantes. « Le françois, l'italien, l'espagnol, &c. sont des langues analogues ; le grec, le latin, l'allemand, &c. sont des langues transpositives. » Cette différence de construction dans l'ordre des mots de la phrase pose des problèmes de traduction, ce que Beauzée étudie en particulier dans l'article Méthode que nous verrons plus loin. Mais surtout cela lui pose un problème théorique : comment le français peut-il venir d'une langue transpositive, le latin ? La question peut nous paraître étrange mais Beauzée ne connaît pas l'existence du latin tardif et encore moins la langue vernaculaire qui en est issue, le français du Moyen Âge. La Renaissance a éclipsé ces âges obscurs, la langue

française a été purifiée de tous les mots qui pouvaient rappeler son origine populaire, et a été enrichie de mots savants formés sur les racines latines et grecques. Cette ignorance du latin tardif et du français du Moyen Âge l'amène à une hypothèse dont il a besoin pour justifier l'égalité entre les langues. En effet, la possibilité d'avoir une grande souplesse dans l'ordre des mots donne aux langues transpositives les moyens de développer la fonction expressive, ce qui fait considérer le grec et le latin comme supérieurs en ce domaine au français. Beauzée ne peut admettre cette supériorité, qui n'est pas de l'ordre de la raison ni de la clarté, mais il ne peut pas remettre en cause l'excellence du latin. Il va donc prouver que le français ne vient pas du latin et que le latin n'est une langue transpositive qu'en apparence, que sa vraie logique est bien analytique.

---

### **Le génie de la langue mieux que l'étymologie. Le français ne vient pas du latin.**

Beauzée s'appuie sur l'autorité de l'abbé Girard, académicien et auteur de plusieurs ouvrages sur la langue française, pour montrer que le français ne tire pas son origine du latin auquel il n'emprunte que peu de mots, il le cite assez longuement<sup>281</sup> : « Quand on observe, dit encore M. l'abbé Girard [...], le prodigieux éloignement qu'il y a du génie de ces langues à celui du latin ; quand on fait attention que l'étymologie précède seulement les emprunts & non l'origine ; quand on sait que les peuples subjugués avoient leurs langues... Lorsqu'enfin on voit aujourd'hui de ses propres yeux ces langues vivantes ornées d'un article, qu'elles n'ont pu prendre de la latine où il n'y en eut jamais, & diamétralement opposées aux constructions transpositives & aux inflexions des cas ordinaires à celle-ci : on ne sauroit, à cause de quelques mots empruntés, dire qu'elles en sont les filles, ou il faudroit leur donner plus d'une mere. La grecque prétendroit à cet honneur ; & une infinité de mots qui ne viennent ni du grec ni du latin, revendiqueroient cette gloire pour une autre. J'avoue bien qu'elles en ont tiré une grande partie de leurs richesses ; mais je nie qu'elles lui soient redevables de leur naissance. Ce n'est pas aux emprunts ni aux étymologies qu'il faut s'arrêter pour connoître l'origine & la parenté des langues : c'est à leur génie, en suivant pas-à-pas leurs progrès & leurs changemens. La fortune des nouveaux mots, & la facilité avec laquelle ceux d'une langue passent dans l'autre, sur-tout quand les peuples se mêlent, donneront toujours le change sur ce sujet ; au lieu que le génie indépendant des organes, par conséquent moins susceptibles d'altération & de changement, se maintient au milieu de l'inconstance des mots, & conserve à la langue le véritable titre de son origine. » La langue, c'est en quelque sorte la culture, les idées qui demeurent et font le caractère propre d'une nation. Girard prend note des échanges

---

<sup>281</sup> Les œuvres de l'abbé Girard sont *L'Ortografie française sans équivoques et dans ses principes naturels, ou l'Art d'écrire notre langue selon les loix de la raison et de l'usage* (1716) ; *La Justesse de la langue françoise, ou les différentes significations des mots qui passent pour synonymes* (1718) ; *Les Vrais principes de la langue françoise, ou la Parole réduite en méthode* (1747).

entre les langues qui les enrichissent mais il n'envisage pas qu'elles puissent évoluer et donc s'altérer en profondeur car elles conservent toujours ce génie<sup>282</sup> éternel qui est le « véritable titre de [leur] origine ». Cette façon de considérer les langues montre qu'il fallait s'émanciper de l'emprise de l'église et du latin. Il fallait donc que le français puisse devenir une langue indépendante, à laquelle on pouvait reconnaître un génie particulier. Ce concept de génie est difficilement analysable mais le mot est lancé et connaît une fortune durable. Beauzée est un homme de son temps qui partage une façon de considérer les langues avec ses contemporains : la suprématie des langues anciennes sur les langues modernes est évincée, mais la recherche du mérite de chaque langue passionne les philosophes.

---

### **Le mérite de chaque langue.**

« Il n'y a point de langue qui n'ait toute la perfection possible & nécessaire à la nation qui la parle », affirme Beauzée. Il se sert des constructions analogues ou transpositives pour déterminer le mérite de chaque langue. Ne pas condamner l'une ou l'autre des constructions évite d'établir une hiérarchie entre les langues et satisfait l'esprit d'observation à visée scientifique qui veut s'abstraire de porter des jugements de valeur. Voilà comment cette idée (le fait de ne pas tenir compte de l'étymologie) permet cependant de porter un regard neuf et plus objectif sur les langues, car elle montre que chaque langue a une cohérence propre indépendamment de son histoire. Beauzée admet que les langues ont des possibilités expressives (qui relèvent de l'art) mais qu'elles ne le sont pas plus ou moins, elles ont seulement des procédés différents liés à leur construction : « Si l'on veut porter ses vûes au-delà de la simple énonciation de la pensée, & envisager tout le parti que l'art peut tirer de la différente constitution des langues, pour flatter l'oreille, & pour toucher le cœur, aussi bien que pour éclairer l'esprit ; il faut les considérer dans les procédés de leur construction analogue ou transpositive : l'hébreu & notre françois suivent le plus scrupuleusement l'ordre analytique ; le grec & le latin s'en écartoient avec une liberté sans bornes ; l'allemand, l'anglois, l'espagnol, l'italien tiennent entre ces deux extrémités une espece de milieu, parce que les inversions qui y sont admises, sont déterminées à tous égards par les principes mêmes de la constitution propre de chacune de ces langues. »

---

<sup>282</sup> L'abbé Girard emploie le mot génie au sens étymologique d' « ingenium » en latin, c'est-à-dire les qualités innées d'une chose, ses dons naturels, qui demeurent, en dehors de toute considération temporelle.

---

## Eloge de la langue française par Diderot et mérite de chaque langue.

Beauzée enchaîne les propos précédents par une citation de Diderot qui fait l'éloge de la langue française. Cela peut surprendre dans une démonstration de l'égalité entre les langues mais la supériorité de la langue française vient de ce qu'elle s'est épurée et non pas de ce que son génie est supérieur aux autres : « L'auteur de la *Lettre sur les sourds & muets*, envisageant les langues sous cet aspect, en porte ainsi son jugement, pag. 135 : "La communication de la pensée étant l'objet principal du langage, notre langue est de toutes les langues la plus châtiée, la plus exacte, & la plus estimable, celle en un mot qui a retenu le moins de ces négligences que j'appellerois volontiers des restes de la balbutie des premiers âges". » Il continue à citer Diderot qui définit ce à quoi se prête le génie de la langue française ainsi que celui des autres langues : « J'ajouterois volontiers que la marche didactique & réglée, à laquelle notre langue est assujettie, la rend plus propre aux sciences ; & que par les tours & les inversions que le grec, le latin, l'italien, l'anglois se permettent, ces langues sont plus avantageuses pour les lettres. Que nous pouvons mieux qu'aucun autre peuple, faire parler l'esprit, & que le bon sens choisiroit la langue françoise ; mais que l'imagination & les passions donneroient la préférence aux langues anciennes, & à celles de nos voisins : qu'il faut parler françois dans la société & dans les écoles de philosophie ; & grec, latin, anglois, dans les chaires & sur les théâtres ; que notre langue sera celle de la vérité, & que la grecque, la latine, & les autres seront les langues de la fable & du mensonge. Le françois est fait pour instruire, éclairer, & convaincre ; le grec, le latin, l'italien, l'anglois pour persuader, émouvoir, & tromper : parlez grec, latin, italien au peuple ; mais parlez françois au sage. » Cette citation montre que les encyclopédistes partageaient une même conception des langues. Le français, langue du pouvoir et des élites intellectuelles, est mis en valeur ici par Diderot qui fait preuve d'un certain cynisme politique : le français est la langue des sciences et de la vérité, c'est elle qu'il faut utiliser entre sages, c'est-à-dire entre philosophes ; tandis que les autres langues, qui donnent par l'inversion le loisir à l'imagination et aux sens de s'exprimer, sont faites pour émouvoir et tromper : « parlez grec, latin, italien au peuple ; mais parlez françois au sage ». La latin comme le grec sont les langues des arts, arts du théâtre ou de l'art de convaincre et de persuader, elles ne sont pas du côté de la vérité. Diderot a l'art des formules qui font choc et ne craint pas la provocation qui stimule la réflexion, sa conception du français, cependant, reste celle du XVII<sup>e</sup> siècle. Mais il montre la voie à une réflexion plus profonde, ce que remarque Beauzée : « C'est dans la même lettre, pag. 239, que je trouve la preuve de l'explication que je donne au texte que l'on vient de voir. Y a-t-il quelque caractere, dit l'auteur, que notre langue n'ait pris avec succès ? Elle est folâtre dans Rabelais, naïve dans la Fontaine & Brantome, harmonieuse dans Malherbe & Fléchier, sublime dans Corneille & Bossuet ; que n'est-elle point dans Boileau, Racine, Voltaire, & une foule d'autres écrivains en vers & en prose ? Ne nous plaignons donc pas : si nous savons nous en servir, nos ouvrages seront aussi précieux pour la postérité, que les ouvrages des anciens le sont pour nous. Entre les mains d'un homme ordinaire, le grec, le latin, l'anglois, l'italien ne produiront que des

choses communes ; le françois produira des miracles sous la plume d'un homme de génie. En quelque langue que ce soit, l'ouvrage que le génie soutient, ne tombe jamais ». Ce développement apporte une précision de taille, c'est que le génie d'une langue, c'est d'abord le génie des ses auteurs. Le mot génie semble prendre alors une autre sens. Celui que d'Alembert emploie lorsqu'il évoque le génie de l'éloquence qu'ont certains hommes, c'est-à-dire la faculté innée de s'exprimer avec grâce. Ce sont leurs œuvres qui passent à la postérité. L'importance de la littérature dans l'élaboration du génie d'une langue est dit ici mais Diderot ne va pas jusqu'à poser que chaque écrivain a un style à lui. Il en reste à des adjectifs qui qualifient le français de tel ou tel sans étudier ce qui en fait la spécificité. Il n'explore pas non plus le problème que pose le génie de la langue qui est de pouvoir produire à la fois des discours analytiques et des discours expressifs. Le génie de l'éloquence, réservé à quelques uns, n'empêche pas qu'une même langue permette des analyses rationnelles. Le génie d'une langue semble donc plus ouvert dans ses possibilités que celui des individus.

---

### **Le grec et le latin restent des langues incontournables.**

Beauzée attribue à chaque langue une fonction dans la connaissance générale, elles sont « des instrumens dont la connoissance peut conduire à d'autres lumieres ». Il défend l'érudition que donne la connaissance des langues orientales, l'hébreu, le syriaque, l'arabe pour le vrai sens des textes sacrés. Cette position sera celle de Champollion, puis de Renan et de tous les savants qui, au XIX<sup>e</sup> siècle, développeront les études orientales. Beauzée adopte une posture scientifique vis à vis des textes sacrés et réhabilite l'érudition en particulier en matière de théologie, posture héritée de la Renaissance. Il en est de même pour le latin et le grec. « La langue grecque n'est guere moins utile à la Théologie, non-seulement à cause du texte original de quelques-uns des livres du nouveau Testament, mais encore parce que c'est l'idiome des Chrysostomes, des Basiles, des Grégoires de Nazianze, & d'une foule d'autres peres dont les œuvres font la gloire & l'édification de l'Eglise ; mais dans quelle partie la littérature de cette belle langue n'est-elle pas d'un usage infini ? Elle fournit des maîtres & des modeles dans tous les genres ; Poësie, Eloquence, Histoire, Philosophie morale, Physique, Histoire naturelle, Médecine, Géographie ancienne, &c : & c'est avec raison qu'Esrame, Epist. liv. X, dit en propres termes : *Hoc unum expertus, video nullis in litteris nos esse aliquid sine græcitate.* » La citation d'Érasme confirme la filiation de pensée entre les philosophes des Lumières et la Renaissance. Il est remarquable que Beauzée cite en premier des écrivains qui ne sont pas de l'époque classique mais dont les œuvres ont fait la gloire et l'édification de l'Église. Quant au latin, il a une utilité incontestable : « La langue latine est d'une nécessité indispensable, c'est celle de l'église catholique, & de toutes les écoles de la chrétienté, tant pour la Philosophie & la Théologie, que pour la Jurisprudence & la Médecine : c'est d'ailleurs, & pour cette raison même, la langue commune de tous les savans de l'Europe, & dont il seroit à souhaiter peut-être que l'usage

devint encore plus général & plus étendu, afin de faciliter davantage la communication des lumières respectives des diverses nations qui cultivent aujourd'hui les sciences : car combien d'ouvrages excellents en tous genres de la connaissance desquels on est privé, faute d'entendre les langues dans lesquelles ils sont écrits ? » Beauzée exprime ici le même point de vue que d'Alembert dans l'article « Collège », le latin est la langue de communication européenne entre savants et il serait utile de la maintenir car on ne peut apprendre toutes les langues. Son apprentissage n'est pas donc pas remis en question à cause de sa dimension européenne. Elle est pour lui une composante essentielle de la République des lettres.

---

**Si ce n'est pas le latin, c'est le français qui peut être la langue de communication de l'Europe savante.**

Après avoir passé en revue les mérites de toutes les langues de l'Europe, Beauzée conclut que c'est la langue française qui est toute désignée : « Si quelqu'autre langue que la latine devient jamais l'idiome commun des savans de l'Europe, la langue françoise doit avoir l'honneur de cette préférence : elle a déjà les suffrages de toutes les cours où on la parle presque comme à Versailles ; & il ne faut pas douter que ce goût universel ne soit dû autant aux richesses de notre littérature, qu'à l'influence de notre gouvernement sur la politique générale de l'Europe. » Il clôt l'article « Langue » sur cette flatterie politique.

---

**Bilan de l'étude de cet article LANGUE.**

Beauzée affirme donc nettement l'indépendance du français vis à vis du latin puisque ce dernier n'est pas la langue mère. Il considère que toutes les langues ont un mérite, qu'il n'y en a pas de supérieures aux autres ; qu'elles visent toutes l'expression de la raison et que l'ordre analytique leur est commun (comme nous allons le voir un peu plus loin avec la querelle des inversions) pour que la compréhension puisse se faire, que chaque langue a son génie et c'est ce qui les fonde mieux que la recherche de leur origine. Il estime avec Diderot que le français, cependant, se distingue des autres par l'effort de clarté que manifeste sa marche didactique et réglée et qu'il a toutes les qualités pour devenir la langue de communication savante si le latin était complètement abandonné. Le latin et le grec sont des langues nécessaires à la culture, en particulier le latin pour sa dimension européenne. Sa conception des langues est résolument synchronique, il les considère



dans l'état où elles se trouvent au XVIII<sup>e</sup> siècle, il ne conçoit pas qu'elles soient le fruit d'une évolution. C'est une forme de structuralisme avant l'heure, comme nous le verrons plus loin dans l'article qu'il consacre au génitif. La langue française n'est donc en rien inférieure au latin, il n'est pas dans une posture admirative vis à vis du latin mais ne remet pas en question l'utilité de son apprentissage. C'est justement cet enseignement qui est le terrain d'un différend.

---

## B) La querelle des inversions dans l'enseignement du latin.

La querelle des inversions et l'émergence de grammaires scolaires du français marque une nouvelle étape dans l'émancipation du français par rapport au latin et l'en sépare un peu plus. Cependant le latin est toujours considéré comme indispensable à l'apprentissage car il fournit la théorie grammaticale qui n'est pas encore au point pour enseigner le français dans sa spécificité, y compris pour l'orthographe. Cette dépendance grammaticale, dans un pays où la langue de la science et de la culture est le français qui détrône le latin comme moyen de communication, explique que l'enseignement du latin pose question et que ceux, comme Dumarsais et Beauzée, qui ont en charge justement de former les élites (soit les enfants de l'aristocratie dans des pensions ou par le biais du préceptorat, soit dans des écoles réservées comme l'Ecole Royale Militaire), cherchent à trouver un moyen de l'enseigner efficacement en visant la culture générale, philosophique et morale par la découverte des auteurs et non plus par la maîtrise d'un latin appris pour être parlé et écrit, comme cela se passe dans les collèges.

---

### **Historique rapide de la querelle des inversions.**

La querelle des inversions est intéressante pour notre propos car elle crée deux clans de grammairiens philosophes pourtant tous partisans de la grammaire générale. Ces deux clans font apparaître deux rapports à la langue qui étaient jusqu'alors confondus. Ce n'est pas sans conséquence sur l'enseignement de la langue.

Ce serait la publication du livre de Condillac qui, en faisant connaître la pensée de Locke, donne une dimension philosophique au différend sur l'inversion et déclenche ce que l'on a appelé la querelle des inversions. Elle dure une vingtaine d'années, entre 1747 et 1767. La publication des

*Vrais principes de la langue française* de l'abbé Girard (1747) et celle de la *Grammaire générale* de Beauzée (1767) avec la réponse de Charles Batteux, le champion de l'ordre latin, qui lui répond la même année dans son *Nouvel examen du préjugé sur l'inversion, pour servir de réponse à M. Beauzée*, marquent les deux limites de cette querelle. Si cette querelle relève d'une conception philosophique différente quant à l'origine des idées humaines, elle a pour terrain d'affrontement, entre autres, celui de l'enseignement, en particulier celui du latin. En effet, cette querelle se manifeste dans plusieurs articles de l'*Encyclopédie* qui constituent une sorte de tribune permettant de porter à la connaissance d'un public éclairé les divergences de point de vue des encyclopédistes avec les penseurs de leur temps. Mais des divergences se révèlent aussi entre les encyclopédistes eux-mêmes sans qu'il y ait pour autant querelle, comme le signale des chercheurs<sup>283</sup>, entre Beauzée et Diderot, par exemple, qui partagent cependant, nous l'avons vu, une même posture vis à vis du français.

---

### Les adversaires de la querelle.

D'un côté, on trouve ceux qui estiment le latin supérieur au français parce que l'inversion lui donne des possibilités expressives supérieures. Qu'ils soient influencés par les théories de Condillac ou par leur éducation latine fondée sur l'admiration des œuvres de l'Antiquité, ils défendent un enseignement qui vise la maîtrise du latin par l'imitation des grands auteurs dont il n'est pas question de toucher aux phrases, à cet ordre inversé, qui fait justement leur valeur esthétique. Ce sont des professeurs qui ne font pas partie des Encyclopédistes : Charles Batteux<sup>284</sup>, traducteur, latiniste, professeur de philosophie grecque et latine au Collège Royal, Pierre Chompré (1698-1760) qui est un maître de pension français, auteur d'ouvrages pédagogiques tels que *l'Introduction à la langue latine par la voie de la traduction* (1751) ou les *Moyens sûrs d'apprendre facilement les langues et principalement la latine* (1757), l'abbé Pluche (1788-1761), professeur de rhétorique, il fut l'auteur d'un livre qui eut du succès et suscita des vocations de naturalistes, le *Spectacle de la nature, ou Entretiens sur les particularités de l'histoire naturelle qui ont paru les plus propres à rendre les jeunes gens curieux et à leur former l'esprit* (1732).

---

<sup>283</sup> « Entre Diderot et Beauzée, quelles différences d'avis et d'analyses ! Que l'un et l'autre aient reconnu mutuellement leurs qualités (Le Guern reproduit le jugement assez élogieux de Diderot sur Beauzée, paru dans la *Correspondance Littéraire* en novembre 1767) n'enlève rien au fait qu'ils se séparent totalement, non pas tant sur l'inversion que sur la définition même de la grammaire dans l'*Encyclopédie*. Si Beauzée prétend en effet qu'«on ne doit trouver [dans l'*Encyclopédie*], en fait de Grammaire, que les principes généraux et raisonnés des langues» et que «tout détail qui concerne le pur matériel de quelque langue que ce soit, doit être exclu de ce Dictionnaire», Diderot, tout au contraire, a voulu que l'*Encyclopédie* inclue un dictionnaire de langue française à laquelle il a consacré une part fondamentale de sa propre contribution, ce que Naigeon nomma sa «grammaire philosophique». » Marie Leca-Tsiomis, « Michel Le Guern, Nicolas Beauzée, grammairien philosophe, Paris Champion, 2009 », *Recherches sur Diderot et sur l'Encyclopédie*, 45, revues.org/4766, 2010, p. 2.

<sup>284</sup> Charles Batteux naît en Champagne, le 6 mai 1713 et meurt le 14 juillet 1480. Traducteur, latiniste, auteur d'ouvrages d'enseignement, il fut professeur de philosophie grecque et latine au Collège Royal.

De l'autre, les encyclopédistes et grammairiens Dumarsais et Beauzée, qui lui succède lorsque le premier décède en 1756. Beauzée rédige la plupart des articles consacrés à la grammaire et à la langue et prend la défense de la méthode d'enseignement du latin mise au point par Dumarsais qui l'appelle sa « routine ».

Mon propos est ici d'exposer la position de Beauzée dans ce qu'elle a de nouveau. Il se positionne, comme ses adversaires, en tant qu'enseignant de latin. Cette posture pédagogique l'amène à rechercher des solutions pour faciliter son apprentissage et à proposer une méthode qui montre un parti pris novateur. En effet, alors que ses adversaires restent sur l'idée d'enseigner la latin pour qu'il soit parlé et écrit, même s'ils ont recours à des traductions comme Chompré le préconise, Beauzée estime que c'est la pensée des auteurs qu'il faut atteindre, qu'ils doivent être lus et compris mais qu'il n'est pas besoin pour cela ni de parler ni d'écrire en latin., comme d'Alembert le pense. Beauzée estime, en particulier, que la pratique du thème est inutile.

---

### **Les articles où se manifeste la querelle concernant l'enseignement du latin.**

Les échos de la querelle sur l'inversion au sujet de l'enseignement du latin se trouvent dans un certain nombre d'articles mais nous nous concentrerons sur ceux qui se distinguent par leur longueur et leur richesse : l'article « Inversion » et l'article « Méthode », tous les deux de Beauzée. En ce qui concerne l'article « Inversion » qui figure dans le tome VIII de l'*Encyclopédie* qui paraît en 1766, il semble que Beauzée se soit contenté de le remanier et de le compléter pour rédiger les chapitres de sa grammaire consacrés à l'inversion. Il serait donc l'expression directe de sa pensée en la matière.

Toutes les citations qui suivent sont extraites de l'article « Inversion » de Beauzée. J'ai choisi de conserver l'orthographe initiale telle qu'elle est donnée par le site du projet ARTLF de l'Université de Chicago, <http://portail.atilf.fr/encyclopedie/> pour que les citations puissent être bien identifiées, dans leur orthographe originale.

---

### **Les enjeux de l'article « Inversion ».**

L'ordre analytique est l'ordre naturel y compris pour les langues transpositives et il est justifié de ramener la phrase latine à cet ordre-là pour mieux l'enseigner. L'article est long de

trente-trois pages et j'en fais l'étude dans l'ordre pour mieux saisir le déroulement de la pensée de l'auteur. Beauzée veut prouver que l'ordre analytique est l'ordre naturel de la pensée. Il va pour cela dissocier la forme et le fond et prouver, par sa remarquable érudition, que les auteurs mêmes de l'Antiquité avaient conscience que le latin, pourtant langue transpositive, était soumis à cette logique. Les phrases citées sont toutes extraites de l'article « Inversion » de Beauzée : il démontre que l'inversion n'est qu'une figure de style et que même les langues transpositives (latin et grec) ont une logique analytique : « la succession analytique des idées est en conséquence le prototype qui décide toutes les lois de la syntaxe dans toutes les langues imaginables. »

---

### **Définition de l'inversion.**

« Qu'est-ce que l'inversion? C'est une construction où les mots se succèdent dans un ordre renversé, relativement à l'ordre analytique de la succession des idées. Ainsi Alexandre vainquit Darius, est en français une construction directe ; il en est de même quand on dit en latin, *Alexander vicit Darium* : mais si l'on dit, *Darium vicit Alexander*, alors il y a inversion. » C'est cette inversion qui est difficile à saisir lorsqu'on apprend le latin ou le grec car elle nécessite, si l'on veut atteindre le sens, de ne pas lire les mots dans l'ordre où ils se présentent mais de construire le sens en fonction des déclinaisons qui indiquent la fonction de chaque mot. Lire, pour un élève dont le français est la langue maternelle, nécessite de retrouver l'ordre français dans l'inversion que propose la langue latine, ce qui n'est pas simple.

---

### **L'inversion est un ornement du discours.**

Pour Beauzée, l'inversion fait partie des ornements du discours. L'effet qu'elle produit nous échappe. En effet, le latin parlé par ses contemporains est une langue factice, qui ne permet pas d'accéder aux subtilités de l'inversion. Quant au latin originel, celui des auteurs classiques, il n'est plus complètement accessible : « J'avoue que, comme la langue latine n'est pas aujourd'hui une langue vivante, & que nous ne la connoissons que dans les livres, par l'étude & par de fréquentes lectures des bons auteurs, nous ne sommes pas toujours en état de sentir la différence délicate qu'il y a entre une expression & une autre. Nous pouvons nous tromper dans le choix & dans l'assortiment des mots; bien des finesses sans doute nous échappent ; & n'ayant plus sur la vraie

prononciation du latin que des conjectures peu certaines ; comment serions-nous assurés des lois de cette harmonie merveilleuse dont les ouvrages de Cicéron, de Quintilien & autres, nous donnent une si grande idée. comment en suivrions-nous les vûes dans la construction de notre latin factice ? comment les démêlerions-nous dans celui des meilleurs auteurs ? Mais ces finesses d'élocution, ces délicatesses d'expression, ces agrémens harmoniques, sont toutes choses indifférentes au but que se propose la Grammaire, qui n'envisage que l'énonciation de la pensée. »

---

### **La pensée de tous les auteurs est fondamentalement analytique.**

Cette réflexion est importante car elle change la vision traditionnelle du latin et du grec. Il affirme que la pensée de tous les auteurs est fondamentalement analytique donc accessible par la grammaire à l'entendement, alors que « bien des finesses nous échappent » et que nous ne savons rien sur la « vraie prononciation du latin ». Ce jugement amène à considérer le latin comme une langue morte. Il dissocie donc la forme et le fond par la force des choses. C'est la pensée des auteurs qu'il importe de comprendre suivant la logique donnée par la grammaire. La forme, elle, relève d'une autre compétence : « Ces finesses d'élocution, ces délicatesses d'expression, ces agrémens harmoniques, sont toutes choses indifférentes au but que se propose la Grammaire. » Il assume cette dissociation de la forme et du fond et va même très loin dans son affirmation, puisque, selon lui, les auteurs de l'Antiquité eux-mêmes avaient conscience que l'inversion n'est qu'un ornement : « La raison est de tous les tems, de tous les climats & de toutes les langues. Aussi ce que pensent les Grammairiens modernes de toutes les langues sur l'inversion, est exactement la même chose que ce qu'en ont pensé les Latins mêmes, que l'habitude d'aucune langue analogue n'avoit séduits ». Il cite un extrait de Virgile (qu'il reprend ensuite dans l'article « Méthode ») tiré du chant II de l'*Énéide*, avec les commentaires successifs de grammairiens de l'Antiquité tardive qui, pour comprendre Virgile, avaient besoin d'en passer par un ordre analytique : il cite Servius, grammairien du IV<sup>e</sup> siècle, auteur de commentaires sur Virgile ; Isidore de Séville qui vécut entre la fin du VI<sup>e</sup> et le début du VII<sup>e</sup> siècle ; Priscien, qui vivait au début du VI<sup>e</sup> siècle et a fait un ouvrage sur la construction du latin et sur les premiers vers de chaque chant de l'*Énéide* où l'on voit un disciple interroger son maître et avoir besoin de l'ordre analytique pour comprendre les vers. Il cite pour finir, remontant encore plus loin dans le temps, Quintillien « qui avoit sans doute raison de se plaindre de la scrupuleuse & rampante exactitude des écrivains de son temps, qui suivoient servilement l'ordre analytique de la syntaxe latine », mais cette plainte même révèle que l'ordre analytique est bien celui de la pensée y compris en latin : « dans une langue qui avoit admis des cas, pour être les symboles des diverses relations à cet ordre successif des idées, c'étoit aller contre le génie de la langue même, que de placer toujours les mots selon cette succession ; l'usage ne les avoit soumis à ces inflexions, que pour donner à ceux qui les employoient, la liberté de les arranger

au gré d'une oreille intelligente, ou d'un goût exquis ; & c'étoit manquer de l'un & de l'autre, que de suivre invariablement la marche monotone de la froide analyse ; mais en condamnant ce défaut, notre rhéteur reconnoît très-clairement l'existence & les effets de l'ordre analytique & fondamental ; & quand il parle d'inversion, de changement d'ordre, c'est relativement à celui-là même. » Tous ces éléments confirment Beauzée dans son idée de séparer la forme du fond et de considérer l'ordre analytique comme l'ordre naturel : « C'est donc l'analyse abstraite de la pensée, qui est l'objet immédiat de la parole ; & c'est la succession analytique des idées partielles, qui est le prototype de la succession grammaticale des mots représentatifs de ces idées. Cette conséquence se vérifie par la conformité de toutes les syntaxes avec cet ordre analytique ; les langues analogues le suivent pié-à-pié ; on ne s'en écarte que pour en atteindre le but encore plus sûrement ; les langues transpositives n'ont pu se procurer la liberté de ne pas le suivre scrupuleusement qu'en donnant à leurs mots des inflexions qui y fussent relatives ; de manière qu'à parler exactement, elles ne l'ont abandonné que dans la forme, & y sont restées assujetties dans le fait ; cette influence nécessaire de l'ordre analytique a non-seulement réglé la syntaxe de toutes les langues ; elle a encore déterminé le langage des Grammairiens de tous les tems : c'est uniquement à cet ordre qu'ils ont rapporté leurs observations, lorsqu'ils ont envisagé la parole simplement comme énonciative de la pensée, c'est-à-dire, lorsqu'ils n'ont eu en vûe que le grammatical de l'élocution ; l'ordre analytique est donc, par rapport à la Grammaire, l'ordre naturel ; & c'est par rapport à cet ordre que les langues ont admis ou proscrit l'inversion. » Dans ces conditions, le français, langue analytique, fait figure de langue à l'ordre naturel et logique qui n'a rien à envier au latin au niveau de la clarté. C'en est fait de la supériorité du latin par rapport au français. Le français avait déjà acquis ses lettres de noblesse par les oeuvres produites au XVII<sup>e</sup> siècle mais ici Beauzée affirme grammaticalement sa caractéristique analytique<sup>285</sup> et le place à l'égal du latin<sup>286</sup>.

---

**L'expression des émotions est du ressort du goût et non pas de la grammaire générale.  
Discrédit de la rhétorique.**

---

<sup>285</sup> Beauzée dit « langues analogues », je préfère employer « langues analytiques » (au sens de qui permet l'analyse) qui est, me semble-t-il, plus clair pour nous.

<sup>286</sup> Cette façon de considérer le latin peut surprendre mais à y regarder de près, Beauzée est sensible au fait que les œuvres qui nous sont parvenues en latin sont des œuvres littéraires, c'est-à-dire travaillées. Elles ont fait l'objet de recherches rhétoriques, Cicéron a retravaillé tous ses discours, il ne les a pas prononcés tels qu'ils nous sont parvenus. Tite-Live aimait rechercher des tours archaïsants, tout ce travail de la forme a forcément éloigné ce latin littéraire des pratiques plus courantes de l'écriture du latin où l'inversion était peut-être moins pratiquée, comme en témoigne par exemple, l'expression des convives du *Satiricon* dont le latin est certainement proche du latin parlé. Il faudrait tester cette affirmation de Beauzée... qui n'est peut être pas si absurde qu'il y paraît. Sénèque dans les *Lettres à Lucilius* est souvent plus accessible, avec moins d'inversions et une syntaxe moins complexe, donc plus facile à comprendre... d'où l'utilité d'étudier enfin le style de chaque auteur pour montrer qu'il y a des mises en œuvre différentes du latin selon les auteurs qui sont plus ou moins faciles à traduire pour les élèves actuels.

Beauzée ne méconnaît pas pour autant cet autre aspect de la langue qui est d'exprimer des émotions, nous l'avons vu dans l'article « Langue ». Comme cela ne relève pas, selon lui de la Grammaire générale mais des grammaires particulières à chaque langue, il se réfère à la tradition de la rhétorique qui enseigne l'art de l'élocution. C'est là qu'il trouve une justification à l'inversion : « Vous y voilà, permettez que je vous le dise ; vous voilà au vrai principe de l'élocution oratoire dans la langue latine & dans la langue grecque ; & vous tenez la principale cause qui a déterminé le génie de ces deux langues à autoriser les variations des cas, afin de faciliter les inversions qui pourroient faire plus de plaisir à l'oreille par la variété & par l'harmonie, que la marche monotone de la construction naturelle & analytique. » Cette élocution « est du ressort du goût ; c'est la sensibilité pour le plaisir qui doit en décider ; & ces décisions varieront en conséquence au gré des caprices de l'organe & des conjonctures. » Le goût, indéfinissable, est du côté du caprice individuel, du variable et de l'instable et ne peut servir de référence stable, c'est-à-dire qu'il ne s'enseigne pas rationnellement. La rhétorique, qui permet d'enseigner l'éloquence en latin, se trouve ainsi discréditée car elle n'est pas au service de la raison mais de l'expression des passions, elle ne permet pas d'atteindre le vrai. L'exercice de la raison s'oppose donc à celui des passions qui sont le moteur d'une élocution qui ne semble pas maîtrisable : « Ce n'est pourtant pas que je veuille dire que l'intérêt des passions ne puisse influencer sur l'élocution même, & qu'il ne puisse en résulter des expressions pleines de noblesse, de graces, ou d'énergie. Je prétends seulement que le principe de l'intérêt est effectivement d'une application trop incertaine & trop changeante, pour être le fondement de l'élocution oratoire. » L'expression des passions, la poésie, reste donc en dehors de l'enseignement et de la maîtrise par la raison<sup>287</sup>. Beauzée exprime ici un point de vue dont l'enseignement du XIX<sup>e</sup> siècle va hériter : la séparation entre les lettres et les sciences mais sans que la différence de rapport théorique à la langue ait été clairement identifiée, car tous les élèves du secondaire vont continuer à passer par l'enseignement classique de la rhétorique.

---

### **Le parti pris de ses deux opposants : Pierre Chompré et l'abbé Pluche.**

Il cite ses deux opposants, Pluche et Chompré qui veulent, eux, respecter l'inversion comme expression poétique : « Cet avantage réel & incontestable des inversions, joint à celui de rendre plus harmonieuses les langues qui ont adopté des inflexions propres à cette fin, sont les principaux motifs qui semblent avoir déterminé MM. Pluche & Chompré à défendre aux maîtres qui enseignent la langue latine, de jamais toucher à l'ordre général de la phrase latine. “Car toutes les langues, dit M. Pluche (Méth. p. 115. édit. 1751.) & sur-tout les anciennes, ont une façon, une

---

<sup>287</sup> C'est la distinction que fait d'Alembert mais il emploie éloquence au lieu d'élocution. Je pense qu'il faut comprendre élocution au sens d'éloquence effectivement. Beauzée doit lui donner son sens étymologique « manière de s'exprimer », qui est différent du sens actuel.

marche différente de celle de la nôtre. C'est une autre méthode de ranger les mots & de présenter les choses: dérangez - vous cet ordre, vous vous privez du plaisir d'entendre un vrai concert. Vous rompez un assortiment de sons très agréables: vous affoiblissez d'ailleurs l'énergie de l'expression & la force de l'image. » Il cite ensuite son autre adversaire : « M. Chompré est de même avis, & en parle d'une manière aussi vive & aussi décidée Moyens sûrs, &c. pag. 44. édit. 1757. "Une phrase latine d'un auteur ancien est un petit monument d'antiquité. Si vous décomposez ce petit monument pour le faire entendre, au lieu de le construire vous le détruisez: ainsi ce que nous appelons construction, est réellement une destruction". » Cette différence dans la considération des langues est la cause fondamentale de leur différend. Pluche et Chompré placent les langues anciennes, le latin et le grec, sur un piédestal : ils parlent de « monument de l'antiquité », de « vrai concert », « d'énergie de l'expression » et de « force de l'image ». Ils sont admiratifs des possibilités expressives qu'offre l'inversion et déplorent que les langues vulgaires, qui n'offrent pas toutes ces variations soient pauvres en effets. Mais leur admiration est toute rhétorique, c'est à dire qu'elle est générale et ne prend pas en compte les spécificités stylistiques des auteurs. Ils parlent en général du latin : « une phrase latine d'un auteur ancien est un petit monument d'antiquité », comme si tous les auteurs anciens étaient comparables du moment qu'ils écrivaient en latin. Ce qui pose problème dans cette admiration inconditionnelle, c'est le nivellement de tous les auteurs par l'admiration et le fait qu'on ne voit pas qu'il n'y a pas qu'un seul latin mais des latins spécifiques à chaque auteur, même s'il nous est difficile d'en apprécier parfois l'originalité.

---

### **Deux rapports différents à la langue mais une même conception.**

Ce différend révèle donc un rapport fondamentalement autre à la langue mais pas forcément une conception différente de la langue : pour Beauzée, nous l'avons vu, la raison est première et la Grammaire générale aussi et même si les langues ont des grammaires particulières qui relèvent de l'usage, il ne prend pas en considération que cet usage peut être aussi une forme expressive du langage, que les auteurs manifestent à l'écrit par leur style. Mais cette idée de style, même si elle est sous-jacente dans les propos de Pluche et Chompré, n'est pas non plus identifiée par eux qui réunissent tous les grands auteurs de l'Antiquité dans une commune admiration qui nivelle leur originalité. Nous avons ainsi deux rapports autres d'une même conception de la langue : un rapport rationnel contre un rapport expressif mais tous les deux dans une conception de la langue qui est celle d'une perfection achevée, accessible ou par la raison ou par le goût mais dont la création individuelle est exclue.



---

## Pour un apprentissage grammatical du latin.

Ce que reproche Beauzée à Pluche et Chompré c'est d'interdire aux élèves une approche rigoureusement grammaticale et donc rationnelle du latin. Il est entièrement d'accord avec leur souci de faciliter aux élèves l'entrée dans une langue difficile car Pluche, comme lui, commence par faire connaître en français le sujet du texte à traduire ou à leur lire même une traduction<sup>288</sup>. La deuxième étape est de traduire le texte latin en français. Leur différend porte précisément sur la traduction. Beauzée choisit un passage de Cicéron pour illustrer ses reproches : un discours adressé à « Sp. Carvilius par sa mere. Cic. de Orat. II. 61. *Quin prodis, mi Spuri, ut quotiescumque gradum facies, toties tibi tuarum virtutum veniat in mentem.* Spurius Carvilius étoit devenu boiteux d'une blessure qu'il avoit reçue en combattant pour la république, & il avoit honte de se montrer publiquement en cet état. Sa mere lui dit: que ne vous montrez-vous, mon fils, afin que chaque pas que vous ferez vous fasse souvenir de votre valeur ? »

---

## La traduction littérale de Pluche en question.

Il applique la méthode de Pluche, et montre que c'est le mot traduire qui pose problème : « Ce mot traduire imprimé en italique me fait soupçonner quelque mystere, & j'avoue que je n'avois jamais bien compris la pensée de M. Pluche, avant que j'eusse vu la pratique de M. Chompré dans l'avertissement de son introduction; mais avec ce secours, je crois que m'y voici. » Il donne la traduction suivante du passage de Cicéron : « *Quin* pourquoi ne pas, *prodis* tu parois, *mi* mon, *Spuri* Spurius, *ut* que, *quotiescumque* combien de fois, *gradum* un pas, *facies* tu feras, *toties* autant de fois, *tibi* à toi, *tuarum* tiennes, *virtutum* des vertus, *veniat* vienne, *in* dans, *mentem* l'esprit. » Il s'agit d'une traduction littérale qui conserve l'ordre latin que ni Pluche ni Chompré ne veulent toucher. Or c'est cette traduction que doivent lire à voix haute les élèves, et Beauzée s'en insurge : « Peut-on entendre quelque chose de plus extraordinaire que ce prétendu françois? Il n'y a ni suite raisonnée, ni usage connu, ni sens décidé. » Chompré assure dans l'introduction que les élèves d'eux-mêmes proposeront un ordre plus satisfaisant en français. Ce que conteste Beauzée car pour bien comprendre une phrase qui comporte des ellipses et une inversion, il faut la ramener à l'ordre analytique, l'ordre pour lui naturel, conforme à la raison. « Vous voulez que je conserve ici le littéral de la première traduction, & que je le dispose seulement selon l'ordre analytique, ou si vous

---

<sup>288</sup> On notera qu'à cette époque dans les classes socialement aisées on n'imposait pas aux élèves un enseignement tout en latin comme de nombreux collèges le faisaient encore.

l'aimez mieux, que je le rapproche de l'arrangement de notre langue ? A la bonne heure, je puis le faire, mais votre jeune élève ne le fera jamais qu'avec beaucoup d'aide. »

---

### **Il faut séparer la forme du fond.**

Le débat est vraiment un débat sur l'approche de l'apprentissage du latin pour qu'il permette le développement de la compréhension. Cette exigence de clarté didactique conduit Beauzée à séparer la forme et le fond. « Ainsi l'étude d'une langue se réduit à deux points qui sont, pour ne pas quitter le langage figuré, la connaissance des couleurs qu'elle emploie, & la manière dont elle les distribue: en termes propres, ce sont le vocabulaire & la syntaxe. Il ne s'agit point ici de ce qui concerne le vocabulaire; c'est une affaire d'exercice & de mémoire. Mais la syntaxe mérite une attention particulière de la part de quiconque veut avancer dans cette étude, ou y diriger les commençans. Il faut observer tout ce qui appartient à l'ordre analytique, dont la connaissance seule peut rendre la langue intelligible. » Le nœud du débat est là : Beauzée n'hésite pas à privilégier la compréhension et donc à replacer l'ordre des mots latins dans celui qui est analytique, c'est-à-dire selon l'ordre de la phrase française, tandis que Pluche et Chompré s'y refusent pour ne pas détruire la beauté de la langue originale. « C'est un principe incontestable de la didactique, qu'il faut mettre dans la méthode d'enseigner le plus de facilité qu'il est possible. C'est donc contredire ce principe que de faire traduire aux jeunes gens le latin tel qu'il est sorti des mains des auteurs qui écrivoient pour des hommes à qui cette langue étoit naturelle ; c'est le contredire que de n'en pas préparer la traduction par tout ce qui peut y rendre bien sensible la succession analytique. » Beauzée se place en pédagogue qui a souci de faciliter la progression des élèves., mais ne tient pas compte, au début du moins, de la fonction expressive de la phrase, ce qui choque ses opposants. Il ne s'intéresse pas à ce que nous appellerions la stylistique.

---

### **Deux attitudes différentes vis à vis des langues.**

Les deux postures des deux partis, Beauzée tenant de la grammaire générale d'un côté et Pluche et Chompré, héritier de la tradition rhétorique, se révèlent dans le vocabulaire employé. Beauzée se place en professeur, parle de didactique, il faut « préparer la traduction par tout ce qui peut y rendre bien sensible la succession analytique » et adopte aussi la posture de l'apprenant qui ne connaît rien au latin et qui a besoin de l'appréhender par le biais de sa langue maternelle « il faut

mettre dans la méthode d'enseigner le plus de facilité qu'il est possible ». Le principe est d'aller du connu, l'ordre analytique, à l'inconnu, les inversions et les ellipses. Tandis que Pluche et Chompré, enseignants eux aussi, n'acceptent pas ce bouleversement de la phrase initiale qui détruit la supériorité de la langue latine littéraire. Instruits dans l'admiration pour les œuvres de l'Antiquité, ils ne peuvent admettre qu'on les touche (Beauzée les cite de nouveau) : « “c'est empêcher l'oreille d'en sentir le caractère, dépouiller la belle latinité de ses vraies parures, la réduire à la pauvreté des langues modernes, & accoutumer l'esprit à se familiariser avec la rusticité”. Méchan. des langues, pag. 128. » Ce respect sacré du texte leur fait tenir des propos élogieux : « harmonie de la phrase latine », « la belle latinité » avec « ses vraies parures » tandis qu'ils n'ont que mépris pour les langues modernes : « la pauvreté des langues modernes », et leur « rusticité », c'est-à-dire leur manque de raffinement, elles viennent du peuple des campagnes. Cette différence d'approche peut se comprendre par la différence de leurs objectifs : Pluche est professeur de rhétorique, son objectif est la maîtrise de la langue cible, le latin et le grec, et non pas celle de la langue source, le français. Leur opposition est cependant le résultat d'une même conception de la langue : une conception synchronique qui fige le latin et le grec d'un côté, le français de l'autre, dans un état de perfection qu'il ne faut pas remettre en question.

---

### **Pluche et Chompré dans l'admiration des œuvres latines.**

Pluche et Chompré veulent faire connaître à leurs élèves les beautés des œuvres antiques selon l'idée qu'il existe une perfection dans la langue latine atteinte au 1<sup>er</sup> siècle avant JC. Ils considèrent la langue d'un point de vue esthétique, celui du goût et du beau langage auquel ils veulent faire accéder leurs élèves. La traduction maladroite en français leur importe peu, puisqu'elle n'est pas leur objectif, c'est bien la maîtrise de la compréhension du latin qu'ils visent et non pas celle du français. D'ailleurs, ils enseignent les éléments grammaticaux du latin une fois la traduction faite. Le français n'est qu'un tremplin pour accéder au latin. C'est cet ordre qui choque Beauzée : « Messieurs Pluche & Chompré me répondront qu'ils ne prétendent point que l'on renonce à l'étude des principes grammaticaux fondés sur l'analyse de la pensée. Le sixième exercice consiste, selon M. Pluche, (Méchan. page 155) à rappeler fidèlement aux définitions, aux inflexions, & aux petites règles élémentaires, les parties qui composent chaque phrase latine. Fort bien: mais cet exercice ne vient qu'après que la traduction est entièrement faite ; & vous conviendrez apparemment que vos remarques grammaticales ne peuvent plus alors y être d'aucun secours. Je sais bien que vous me repliquerez que ces observations prépareront toujours les esprits pour entreprendre avec plus d'aisance une autre traduction dans un autre tems. Cela est vrai, mais si vous en aviez fait un exercice préliminaire à la traduction de la phrase même qui y donne lieu, vous en auriez tiré un profit & plus prompt, & plus grand. » Pluche et Chompré semblent vouloir que l'on

entre dans la langue latine telle qu'elle se présente et estiment que l'habitude et l'intuition peuvent aider aussi à la maîtrise de la grammaire. L'habitude de traduire et une fréquentation assidue des œuvres peut y conduire. Mais Beauzée ne peut pas l'entendre, il en reste à une approche résolument grammaticale et logique.

---

### **Un problème de formation des enseignants.**

Beauzée reconnaît que sa méthode se heurte au déficit de formation des enseignants dans ce domaine, puisqu'ils considèrent mal l'étude grammaticale, ce qui peut se comprendre dans la mesure où, en l'absence de formation spécifique, on apprend comme on a appris soi-même : « La Logique grammaticale, j'en conviens, a des difficultés, & même très grandes, puisqu'il y a si peu de maîtres qui paroissent l'entendre : mais d'où viennent ces difficultés, si ce n'est du peu d'application qu'on y a donné jusqu'ici, & du préjugé où l'on est, que l'étude en est sèche, pénible, & peu fructueuse ? Que de bons esprits ayent le courage de se mettre au-dessus de ces préjugés, & d'approfondir les principes de cette science ; & l'on en verra disparoître la sécheresse, la peine, & l'inutilité. Encore quelques Sanctius, quelques Arnauds, & quelques du Marsais ; car les progrès de l'esprit humain ont essentiellement de la lenteur ; & j'ose répondre que ce qu'il faudra donner aux enfans de cette logique, sera clair, précis, utile, & sans difficulté. » Il en appelle à la réflexion de grammairiens qui suivant l'exemple d'illustres prédécesseurs pourraient faire progresser l'apprentissage de cette langue qu'est le latin en adoptant un point de vue résolument grammatical puisque c'est le seul qui réponde aux exigences de clarté de cette raison commune à tous et qui ne nécessite aucun pré-requis. Il considère bien la grammaire générale comme une science et non pas comme un art. C'est en cela que sa réflexion influence les penseurs de la Révolution et la création des Écoles Centrales. La grammaire devient une science, fonde l'idéologie, et sert de fondement à toutes les sciences.

---

### **La parole aux élèves. La grammaire n'est pas la rhétorique.**

Pour rendre les choses plus concrètes, il donne la parole à un élève qui présente ses doléances à l'abbé Pluche : « Eh ! que m'importe que l'on détruise un assortiment de sons qui n'a, ni ne peut avoir pour moi rien d'harmonieux, puisque je ne connois plus les principes de la vraie

prononciation du latin ? Quand je les connoîtrois, ces principes, que m'importeroit qu'on laissât subsister l'harmonie, si elle m'empêchoit d'entendre le sens de la phrase ? Vous êtes chargé de m'enseigner la langue latine, & vous venez arrêter la rapidité des progrès que je pourrois y faire, par la manie que vous avez d'en conserver le nombre & l'harmonie. Laissez ce soin à mon maître de rhétorique ; c'est son vrai lot : le vôtre est de me mettre dans son plus grand jour la pensée qui est l'objet de la phrase latine, & d'écarter tout ce qui peut en empêcher ou en retarder l'intelligence. Dépouillez-vous de vos préjugés contre la marche des langues modernes, & adoucissez les qualifications odieuses dont vous flétrissez leurs procédés : il n'y a point de rusticité dans des procédés dictés par la nature, & suivis d'une façon ou d'une autre dans toutes les langues ; & il est injuste de les regarder comme pauvres, quand elles se prêtent à l'expression de toutes les pensées possibles ; la pauvreté consiste dans la seule privation du nécessaire, & quelquefois elle naît de la surabondance du superflu. Prenez garde que ce ne soit le cas de votre méthode, où le trop de vûes que vous embrassez pourroit bien nuire à celle que vous devez vous proposer uniquement. » Ce porte-paroles à peine déguisé de Beauzée donne un point de vue clair : le maître de grammaire et le maître de rhétorique n'ont pas du tout la même fonction. Le maître de grammaire, selon Beauzée, n'est pas celui des petites classes qui enseigne les rudiments du latin. Il est là pour permettre d'accéder à la pensée des auteurs latins en se fondant sur la logique, tandis que le maître de rhétorique est chargé de l'aspect ornemental de la langue dont font partie les sonorités. Les langues modernes ne sont pas à mépriser, elles se prêtent « à l'expression de toutes les pensées possibles » et à ce titre méritent d'être étudiées. Faire parler ainsi un élève montre combien Beauzée est sensible à la réalité d'un enseignement décrié tant dans l'aristocratie que dans les classes bourgeoises. En somme, Pluche et Chompré par leur obstination font figure de réactionnaires qui ne comprennent pas les aspirations des jeunes générations à apprendre les langues modernes dont la leur. La grammaire pour Beauzée n'est pas ce qui s'enseignait dans les petites classes des collèges, la grammaire, ce ne sont pas les rudiments. La grammaire est une science qui permet d'accéder à la pensée des auteurs. Là encore grammaire et rhétorique sont séparées et la rhétorique discréditée comme simple ornement du langage, son étude en latin n'est qu'une « manie », une folie, au sens étymologique, si elle est l'objet premier de l'enseignement.

---

### **Faire apprécier le beau langage mais dans un deuxième temps.**

Beauzée entend bien faire apprécier les beautés de la langue mais seulement une fois que le sens a été compris : « qui empêche un maître habile, après qu'il a conduit ses élèves à l'intelligence du sens, par l'analyse & la construction grammaticale, de leur faire remarquer les beautés accessoires qui peuvent se trouver dans la construction usuelle ? Quand ils entendent le sens du texte, & qu'ils sont prévenus sur les effets pittoresques de la disposition où les mots s'y trouvent,

qu'on le leur fasse relire sans dérangement ; leur oreille en sera frappée bien plus agréablement & plus utilement, parce que l'ame prêtera à l'organe sa sensibilité, & l'esprit, sa lumière. Le petit inconvénient résulté de la construction, s'il y en a un, sera amplement compensé par ce dernier exercice ; & tous les intérêts seront conciliés. » Beauzée recherche la conciliation entre les deux postures, elle est possible par la pratique successive d'une étude grammaticale puis rhétorique. Mais sa posture donne une importance particulière à la langue source d'où il tire sa méthode d'enseignement.

---

C) Article « Méthode » de Beauzée, l'*Encyclopédie* (t. 10, 1751). Un long article de 48 pages. Enjeux : Exposé de la méthode pour apprendre le latin.

Bien que certaines prises de position de Beauzée aient déjà été évoquées dans l'article inversion, je prends le parti de les reprendre ici car Beauzée argumente de façon plus approfondie ce qui montre que son point de vue n'était pas partagé et qu'il fallait convaincre ses lecteurs.

Toutes les citations qui suivent sont extraites de l'article « Méthode » de Beauzée. J'ai choisi de conserver l'orthographe initiale telle qu'elle est donnée par le site du projet ARTLF de l'Université de Chicago, <http://portail.atilf.fr/encyclopedie/> pour que les citations puissent être bien identifiées, dans leur orthographe originale.

---

### **Parler latin est absurde.**

La position de Beauzée est constante, il est absurde de vouloir apprendre à parler latin : « Aucune nation ne parle aujourd'hui ces langues ; & nous n'avons, pour les apprendre, que les livres qui nous en restent. Ces livres même ne peuvent pas nous être aussi utiles que ceux d'une langue vivante ; parce que, nous n'avons pas, pour nous les faire entendre, des interpretes aussi sûrs & aussi autorisés, & que s'ils nous laissent des doutes, nous ne pouvons en trouver ailleurs l'éclaircissement. Est-il donc raisonnable d'employer ici la même méthode que pour les langues vivantes ? Après l'étude des principes généraux du mécanisme & de l'analogie d'une langue morte, débiterons nous par composer en cette langue, soit de vive voix, soit par écrit ? Ce procédé est d'une absurdité évidente : à quoi bon parler une langue qu'on ne parle plus ? »

---

## **Accéder à la pensée des auteurs antiques, sans apprendre à parler latin.**

Beauzée se positionne donc contre l'enseignement traditionnel des collèges, jésuites ou autres, qui visent la maîtrise de l'expression en latin. Pour lui, l'essentiel est de pouvoir accéder à la pensée des auteurs : « Quand je m'occupe d'hébreu, de grec, de latin, ce ne peut ni ne doit être pour parler ces langues, puisqu'on ne les parle plus ; c'est pour étudier dans leurs sources l'histoire du peuple de Dieu, l'histoire ancienne ou la romaine, la Mythologie, les Belles-Lettres, etc. La Littérature ancienne, ou l'étude de la Religion, est mon objet : & si je m'applique alors à quelque langue morte, c'est qu'elle est la clé nécessaire pour entrer dans les recherches qui m'occupent. En un mot, j'étudie l'Histoire dans Hérodote, la Mythologie dans Homère, la Morale dans Platon ; & je cherche dans les grammaires, dans les lexiques, l'intelligence de leur langue, pour parvenir à celle de leurs pensées. » Les langues mortes sont des clés pour accéder aux pensées des auteurs mais ces derniers ne sont pas perçus comme des individualités : ils ont une fonction. Homère incarne la mythologie, Platon la morale. C'est une tendance française que la généralisation. Cette position est, cependant, novatrice, (mais commune aux philosophes, puisque d'Alembert pense de même) car elle ferme la porte de l'écriture en latin de l'enseignement traditionnel : « le langage qui résulteroit de nos efforts pour les parler ne serviroit de rien à l'intelligence des ouvrages que nous nous proposerions de lire, parce que nous n'y parlerions guère que notre langue avec les mots de la langue morte; par conséquent nos efforts seroient en pure perte pour la seule fin que l'on doit se proposer dans l'étude des langues anciennes. » Il est clair que dans l'esprit de Beauzée le latin n'est plus une langue que l'on puisse parler, ou bien elle n'est qu'une langue de communication, vidée de son génie propre. La pensée étant l'expression de notre raison qui est analytique, c'est notre langue que l'on parle à travers eux. Parler une langue transpositive, lorsque la langue source est analytique, présente des difficultés particulières. Tenant compte de cette difficulté, en bon professeur qui évalue les compétences de départ de ses élèves, il préconise de nouveau de proposer des textes latins dont les mots ont été placés dans l'ordre analytique, selon la routine de Dumarsais, à quelques détails près. (Il ne faut pas oublier que les articles étant classés par ordre alphabétique, les auteurs répètent leur position puisque les lecteurs peuvent lire dans n'importe quel ordre, chaque article doit constituer un tout, d'où les redites.)

---

## **Apprendre le latin d'abord dans l'ordre analytique.**

« Nous devons donc mettre en oeuvre tout ce que notre industrie peut nous suggérer de plus propre à donner aux commençans l'intelligence du latin & du grec ; & j'ai prouvé, article Inversion, que le moyen le plus lumineux, le plus raisonnable, & le plus autorisé par les auteurs mêmes à qui

la langue latine étoit naturelle, c'est de ramener la phrase latine ou grecque à l'ordre & à la plénitude de la construction analytique. »

---

### **De bons manuels pour enseigner.**

Mais pour enseigner le latin, il est nécessaire d'avoir d'abord de bons manuels. Or comme ils ont tous été faits dans l'optique du thème, ils ne sont pas utilisables. « Je me contenterai d'observer que presque tous ces livres ont été faits pour enseigner aux commençans la fabrique du latin, & la composition des thèmes ; que la méthode des thèmes tombe de jour en jour dans un plus grand discrédit, par l'effet des réflexions sages répandues dans les livres excellens des instituteurs les plus habiles, & des écrivains les plus respectables, M. le Fevre de Saumur, Vossius le pere, M. Rollin, M. Pluche, M. Chompré, etc. Qu'il est à desirer que ce discrédit augmente, & qu'on se tourne entierement du côté de la version, tant de vive-voix que par écrit ; que l'un des moyens les plus propres à amener dans la méthode de l'institution publique cette heureuse révolution, c'est de poser les fondemens de la nouvelle méthode, en publiant les livres élémentaires dans la forme qu'elle suppose & qu'elle exige ; & qu'aucun de ceux qu'on a publiés jusqu'à-présent, ou du-moins qui sont parvenus à ma connoissance, ne peut servir à cette fin. » Beauzée cite tous les professeurs qui depuis le XVII<sup>e</sup> siècle ont cherché à enseigner d'une façon plus attractive le latin en mettant l'accent en particulier sur la version et l'accès aux textes. Il est remarquable qu'il parle d'« heureuse révolution » dans cette nouvelle perspective d'enseignement qui privilégie la version, même si certains professeurs la pratiquaient déjà, elle était loin d'être répandue, ne serait-ce qu'à cause de l'absence de manuels. Faire de tels manuels n'est pas chose aisée, car il faut que leurs « élémens soient réduits aux notions les plus générales, & au nécessaire le plus étroit » et que « leurs notions doivent être en assez grande quantité pour servir de fondement à toute la science grammaticale, de solution à toutes les difficultés de l'analyse, d'explication à toutes les irrégularités apparentes ; quoiqu'il faille tout-à-fois les rédiger avec assez de précision, de justesse, & de vérité, pour en déduire facilement & avec clarté, en tems & lieu, les développemens convenables, & les applications nécessaires, sans surcharger ni dégoûter les commençans. » Cet appareil pédagogique n'existait pas car on apprenait le latin comme une langue vivante destinée à être parlée ; la grammaire de Despautère avec ces règles sous forme d'exemples et la lecture commentée des textes, tout en latin, suffisait théoriquement. Mais dans la réalité la maîtrise du latin était défailante. Désormais, il est admis qu'on ne doit plus le parler ; des outils grammaticaux nouveaux sont donc nécessaires pour accéder à la lecture des œuvres.



---

## Un exemple d'analyse grammaticale d'un extrait en latin.

Beauzée a le souci d'être concret : « Afin d'indiquer à-peu-près l'espece de principes qui peut convenir à la méthode analytique dont je conseille l'usage, qu'il me soit permis d'insérer ici un essai d'analyse, conformément aux vûes que j'insinue dans cet article, & dans l'article inversion [...] Je reprends le discours de la mere de Sp. Carvilius à son fils, dont j'avois entamé l'explication (article inversion) d'après les principes de M. Pluche. "*Quin prodis, mi Spuri, ut quotiescunque gradum facies, Toties tibi tuarum virtutum veniat in mentem.*" » (Nous ne donnons ici que le début de l'analyse de cette phrase, qui s'étend sur six pages, ce début permet d'en connaître le principe) : « *Quin* est un adverbe conjonctif & négatif. *Quin*, par apocope, pour *quine*, qui est composé de l'ablatif commun *quî*, & de la négation *ne* ; & cet ablatif *quî* est le complément de la préposition sous-entendue *pro* pour ; ainsi *quin* est équivalent à *pro quî ne*, pour quoi ne ou ne pas ; *quin* est donc un adverbe ; puisqu'il équivaît à la préposition *pro* avec son complément *quî* ; & cet adverbe est lui-même le complément circonstanciel de cause du verbe *prodis*. Voyez "Régime". *Quin* est conjonctif, puisqu'il renferme dans sa signification le mot conjonctif *qui* ; & en cette qualité il sert à joindre la proposition incidente dont il s'agit (voyez "Incidente") avec un antécédent qui est ici sous-entendu, & dont nous ferons la recherche en tems & lieu: enfin *quin* est négatif, puisqu'il renferme encore dans sa signification la négation *ne* qui tombe ici sur *prodis*. *Prodis* (tu vas publiquement) est à la seconde personne du singulier du présent indéfini (voyez "Présent") de l'indicatif du verbe *prodire, prodeō, is, ivi*, & par syncope, *ii, itum*, verbe absolu actif, (voyez "Verbe") & irrégulier, de la quatrième conjugaison : ce verbe est composé du verbe *ire*, aller, & de la particule *pro*, qui dans la composition signifie *publiquement* ou *en public*, parce qu'on suppose à la préposition *pro* le complément *ore omnium, pro ore omnium* (devant la face de tous) le *d* a été inséré entre les deux racines par euphonie (voyez "Euphonie") pour empêcher l'hiatus : *prodis* est à la seconde personne du singulier, pour s'accorder en nombre & en personne avec son sujet naturel, *mi Spuri*. Voyez "Sujet". *Mi* (mon) est au vocatif singulier masculin de *meus, a, eum*, adjectif hétéroclite, de la première déclinaison. Voyez "Paradigme". *Mi* est au vocatif singulier masculin, pour s'accorder en cas, en nombre & en genre avec le nom propre *Spuri*, auquel il a un rapport d'identité. Voyez "Concordance & Identité". »

Le mot est analysé dans l'ordre dans lequel il se présente dans la phrase. Le professeur explique chaque mot, chaque tournure. Il a affaire à des débutants et veut lever toutes les obscurités devant des élèves qui n'ont pas de connaissances latines. La phrase est une phrase d'auteur, elle comporte des difficultés dans l'ordre des mots que le professeur étudie. Il emploie ainsi six pages à faire l'analyse de chacun des termes avant d'arriver à une traduction littérale. On peut supposer que tous les termes ne sont pas ensuite réexpliqués lorsqu'ils apparaissent dans un nouveau texte, ce qui allège peu à peu cet exercice analytique qui prend forcément du temps mais assure une bonne compréhension de chaque terme. On peut cependant espérer qu'il varie les procédés car cette analyse systématique de chaque terme fait perdre le sens durablement et peut paraître fastidieuse.

La répétition et donc l'assimilation de la nature des mots doivent permettre d'aller ensuite assez vite dans l'identification des formes et donc dans le passage à la traduction. Il faut croire que peu de professeurs étaient capables d'expliquer ainsi, ce qui est logique puisqu'ils s'efforçaient de parler en latin dans le cours. « Voici la traduction littérale qu'il faut faire faire à son élève mot-à-mot, en cette manière : *mi Spuri* (mon Spurius), *dic* (dis) *causam* (la cause) *quin prodis* (pourquoi tu ne vas pas publiquement), *in hunc finem* (à cette fin) *ut* (que) *recordatio* (le souvenir) *virtutum tuarum* (des vaillances tiennes) *veniat* (viene) *tibi* (à toi) *in mentem* (dans l'esprit) *toties* (autant de fois) *quotiescumque* (combien de fois) *facies* (tu feras) *gradum* (un pas) ? En reprenant tout de suite cette traduction littérale, l'élève dira : “mon Spurius, dis la cause pourquoi tu ne vas pas publiquement, à cette fin que le souvenir des vaillances tiennes vienne à toi dans l'esprit autant de fois combien de fois tu feras un pas ?” »

---

### **De la traduction littérale à la traduction élaborée.**

Il énonce ensuite le travail de comparaison entre les langues pour parvenir à une traduction plus élaborée en français : « Pour faire passer ensuite le commençant, de cette traduction littérale à une traduction raisonnable & conforme au génie de notre langue, il faut l'y préparer par quelques remarques. Par exemple, 1° que nous imitons les Latins dans nos tours interrogatifs, en supprimant, comme eux, le verbe interrogatif & l'antécédent du mot conjonctif par lequel nous débutons, voyez “Interrogatif” ; qu'ici par conséquent nous pouvons remplacer leur *quin* par *que ne*, & que nous le devons, tant pour suivre le génie de notre langue, que pour nous rapprocher davantage de l'original, dont notre version doit être une copie fidèle : 2° qu'aller publiquement ne se dit point en français, mais que nous devons dire paroître, se montrer en public : 3° que comme il seroit indécent d'appeler nos enfans mon Jacques, mon Pierre, mon Joseph, il seroit indécent de traduire mon Spurius; que nous devons dire comme nous dirions à nos enfans, mon fils, mon enfant, mon cher fils, mon cher enfant, ou du moins mon cher Spurius : 4° qu'au lieu de à cette fin que, nous disions autrefois à icelle fin que, à celle fin que ; mais qu'aujourd'hui nous disons afin que ; 5° Que nous ne sommes plus dans l'usage d'employer les adjectifs mien, tien, sien avec le nom auquel ils ont rapport, comme nous faisons autrefois, & comme font encore aujourd'hui les Italiens, qui disent *il mio libro*, *la mia casa* (le mien livre, la mienne maison) ; mais que nous employons sans article les adjectifs possessifs prépositifs mon, ton, son, notre, votre, leur ; qu'ainsi au lieu de dire, des vaillances tiennes, nous devons dire de tes vaillances : 6° que la métonymie de vaillances pour actions courageuses, n'est d'usage que dans le langage populaire, & que si nous voulons conserver la métonymie de l'original, nous devons mettre le mot au singulier, & dire de ta vaillance, de ton courage, de ta bravoure, comme a fait M. l'abbé d'Olivet, Pens. de Cic. chap. xij. pag. 359. 7° que quand le souvenir de quelque chose nous vient dans l'esprit par une cause qui précède notre

attention, & qui est indépendante de notre choix, il nous en souvient ; & que c'est précisément le tour que nous devons préférer comme plus court, & par-là plus énergique ; ce qui remplacera la valeur & la brièveté de l'ellipse latine. De pareilles réflexions amèneront l'enfant à dire comme de lui même : que ne parois-tu, mon cher enfant, afin qu'à chaque pas que tu feras, il te souvienne de ta bravoure ? »

La passage de la traduction littérale à la traduction élaborée met en jeu la connaissance des usages de la langue cible (expression des traducteurs modernes), le français en l'occurrence, mais n'interdit pas une comparaison avec d'autres langues, comme avec l'italien. C'est dans ce travail de traduction que s'approfondit la connaissance de la langue cible, ce qui est clairement l'objectif de l'exercice. Beauzée initie ici un travail de comparaison entre les langues. Nous ne sommes pas dans une perspective de grammaire comparée (telle qu'elle s'épanouira au XIX<sup>e</sup> siècle) mais les besoins d'une traduction élaborée qui respecte le génie du français imposent une réflexion sur les différents usages. Beauzée est obligé de faire de la grammaire particulière et non plus générale. Il est même amené à comparer des états de la langue française différents, il emploie de façon récurrente l'adverbe « autrefois » qui montre que l'usage du français a évolué. Mais il n'a pas besoin de théoriser tout cela vu qu'il ne considère le rapport entre les langues que de façon synchronique. Nous pouvons cependant souligner la différence d'approche avec Pluche et Chompré qui visaient eux la langue latine, assimilée par la pratique.

---

### **Connaître d'abord la grammaire appliquée au français.**

Beauzée a bien conscience que ce travail grammatical nécessite d'abord des connaissances en français, des connaissances en grammaire, qui sont les mêmes pour le latin et pour le français.

« Cette méthode d'explication suppose, comme on voit, que le jeune élève a déjà les notions dont on y fait usage ; qu'il connoît les différentes parties de l'oraison, & celles de la proposition ; qu'il a des principes sur les métaplasmes, sur les tropes, sur les figures de construction, & à plus forte raison sur les règles générales & communes de la syntaxe. Cette provision va paroître immense à ceux qui sont paisiblement accoutumés à voir les enfans faire du latin sans l'avoir appris ; à ceux qui voulant recueillir sans avoir semé, n'approuvent que les procédés qui ont des apparences éclatantes, même aux dépens de la solidité des progrès ; & à ceux enfin qui avec les intentions les plus droites & les talens les plus décidés, sont encore arrêtés par un préjugé qui n'est que trop répandu, savoir que les enfans ne sont point en état de raisonner, qu'ils n'ont que de la mémoire, & qu'on ne doit faire fonds que sur cette faculté à leur égard. » Beauzée s'en prend aux préjugés dans l'éducation qui considère les enfans comme incapables de raison. Il veut, lui, s'adresser à leur logique. Il évacue la pratique du thème, inutile pour accéder aux textes et développe la pratique de

la version qui permet la maîtrise du français. Beauzée qui, comme les hommes de son temps a appris le latin, ne conçoit qu'on apprenne une langue autrement même s'il s'agit de sa langue maternelle, d'autant plus que la conception de la grammaire générale amène à traiter toutes les langues de la même façon. Le français sera donc étudié comme s'il était une langue étrangère, comme du latin. L'élève commencera à faire les parties.

---

### **Les enfants ne sont pas des automates mais sont stimulés par leur entourage.**

Beauzée écrit un passage de sociologie qui peut nous paraître très moderne où il montre que les enfants sont doués de raison mais que leur milieu culturel en favorise plus ou moins le développement. Cette prise en considération de l'influence du milieu est assez remarquable pour qu'on s'y attarde car son attitude est celle de ceux qui pensent ensuite l'enseignement : c'est un constat mais non pas un désir d'y remédier. « Je réponds aux derniers, qui s'imaginent que les enfans en général ne sont guere que des automates, qu'ils sont dans une erreur capitale & démentie par mille expériences contraires. Je ne leur citerai aucun exemple particulier ; mais je me contenterai de les inviter à jeter les yeux sur les diverses conditions qui composent la société. Les enfans de la populace, des manoeuvres, des malheureux de toute espece qui n'ont que le tems d'échanger leur sueur contre leur pain, demeurent ignorans & quelquefois stupides avec des dispositions de meilleur augure ; toute culture leur manque. Les enfans de ce que l'on appelle la bourgeoisie honnête dans les provinces, acquierent les lumieres qui tiennent au système d'institution qui y a cours ; les uns se développent plutôt, les autres plus tard, autant dans la proportion de l'empressement qu'on a eu à les cultiver que dans celle des dispositions naturelles. Entrez chez les grands, chez les princes : des enfans qui balbutient encore y sont des prodiges, sinon de raison, du moins de raisonnement ; & ce n'est point une exagération toute pure de la flatterie, c'est un phénomène réel dont tout le monde s'assure par soi-même, & dont les témoins deviennent souvent jaloux, sans vouloir faire les frais nécessaires pour le faire voir dans leur famille : c'est qu'on raisonne sans cesse avec ces embryons de l'humanité que leur naissance fait déjà regarder comme des demi-dieux ; & l'humeur singeresse, pour me servir du vieux mais excellent mot de Montagne, l'humeur singeresse, qui dans les plus petits individus de l'espece humaine ne demande que des exemples pour s'évertuer, développe aussi-tôt le germe de raison qui tient essentiellement à la nature de l'espece. » Beauzée a donc bien conscience de l'influence du milieu sur le développement de la raison des enfants mais semble accepter cet état de fait comme une fatalité. L'idée que les enfants doivent rester dans leur milieu d'origine et ne connaître un développement intellectuel que proportionnel à ce milieu est une conception qui restera ancrée jusqu'au milieu du XX<sup>e</sup> siècle.

---

## **Des livres élémentaires pour rendre la méthode analytique attractive.**

Toutes ces réflexions sur l'enseignement du latin amène Beauzée à proposer une méthode novatrice. Il appelle ces manuels des livres élémentaires et se justifie : « Je crois essentiel de réduire à plusieurs petits volumes la tâche des enfans, plutôt que de la renfermer dans un seul, dont la taille pourroit les effrayer: le goût de la nouveauté, qui est très-vif dans l'enfance, se trouvera flatté par les changemens fréquens de livres & de titres. » Ces livres sont au nombre de quatre (on peut se demander si c'est à Beauzée que Condorcet, par exemple, empruntera le terme « élémentaire » qui connaîtra au XIX<sup>e</sup> une grande fortune, avec « l' école élémentaire »).

---

### ***Premier livre élémentaire : la grammaire générale appliquée au français***

« 1<sup>o</sup> Elémens de la grammaire générale appliquée à la langue françoise. Il ne s'agit pas de grossir ce volume des recherches profondes & des raisonnemens abstraits des Philosophes sur les fondemens de l'art de parler » mais il faut « qu'on y trouve détaillés avec justesse, avec précision, avec choix, & en bon ordre, les notions des parties nécessaires de la parole ; ce qui se réduit aux élémens de la voix, aux élémens de l'oraison, & aux élémens de la proposition. » Par élémens de la voix, il entend « les sons & les articulations, les voyelles, & les consonnes, qu'il est nécessaire de bien distinguer ; enfin les syllabes, qui sont, dans la parole prononcée, des sons simples ou articulés; & dans l'écriture, des voyelles seules ou accompagnées de consonnes. » On comprend qu'il s'agit de raisonner sur la façon dont le français note les sons. C'est d'apprendre à écrire le français dont il s'agit de façon raisonnée et pour lui-même, sans référence au latin, même si l'approche grammaticale est la même. « Tout ce premier traité ne doit occuper que cinq ou six pages in-12. Cependant il faut y mettre les principaux fondemens de l'étymologie, de la prosodie, des métaplasmes, de l'orthographe; mais peut - être que ces noms-là mêmes ne doivent pas y paroître. » Par élémens de l'oraison, Beauzée entend les parties du discours : « ce qu'on en appelle communément les parties, ou les différentes especes de mots distinguées par les différentes idées spécifiques de leur signification ; savoir, le nom, le pronom, l'adjectif, le verbe, la préposition, l'adverbe, la conjonction & l'interjection. Il ne s'agit ici que de faire connoître par des définitions justes chacune de ces parties d'oraison, & leurs especes subalternes. Mais il faut en écarter les idées

de genres, de nombres, de cas, de déclinaisons, des personnes, de modes : toutes ces choses ne tiennent à la grammaire, que par les besoins de la syntaxe, & ne peuvent être expliquées sans allusion à ses principes, ni par conséquent être entendues que quand on en connoit les fondemens. » Il reprend le terme de parties qui était appliqué à la grammaire latine, dans les petites classes on faisait les parties. La méthode de décomposition de la phrase reste constante d'une langue à l'autre. De plus, le terme de déclinaison employé au sujet du français montre que la grammaire française ne s'est pas encore complètement émancipée, dans sa terminologie, de celle du latin. Il adjoint à cette étude celle du temps des verbes « ce sont des variations qui sortent du fond même de la nature du verbe, & des besoins de l'énonciation, indépendamment de toute syntaxe: ainsi il sera d'autant plus utile d'en mettre ici les notions, qu'elles sont en grammaire de la plus grande importance ».

---

### **La formation des mots.**

Dans ce chapitre sur les éléments de l'oraison, c'est-à-dire les classes grammaticales, il décide de faire figurer la formation des mots : « il sera utile d'ajouter un chapitre sur la formation des mots, où l'on parlera des primitifs & des dérivés ; des simples & des composés; des mots radicaux, & des particules radicales; de l'insertion des lettres euphoniques ; des verbes auxiliaires ; de l'analogie des formations, dont on verra l'exemple dans celles des tems, & l'utilité dans le système qui en facilitera l'intelligence & la mémoire. » Il s'agit donc d'étudier le vocabulaire français de façon ordonnée, comme cela se faisait en latin. Mais comme Beauzée estime que le français vient d'avantage du celte que du latin, il ne propose pas d'étymologie. Sa conception de la langue française est coupée de celle du latin, encore une fois le colinguisme n'est pas reconnu. Une telle façon de procéder se retrouvera dans les grammaires scolaires du XIX<sup>e</sup> siècle.

---

### **Etude de la syntaxe selon la grammaire générale.**

« J'entends enfin par les élémens de la proposition, tout ce qui appartient à l'ensemble des mots réunis pour l'expression d'une pensée : ce qui comprend les parties, les especes & la forme de la proposition. Les parties, soit logiques, soit grammaticales, sont les sujets, l'attribut, lesquels peuvent être simples ou composés, incomplexes ou complexes ; & toutes les sortes de complemens des mots susceptibles de quelque détermination. Les especes de propositions nécessaires à connoître, & suffisantes dans ce traité, sont les propositions simples, composées, incomplexes & complexes, dont la nature tient à celle de leur sujet ou de leur attribut, ou de tous deux à la fois, avec les propositions principales, & les incidentes, soit explicatives, soit déterminatives. » Beauzée définit ici l'analyse logique des phrases, ce qui sera une pratique scolaire à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Il emploie le terme de « complément » qui aura un grand succès au moment de la constitution des

grammaires scolaires du XIX<sup>e</sup> siècle. A ce titre, Beauzée a eu une influence sur la constitution des grammaires scolaires du XIX<sup>e</sup> siècle. Mais il ne cherche pas à élaborer une grammaire particulière du français, il en reste à une terminologie générale adaptable à toutes les langues.

---

### **Une morphologie générale.**

Comme la « forme de la proposition comprend la syntaxe & la construction », il adjoint à ce chapitre les inflexions des mots puisque c'est la syntaxe qui les règle : « c'est donc ici le lieu de traiter des accidens des mots déclinaibles, les genres, les nombres, les cas pour certaines langues, & tout ce qui appartient aux déclinaisons ; les personnes, les modes, & tout ce qui constitue les conjugaisons ; les raisons & la destination de toutes ces formes seront alors intelligibles, & conséquemment elles seront plus aisées à concevoir & à retenir : l'explication claire & précise de chacune de ces formes accidentelles, en en indiquant l'usage, formera le code le plus clair & le plus précis de la syntaxe. » Il assure que tout ce premier volume sera très mince et que la méthode déductive est plus efficace que l'inductive : « La méthode de descendre des généralités aux cas particuliers est beaucoup plus expéditive que celle de remonter des cas particuliers sans fruit pour la fin, puisqu'elle est inconnue, & que dans celle là au contraire on envisage toujours le terme d'où l'on est parti. » Il justifie ainsi qu'il ait recours à une grammaire dite générale qui part des caractéristiques communes à toutes les langues. L'inconvénient d'une telle pratique, c'est qu'elle place la théorie grammaticale avant la pratique et qu'elle place la grammaire dans une position surplombante. Cette façon de procéder va influencer les premières grammaires scolaires du français et contribuer à la diffusion de cette façon de faire de la grammaire séparément de la pratique des textes. Un long héritage dont nous n'avons pas encore fait l'analyse puisque nous l'avons vu, en introduction, nous sommes toujours dans une perspective synchronique en grammaire où les textes sont instrumentalisés.

---

### **Prendre des exemples dans des livres en français et préparer l'étude des langues étrangères.**

L'important est de donner des exemples. Les manuels étant trop peu épais pour en fournir en quantité, ce sont les lectures d'ouvrages en français qui vont permettre d'en trouver : « Je suis d'avis que dès que les élèves auront appris, par exemple, le premier traité des élémens de la voix, on les exerce beaucoup à appliquer ces premiers principes dans toutes les lectures qu'on leur fera faire, pendant qu'ils apprendront le second traité des élémens de l'oraison ; que celui-ci appris on leur en

fasse pareillement faire l'application dans leurs lectures, en leur y faisant reconnoître les différentes sortes de mots, les divers tems des verbes, etc. sans négliger de leur faire remarquer de fois à autre ce qui tient au premier traité ; enfin que quand ils auront appris le troisieme, des élémens de la proposition, on les occupe quelque-tems à en reconnoître les parties, les especes, & la forme dans quelque livre françois. » Il montre l'intérêt d'une telle étude : la maîtrise du français et celle des langues étrangères. Il est tout à fait remarquable qu'il conseille de lire des livres en français. Beauzée conçoit donc la grammaire générale comme une méthode raisonnée des principes communs aux langues, ce qui permet un apprentissage facilité et une comparaison entre elles profitable : « Cette pratique a deux avantages : 1° celui de mettre dans la tête des enfans les principes raisonnés de leur propre langue, la langue qu'il leur importe le plus de savoir, & que communément on néglige le plus malgré les réclamations des plus sages, malgré l'exemple des anciens qu'on estime le plus, & malgré les expériences réitérées du danger qu'il y a à négliger une partie si essentielle ; 2° celui de préparer les jeunes élèves à l'étude des langues étrangères, par la connoissance des principes qui sont communs à toutes, & par l'habitude d'en faire l'application raisonnée. » Ce raisonnement fondé sur la connaissance des principes généraux ne développe pas une grammaire particulière de chaque langue, en particulier celle du français. C'est ce qui peut expliquer que cette méthode pourtant novatrice de Beauzée qui commence par l'étude grammaticale de la langue française n'a pas eu de suite : les concepts pour une grammaire du français spécifiques étaient en cours d'élaboration mais n'étaient pas achevés. Mais il a influencé la recherche grammaticale en français. En temps qu'encyclopédiste, il a été lu et son approche de la langue française a certainement (ce sont des affirmations qu'il faudrait pouvoir confirmer par une étude qui déborderait le cadre de la présente thèse) eut une influence que les Idéologues et les réformateurs de la troisième République : la confiance dans la capacité des enfants à raisonner, l'instrumentalisation des textes qui sont des supports pour l'analyse grammaticale.

---

## Quid du latin ?

Et le latin, dans tout cela ? Beauzée en convient, le latin ne sera pas encore acquis mais les acquisitions dans les langues vivantes seront profitables : « Il ne faudra donc point regarder comme perdu le tems qu'ils emploieront à ce premier objet, quoiqu'on ne puisse pas encore en tirer de latin : ce n'est point un détour ; c'est une autre route où ils apprennent des choses essentielles qui ne se trouvent point sur la route ordinaire : ce n'est point une perte ; c'est un retard utile ; qui leur épargne une fatigue superflue & dangereuse, pour les mettre en état d'aller ensuite plus aisément, plus sûrement, & plus vite quand ils entreront dans l'étude du latin, & qu'ils passeront pour cela au second livre élémentaire. »



---

**Deuxième livre élémentaire : la grammaire latine.**

« 2° Elémens de la langue latine. Ce second volume supposera toutes les notions générales comprises dans le premier, & se bornera à ce qui est propre à la langue latine. Ces différences propres naissent du génie de cette langue, qui a admis trois genres, & dont la construction usuelle est transpositive ; ce qui y a introduit l'usage des cas & des déclinaisons dans les noms, les pronoms & les adjectifs : il faut les exposer de suite avec des paradigmes bien nets pour servir d'exemples aux principes généraux des déclinaisons ; & ajouter ensuite des mots latins avec leur traduction, pour être déclinés comme le paradigme : on joindra aux déclinaisons grammaticales des adjectifs la formation des degrés de signification, qui en est comme la déclinaison philosophique. »(Qu'entend-il par cette dernière comparaison ?) Ce résumé ne mentionne que ce qu'il y a de spécifique à la grammaire du latin par rapport à celle du français. Il comporte peu d'éléments car l'une et l'autre sont analysées selon les principes de la grammaire générale qui seule a valeur de science aux yeux de Beauzée, la grammaire particulière, elle, relève de l'art.

---

**Apprendre à connaître l'usage après l'étude de la syntaxe.**

Ce second livre exposera de façon brève les principes nécessaires à la compréhension du latin, mais c'est la pratique qui permettra de prendre connaissance des exceptions qui relèvent de l'usage: « L'usage des cas dans la syntaxe latine doit être expliqué immédiatement après ; 1° par rapport aux adjectifs, qui se revêtent de ces formes, ainsi que de celles des genres & des nombres, par la loi de concordance ; 2° par rapport aux noms & aux pronoms qui prennent tantôt un cas, & tantôt un autre, selon l'exigence du régime : & ceci, comme on voit, amenera naturellement, à propos de l'accusatif & de l'ablatif, les principaux usages des prépositions. Viendront ensuite les conjugaisons des verbes, dont les paradigmes, rendus les plus clairs qu'il sera possible, seront également précédés des règles de formation les plus générales, & suivis des verbes latins traduits pour être conjugués comme le paradigme auquel ils seront rapportés. Les conjugaisons seront suivies de quelques remarques générales sur les usages propres de l'infinitif, des gérondifs, des supins, & sur quelques autres latinismes analogues. Partout on aura soin d'indiquer les exceptions les plus considérables ; mais il faut attendre de l'usage la connoissance des autres. Voilà toute la

matiere de ce second ouvrage élémentaire, qui sera, comme on voit, d'un volume peu considérable. » « On doit bien juger qu'il en doit être de ce livre, comme du précédent ; qu'à mesure que l'enfant en aura appris les différens articles, il faudra lui en faire faire l'application sur du latin. » Beauzée ne conçoit pas l'apprentissage du latin autrement que de façon déductive. On apprend la théorie pour gagner du temps et on la vérifie en traduisant des textes. Les grammaires scolaires du latin fonctionneront selon ce principe. Cependant, il précise bien qu'il faut s'en tenir si possible aux règles générales, les exceptions sont affaire d'usage que la fréquentation des textes fera connaître. La théorie de la grammaire générale ne permet pas à Beauzée d'envisager l'existence de plusieurs styles de latin en fonction des auteurs. Les variations sont classées dans l'usage, comme s'il y avait un usage commun, et non pas en fonction des particularités de style de chaque auteur. Son désir de faire accéder à la pensée des auteurs ne prend pas en compte le fait que chacun manie le latin avec un style particulier, puisque le particulier n'entre pas dans le champ d'étude de la grammaire fondé sur la raison.

---

***Troisième livre élémentaire : le discours figuré en latin et en français.***

Beauzée prend en compte l'existence des tournures expressives des langues mais là encore sans rechercher des tournures spécifiques à chacune des deux langues. Les figures de rhétorique sont communes à toutes les langues. L'inversion ou l'ellipse existent dans les deux langues, il s'agit de les aborder avec le même esprit d'analyse que pour une phrase quelconque à traduire. Ce troisième livre concerne les deux langues, au sujet du discours figuré : « 3<sup>o</sup> Elémens grammaticaux du discours figuré, ou traité élémentaire des métalesmes, des tropes, & des figures de construction. Ce livre élémentaire se partage naturellement en trois parties analogues & correspondantes à celles du premier ; & il appartient, comme le premier, à la grammaire générale : mais on en prendra les exemples dans les deux langues. » L'exigence de clarté est toujours fondamentale, et le sens primordial même quand il s'agit d'étudier la forme : « Les définitions doivent en être claires, justes, & précises : les usages des figures doivent y être indiqués avec goût & intelligence : les exemples doivent être choisis avec circonspection, non seulement par rapport à la forme, qui est ici l'objet immédiat, mais encore par rapport au fonds, qui doit toujours être l'objet principal. On trouvera d'excellentes choses dans le bon ouvrage de M. du Marsais sur les tropes ; & sur l'ellipse en particulier, qui est la principale clé des langues, mais surtout du latin. » La référence à son prédécesseur, Dumarsais, confirme la notoriété de son ouvrage sur les tropes qui restera un manuel de référence au cours du XIX<sup>e</sup> et encore de nos jours. Le choix des exemples « avec circonspection » montre encore une fois l'instrumentalisation des textes. Même si les deux langues sont sollicitées, c'est encore la langue maternelle qui doit être étudiée en premier : « La seule chose donc que je crois nécessaire, c'est de commencer les premières applications de ces derniers

principes sur la langue maternelle, & peut-être d'avoir pour le latin un premier livre préparé exprès pour le début de notre méthode. » Son principe pédagogique de partir du connu vers le moins connu se retrouve ici.

---

***Quatrième livre élémentaire : approfondir la connaissance du latin par la mémorisation de passages d'auteurs, utiles pour le fond et pour la forme.***

Ce livre est consacré au latin, avec des exemples qui permettent de comprendre progressivement les principales difficultés grammaticales du latin. Mais Beauzée veut que ce livre s'appuie sur des phrases authentiques et non pas factices. Il réaffirme que le but de l'étude du latin, ce sont les textes d'auteurs, ce qui est un garde fou à l'instrumentalisation des textes : « Malgré toutes les précautions que j'insinue, qu'on n'aille pas croire que j'approuvasse un latin factice, où il seroit aisé de préparer cette gradation de difficultés. Le titre même de l'ouvrage que je propose me justifie pleinement de ce soupçon : j'entends que le tout seroit tiré des meilleures sources, & sans aucune altération ; & la raison en est simple. Je l'ai déjà dit ; nous n'étudions le latin que pour nous mettre en état d'entendre les bons ouvrages qui nous restent en cette langue, c'est le seul but où doivent tendre tous nos efforts : c'est donc le latin de ces ouvrages mêmes qui doit nous occuper, & non un langage que nous n'y rencontrerons pas ; nos premières tentatives doivent entamer notre tâche, & l'abrégé d'autant. Ainsi il n'y doit entrer que ce que l'on pourra copier fidèlement dans les auteurs de la plus pure latinité, sans toucher le moins du monde à leur texte ; & cela est d'autant plus facile, que le champ est vaste au prix de l'étendue que doit avoir ce volume élémentaire, qui, tout considéré, ne doit pas excéder quatre à cinq feuilles d'impression, afin de mettre les commençans, aussitôt après, aux sources mêmes. » Il est remarquable que Beauzée reprenne les termes élogieux de « bonne latinité ». Sa conception de la langue latine reste traditionnelle, comme celle de Pluche et Chompré, c'est toujours l'idée qu'elle a atteint chez les auteurs classiques une forme de perfection que les élèves doivent retenir. Il conçoit son quatrième ouvrage comme un livre de maximes, de fables, que les enfants seraient amenés à apprendre par cœur pour retenir les tours latins : « comme je voudrois que les enfans apprissent ce livre par coeur à mesure qu'ils l'entendroient, afin de meubler leur mémoire de mots & de tours latins ; il me semble qu'avec un peu d'art dans la tête du compilateur, il ne lui seroit pas impossible de faire de ce petit recueil un livre utile par le fonds autant que par la forme : il ne s'agiroit que d'en faire une suite de maximes intéressantes, qui avec le tems pourroient germer dans les jeunes esprits où on les auroit jettées sous un autre prétexte, s'y développer, & y produire d'excellens fruits. Et quand je dis des maximes, ce n'est pas pour donner une préférence exclusive au style purement dogmatique : les bonnes maximes se peuvent présenter sous toutes les formes ; une fable, un trait historique, une épigramme, tout est bon pour cette fin : *la morale qui plait est la meilleure.* » On retrouve toujours chez lui le soin de préciser que ce n'est pas la forme qui importe, mais le sens. Il veut ainsi se démarquer des ouvrages

en vogue qui présentaient des formules latines à retenir pour l'élaboration des thèmes. Il vise l'édification par l'exemple.

---

### **Utilité de la traduction en regard.**

Il pense même utile qu'une traduction fidèle accompagne ces exemples pour en rendre la compréhension plus aisée. Cette présence du latin accompagnée d'une traduction fidèle en français montre qu'il s'agit bien de présenter sur un pied d'égalité l'une et l'autre langue pour une meilleure compréhension de l'une et de l'autre : « Quel mal y auroit-il à accompagner ce recueil d'une traduction élégante, mais fidèle vis-à-vis du texte ? L'intelligence de celui-ci n'en seroit que plus facile ; & il est aisé de sentir que l'étude analytique du latin empêcheroit l'abus qui résulte communément des traductions dans la méthode ordinaire. » La fidélité au texte semble faire défaut dans les traductions : Beauzée parle d'abus avec la méthode ordinaire. Cette dernière ne procédant pas à une analyse rigoureuse du texte, ce sont de belles infidèles qui en découlent. Beauzée pointe du doigt le manque de rigueur en cours et développe le profit pédagogique que l'on peut tirer de la comparaison des deux langues : une meilleure compréhension et maîtrise de l'une et de l'autre. On voit son esprit innover, rechercher des solutions pour tirer le meilleur parti de l'apprentissage conjoint des deux langues : « On pourroit aussi, & peut-être seroit-ce le mieux, imprimer à part cette traduction, pour être le sujet des premières applications de la Grammaire générale à la langue française : cette traduction n'en seroit que plus utile quand elle se retrouveroit vis-à-vis de l'original : il seroit plutôt conçu ; la correspondance en seroit plutôt sentie ; & les différences des deux langues en seroient saisies & justifiées plus aisément. » La démarche est très intéressante car il s'agit de faire remarquer la correspondance (Beauzée ne va pas jusqu'à montrer les ressemblances) et la différence entre les deux langues. Cette façon de procéder ne sera pas reprise dans l'enseignement, il faut attendre le XXI<sup>e</sup> siècle pour que l'utilisation de la traduction en regard du texte en langue ancienne devienne un outil pédagogique reconnu, même si, nous le verrons plus loin, au XIX<sup>e</sup> siècle des manuels avec des traductions juxta-linéaires ont été publiés. Alors qu'en Angleterre et en Allemagne, on se souciait plutôt de publier les textes antiques seuls mais avec un appareil critique.

---

### **Application de la méthode à un extrait de Virgile : réponse à ses détracteurs.**

Pour clore son article, Beauzée prend un nouvel exemple qui lui permet de répondre à ses détracteurs éventuels. Il assume pleinement le fait de produire une traduction littérale car elle n'est qu'une étape : « Je n'ai montré la traduction littérale qui résulte de l'analyse de la phrase, que comme un moyen de parvenir & à l'intelligence du sens, & à la connoissance du génie propre du latin: car loin de regarder cette interprétation littérale comme le dernier terme où aboutit la méthode analytique, je ramène ensuite le tout au génie de notre langue, par le secours des observations qui conviennent à notre idiome. » Il réaffirme que chaque langue a un génie particulier et qu'il peut y avoir correspondance. Quant au caractère fastidieux de l'analyse de chaque mot de la phrase, il reconnaît que « pendant que j'explique une page à mes élèves, un autre en expliqueroit au-moins une douzaine à ceux qu'il conduit avec moins d'appareil. » Mais « quand les élèves de la méthode analytique ont vu douze pages de latin ; ils les savent bien & très bien, supposé qu'ils y aient donné l'attention convenable ; au lieu que les élèves de la méthode ordinaire, après avoir expliqué douze pages, n'en savent pas profondément la valeur d'une seule, par la raison simple qu'ils n'ont rien approfondi, même avec les plus grands efforts de l'attention dont ils sont capables. » Ainsi cette méthode en activant l'intelligence rend les progrès plus rapides.

---

### **L'aide nécessaire du maître.**

C'est le maître qui au début fait l'analyse de chaque mot et peu à peu les élèves prendront le relai : « Il ne renoncera à parler le premier qu'au bout de plusieurs semaines » et les mettra en demeure de reproduire seuls ce qu'il a d'abord fait : « C'est ici comme le second degré par où il doit les conduire quand ils ont acquis une certaine force. Il doit leur faire la construction analytique, l'explication littérale, & la version exacte du texte ; puis quand ils ont répété le tout, exiger qu'ils rendent d'eux-mêmes les raisons analytiques de chaque mot : ils hésiteront quelquefois, mais bientôt ils trouveront peu de difficulté. »

---

**Une autonomie possible mais un manque de dictionnaires. Le dictionnaire scolaire idéal qui n'existe pas !**

« Les élèves fortifiés par ce second degré, pourront passer au troisième, qui consiste à préparer eux-mêmes le tout, pour faire seuls ce que le maître faisoit au commencement, l'analyse, la construction, l'explication littérale, & la version exacte. Mais ici, ils auroient besoin, pour marcher plus sûrement, d'un dictionnaire latin-françois qui leur présentât uniquement le sens propre de chaque mot, ou qui ne leur assignât aucun sens figuré sans en avertir & sans en expliquer l'origine & le fondement. » Pour nous qui sommes habitués au Gaffiot ou au Bailly, l'absence de dictionnaire peut paraître étonnante mais les élèves étaient censés ne pas en avoir besoin : ils apprenaient à s'exprimer en latin ! la méthode de Beauzée est donc résolument moderne puisqu'il admet ce secours indispensable. « Cet ouvrage n'existe pas, & il seroit nécessaire à l'exécution entière des vûes que l'on propose ici ; & l'entreprise en est d'autant plus digne de l'attention des bons citoyens, qu'il ne peut qu'être très-utile à toutes les méthodes ; il seroit bon qu'on y assignât les radicaux latins des dérivés & des composés, le sens propre en est plus sensible. » Les ouvrages de pédagogie manquaient car on ne s'était pas soucié d'enseigner le latin comme une langue étrangère. Le résultat : « Exercés quelque temps de cette manière, les jeunes gens arriveront au point de ne plus faire que la construction pour expliquer littéralement & traduire ensuite avec correction, sans analyser préalablement les phrases [...] mais quelle différence entr'eux & les enfans qui suivent la méthode vulgaire ! Sans entrer dans aucun détail analytique, ils verront pourtant la raison de tout par l'habitude qu'ils auront contractée de ne rien entendre que par raison : certains tours, qui sont essentiellement pour les autres des difficultés très-grandes & quelquefois insolubles, ou ne les arrêtent point du tout, ou ne les arrêtent que l'instant qu'il leur faudra pour les analyser : tout ce qu'ils expliqueront, ils le sauront bien. » Il termine son article par une critique partielle de la routine de Dumarsais à qui il reproche de rester longtemps sur une acquisition non raisonnée de la langue latine, ce que défend Pluche.

---

## **Conclusion sur l'exposé de cette méthode d'apprentissage du latin par le français.**

### **Une méthode nouvelle : apprendre des langues grâce à la grammaire générale.**

Parce qu'elle fait passer l'étude du français avant celle du latin et que la maîtrise de la grammaire générale appliquée au français prépare l'assimilation de celle du latin et des autres langues étrangères, Beauzée fonde une méthode qui rompt avec les pratiques traditionnelles des collèges. Son objectif est autant la maîtrise du français que la compréhension du latin, la mise en regard du texte latin et de sa traduction montre concrètement que les deux langues peuvent être apprises conjointement avec le même outil d'analyse qui est la grammaire générale. Dans cette étude, le français et le latin sont traités à égalité, il n'y a pas de langue supérieure à une autre. Mais le latin est traité dans toute son étrangeté : la posture du maître comme celle de l'élève n'est pas

d'admirer la langue latine mais de s'étonner de sa construction transpositive en partant du principe qu'elle n'est pas facile à traduire. Apprendre le latin ne va pas de soi, il n'y a rien de naturel. En ce plaçant du point de vue de l'élève, Beauzée se soucie de ne pas le placer devant des difficultés insurmontables. Le thème est donc rejeté ainsi que la prise de parole en latin. (Il faudra attendre un siècle avant que le thème disparaisse de l'enseignement secondaire ainsi que la composition en latin.)

---

### **Lire en latin , écrire en français, les vertus de la traduction.**

La méthode de Beauzée conduit les élèves à lire les auteurs latins et à les comprendre, à retenir certains passages parce qu'ils ont un fond édifiant et une forme agréable. Mais cette mémorisation n'est pas à but utilitaire, pour écrire en latin, elle est faite pour que les élèves connaissent les auteurs. Le travail de l'élève sera de traduire en français, littéralement d'abord, de façon plus élaborée ensuite, c'est-à-dire de connaître les usages du français. La pratique de la version devient donc l'exercice fondamental de cette méthode. Il fonde son enseignement sur la raison, la faculté la mieux partagée, selon Descartes, qui permet d'aborder la langue latine à partir de capacités communes à tous les élèves. La connaissance du français est ainsi mise en œuvre avec un enseignement grammatical réel.

---

### **Les limites de la grammaire générale et de la méthode de Beauzée.**

Les deux langues, le latin et le français, ont leurs usages que révèlent les textes et que la pratique de la traduction oblige à prendre en compte mais ils ne font pas l'objet d'une étude particulière puisque les grammaires particulières ne relèvent pas de la grammaire générale. Beauzée n'a pas à sa disposition une grammaire du français à laquelle renvoyer ses élèves pour qu'ils puissent traduire convenablement. C'est là la faiblesse que l'on reconnaît à la grammaire générale et qui explique qu'elle n'a pas ou presque pas de postérité. La dimension expressive de la langue est reconnue dans l'une et l'autre langue mais là encore elle fait l'objet d'une étude générale sans recherche de figures spécifiques à l'une ou l'autre langue. Beauzée reconnaît l'importance de l'usage, il reconnaît l'existence de la fonction expressive mais la réduit à un ornement commun à toutes les langues, là encore il ne fait pas d'étude particulière. Le langage poétique échappe donc à

son étude et il ne pose pas le problème de sa traduction. L'absence de ces outils fait que les auteurs latins ne sont toujours pas étudiés pour eux-mêmes et qu'aucune étude de style n'apparaît. La méthode de Beauzée ne semble pas avoir eu de postérité. Elle aurait peut-être permis une réflexion sur la meilleure façon de traduire tel ou tel auteur parce qu'elle imposait une rigueur de traduction. Mais on continua à traduire selon la méthode des collègues qui exigeait une version en bon français, avec la maîtrise du français pour cible et non pas une recherche stylistique pour traduire au plus près le style du texte. Ainsi la version mit en œuvre une langue française normée qui ne rendait pas compte du rapport que les auteurs latins avaient au latin. L'idée d'une langue parfaite a pour conséquence que l'on doit traduire dans une langue parfaite. Ainsi l'exercice de version devient un exercice de beau langage même si l'auteur latin n'a pas eu cette intention en latin<sup>289</sup>. Beauzée ne pose pas le problème de la traduction de la poésie. Comme les grammaires particulières et ce qui relève du son ne font pas partie de la grammaire générale, il se borne au constat qu'il y a des procédés rhétoriques mais comme ils ne sont que des ornements, il ne s'y intéresse pas. L'expression du moi ne relève pas de la logique. Ce sont les pré-romantiques — Rousseau, Bernardin de St Pierre, ou Chateaubriand — qui vont développer une prose poétique musicale et exprimer un rapport au monde complètement différent de celui de Beauzée. Le romantisme permettra l'effusion des sentiments et la grammaire générale tombera en désuétude, sauf dans l'enseignement du français, nous le verrons.

---

### **L'apport théorique de Beauzée dans l'élaboration d'une grammaire scolaire du français.**

La réflexion grammaticale de Beauzée sur les langues permet de développer la grammaire française scolaire. Son importance est reconnue<sup>290</sup> : « Beauzée est celui qui aura clairement établi la

---

<sup>289</sup> Ce rapport à la langue perdure au XIX<sup>e</sup> et au XX<sup>e</sup> siècle, on a même parlé d'un français de version latine, qui s'est élaboré dans la double contrainte de rester au plus près du texte latin tout en restituant l'élégance attendue de la langue française. Des écrivains comme Pétrone, dont le latin est proche du latin parlé, ont été traduits dans un style très ampoulé qui ne leur convenait pas mais qui respectait la norme du beau langage français.

<sup>290</sup> Sophie Piron, « La grammaire du français au XVIII<sup>e</sup> siècle - 2<sup>e</sup> partie », *Correspondance* (correspo.ccdmd.qc.ca), 2009, vol. 14, 3. Voici la conclusion qu'elle donne sur l'apport grammatical du XVIII<sup>e</sup> siècle : « Le XVIII<sup>e</sup> siècle grammatical oscille entre héritage et modernité. Dans un premier temps, il hérite bien entendu du passé. Ainsi, la grammaire scolaire poursuit la tradition de classement du participe parmi les parties du discours tandis que la grammaire générale remet en question cette façon de faire et préfère voir dans le participe une forme du verbe. L'héritage est également perceptible dans les parties consacrées à l'accord du participe passé. Les cas exposés sont plus nombreux et les grammairiens admettent qu'il existe une part de flou. Certains accords restent ainsi non réglementés. Cependant, la terminologie qui dessert ces explications d'accord s'inscrit encore fortement dans la tradition latine : participe déclinable, accusatif placé devant le verbe, etc. Toutefois, le XVIII<sup>e</sup> siècle va également de l'avant : il développe l'analyse grammaticale moderne en posant les jalons de la notion de complémentation. Les compléments directs et indirects apparaissent plus clairement. Ils portent des appellations encore variées, mais la grammaire scolaire a déjà mis au point les questions pour les repérer. La notion de complémentation est une notion très vaste, qui est synonyme de modification et de circonstance et qui mêle syntaxe et sémantique. Beauzée est celui qui aura clairement établi la frontière entre ces deux niveaux d'analyse. Il développe ainsi le plan de l'analyse grammaticale et celui de l'analyse logique. Cette distinction est essentielle, car elle fonde la grammaire scolaire du XIX<sup>e</sup> siècle, qui fera de cette double modalité le passage obligé de tout exercice en classe de français. » *Ibid.*, p. 9-10.



frontière entre ces deux niveaux d'analyse. Il développe ainsi le plan de l'analyse grammaticale et celui de l'analyse logique. Cette distinction est essentielle car elle fonde la grammaire scolaire du XIX<sup>e</sup> siècle, qui fera de cette double modalité le passage obligé de tout exercice en classe de français. » Effectivement, c'est cette approche de la langue fondée sur l'analyse grammaticale (c'est-à-dire l'analyse des mots en fonction de leur appartenance à telle classe grammaticale), et sur l'analyse logique (c'est-à-dire l'analyse syntaxique), qui se met en place au XIX<sup>e</sup> siècle dans l'école primaire. Comme nous le verrons, le primaire est un niveau où ni les maîtres ni les élèves ne feront du latin. Mais l'enseignement du latin marque durablement la méthode d'apprentissage du français. Il s'agit d'un même rapport à la langue : le latin comme le français sont appréhendés comme des langues étrangères que seul l'exercice de la raison permet de maîtriser. D'où le développement de tout un appareil grammatical qui surplombe la langue. Leur enseignement les considère de façon synchronique, ce sont deux états de langue (latine et française) que l'on étudie selon la même méthode sans jamais tenir compte de la langue maternelle de l'apprenant. La prédominance de l'écrit, héritée des pratiques de classes jésuites (il facilite la concentration et oblige les élèves à contrôler leurs pulsions physiques) écarte les pratiques orales, réduites à la mémorisation et à la récitation de passages, ou à la lecture de discours. Ce rapport à la langue, réflexif et écrit, va marquer durablement les pratiques pédagogiques de l'école du XIX<sup>e</sup> et du XX<sup>e</sup> siècle. Le latin et le français restent deux langues bien séparées.

---

#### D) Article « Génitif » de l'*Encyclopédie* : une approche structuraliste avant l'heure.

Je reproduis presque intégralement ici cet article<sup>291</sup> qui n'est pas très long et qui montre comment Beauzée appréhende un cas latin, le génitif, et le rapproche du fonctionnement du français. Ce qui est remarquable, c'est la connaissance qu'il a de ses prédécesseurs. Il procède, selon la grammaire générale, par définir le concept et remettre en question une terminologie inadéquate. Il ne tient pas compte des différents stades d'évolution du latin puisqu'il ne prend ses exemples que dans le latin classique. Néanmoins, il amorce une comparaison dans le fonctionnement du français et de l'hébreu mais arrête vite cette démarche pour ne pas tomber dans les grammaires particulières par la conclusion : « Chaque langue a son génie & ses ressources. » « GENITIF, s. m. c'est le second cas dans les langues qui en ont reçu : son usage universel est de présenter le nom comme terme d'un rapport quelconque, qui détermine la signification vague d'un nom appellatif auquel il est subordonné.

---

<sup>291</sup> Comme pour les autres articles de Beauzée : j'ai choisi de conserver l'orthographe initiale telle qu'elle est donnée par le site du projet ARTLF de l'Université de Chicago, <http://portail.atilf.fr/encyclopedie/> pour que les citations puissent être bien identifiées, dans leur orthographe originale.

Ainsi dans *lumen solis*, le nom *solis* exprime deux idées ; l'une principale, désignée surtout par les premiers élémens du mot, *sol*, & l'autre accessoire, indiquée par la terminaison *is* : cette terminaison présente ici *le soleil* comme le terme auquel on rapporte le nom appellatif *lumen* (la lumière), pour en déterminer la signification trop vague par la relation de la lumière particulière dont on prétend parler, au corps individuel d'où elle émane ; c'est ici une détermination fondée sur le rapport de l'effet à la cause.

La détermination produite par le *génitif* peut être fondée sur une infinité de rapports différens. Tantôt c'est le rapport d'une qualité à son sujet, *fortitudo regis* ; tantôt du sujet à la qualité, *puer egregioe indolis* : quelquefois c'est le rapport de la forme à la matière, *vas auri* ; d'autre fois de la matière à la forme, *aurum vasis*. Ici c'est le rapport de la cause à l'effet, *creator mundi* ; là de l'effet à la cause, *Ciceronis opera*. Ailleurs c'est le rapport de la partie au tout, *pes montis* ; de l'espèce à l'individu, *oppidum Antiochioe* ; du contenant au contenu, *modius frumenti* ; de la chose possédée au possesseur, *bona civium* ; de l'action à l'objet, *metus supplicii*, etc. Partout le nom qui est au *génitif* exprime le terme du rapport ; le nom auquel il est associé en exprime l'antécédent ; & la terminaison propre du *génitif* annonce que ce rapport qu'elle indique est une idée déterminative de la signification du nom antécédent. Voyez "Rapport".

Cette diversité des rapports auxquels le *génitif* peut avoir trait, a fait donner à ce cas différentes dénominations, selon que les uns ont fixé plus que les autres l'attention des Grammairiens. Les uns l'ont appelé *possessif*, parce qu'il indique souvent le rapport de la chose possédée au possesseur, *proedium Terentii* ; d'autres l'ont nommé *patrius* ou *paternus*, à cause du rapport du père aux enfans, *Cicero pater Tuilio* : d'autres *uxorius*, à cause du rapport de l'épouse au mari, *Hectoris Andromache*. Toutes ces dénominations pèchent en ce qu'elles portent sur un rapport qui ne tient point directement à la signification du *génitif*, & qui d'ailleurs est accidentel. L'effet général de ce cas est de servir à déterminer la signification vague d'un nom appellatif par un rapport quelconque dont il exprime le terme ; c'étoit dans cette propriété qu'il en falloit prendre la dénomination, & on l'auroit appelé alors *déterminatif* avec plus de fondement qu'on n'en a eu à lui donner tout autre nom. Celui de *génitif* a été le plus unanimement adopté, apparemment parce qu'il exprime l'un des usages les plus fréquens de ce cas ; il naît du nominatif, & il est le générateur de tous les cas obliques & de plusieurs espèces de mots : c'est la remarque de Priscien même, *lib. V. de casu* : "*Genitivus*, dit-il, *naturale vinculum generis possidet, nascitur quidem à nominativo, generat autem omnes obliquos sequentes*" ; & il avoit dit un peu plus haut, "*Generalis videtur esse hic casus genitivus, ex quo ferè omnes derivationes, & maximè apud Groecos, solent fieri*". En effet les services qu'il rend dans le système de la formation s'étendent à toutes les branches de ce système. Voyez "Formation" [...] En françois on remplace assez communément la fonction du *génitif* latin par le service de la préposition *de*, qui par le vague de sa signification semble exprimer un rapport quelconque ; ce rapport est spécifié dans les différentes occurrences (qu'on nous permette les termes propres) par la nature de son antécédent & de son conséquent. *Le créateur de l'univers*, rapport de la cause à l'effet : *les écrits de Cicéron*, rapport de l'effet à la cause : *un vase d'or*, rapport de la forme à la matière : *l'or de ce vase*, rapport de la matière à la forme, etc. En hébreu, on emploie des

préfixes, sortes de prépositions inséparables, dont quelqu'une est spécialement déterminative d'un terme antécédent. Chaque langue a son génie & ses ressources. »

Ce procédé qui met en regard le fonctionnement du latin et du français et même de l'hébreu juxtapose les fonctionnements des langues sans en conclure une évolution de l'une à l'autre. Mais il est intéressant que Beauzée essaie de comprendre le fonctionnement spécifique de chaque langue. D'un point de vue éducatif<sup>292</sup>, ce fonctionnement est très formateur. Il le met en œuvre dans ses cours selon la méthode que nous avons vue. Elle sollicite la réflexion des élèves et non la mécanisation comme il déplore que cela se fasse dans les collèges. Mais cet article reste purement descriptif sans mentionner d'ailleurs l'époque des exemples retenus, tellement il est évident qu'ils proviennent du latin classique. La phrase finale évacue d'ailleurs l'intention d'aller plus loin dans l'analyse « Chaque langue a son génie & ses ressources. » Ce paravent du génie permet de ne pas poser la question de l'expression personnelle.

---

#### E) Extraits de l'article « Orthographe » de Beauzée : le latin est utile pour connaître l'orthographe française. Utilité de l'étymologie.

Beauzée, s'il ne prend pas en compte l'évolution des langues, apprécie cependant le raisonnement étymologique du Président De Brosses parce que son érudition lui permet de trouver des lois générales dans l'évolution des sons, c'est-à-dire de la prononciation. C'est un raisonnement qui appartient déjà à la phonétique mais qui n'est pas poussé assez loin : « Si l'orthographe est moins sujette que la voix à subir des changemens de forme, elle devient par là même dépositaire & témoin de l'ancienne prononciation des mots ; elle facilite ainsi la connoissance des étymologies, dont on a démontré ailleurs l'importance. Voyez "Étymologie". "Ainsi, dit M. le Président de Brosses, lors même qu'on ne retrouve plus rien dans le son, on retrouve tout dans la figure avec un peu d'examen." Exemple. Si je dis que le mot françois "sceau" vient du latin *sigillum*, l'identité de signification me porte d'abord à croire que je dis vrai ; l'oreille au contraire, me doit faire juger que je dis faux, n'y ayant aucune ressemblance entre le son "so" que nous prononçons & le latin *sigillum*. Entre ces deux juges qui sont d'opinion contraire, je sais que le premier est le meilleur que je puisse avoir en pareille matière, pourvu qu'il soit appuyé d'ailleurs ; car il ne prouveroit rien seul. Consultons donc la figure, & sachant que l'ancienne terminaison françoise en el a été récemment changée en eau dans plusieurs termes, que l'on disoit "scel", au lieu de "sceau", & que cette terminaison ancienne s'est même conservée dans les composés du mot que j'examine, puisque l'on dit "contre scel" & non pas "contre sceau" ; je retrouve alors dans le latin & dans le françois la

---

<sup>292</sup> Il serait intéressant de mettre en regard l'article d'Émile Benveniste sur le génitif dans les *Problèmes de linguistique générale*.

même suite de consonnes ou d'articulation : “sgl” en latin, “sel” en français, prouvent que les mêmes organes ont agi dans le même ordre en formant les deux mots : par où je vois que j'ai eu raison de déférer à l'identité du sens, plutôt qu'à la contrariété des sons. » Ce raisonnement étymologique me paroît d'autant mieux fondé & d'autant plus propre à devenir universel, que l'on doit regarder les articulations comme la partie essentielle des langues, & les consonnes comme la partie essentielle de leur orthographe. » Le latin n'est donc pas pensé comme une aide pour l'apprentissage du français parce que les grammairiens méconnaissent l'évolution du latin vulgaire au français du Moyen Âge. Cependant l'article « Étymologie » qu'il cite montre que d'autres sont plus avancés dans leur réflexion étymologique.

#### 4- Turgot, article « Étymologie » de l'*Encyclopédie*. Utilité de l'étymologie, pratiquée scientifiquement : le langage devient un objet de science.

Turgot est le futur contrôleur général des finances, sous Louis XVI, en 1775. Elève au collège du Plessis, collège de l'ancienne université de Paris, il étudie la philosophie de Locke et la physique de Newton dans les années 1745. Il passe un an au séminaire de Saint-Sulpice où il étudie les œuvres de Descartes et de Spinoza. Il se passionne pour l'économie et la littérature (il traduit le quatrième livre de *l'Énéide*, traduction en prose saluée par Voltaire). En 1750, il renonce à entrer dans les ordres et en 1751 écrit l'article « Étymologie » pour l'*Encyclopédie*. L'intérêt de cet article, entre autres, est de présenter une démanche critique vis à vis de l'étymologie qui est sujette à des hypothèses souvent infondées. La critique est, comme en science, à la recherche de la vérité. Elle permet de gagner du temps en se fondant sur l'analyse et n'hésite pas à recourir au doute. Turgot, comme les penseurs de son temps, a assimilé la démarche cartésienne : « Le fondement de toute la critique est un principe bien simple, que toute vérité s'accorde avec tout ce qui est vrai ; & que réciproquement ce qui s'accorde avec toutes les vérités, est vrai : de-là il suit qu'une hypothèse imaginée pour expliquer un effet, en est la véritable cause, toutes les fois qu'elle explique toutes les circonstances de l'effet, dans quelque détail qu'on analyse ces circonstances, & qu'on développe les corollaires de l'hypothèse. »<sup>293</sup> Le doute et la mesure sont les deux attitudes à adopter pour trouver un terrain solide. « La plus générale des règles, qui les renferme toutes ; [est] celle de douter beaucoup. » Il est inutile et vain de vouloir connaître l'étymologie de tous les mots, mais celles qui sont assurées permettent de s'élever à la théorie : « Cet art est principalement recommandable en ce qu'il fournit à la Philosophie des matériaux & des observations pour élever le grand édifice de la théorie générale des langues ; or pour cela il importe bien plus d'employer des observations certaines, que d'en accumuler un grand nombre. » Nous sommes bien dans une démarche

---

<sup>293</sup> Toutes les citations de ce paragraphe consacré à l'article « Étymologie » de Turgot sont extraites de la même source consultable en ligne. J'ai choisi de conserver l'orthographe initiale telle qu'elle est donnée par le site du projet ARTLF de l'Université de Chicago, <http://portail.atilf.fr/encyclopedie/> pour que les citations puissent être bien identifiées, dans leur orthographe originale.

scientifique qui vise l'universel puisque toutes les observations érudites doivent contribuer à « élever le grand édifice de la théorie générale des langues. » Il conseille au lecteur de lire des ouvrages d'érudition. Le désir de savoir dans la République des lettres ne considère pas l'érudition comme une posture pédante mais au contraire le moyen d'éviter de commettre des erreurs. « Si, après ce que nous avons dit pour montrer l'utilité de cette étude, quelqu'un la méprisoit encore, nous lui citerions l'exemple des Leclerc, des Leibnitz, & de l'illustre Freret, un des Savans qui ont su le mieux appliquer la Philosophie à l'érudition. Nous exhortons aussi à lire les Mémoires de M. Falconet, sur les étymologies de la langue française (*Mémoires de l'Académie des Belles-Lettres*, tome XX.), & sur-tout les deux Mémoires que M. le Président de Brosses a lus à la même académie, sur les étymologies ; titre trop modeste, puisqu'il s'y agit principalement des grands objets de la théorie générale des langues, & des raisons suffisantes de l'art de la parole. » L'étymologie est en effet chose complexe car si certains mots viennent du latin, d'autres ont été formés tardivement sur des racines latines ou bien ont pris une allure latine alors que leur origine ne l'est pas : « On veut quelquefois donner à un mot d'une langue moderne, comme le français, une origine tirée d'une langue ancienne, comme le latin, qui, pendant que la nouvelle se formoit, étoit parlée & écrite dans le même pays en qualité de langue savante. Or il faut bien prendre garde de prendre pour des mots latins, les mots nouveaux, auxquels on ajoûtoit des terminaisons de cette langue ; soit qu'il n'y eût véritablement aucun mot latin correspondant, soit plutôt que ce mot fût ignoré des écrivains du tems. Faute d'avoir fait cette légère attention, Ménage a dérivé marcassin de marccassinus, & il a perpétuellement assigné pour origine à des mots français de prétendus mots latins, inconnus lorsque la langue latine étoit vivante, & qui ne sont que ces mêmes mots français latinisés par des ignorans : ce qui est en fait d'étymologie, un cercle vicieux. » L'étymologie envisagée par Turgot ne mentionne pas l'existence de la phase d'évolution du latin dit tardif qui permet peu à peu l'apparition du français du Moyen Âge. La perspective qu'il donne nie plusieurs siècles d'évolution du latin au français, et laisse de côté la présence des patois. Mais il est sensible à la formation du vocabulaire français au sein d'un colingisme : « le latin, qui, pendant que la nouvelle se formoit, étoit parlée & écrite dans le même pays en qualité de langue savante. » Cette influence du latin sur le français qui lui emprunte des racines pour former des mots nouveaux sème le trouble car il est difficile de savoir ce qui vient du latin vivant de l'époque cicéronienne et ce qui vient du latin parlé ensuite. D'où son attitude prudente vis à vis de l'étymologie mais qui relève vraiment d'une attitude scientifique moderne.

Tous ces articles montrent que le XVIII<sup>e</sup> siècle est un siècle d'interrogation sur l'origine du vocabulaire du français, sur les moyens de le parler et de l'écrire dans un respect de son génie qui est différent de celui du latin. La difficulté à penser la constitution du français dans un colingisme étroit avec le latin, en particulier parce que les études sur ce qu'on a appelé le bas latin et le français du Moyen Âge n'étaient pas encore développées, explique que le français se développe en opposition au latin qui n'est plus senti comme une langue nationale. Ces références à l'étymologie seront dans la formation des instituteurs à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle l'objet d'un enseignement.

## 5- Conclusion du Chapitre 2 : l'enseignement du latin vu par les philosophes de l'*Encyclopédie*. Une conception du français fondée sur la raison.

Vis-à-vis du latin, la position des encyclopédistes d'Alembert et Beauzée est claire : le latin ne doit plus être une langue d'enseignement. Il n'est plus nécessaire de l'enseigner, parce qu'en ce milieu du XVIII<sup>e</sup> siècle, les langues vivantes se sont imposées comme langues nationales et scientifiques et que le latin a perdu encore des domaines d'emploi. Le recours à la traduction est recommandée pour faciliter son apprentissage car s'il ne doit plus être langue d'enseignement, le latin peut cependant être enseigné pour permettre l'accès aux textes. Les œuvres de l'antiquité sont toujours perçues comme utiles à la formation morale des élèves et l'idée de les leur faire lire dans le texte original est maintenue. L'enseignement du latin en lui-même est de plus en plus considéré comme une aide à l'enseignement du français par l'exercice de la version. Le problème qui se pose aux enseignants, c'est le manque d'outils et de manuels, ainsi que de dictionnaires. Pas de dictionnaire scolaire spécifique pour le latin avant 1750 dans les collèges mais pas non plus de grammaire spécifique pour le français. Les outils conceptuels d'une grammaire scolaire ne sont pas encore complètement élaborés même si un grammairien comme Beauzée développe des notions nouvelles comme celle du complément. La conception de la langue des encyclopédistes est celle de la *Grammaire générale*, c'est-à-dire que la langue est l'expression de la raison et qu'elle peut s'analyser, elle met ainsi toutes les langues sur un pied d'égalité mais la grammaire générale ne rend pas compte des spécificités de chaque langue. On peut établir des grammaires particulières pour chaque langue en se fondant sur l'usage, c'est pourquoi c'est la référence au bon goût qui sert de repère et de norme pour le français. Les encyclopédistes considèrent donc le latin comme une langue artificielle, puisqu'elle ne répond plus à un usage parlé, et qu'elle n'est pas à l'origine du français, c'est une langue qui a perdu son utilité à la fois dans les sciences et dans les lettres. Les liens entre le latin et le français sont encore flous à cause de la non connaissance du latin tardif et d'un recours à l'étymologie qui est l'affaire des érudits. Les liens entre le latin et le français sont encore trop méconnus pour que l'enseignement s'en empare. Ainsi la connaissance du latin avantage ceux qui veulent écrire en français, puisque l'orthographe française n'est pas encore stabilisée, mais n'est pas une nécessité à une époque où la norme orthographique était assez tolérante et donc variable, pourvu qu'on soit compris. L'étude de la rhétorique latine était considérée comme désuète car elle incitait au verbiage et non pas à la pensée. Les grammairiens comme Beauzée ne théorisent pas la fonction expressive de la langue. Or traditionalistes et grammairiens ont en réalité une même conception normative de la langue, une langue fixée dans sa perfection, latin classique contre français classique. La dimension poétique, qui se révèle dans le style, n'est pas prise en considération. Désormais, le latin n'a plus de raison d'être considéré comme le fondement de l'instruction tel qu'il était enseigné. Les méthodes mises au point par les précepteurs, Dumarsais et Beauzée, révèlent à quel point le latin était perçu dans les milieux

favorisés comme étrange et difficile. Les écoles royales militaires avaient d'ailleurs passablement réduit son enseignement au profit des sciences (nous le voyons ultérieurement). L'enseignement livresque et littéraire des collèges ne correspond plus à la demande sociale et les critiques des encyclopédistes reflètent l'insatisfaction de leur époque en matière d'enseignement. L'enseignement du français se détache donc de plus en plus de celui du latin. Mais c'est un français qui s'affirme comme une langue de science, et qui en matière de littérature reste la langue du goût fixée au XVII<sup>e</sup> siècle. C'est justement un peu après le milieu du siècle qu'un penseur de l'éducation va lui aussi considérer l'enseignement du latin comme obsolète et se montrer même plus radical en repoussant le plus loin possible l'apprentissage même de la lecture. Il s'agit de Jean-Jacques Rousseau avec l'*Emile*, mais qui en tant qu'auteur développe un autre rapport à la langue.

### Chapitre 3 : La position de Rousseau, dans l'*Emile ou de l'éducation*, 1762.

*Rapport à la langue : Rousseau, citoyen de Genève, de culture protestante, a un autre rapport au savoir et à la langue que d'Alembert et Beauzée qui ne font appel qu'à la raison de l'élève, vue comme une faculté commune à tous mais conçue comme abstraite. Rousseau, lui, veut favoriser la réflexion personnelle de l'élève, en développant sa raison naturelle, il ne se préoccupe que d'un seul individu, et vise sa liberté et non pas son encadrement dans une norme sociale. Il se défie avant tout d'un enseignement livresque et préconise un rapport direct avec la nature, ce qui permet le développement sensori-moteur favorable à l'acquisition du langage et à la réflexion personnelle. Mais sa défiance vis-à-vis de la culture ne le pousse pas à interroger davantage les modes d'apprentissage du français, d'autant plus que le français est encore une langue non codifiée et reste tributaire de la grammaire latine. C'est en tant qu'écrivain pour exprimer son moi, comme dans Les Confessions (1782), par exemple, que Rousseau crée cette prose musicale qui permet l'expression de soi. Même pour Emile, l'expression de soi littéraire n'est pas à l'ordre du jour. Qu'il sache se servir de sa raison naturelle et s'exprimer oralement est suffisant car les arts et les sciences ne sont que les vils ornements du goût qui cachent l'hypocrisie et la corruption. Rousseau ne voit pas le français comme une langue de culture qui permet l'enrichissement personnel mais comme une corruption même s'il a su, lui, faire du français une langue littéraire d'expression personnelle originale.*

Plan du chapitre :

La nécessité d'éduquer des citoyens. Pas d'enseignement des langues avant l'adolescence. Contre un apprentissage prématuré des langues étrangères. Les langues vivantes ont toutes un génie particulier indépendamment de celui qui s'exprime. Contre un apprentissage prématuré de la lecture. Quelle langue apprend l'adolescent qui est en mesure d'apprendre ? Inutile de lui enseigner le latin. La rhétorique est un enseignement inutile. Un seul livre à lire : *Robinson Crusoé*. Lecture et formation morale. Les œuvres antiques : les meilleures formatrices morales à condition de faire un choix judicieux. L'élève doit devenir un homme, avant toute chose, et un homme heureux. Mais la liberté s'exerce dans une société qui corrompt. Contre les systèmes philosophiques. La formation de l'élève vise donc le développement d'un

sixième sens. Une éducation pour les femmes. Bilan : une éducation radicalement différente de celle des collèves. Une conséquence durable dans la pensée éducative : la langue comme reflet d'une nature et non pas comme produit d'une culture.

---

## La nécessité d'éduquer des citoyens.

Rousseau commence à rédiger l'*Emile* à 46 ans, en 1758, et il rédige conjointement le *Contrat social*. Les deux œuvres paraissent la même année, en 1762. Le *Contrat social* est interdit en France et le parlement condamne l'*Emile* à être brûlé, Rousseau s'enfuit à Genève où les deux livres sont également condamnés. Il part pour les terres du roi de Prusse à Neuchâtel, rédige *Les Lettres écrites de la Montagne* qui sont une défense de ses deux œuvres et commence *Les Confessions* en 1764 qu'il achève en 1771. Son œuvre est politique mais concerne aussi l'éducation car elle est un enjeu fondamental. Rousseau fait nettement le lien entre les deux et donne une dimension nouvelle à l'enseignement. Les deux œuvres, *Le Contrat social* et l'*Emile*, ont été écrites et publiées conjointement car elles sont liées. C'est ce que montre son article « Économie » de l'*Encyclopédie* : un gouvernement populaire ne peut exister sans une éducation qui forme des citoyens, sans une éducation publique. « L'éducation publique sous des règles prescrites par le gouvernement, & sous des magistrats établis par le souverain, est donc une des maximes fondamentales du gouvernement populaire ou légitime. Si les enfans sont élevés en commun dans le sein de l'égalité, s'ils sont imbus des lois de l'état & des maximes de la volonté générale, s'ils sont instruits à les respecter par-dessus toutes choses, s'ils sont environnés d'exemples & d'objets qui leur parlent sans cesse de la tendre mère qui les nourrit, de l'amour qu'elle a pour eux, des biens inestimables qu'ils reçoivent d'elle, & du retour qu'ils lui doivent, ne doutons pas qu'ils n'apprennent ainsi à se chérir mutuellement comme des frères, à ne vouloir jamais que ce que veut la société, à substituer des actions d'hommes & de citoyens au stérile & vain babil des sophistes, & à devenir un jour les défenseurs & les pères de la patrie dont ils auront été si long-tems les enfans. »<sup>294</sup> L'éducation est le fondement de l'établissement d'un gouvernement populaire et légitime car il faut que les citoyens adhèrent à ses valeurs : chérir les autres et la patrie s'apprend, selon Rousseau, un citoyen s'éduque et se forme par l'enseignement. L'*Emile* n'est pas un traité d'éducation ni un manuel de pédagogie applicable tel quel mais plutôt le portrait de l'élève modèle éduqué pour devenir le citoyen sur lequel pourra s'appuyer le *Contrat social*. Il promeut l'idée d'une éducation laïque dans un Etat laïque, libéré de la tutelle des Églises. Il ne prône pas la neutralité, mais la liberté. L'éducation de l'*Emile* n'a qu'un but, former un homme libre. Et pour cela, il faut respecter la liberté de l'enfant. Mais respecter la liberté de l'enfant, ce n'est pas satisfaire ses désirs et ses caprices, car ce serait l'asservir à ses passions. La vraie liberté, c'est de n'être soumis qu'aux lois de la nature. La liberté de tous et de chacun est garantie par les lois et ce

---

<sup>294</sup> Jean-Jacques Rousseau, article « Économie » de l'*Encyclopédie*, 1751. J'ai choisi de conserver l'orthographe initiale telle qu'elle est donnée par le site du projet ARTLF de l'Université de Chicago, <http://portail.atilf.fr/encyclopedie/> pour que les citations puissent être bien identifiées, dans leur orthographe originale.



sont les lois que l'enfant doit apprendre à aimer et à respecter, puisque ce sont les seuls garants de l'égalité. Pour faire évoluer une société qu'il considère comme corrompue, il mise sur l'éducation qui fera changer les hommes, et sur les lois qui permettront un changement social. Les deux vont de pair. Son livre adopte un plan simple qui permet l'application de ses principes. À l'inverse de la structure très encadrante des collèges jésuites, où la discipline générale s'exerce par la pression du fonctionnement de la classe et d'un emploi du temps très régulé, l'éducation d'Emile est faite pour épanouir la personnalité d'un seul élève sous l'œil bienveillant d'un précepteur qui observe le naturel de l'enfant et le guide sans chercher à le brimer<sup>295</sup>. Les étapes de l'éducation<sup>296</sup> sont fondées sur le développement naturel de l'enfant ce qui repousse assez loin le moment de l'instruction rationnelle. Le livre I évoque le jeune enfant, l'« *infans* »<sup>297</sup>, qui donne une importance à l'apprentissage sans la parole. Le livre II est « l'âge de nature », de 2 à 12 ans, ce qui est une période longue où l'enfant développe oralement sa sensibilité, ses sens, ses aptitudes physiques et développe ses qualités morales. C'est au livre III, « l'âge de la force », de 12 à 15 ans, qu'il commence à apprendre à lire et à écrire, mais il lit peu de livres tant que son jugement n'est pas assez critique. C'est au livre IV, « l'âge de raison et des passions », de 15 à 20 ans, qu'il reçoit une éducation morale, sexuelle, religieuse, esthétique car il commence à être prêt pour entrer dans le monde.

Emile est donc longtemps éduqué loin de la société, c'est un point commun avec les collèges mais à la différence radicale qu'il est seul, soustrait aux influences négatives des autres et de la société, ainsi qu'à celle d'un ordre religieux influent.

---

### **Pas d'enseignement des langues avant l'adolescence.**

Chez Rousseau, ce qui importe avant tout, c'est la prise en compte de la spécificité de l'enfance : c'est un âge de curiosité et de gaieté qu'il faut respecter. « Hommes, soyez humains [...] Aimez l'enfance ; favorisez ses jeux, ses plaisirs, son aimable instinct »<sup>298</sup>. La confiance totale que Rousseau fait à la nature qui a doté l'enfant « des désirs nécessaires à sa conservation et des facultés suffisantes pour les satisfaire »<sup>299</sup> ne demande pas, dans un premier temps, d'apprentissages

---

<sup>295</sup> Les enseignants jésuites étaient aussi, nous l'avons vu, très attentifs à l'évolution de leurs élèves mais dans une autre perspective, celle de sauver leur âme. Ils avaient souci de faire naître la joie par des moments de fêtes par exemple, et d'épanouir la sensibilité artistique par le théâtre mais non pas d'épanouir les sens et le corps, sources de perversion, ou l'observation personnelle de la nature.

<sup>296</sup> Voir l'introduction de Michel Launay, pour l'édition qu'il a faite de l'*Emile*, Paris, Garnier-Flammarion, 1966, p. 16.

<sup>297</sup> *Infans* : celui qui ne parle pas encore, en latin.

<sup>298</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, livre II, éd. établie par Michel Launay, Paris, Garnier-Flammarion, 1966, p. 92.

<sup>299</sup> *Ibid.*, p. 94.

qui entravent sa liberté. La société est coercitive et le bon naturel de l'enfant doit être préservé. Avant un quelconque apprentissage raisonné, il faut d'abord épanouir les qualités de l'enfant par une liberté bien réglée : « L'homme vraiment libre ne veut que ce qu'il peut, et fait ce qu'il lui plaît. Voilà ma maxime fondamentale. Il ne s'agit que de l'appliquer à l'enfance, et toutes les règles de l'éducation vont en découler. »<sup>300</sup> Rousseau ou l'émergence d'un regard positif sur l'individu qu'est l'enfant : il est fondateur en ce sens d'une tendance de la pédagogie moderne. L'instruction commencera donc tard, à l'adolescence, l'enfance se passe à la campagne loin de la corruption des villes car « un enfant mal instruit est plus loin de la sagesse que celui qu'on n'a point instruit du tout »<sup>301</sup>.

---

### **Contre un apprentissage prématuré des langues étrangères.**

Rousseau donne une explication à ce qui fait la spécificité de l'apprentissage des langues pour fonder son refus d'un apprentissage précoce. Pour lui, la mémoire et le raisonnement vont de pair, « l'une ne se développe véritablement qu'avec l'autre ». Or « avant l'âge de raison l'enfant ne reçoit pas des idées mais des images. »<sup>302</sup> « Tout leur savoir est dans la sensation, rien n'a passé jusqu'à l'entendement. »<sup>303</sup> Ses images naissent de ses sensations et ne sont que des « peintures absolues des objets sensibles », c'est-à-dire que l'esprit de l'enfant les voit passivement sans action réflexive. Au lieu que les idées qui sont « des notions des objets, déterminées par des rapports » nécessitent une activité de l'esprit qui ne s'opère qu'à partir de l'âge de raison : « quand on imagine, on ne fait que voir ; quand on conçoit, on compare. Nos sensations sont purement passives, au lieu que toutes nos perceptions ou idées naissent d'un principe actif qui juge. » Cette distinction faite par Rousseau entre les sensations qui nourrissent les images (donc l'imagination) et la capacité de réflexion, qu'il nomme entendement, lui permet de justifier le fait que l'enseignement des langues se fasse tardivement. « On sera surpris que je compte l'étude des langues au nombre des inutilités de l'éducation. »<sup>304</sup> Car, pour lui, apprendre une langue, ce n'est pas apprendre des mots, et il ne considère pas les petits prodiges qui parlent plusieurs langues comme une preuve. Ils ne sont pour lui que des prodiges de mémoire qui possèdent par devers eux plusieurs dictionnaires en mémoire mais « donnez aux enfants tant de dictionnaires qu'il vous plaira : vous changerez les mots non la langue ; ils n'en sauront jamais qu'une. »<sup>305</sup> Et cette langue, c'est la langue maternelle, celle qu'ils pratiquent par usage.

---

<sup>300</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, livre II, éd. établie par Michel Launay, Paris, Garnier-Flammarion, 1966, p. 99.

<sup>301</sup> *Ibid.*, p.99.

<sup>302</sup> *Ibid.*, p. 133.

<sup>303</sup> *Ibid.*

<sup>304</sup> *Ibid.*, p. 134.

<sup>305</sup> *Ibid.*

---

**Les langues vivantes ont toutes un génie particulier indépendamment de celui qui s'exprime.**

Pour Rousseau, l'étude des langues n'est pas celle des mots : « Si l'étude des langues n'était que celle des mots, c'est-à-dire des figures ou des sons qui les expriment, cette étude pourrait convenir aux enfants. »<sup>306</sup> Mais les langues sont l'expression d'idées qui sont propres à chaque langue : « Les langues, en changeant les signes, modifient aussi les idées qu'ils représentent. Les têtes se forment sur les langages, les pensées prennent la teinte des idiomes. La raison seule est commune, l'esprit en chaque langue a sa forme particulière ; différence qui pourrait bien être en partie la cause ou l'effet des caractères nationaux. »<sup>307</sup> Rousseau est sensible à la spécificité de chaque langue, ce qu'on appelle son génie, tout en reconnaissant que c'est une même faculté qui les met en œuvre : la raison. L'esprit est le fait du locuteur alors que la langue a une forme particulière (ses signes linguistiques ne représentent pas des pensées préalables mais contribuent à les former) dont l'esprit s'imprègne. Une langue a une cohérence interne qui évolue : « Chez toutes les nations du monde, la langue suit les vicissitudes des mœurs, et se conserve ou s'altère comme elles. »<sup>308</sup> Toute langue a donc une dimension historique chez Rousseau sans pour autant qu'il s'intéresse à l'évolution historique des mots, perspective qui n'était pas, nous l'avons vu avec Beauzée, dans l'air du temps. Dans ces conditions, on comprend que l'enfant ait de la peine à apprendre les langues étrangères : « Pour en avoir deux [langues], il faudrait qu'il sût comparer des idées ; et comment les comparerait-il , quand il est à peine en état de les concevoir ? Chaque chose peut avoir pour lui mille signes différents ; mais chaque idée ne peut avoir qu'une forme : il ne peut donc apprendre à parler qu'une langue. »<sup>309</sup> Rousseau met sur le même plan le développement de la pensée et l'acquisition des langues, et juge inutile la peine qu'on donne à un enfant pour qu'il maîtrise plusieurs langues alors qu'il ne sait pas même penser dans la sienne. Maîtriser une langue pour Rousseau, savoir la parler, c'est savoir penser grâce à elle. Il ne considère donc pas les langues comme des moyens de communication mais comme des outils pour penser, outils qui ont leur génie propre. Or la pensée personnelle ne se développe pas d'abord, pour lui, grâce aux livres.

---

<sup>306</sup> *Ibid.*, p. 134.

<sup>307</sup> *Ibid.*, p.135.

<sup>308</sup> *Ibid.*

<sup>309</sup> *Ibid.*

---

## Contre un apprentissage prématuré de la lecture.

Rousseau considère que l'enfant ne doit apprendre à lire que lorsqu'il en éprouve le besoin. Pas de livre et pas de lecture pour l'enfance, « tout ce qui l'environne est le livre, dans lequel, sans y songer, il enrichit continuellement sa mémoire en attendant que son jugement puisse en profiter. »<sup>310</sup> Il a même cette formule étonnante chez un homme de lettres : « Je hais les livres, ils n'apprennent qu'à parler de ce qu'on ne connaît pas. »<sup>311</sup> Il a de la défiance vis à vis d'un savoir livresque et corrompue, la vraie lecture se fait, pour lui, en direct dans l'environnement quotidien. Rousseau montre que l'enfance n'est pas l'état adulte et que former des adultes exige que l'on crée une progression. Eduquer n'est pas faire des singes savants. Dans ces conditions, l'enseignement des langues obéit au rythme de l'apprentissage de l'enfant et non pas à d'autres impératifs.

---

## Quelle langue apprend l'adolescent qui est en mesure d'apprendre ? Inutile de lui enseigner le latin.

Rousseau voit dans l'enseignement du latin une pratique absurde puisque plus personne ne le parle comme une langue maternelle : « l'usage familial de ces langues étant perdu depuis longtemps, on se contente d'imiter ce qu'on trouve écrit dans les livres ; et l'on appelle cela les parler. Si tel est le grec et le latin des maîtres, qu'on juge de celui des enfants ! »<sup>312</sup> Personne ne sait en réalité parler latin et il est vain de vouloir l'enseigner. Rousseau dénonce un tel enseignement car il ne permet pas de développer une pensée personnelle : « À peine ont-ils appris par cœur leur rudiment, auquel ils n'entendent absolument rien, qu'on leur apprend d'abord à rendre un discours français en mots latins ; puis, quand ils sont plus avancés, à coudre en prose des phrases de Cicéron, et en vers des centons de Virgile. Alors ils croient parler latin : qui est-ce qui viendra les contredire ? »<sup>313</sup> Il est inutile que les enfants apprennent le latin à l'âge où on le leur fait apprendre, vers huit ou dix ans. L'apprentissage grammatical de la langue, grâce aux rudiments, ne leur permet pas de traduire un discours français en latin puisqu'ils n'ont pas encore les capacités pour saisir le génie de la langue latine, génie inaccessible d'ailleurs par manque de locuteurs. Le latin enseigné n'est qu'une reconstitution d'une langue latine dont le génie nous échappe, reconstitution faite à partir des meilleures tournures des auteurs latins de référence. C'est-à-dire une langue factice dans

---

<sup>310</sup> *Ibid.*, p. 139.

<sup>311</sup> *Ibid.*, livre III, p. 238.

<sup>312</sup> *Ibid.*, livre II, p. 135.

<sup>313</sup> *Ibid.*

laquelle il est impossible de penser. C'est la pratique du thème et de la composition latine que condamne ici Rousseau, rejoignant sur ce point la position de d'Alembert. « En quelque étude que ce puisse être, sans l'idée des choses représentées, les signes représentant ne sont rien »<sup>314</sup>, Rousseau condamne nettement l'usage formaliste d'une langue au détriment de la pensée. Il conserve d'ailleurs un mauvais souvenir de son apprentissage du latin<sup>315</sup>, tel qu'il nous le donne au livre VI des *Confessions* : « C'était mon étude la plus pénible et dans laquelle je n'ai jamais fait de grands progrès. »<sup>316</sup> Comme il se présente comme un élève sans mémoire, il a souffert d'avoir eu à apprendre de nombreuses règles : « Je me perdais dans ces foules de règles », surtout pour traduire des vers « ces vers ostrogoths me faisaient mal au cœur »<sup>317</sup>. Mais il est parvenu à lire les auteurs : « J'entendais assez la construction pour lire un auteur facile, à l'aide d'un dictionnaire »<sup>318</sup> et il finit par reconnaître qu'il lisait « assez couramment les auteurs latins »<sup>319</sup> en pratiquant la lecture mentale mais qu'il ne sut ni parler ni écrire dans cette langue. Il rejoint en cela d'Alembert qui préconise qu'on se borne à lire et à entendre les auteurs de l'Antiquité. Aussi Rousseau s'empporte-t-il contre les pratiques des collègues.

---

### **La rhétorique est un enseignement inutile.**

Rousseau s'insurge, dans l'*Emile*, contre les pratiques des collègues (comme d'Alembert), « tous les préceptes de la rhétorique ne semblent qu'un verbiage à quiconque n'en sent pas l'usage pour son profit. Qu'importe à un écolier de savoir comment s'y prit Hannibal pour déterminer ses soldats à passer les Alpes ? »<sup>320</sup> Fidèle à la pensée que l'élève doit penser par lui-même en observant ce qui l'entoure, Rousseau condamne tout savoir livresque qui fausse l'expression. Emile, en effet, doit avoir un langage « simple et peu figuré » car il n'a pas besoin de recourir aux artifices de la rhétorique pour persuader qui que ce soit, ayant peu de choses à demander puisqu'il a toujours appris à s'interroger d'abord lui-même. « Il parle ordinairement au propre et seulement

---

<sup>314</sup> *Ibid.*, p. 135.

<sup>315</sup> Il faut préciser que Rousseau a appris le latin seul, entre 20 et 25 ans à peu près, lorsqu'il était aux Charmettes avec Mme de Warens. Il reconnaît que sans professeur il est difficile de maîtriser les vers latins, par exemple. Sa propre formation d'autodidacte a certainement contribué à lui donner l'idée d'un précepteur qui guide l'apprentissage de l'enfant, mais ne l'a pas poussé à imaginer un enseignement collectif. Voir Jean-Jacques Rousseau, *Les Confessions*, Paris, Garnier-Flammarion, 1968, p. 279.

<sup>316</sup> *Ibid.*, p. 276.

<sup>317</sup> *Ibid.*

<sup>318</sup> *Ibid.*, p. 277.

<sup>319</sup> *Ibid.*

<sup>320</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, livre IV, *op. cit.*, p. 328.

pour être entendu. Il est peu sentencieux parce qu'il n'a pas appris à généraliser ses idées : il a peu d'images, parce qu'il est rarement passionné. »<sup>321</sup> Les techniques rhétoriques, apprises en latin dans les collèges, rappelons-le, sont perçues négativement par Rousseau qui voit en elles des outils de séduction, de tromperie ou de corruption comme tout ce qui émane de la société citadine. Il ne veut surtout pas que son élève brille par sa parole, ce qui est la vanité même mais, à l'inverse, fasse preuve d'une réserve qui correspond à la profondeur de sa pensée. La condamnation du langage figuré par Rousseau est faite sur un critère moral : c'est par honnêteté que son élève doit parler « au propre » car il est maître de lui-même, il n'est pas enclin aux passions. Il ne fait donc pas de la métaphore le mode privilégié d'une expression poétique personnelle, comme le feront certains Romantiques. Rousseau rejoint la conception du langage de d'Alembert à cette différence près qu'il préconise la simplicité non pas pour l'analyse raisonnée du réel mais pour l'expression de soi.

---

### **Un seul livre à lire : *Robinson Crusoé*.**

Que va donc lire cet élève qui a appris à penser par lui-même en observant ce qui l'entoure ? Un livre qui « fournit le plus heureux traité d'éducation naturelle »<sup>322</sup>, qui sera longtemps le seul dans sa bibliothèque, « le texte auquel tous nos entretiens sur les sciences naturelles ne serviront que de commentaire », le *Robinson Crusoé*. Rousseau voudrait que son élève « pense être Robinson lui-même », « qu'il apprenne en détail, non dans ses livres, mais sur les choses, tout ce qu'il faut savoir en pareil cas. » Rousseau estime qu'un élève doit savoir observer la nature et que le langage est le moyen d'exprimer ces observations rationnelles (d'Alembert voudrait aussi que l'homme fasse de même mais pour lui, l'homme est social, comme pour les Jésuites d'ailleurs.) Ce livre enseigne non pas des connaissances mais une attitude face au monde, apprendre à trouver en soi-même les moyens de vivre en tirant parti de ce qu'offre la nature<sup>323</sup>.

---

### **Lecture et formation morale.**

Ce premier livre de *Robinson Crusoé* a une autre fonction, celle de présenter une position morale qu'il convient de suivre. L'état de Robinson, solitaire dans son île, n'est pas celui d'un

---

<sup>321</sup> *Ibid.*, livre IV, p. 328.

<sup>322</sup> *Ibid.*, livre III, p. 239.

<sup>323</sup> La réflexion de Rousseau ne va pas au-delà et il n'approfondit pas les rapports entre nature et culture ni le choc des civilisations comme le fera Michel Tournier dans *Vendredi ou les limbes du Pacifique* (Paris, Gallimard, 1967).

homme social et c'est justement cet état qui doit servir de référence à Emile : « Le plus sûr moyen de s'élever au-dessus des préjugés et d'ordonner ses jugements sur les vrais rapports des choses, est de se mettre à la place d'un homme isolé, et de juger de tout comme cet homme en doit juger lui-même, eu égard à sa propre utilité. »<sup>324</sup> L'homme qui est amené à vivre en société doit conserver en lui cette référence à l'homme solitaire qui est la condition de l'indépendance d'esprit et de l'accès à une vérité qui existe en fonction de soi-même. La liberté de penser se trouve en soi-même et exige que l'on se détache de la pensée des autres en particulier de celles qui sont contenues dans les livres. Les lectures que l'élève est désormais capable d'entreprendre doivent l'aider à connaître le cœur des hommes, sans gâter le sien. D'où cette méfiance de Rousseau vis à vis des livres dont la lecture peut corrompre. Sa position reste la même vis-à-vis des œuvres de l'Antiquité.

---

### **Les œuvres antiques : les meilleures formatrices morales à condition de faire un choix judicieux.**

C'est pour Rousseau le but de l'histoire que de montrer les hommes tels qu'ils sont avec distance : « Je voudrais lui montrer les hommes au loin, les lui montrer dans d'autres temps ou dans d'autres lieux et de sorte qu'il pût voir la scène sans jamais y pouvoir agir. Voilà le moment de l'histoire. »<sup>325</sup> Si la langue n'est plus à étudier pour Rousseau, en revanche, les œuvres antiques sont toujours d'excellents réservoirs de modèles, justement parce qu'elles sont éloignées dans le temps, elles permettent d'avoir du recul. C'est l'avantage de l'étude de l'histoire. Tirer des leçons du passé. Mais tous les ouvrages à contenu historique ne se valent pas. Pour Rousseau, les ouvrages d'histoire plus récente ne sont rédigés que par souci de briller, avec des portraits hauts en couleurs qui s'éloignent de la réalité, et certains historiens de l'Antiquité jugent les faits (Polybe, Salluste, Tacite) et ne permettent donc pas de juger des faits par soi-même. Rousseau recommande par conséquent la lecture de Thucydide, « le vrai modèle des historiens. Il rapporte les faits sans les juger ; mais il n'omet aucune des circonstances propres à nous en faire juger nous-mêmes. » Si bien qu'« on ne croit plus lire, on croit voir. »<sup>326</sup> Il déplore cependant qu'il traite de la chose la moins instructive, dans ses récits, à savoir les combats. Hérodote serait le meilleur des historiens s'il ne donnait des détails qui dégénèrent souvent « en simplicités puériles plus propres à gâter le goût qu'à le former »<sup>327</sup>. Il l'écarte donc de la formation de l'élève. Sans parler de censure, le choix des livres à faire connaître relève, de la part du précepteur, d'un choix bien pesé.

---

<sup>324</sup> *Ibid.*, livre III, p.239.

<sup>325</sup> *Ibid.*, livre IV, p. 308.

<sup>326</sup> *Ibid.*, livre IV, p. 311.

<sup>327</sup> *Ibid.*

L'éducation, tant que l'élève n'est pas capable de juger par lui-même de ce qui est bon (c'est-à-dire moral), a pour but de préserver le bon naturel de l'enfant de toute corruption. Rousseau apporte là un élément essentiel qui n'était pas mis en évidence par les encyclopédistes : la raison, toute universelle qu'elle soit, a besoin de s'éduquer progressivement vers l'autonomie, elle n'est pas acquise d'emblée. C'est pourquoi les lectures peuvent être corruptrices, et exigent une sélection sévère. Rousseau est sensible, en effet, à cette formation du goût que donne l'observation des cœurs humains. Il semble s'acquérir par la réflexion faite d'après les livres lus. Or l'histoire est pour lui défectueuse quand elle n'explique pas les causes des événements : « La guerre ne fait guère que manifester des événements déjà déterminés par des causes morales que les historiens savent rarement voir. »<sup>328</sup> D'où la recommandation de faire lire à Emile plutôt des vies d'hommes illustres. Suivant Montaigne, il recommande la lecture de Plutarque. Emile a déjà 18 ans. Avec de la prudence dans le choix des lectures, et de l'aide dans la réflexion, il est possible de faire des lectures « un cours de philosophie pratique »<sup>329</sup>. Il ne veut surtout pas, comme cela se fait dans les collèges, qu'Emile s'identifie aux héros de l'Histoire, car c'est « donner à chacun le regret de n'être que soi », c'est un danger car « celui qui commence à se rendre étranger à lui-même ne tarde pas à s'oublier tout à fait. »<sup>330</sup> Le danger de la lecture vient donc de l'imagination et des sentiments qu'elle fait éprouver, si l'enfant n'est pas éduqué à les analyser. Le précepteur doit tout faire pour qu'il reste simple et vrai et fasse preuve de discernement. La lecture peut être pernicieuse lorsqu'elle est mal enseignée, c'est-à-dire lorsqu'elle fait appel aux sentiments et non pas à la raison. Donc certaines œuvres antiques peuvent être recommandables car elles présentent l'Homme en donnant des portraits particuliers qui permettent à l'élève de faire lui-même une réflexion générale, mais toutes ne sont pas à lire dès l'adolescence.

---

### **L'élève doit devenir un homme, avant toute chose, et un homme heureux.**

Un homme, c'est avant tout un être naturel : « dans l'ordre naturel, les hommes étant tous égaux, leur vocation commune est l'état d'homme »<sup>331</sup> à la différence de l'ordre social qui attribue à chaque homme un rang de façon très inégalitaire. L'élève doit donc apprendre la condition humaine : « Notre véritable étude est celle de la condition humaine. Celui d'entre nous qui sait le

---

<sup>328</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, livre IV, *op. cit.*, p. 312. Cette conception de l'histoire se développera au XIX<sup>e</sup> siècle.

<sup>329</sup> *Ibid.*, p. 315.

<sup>330</sup> *Ibid.*, p. 317.

<sup>331</sup> *Ibid.*, livre I, p. 41.



mieux supporter les biens et les maux de cette vie est à mon gré le mieux élevé. »<sup>332</sup> Apprendre à supporter la vie mais sans résignation car l'enjeu de cette éducation est le bonheur : « Plus l'homme est resté près de sa condition, plus la différence de ses facultés à ses désirs est petite, et moins par conséquent il est éloigné d'être heureux. »<sup>333</sup> Ce bonheur est fondé sur la liberté : « Avant que les préjugés et les institutions humaines aient altéré nos penchants naturels, le bonheur des enfants ainsi que des hommes consiste dans l'usage de leur liberté. »<sup>334</sup>

---

### **Mais la liberté s'exerce dans une société qui corrompt.**

Rousseau qui veut préserver son élève de la corruption sociale, autant que possible, et des fausses valeurs que sont la vanité, les préjugés... L'éducation qu'il entend donner consiste en un renforcement des qualités naturelles pour lutter contre cette corruption. L'homme et l'enfant sont naturellement bons, il n'y a pas de perversité originelle dans le cœur humain. Rousseau se démarque du message biblique de la faute originelle. Mieux, chaque enfant a son génie particulier qu'il faut connaître pour pouvoir l'éduquer au mieux : « Aimez l'enfance ; favorisez ses jeux, ses plaisirs, son aimable instinct<sup>335</sup>. » Comme les jésuites sont attentifs aux particularités des caractères, Rousseau est sensible au génie individuel mais la perspective n'est pas du tout la même. Les uns visent à sauver des âmes et leur enseignement veut parfaire l'âme pour l'au-delà, l'autre vise l'épanouissement individuel pour former un être libre et heureux, autonome dans sa conduite morale, sur la terre, durant sa vie. Si bien que l'homme bien éduqué doit être en mesure de juger ses semblables : « Un grand intérêt à les connaître, une grande impartialité à les juger, un cœur assez sensible pour concevoir toutes les passions humaines, et assez calme pour ne pas les éprouver. »<sup>336</sup> L'homme en formation a une attitude morale et philosophique qui le protège de la corruption sociale. Mais pour cela, Rousseau se méfie des systèmes.

---

### **Contre les systèmes philosophiques.**

---

<sup>332</sup> *Ibid.*, livre I, p. 43.

<sup>333</sup> *Ibid.*, p. 94.

<sup>334</sup> *Ibid.*, p. 100.

<sup>335</sup> *Ibid.*, livre II, p. 92.

<sup>336</sup> *Ibid.*, livre IV, p. 318.

L'élève, le jeune homme, doit rester simple dans sa réflexion, ce qui ne veut pas dire simpliste, c'est-à-dire qu'il doit l'appuyer sur des faits et éviter des généralisations excessives qui l'amèneraient à briller et à s'oublier lui-même. Rousseau a une défiance instinctive, en ce qui concerne la jeunesse, vis-à-vis de l'esprit de géométrie qui se détache des faits pour n'être que pure abstraction, « il faut savoir bien lire dans les faits avant de lire dans les maximes »<sup>337</sup>, « la jeunesse ne doit rien généraliser : toute son instruction doit être en règles particulières. »<sup>338</sup> Il se distingue ainsi des jésuites qui acceptent les singularités à condition qu'elles restent socialisées au sein de la foi. Il voit un danger dans l'abstraction pour la jeunesse qui peut être séduite par la théorie avant que d'avoir vécu les faits. Il s'agit encore de ce que l'on appelle un savoir livresque. C'est ce qui l'amène à condamner l'esprit de système présent dans la philosophie de son temps : « la fureur des systèmes s'étant emparée d'eux tous (de plusieurs écrivains de son siècle), nul ne cherche à voir les choses comme elles sont, mais comme elles s'accordent avec son système. »<sup>339</sup> L'esprit de système, pour Rousseau, falsifie la perception de la Nature, ne rend plus visible ce qui est particulier. Il évoque « les vaines spéculations dont on brouille l'esprit des jeunes gens dans nos écoles. »<sup>340</sup> La philosophie ne permet pas de connaître les hommes : « Ils ne les voient qu'à travers les préjugés de la philosophie ; et je ne sache aucun état où l'on en ait tant. Un sauvage nous juge plus sainement que ne fait un philosophe. »<sup>341</sup> Il a une défiance vis-à-vis de la culture qui émane de la société, étant lui-même autodidacte et ayant vécu à l'écart une bonne partie de sa jeunesse : « Mon élève est ce sauvage, avec cette différence qu'Émile, ayant plus réfléchi, plus comparé d'idées, vu nos erreurs de plus près, se tient plus en garde contre lui-même et ne juge que ce qu'il connaît. »<sup>342</sup> Le bon sauvage est devenu un être conscient de ce qu'il est et, se connaissant, il peut échapper aux erreurs<sup>343</sup>. Or devenir un être conscient, c'est avoir du sens commun.

---

### **La formation de l'élève vise donc le développement d'un sixième sens.**

---

<sup>337</sup> *Ibid.*, p. 311.

<sup>338</sup> *Ibid.*

<sup>339</sup> *Ibid.*, p. 312.

<sup>340</sup> *Ibid.*, p. 315.

<sup>341</sup> *Ibid.*, p. 317.

<sup>342</sup> *Ibid.*

<sup>343</sup> Il y a donc chez Rousseau une défiance vis à vis du savoir livresque qui va influencer les penseurs de l'éducation sous la troisième République en charge de l'école primaire. L'enfant peut tirer de lui-même, s'il est bien guidé dans l'usage de sa raison, l'essentiel dans il a besoin. Le latin et le grec sont des langues superflues et pire participent même de la corruption par la lecture. Il n'y a pas chez Rousseau de conscience, semble-t-il, de la charge culturelle que portent les mots.

« Il me reste à parler dans les livres suivants de la culture d'une espèce de sixième sens appelé sens commun moins parce qu'il est commun à tous les hommes, que parce qu'il résulte de l'usage bien réglé des autres sens, et qu'il nous instruit de la nature des choses par le concours de toutes leurs apparences. »<sup>344</sup> Rousseau précise sa conception du sens commun : « Ce sixième sens n'a point par conséquent d'organe particulier : il ne réside que dans le cerveau, et ses sensations, purement internes, s'appellent perceptions ou idées. C'est par le nombre de ces idées que se mesure l'étendue de nos connaissances : c'est leur netteté, leur clarté, qui fait la justesse de l'esprit ; c'est l'art de les comparer entre elles qu'on appelle la raison humaine. »<sup>345</sup> Le rapprochement est fait, le sens commun est la faculté d'avoir des idées et la raison les compare. Le sens commun est ce qui est donné par les sens : « Il résulte de l'usage bien réglé des autres sens » et « il nous instruit de la nature des choses. »<sup>346</sup> Il s'agit donc d'une capacité à être sensible aux faits perçus alors que la raison compare et ordonne les données fournies par le sens commun. « Commun » doit signifier que les autres hommes sont susceptibles d'éprouver les mêmes sensations : « ses sensations, purement internes, s'appellent perceptions ou idées. »<sup>347</sup> Or ce sens commun s'élabore chez l'enfant qui devient homme et pour Rousseau l'éducation accompagne et développe ce passage d'une raison puérile vers une raison d'homme. « Ce que j'appelais raison sensitive puérile consiste à former des idées simples par le concours de plusieurs sensations ; et ce que j'appelle la raison intellectuelle ou humaine consiste à former des idées complexes par le concours de plusieurs idées simples. »<sup>348</sup> Ce passage de la raison puérile, encore liée aux sensations, à la raison intellectuelle, qui ne concerne que les idées, est un accès à l'abstraction qui correspond effectivement au développement de la raison humaine que veut suivre Rousseau<sup>349</sup>. Il semble donc que cette notion, difficile à cerner, soit la capacité à acquérir des idées claires, le résultat d'une évolution qui mène à la raison, état ultime de l'homme accompli. Rousseau estime donc que la raison est une faculté qui se développe. Si son livre, *l'Émile*, est composé chronologiquement, c'est bien parce qu'il prend en compte l'évolution qui s'opère dans l'enfant qui devient homme. Il porte sur l'enfance un regard différent, il n'est pas le seul<sup>350</sup>, mais il met particulièrement en évidence l'existence d'un état d'enfance qui a ses avantages, qui n'est pas inférieur à l'état d'homme mais différent et qui doit être reconnu comme tel pour que l'homme futur soit bien élevé (en sens d'élévation morale). L'enfance est reconnue

---

<sup>344</sup> *Ibid.*, livre II, p. 202.

<sup>345</sup> *Ibid.*

<sup>346</sup> *Ibid.*

<sup>347</sup> *Ibid.*

<sup>348</sup> *Ibid.*

<sup>349</sup> Voltaire fait paraître trois ans après, en 1765, un article consacré au sens commun dans son dictionnaire philosophique. Il le définit comme « raison grossière, raison commencée, première notion des choses ordinaires, état mitoyen entre la stupidité et l'esprit », et il montre que, dans le langage courant, il est aussi insultant de dire « cet homme n'a pas de sens commun » que « cet homme a le sens commun. Cela veut dire qu'il n'est pas tout à fait stupide, et qu'il manque juste de ce qu'on appelle Esprit ». Et il s'interroge sur la signification exacte de ce terme qui se rapporte aux sens mais semble désigner une raison arrêtée, inachevée.

<sup>350</sup> Voir comment Mme d'Épinay a partagé, avec Rousseau, certaines idées sur l'éducation et la façon de considérer les enfants : Élisabeth Badinter, *Mme du Châtelet, Mme d'Épinay ou l'ambition féminine au XVIII<sup>e</sup> siècle*, Paris, Éditions Flammarion, 2006.

comme un état à part entière, ce que, là encore, les pédagogues du XIX<sup>e</sup> siècle, affirmeront. Mais cette faculté n'est pas réservée aux hommes.

---

### **Une éducation pour les femmes.**

Au livre V, Rousseau développe le même propos concernant les femmes puisqu'il faut à Émile une épouse digne de lui. Sophie doit, elle aussi, être éduquée de façon à user de sa raison, c'est la faculté « qui ne laisse point égarer la conscience, et qui redresse les erreurs du préjugé. »<sup>351</sup> La corruption des mœurs dans les villes rend les femmes vulnérables, sujettes à la coquetterie ou victimes de la séduction. Il faut donc « qu'elle sache d'avance et ce qu'on peut lui dire et ce qu'elle en doit penser. »<sup>352</sup> Pour lui, les couvents sont des écoles de coquetterie. Rousseau distingue les capacités des femmes de celles des hommes, il les pense incapables d'abstraction mais bonnes observatrices de la réalité. Hommes et femmes sont complémentaires : « Ils philosopheront mieux qu'elle sur le cœur humain, mais elle lira mieux qu'eux dans le cœur des hommes. C'est aux femmes à trouver pour ainsi dire la morale expérimentale, à nous à la réduire en système. La femme a plus d'esprit, et l'homme plus de génie ; la femme observe, l'homme raisonne : de ce concours résultent la lumière la plus claire et la science la plus complète que puisse acquérir de lui-même l'esprit humain. »<sup>353</sup> Même s'il cantonne les femmes dans un rôle social traditionnel (ce qui sera contesté ultérieurement car il prend pour nature ce qui est culture), Rousseau leur reconnaît une place importante aux côtés des hommes et insiste surtout sur la nécessité d'une éducation (même si elle n'est pas complètement une instruction) pour que les femmes pratiquent, comme Emile, la vertu.

---

### **Bilan : une éducation radicalement différente de celle des collèges.**

Rousseau porte un regard nouveau sur l'éducation dans la mesure où il montre que l'enfance est un moment particulier de la vie d'un homme. L'enfance mérite donc toute l'attention des adultes qui doivent repérer ce qu'est le naturel de l'enfant et le guider sans action coercitive. Le programme d'éducation de l'*Emile* se distingue de l'enseignement des collèges à la fois par ses enjeux et ses

---

<sup>351</sup>Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, livre V, *op. cit.*, p. 501.

<sup>352</sup> *Ibid.*, p. 502.

<sup>353</sup> *Ibid.*, p. 508.

conditions d'enseignement. L'*Emile* est un plan d'éducation bien plus que celui d'une instruction. L'enseignement des collèges jésuites, lui, vise à l'inverse l'instruction. Il enferme les corps dans une discipline stricte par un encadrement spatio-temporel qui ne laisse pas le loisir de développer les sensations. Le corps, qui est le lieu des péchés, n'a guère de place, si ce n'est quand il est en représentation, comme dans les pratiques théâtrales, qui ne concernent que quelques grands lycées. Les élèves vivent en groupe, la classe constitue leur univers de référence, sous l'œil attentif de professeurs, souvent bienveillants, qui ont souci du salut de leur âme. Ce sont leurs qualités intellectuelles qui sont valorisées. L'instruction reçue vise l'intégration dans la société, c'est-à-dire dans la société cultivée, par la maîtrise rhétorique de l'art de parler. L'enseignement est essentiellement livresque et littéraire, fondé sur l'apprentissage du latin et du grec, et l'écrit a une place importante. C'est de façon livresque que les élèves apprennent la morale, les textes antiques, expurgés, fournissant un réservoir d'*exempla*, bien utiles car l'Antiquité, période lointaine, et connue de façon livresque, est l'objet d'une vision idéalisée et intemporelle. Dans l'*Émile*, les livres n'entrent que très tard dans la formation de l'élève qui épanouit d'abord son corps et ses sensations, qui éduque sa capacité à juger par lui-même en vivant des expériences en direct et en faisant des observations autour de lui. Le développement de sa capacité d'observation l'initie à la pensée personnelle, puisque, selon Locke, dont la pensée a influencé Rousseau, les pensées naissent des sens. Il est préservé de la vie en société en grandissant sous la coupe d'un pédagogue bienveillant qui prend soin de ne pas contrarier son bon naturel. Il ne reçoit pas d'enseignement livresque avant ses douze ans, et *Robinson Crusoé* est le premier livre qu'il lit. Il n'apprend à lire que sa langue maternelle et ne s'exprime que simplement et clairement. Son langage ne cherche pas à séduire ou à tromper, il ignore les artifices de la rhétorique. Les œuvres antiques lui fournissent des *exempla* mais seuls les meilleurs historiens sont lus, en traduction. Le précepteur d'Emile ne se soucie pas comme Dumarsais ou Beauzée de trouver une méthode latine pour enseigner à ses élèves le latin de façon agréable, puisque apprendre le latin est inutile. Emile est un homme libre qui n'obéit pas aux conventions sociales factices. Cette façon de préserver l'enfant et d'épanouir sa capacité d'observation sera reprise par les maîtres de l'enseignement primaire, au XIX<sup>e</sup> siècle, qui instaureront la leçon de choses.

Rousseau, avec l'*Émile*, fait apparaître la nécessité, dans un état où le peuple est souverain, d'instaurer une éducation du citoyen pour qu'il soit libre dans son corps et dans sa tête et puisse librement décider. Sa conception de l'homme et de la société diffère radicalement de celle des collèges en place. Il décrit une éducation morale qui forme un citoyen honnête et vertueux qui se connaît lui-même et agit pour le bien de la société dont il se préserve de la corruption. Cette idée de préserver l'enfant de tout accès prématurée aux livres, présentée par Rousseau comme une condition sine qua non de la formation de l'esprit critique et de la capacité à penser par soi-même, va marquer les pédagogues de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle qui auront en charge l'instruction primaire. L'enseignement du latin, réservé à l'enseignement secondaire, apparaîtra comme d'autant plus inutile et même pernicieux, qu'il ne permet pas à l'enfant de s'épanouir. La défiance vis-à-vis du latin, enseignement désuet et coercitif, va rester dans les mentalités de ceux qui s'intéressent de près à l'enfance.

Ce qui est remarquable dans la pensée de Rousseau, c'est qu'il préconise pour la lecture des mesures de préservation dont il a lui-même été exempté. Peut-être d'ailleurs est-ce pour cela qu'il ne veut pas qu'Émile connaisse la même enfance que lui, telle qu'il la raconte dans *Les Confessions*, au livre I. « J'ignore ce que je fis jusqu'à cinq ou six ans, je ne sais comment j'appris à lire ; je ne me souviens que de mes premières lectures et de leur effet sur moi : c'est le temps d'où je date sans interruption la conscience de moi-même. »<sup>354</sup> Rousseau donne à la lecture une grande importance puisqu'elle a contribué à la conscience de lui-même. Elle est, en effet, un facteur essentiel pour développer la sensibilité, qui permet ensuite la pensée. Mais Rousseau a connu un développement excessif de cette sensibilité par une pratique intensive des romans et il voudrait donc en préserver Émile. « Ma mère avait laissé des romans. Nous nous mîmes à les lire après souper mon père et moi. Il n'était question d'abord que de m'exercer à la lecture par des livres amusants ; mais bientôt l'intérêt devint si vif que nous lisions tour à tour sans relâche et passions les nuits à cette occupation. Nous ne pouvions jamais quitter la fin du volume. Quelque fois mon père entendant le matin les hirondelles, disait tout honteux : allons nous coucher, je suis plus enfant que toi. »<sup>355</sup> Rousseau a été plongé dans l'univers des romans (il ne précise pas lesquels) mais l'environnement affectif autour de la lecture lui a permis de sentir avant que de penser. Ce qui n'était pas sans danger selon lui : « En peu de temps, j'acquis par cette dangereuse méthode, non seulement une extrême facilité à lire et à m'entendre, mais une intelligence unique à mon âge sur les passions. Je n'avais aucune idée des choses que tous les sentiments m'étaient déjà connus. Je n'avais rien conçu, j'avais tout senti. Ces émotions confuses que j'éprouvais coup sur coup n'altéraient point la raison que je n'avais pas encore ; mais elles m'en formèrent une d'une autre trempe, et me donnèrent de la vie humaine des notions bizarres et romanesques, dont l'expérience et la réflexion n'ont jamais bien pu me guérir. »<sup>356</sup>

L'adulte, qui s'exprime comme narrateur des *Confessions*, juge sévèrement cette lecture des romans, qu'il juge prématurée, parce qu'elle développe une vision fautive de la vie humaine, « des notions bizarres et romanesques »<sup>357</sup>, mais cette « dangereuse méthode » lui permet de lire très facilement et a développé en lui l'intelligence de l'analyse de soi, deux qualités essentielles qui lui ont permis peut-être de devenir écrivain. Il estime que la lecture des romans est une forme de maladie dont il n'a jamais vraiment guéri et veut en préserver Émile. Or l'apprentissage tardif de la lecture et du vocabulaire, s'il n'est pas compensé par des échanges dans un langage cultivé, ne facilite pas l'éveil de l'intelligence et l'accès au symbolique. Rousseau ne veut pas faire d'Émile un singe savant mais il ne lui donne pas les mots qui permettent de nommer les sentiments et que seuls les livres offrent. Sans ces lectures lui-même aurait-il été moins sensible ? aurait-il pu exprimer ses sentiments ? Il n'aurait pas eu les mots pour exprimer sa sensibilité et produire des livres, des œuvres d'art, qui justement, lui ont permis de la dominer en l'exprimant. Rousseau condamne la

---

<sup>354</sup> Jean -Jacques Rousseau, *Les Confessions*, Paris, Garnier-Flammarion, 1968, livre I, p. 46.

<sup>355</sup> *Ibid.*, Livre I, p. 46.

<sup>356</sup> *Ibid.*, p. 47.

<sup>357</sup> Critique que l'on peut retrouver, plus tard, chez Flaubert qui, dans *Madame Bovary*, montre l'influence des romans lus par Emma au couvent : elle sera continuellement insatisfaite de la vie qu'elle va mener.

lecture parce qu'il la réduit à la lecture de romans qui parlent à la sensibilité et non pas à la raison. Mais il dit bien que l'émotion est le moteur de l'intérêt dans l'enfance (il a moins de dix ans, lorsqu'il lit avec son père), puisque ce n'est pas encore l'âge de raison. La lecture des romans fut, malgré ce qu'il en dit, une très bonne propédeutique : il put lire ensuite des livres d'adultes, dès l'hiver suivant, qu'il qualifie de « bons » dont *Les hommes illustres* de Plutarque qui était son préféré<sup>358</sup> et lui fit oublier quelque peu les romans. « De ces intéressantes lectures, des entretiens qu'elles occasionnaient entre mon père et moi, se forma cet esprit libre et républicain, ce caractère indomptable et fier, impatient du joug et de servitude, qui m'a tourmenté tout le temps de ma vie dans les situations les moins propres à lui donner l'essor. Sans cesse occupé de Rome ou d'Athènes, vivant pour ainsi dire avec leurs grands hommes, né moi-même citoyen d'une république, et fils d'un père dont l'amour de la patrie était la plus forte passion, je m'en enflammais à son exemple ; je me croyais Grec ou Romain. »<sup>359</sup> Rousseau, comme tous les jeunes gens, avait besoin de héros auxquels s'identifier, et il les a trouvés dans la littérature grecque et latine que possédait son père dans sa bibliothèque. Les échanges avec son père, au sujet des livres lus, ont aussi contribué à sa formation politique, morale et intellectuelle. Il avait dix ans. Je pense que Rousseau ne cerne pas à quel point le naturel (nous dirions aujourd'hui, le caractère) est important et non pas la seule pratique de la lecture. Il est né avec une sensibilité particulière, une forme d'intelligence qui le prédisposait à aimer les mots, dans un environnement affectif (son père et sa tante, qui le chérissait aussi et lui a donné le goût de la musique) très favorable dont n'a pas bénéficié son frère aîné qui a mal tourné.

Rousseau voit donc comme une source de malheurs cette sensibilité précoce qui lui a permis de devenir aussi l'écrivain qu'il a été et qui a développé en littérature cette expression de soi et des sentiments caractéristique du pré-romantisme. Je pense que Rousseau en voulant préserver Émile de ce qu'il a vécu lui-même et en se défiant de l'influence corruptrice de la société, jette sur la lecture et sur la maîtrise du langage un discrédit excessif. Émile est un modèle, il ne saurait représenter la diversité des intelligences. Or Rousseau, homme de son temps, ne croit qu'en la raison et en sa faculté éclairante. Et comme ce qui permet l'expression des sentiments relève de la rhétorique, il préfère en priver Émile que de le corrompre avec une façon de parler très marquée socialement. Émile ne recevra pas d'enseignement qui permette l'expression de soi à l'écrit. Or c'est Rousseau qui invente, ou qui réinvente le récit de soi, par *Les Confessions* ou *Les Rêveries du Promeneur solitaire*, dans une prose musicale qui transforme la rhétorique des collègues, en l'adaptant au français<sup>360</sup>.

---

<sup>358</sup> Rousseau a forcément lu Plutarque en français, à l'âge qu'il avait, peut-être dans la traduction d'Amyot, car il ne connaissait pas le grec qu'il n'a pas appris non plus par la suite.

<sup>359</sup>Jean -Jacques Rousseau, *Les Confessions ...op.cit.*, livre I, p. 47.

<sup>360</sup> Rousseau a-t-il pensé que ses propres ouvrages pourraient être un jour étudiés et contribuer comme le *Robinson Crusoé* à la formation intellectuelle des élèves, non pas par le rapport à la nature, mais par l'expression des sentiments et l'ouverture à une poésie de la nature ?

---

## **Une conséquence durable dans la pensée éducative : la langue comme reflet d'une nature et non pas comme produit d'une culture.**

Le rapport à la langue est donc fondamentalement différent chez Rousseau et chez les jésuites. Chez Rousseau, c'est l'expression de soi qui est essentielle : seule la langue maternelle peut le permettre, elle doit être simple et dépourvue d'artifices. Comme il existe un bon naturel chez l'homme, il existe un langage simple fondé sur la sincérité. Mais Rousseau évacue la dimension historique de la langue, comme si une langue n'était pas le produit d'une histoire culturelle. Il confond langue et langage. Ou du moins il ne tient pas compte du fait qu'un langage se forme dans une langue et que cette langue est un produit historique et culturel dont chacun hérite. Rousseau est un homme des Lumières, période héritière de la conception classique du français. Le français est considéré comme la langue qui permet de communiquer et de s'exprimer parce qu'elle est maternelle. Il rejoint en cela la conception de *Le Laboureur*<sup>361</sup>. Et parce qu'elle est maternelle, il n'est pas nécessaire, pour lui, d'en étudier le fonctionnement<sup>362</sup>. Le latin et le grec, loin de paraître comme des langues mères du français, sont considérés comme des intruses inutiles faites pour torturer l'esprit des enfants. La rivalité entre le latin et le français conduit à l'éviction du premier, d'autant plus que l'expression de soi si nécessaire, selon Rousseau, se développe en français justement et qu'il n'a pas conscience que les livres qu'il a lus en traduction sont écrits dans un français qui doit beaucoup à la syntaxe et au vocabulaire latin. Il conseille cependant de lire certains auteurs antiques, Thucydide et Plutarque, pour la formation morale qu'ils apportent, mais il en déconseille d'autres car si les livres développent l'imagination, ils peuvent avoir une influence pernicieuse. Le développement du sens commun, véritable gouvernail de la raison, doit s'épanouir surtout au contact de la nature et non pas des livres, émanation de la société corrompue.

## **Chapitre 4 : L'expulsion des jésuites et le temps des plans d'éducation.**

---

### **L'expulsion des Jésuites : 1764.**

---

<sup>361</sup> *Le Laboureur, Des avantages de la langue française sur la latine*, Paris, Samuel Sorbière, 1669.

<sup>362</sup> À l'état d'enfance, valorisé comme étant le moment le plus proche de l'état de nature par Rousseau, le XIX<sup>e</sup> siècle fera correspondre l'enseignement de la langue de la République, ce français qui a atteint un état de perfection.



Voici une gravure [fig. 1] et son commentaire tel qu'il figure dans Gallica, qui peut servir de conclusion sur la façon dont l'enseignement du latin dans les collèges jésuites est considéré. Une vision qui va marquer celle des réformateurs du XIX<sup>e</sup> siècle. « La Compagnie de Jésus représente tout ce que les Lumières combattent : un ordre religieux, riche, au pouvoir incontrôlable car relevant directement du pape. Le rôle important des Jésuites dans l'enseignement, leur fonction de confesseurs des rois, leur insoumission à tout pouvoir politique ne pouvaient qu'aggraver la situation. Une vague d'attaques frontales emporte les jésuites à partir du milieu du siècle : en 1759, ils sont expulsés du Portugal, et leurs biens sont confisqués. En France, l'affaire démarre avec la faillite du R. P. La Valette à la Martinique : assigné par les créanciers, le responsable des missions jésuites commet l'erreur d'en appeler au parlement de Paris, où les magistrats jansénistes saisissent l'occasion pour réclamer un examen des statuts de l'ordre en 1761. Cet engrenage mène à la fermeture de leurs collèges en 1762 et à leur proscription hors du royaume en 1764. Cette expulsion est suivie par l'Espagne et Naples en 1767, puis Parme en 1768, et aboutit à la dissolution de l'ordre par le pape en 1773. C'est dans ce contexte que se situe cette planche, où, armés de poignards, les jésuites se montrent âpres au gain et sont finalement emportés par un monstre. »<sup>363</sup>



**Fig. 1.** Anonyme, *Coutume des Jésuites*, 1762, eau-forte, Paris, Bibliothèque nationale de France.

<sup>363</sup> « L'expulsion des Jésuites (1764) » (en ligne : [gallica.bnf.fr/essentiels/repere/expulsion-jesuites-1764](http://gallica.bnf.fr/essentiels/repere/expulsion-jesuites-1764)).

Les Jésuites sont expulsés en 1764 deux ans après la parution de l'*Émile* et du *Contrat social*. Avec leur départ, s'ouvre une nouvelle période qui aboutit à la Révolution au cours de laquelle l'enseignement est l'objet de débats et de propositions nombreuses.

*Rapport à la langue : le titre qu'emploie Louis-René Caradeuc de La Chalotais est explicite, son Essai d'Éducation nationale montre sa préoccupation politique de mettre en place une éducation d'Etat pour remplacer les collèges jésuites et soustraire la jeunesse à leur influence. La politique est tributaire des idées de son temps et La Chalotais reprend les idées des philosophes de l'Encyclopédie : il s'agit de former des citoyens libres et éclairés. La littérature permet l'enseignement du latin et du français, les deux langues sont étudiées sur un pied d'égalité à l'aide de la Grammaire générale, c'est donc une approche rationnelle de la langue qui est de nouveau proposée. Quant aux écoles militaires, elles concernent l'élite, les fils de familles nobles, le latin est délaissé au profit des sciences. Nous voyons donc se dessiner à l'aube de la Révolution une conception rationaliste de la langue qui s'impose, alors que les pratiques artistiques ne sont pas considérées comme relevant d'un enseignement.*

Plan du chapitre :

Contexte historique : le temps des plans d'éducation.

1- *L'Essai d'Éducation nationale* de La Chalotais, 1763. Louis-René Caradeuc de La Chalotais, procureur général du parlement de Bretagne. *L'Essai d'Éducation nationale*. Contre un enseignement carcéral. Un plan d'étude pour remplacer celui des collèges. Importance de la littérature pour l'enseignement de la langue maternelle. Les littératures latine et française doivent marcher d'un pas égal, à l'aide de la *Grammaire générale et raisonnée* de Lancelot. Version interlinéaire et dictionnaires latins. Bilan sur *L'Essai d'Éducation nationale* de la Chalotais.

2- Les Ecoles militaires, un laboratoire pédagogique : un enseignement d'élite avec peu de latin.

---

## **Contexte historique : le temps des plans d'éducation.**

Les idées des philosophes des Lumières inspirent de plus en plus de personnalités cultivées du monde politique et administratif qui adhèrent à la croyance dans le progrès, fondé sur la raison, au développement de l'initiative individuelle et se détachent à l'inverse des valeurs liées à la religion comme le détachement et le renoncement au monde. Au lendemain de l'expulsion des jésuites, de nombreux plans et projets pour l'enseignement voient le jour. Jean Quéniart<sup>364</sup> s'appuie sur les données fournies par Ferdinand Buisson dans son dictionnaire de pédagogie pour évaluer l'accroissement du nombre d'ouvrages consacrés aux plans d'éducation. Ferdinand Buisson relève le nombre d'ouvrages sur ces problèmes : 51 entre 1715 et 1752 mais 32 entre 1762 et 1765 et 32

---

<sup>364</sup> Jean Quéniart, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation II. 1480-1789, op.cit.*, p. 537.

aussi entre 1788 et 1790 dont le plus célèbre est *l'Essai d'éducation nationale* de La Chalotais. C'est dire que l'intérêt pour une réforme de l'enseignement dans les collèges est d'actualité à cette époque. Nous allons étudier la position de La Chalotais vis à vis de l'enseignement du latin.

## 1- *L'Essai d'Education nationale* de La Chalotais, 1763.

---

### **Louis-René Caradeuc de La Chalotais, procureur général du parlement de Bretagne.**

Octave Gréard<sup>365</sup> dans le dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson le présente ainsi : « Louis-René de Caradeuc de La Chalotais (1701-1785), né à Rennes, procureur général au Parlement de Bretagne, fut un des membres les plus brillants de la pléiade des parlementaires qui, dans la seconde moitié du dix-huitième siècle, prirent en main les intérêts de l'éducation nationale. Par ses deux Comptes-rendus des constitutions des Jésuites, présentés au Parlement de Bretagne, les 1<sup>er</sup>, 3, 4 et 5 décembre 1761, et 21, 22, 24 mai 1762, il provoqua et obtint la suppression de l'ordre en Bretagne (1764). »<sup>366</sup> C'était donc un homme engagé, lecteur de Rousseau et des Encyclopédistes, qui l'estimaient : « Diderot, Grimm, Voltaire le considéraient comme un monument de la sagesse politique de leur temps », affirme Gréard. Fermement opposé à l'enseignement des jésuites dans les collèges, il publie en 1763, « un mémoire intitulé : *Essai d'éducation nationale et Plan d'études pour la jeunesse*. Ce mémoire est l'oeuvre capitale de sa vie. A peine publié, il fut traduit en hollandais (1767), en russe (1770), en allemand (1771). »<sup>367</sup>

---

### ***L'Essai d'Education nationale.***

La Chalotais se prononce pour une éducation civile qui doit préparer les nouvelles générations à remplir les différentes professions de l'État. Il est contre une éducation monastique et scolastique : « le bien de la société exige manifestement une éducation civile, et si on ne sécularise pas la nôtre, nous vivrons éternellement sous l'esclavage du pédantisme. »<sup>368</sup> Sa position est

---

<sup>365</sup> Octave Gréard (1828-1904), normalien puis académicien. Il fut chargé de la direction de l'enseignement primaire en 1872, puis devint vice recteur de Paris. C'est une personnalité dont nous aurons à reparler plus loin dans notre étude.

<sup>366</sup> Voir l'édition électronique du dictionnaire Buisson faite par l'INRP ([inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/](http://inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/)).

<sup>367</sup> Octave Gréard, article « La Chalotais », Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson, <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>

<sup>368</sup> Louis-René de Caradeuc de La Chalotais, *Essai d'éducation nationale ou Plan d'études pour la jeunesse*, Paris, Hachette, 1976 [1763], p. 18.

déterminée : « Je prétends revendiquer pour la Nation une éducation qui ne dépende que de l'État. »<sup>369</sup> Il est clair que les mentalités évoluent et que l'expulsion de l'ordre des jésuites a laissé une vacance et une autre conception de l'enseignement s'affirme ici : libérer les esprits de l'emprise de la religion par une éducation nationale dépendant de l'État.

---

### **Contre un enseignement carcéral.**

Il s'en prend vigoureusement à l'enseignement des collèges qu'il assimile à un univers carcéral fait pour broyer l'enfance et non pas pour éveiller les esprits. « L'administration des classes se ressent de l'uniformité des cloîtres ; les corrections tiennent de la discipline claustrale, et semblent faites pour abaisser les cœurs qu'il faudrait chercher à élever. Toute cette manutention est triste et rebutante ; son effet le plus ordinaire est de faire haïr l'étude pour toute la vie. Des hommes faits résisteraient à peine à la vie sédentaire et contrainte, à laquelle on assujettit les enfants. Il est contre nature, que dans un demi-jour ils demeurent assis pendant cinq ou six heures. Il règne d'ailleurs dans les études qu'on leur fait faire, une monotonie, qui les jette presque nécessairement dans l'indolence et le dégoût. Toujours du latin et des thèmes ! Loin d'inspirer du goût pour aucune science, pour aucun art, l'ennui et la sécheresse qui accompagnent partout l'étude, donnent de la répugnance pour les éléments de toutes les sciences, de tous les arts. »<sup>370</sup> C'est une condamnation en règle d'un enseignement fondé sur le latin qui rend les enfants malheureux. Ces critiques sont celles de d'Alembert mais avec une attention plus prononcée au mal être physique des enfants qui montre l'influence de Rousseau. Des écoliers qui éprouvent du bonheur à apprendre, tel est désormais l'objectif visé. Là où Rousseau ne s'inquiétait que d'un seul élève, La Chalotais veut que ce soit tout un ensemble d'enfants qui soit concerné. Les critiques formulées à l'encontre de l'enseignement des collèges sont les mêmes que chez les encyclopédistes : un enseignement livresque qui n'ouvre pas sur la vie : « on ne profite point de leur curiosité naturelle pour l'augmenter. Ils ne savent admirer ni les merveilles de la nature, ni les prodiges des arts. »<sup>371</sup> Des divertissements sans intérêt avec de nouveau la condamnation de la pratique théâtrale : « Les seuls divertissements sont des énigmes, des ballets, des pièces dramatiques aussi ridiculement composées que déclamées ; exercices d'autant plus méprisables, que la perte du temps se réunit aux exemples du plus mauvais goût. »<sup>372</sup> Pour lui l'enseignement des jésuites appartient définitivement au passé car il n'est pas susceptible d'évoluer : « les jésuites étaient convaincus que le plan d'études (*Ratio studiorum*), dressé sous Aquaviva, dans le seizième siècle, et le faible opuscule de Jouvenoy, étaient

---

<sup>369</sup> *Ibid.*, p. 20.

<sup>370</sup> *Ibid.*, p. 21.

<sup>371</sup> *Ibid.*, p. 23.

<sup>372</sup> *Ibid.*, p. 22.

des chef-d'œuvres de littérature. Attachés à de vieux préjugés, ils étaient les derniers à les quitter, et ils s'opposaient à toute réformation ; ils n'admettaient de livres que les leurs ; ils n'ont commencé à adopter le cartésianisme que quand les autres ont commencé à l'abandonner. »<sup>373</sup>

---

### **Un plan d'étude pour remplacer celui des collèges.**

Inspiré par Condillac et Rousseau, La Chalotais prend la nature comme guide : elle est le meilleur des maîtres et l'enfant doit commencer par sentir avant de penser : « le principe fondamental de toute bonne méthode est de commencer par ce qui est sensible pour s'élever à ce qui est intellectuel »<sup>374</sup>. Son plan d'étude, comme dans l'*Émile*, respecte l'âge des enfants et commence par l'enfance. Il s'agit là encore de penser l'éducation dans une continuité car un enfant est un être destiné à évoluer vers l'âge adulte. C'est le futur citoyen qui est en formation. Avant dix ans, c'est l'observation qui prime et les livres de grammaire, de rhétorique, de philosophie et de religion sont à bannir à cet âge. Il faut cependant leur apprendre à lire et à composer des histoires sur toutes les nations et les hommes illustres. Il pense que des philosophes pourraient écrire des livres à leur destination en prenant leurs exemples dans l'Antiquité : il donne comme référence l'abbé Fleury et son « catéchisme historique »<sup>375</sup>, l'expression peut nous faire sourire mais montre que l'Antiquité reste un vivier d'*exempla* auxquels ont recours tous les pédagogues dans une remarquable continuité. Les enfants doivent être habitués à juger les hommes d'après les exemples de l'Antiquité, Catilina et Cicéron ou bien dans *La Cyropédie* de Xénophon ou chez Plutarque. Une ouverture aux sciences avec une géographie à leur portée, de l'histoire naturelle, de la physique et des mathématiques de façon ludique sont prévues, sans qu'il détaille le contenu. Il envisage aussi la présence de microscopes, de jeux d'optique : « On leur ferait connaître le plus grand nombre d'objets qu'il serait possible : enfin tout sera bon, pourvu que tout soit exact »<sup>376</sup>, des mathématiques, de la musique et de la danse. Une éducation complète qui épanouit le corps et l'esprit. Après dix ans, l'enfant étudie les langues. Le latin et le grec sont étudiés par ceux qui en ont le goût, « sans ces deux langues (le latin et le grec) il n'y a point de vraie ni de solide érudition. »<sup>377</sup> Ils ne sont pas imposés à tous, mais à condition que le français ne soit pas négligé et que les langues vivantes aient aussi leur place : « Je conseillerais aussi l'anglais devenu nécessaire pour les sciences, et l'allemand pour la guerre. »<sup>378</sup> Il faut donner le pas à la langue maternelle, il est honteux de négliger son apprentissage et sa littérature : « De cent étudiants, il n'y en a pas

---

<sup>373</sup> *Ibid.*, p. 30.

<sup>374</sup> *Ibid.*, p. 39.

<sup>375</sup> *Ibid.*, p. 51.

<sup>376</sup> *Ibid.*, p. 64.

<sup>377</sup> *Ibid.*

<sup>378</sup> *Ibid.*, p. 68.

cinquante à qui le latin soit nécessaire et à peine en compterait on quatre ou cinq à qui il puisse être utile, dans la suite, de le parler et de l'écrire. Il y en a aucun qui puisse avoir besoin de parler ou d'écrire en grec, de faire des vers latins ou des vers grecs. »<sup>379</sup> Ces affirmations pourraient apparaître comme contradictoires puisque La Chalotais affirme que l'étude du latin et du grec est la base de toute vraie érudition mais que le parler et l'écrire n'est utile qu'à une infime minorité. C'est la façon d'étudier les langues anciennes qu'il remet en question et il adopte la position de d'Alembert et de Rousseau, on devrait se borner à les entendre, c'est-à-dire à savoir lire les auteurs sans avoir à composer des vers et à parler en latin.

---

### **Importance de la littérature pour l'enseignement de la langue maternelle.**

L'enseignement du français se fait alors grâce et par l'enseignement des langues anciennes car pour lui la littérature est fondamentale, il s'exclame dans son préambule : « Les lettres sont à la fois la nourriture des esprits, l'instruction et l'ornement du monde, Platon et Cicéron, qui ont instruit leurs contemporains, éclairent encore aujourd'hui l'univers, et la postérité la plus reculée profitera de leurs leçons [...] Malheur aux nations chez qui l'amour des lettres viendrait à s'éteindre ! »<sup>380</sup> La Chalotais n'est pas différent des hommes de son siècle qui continuent à se référer aux œuvres antiques comme à des modèles incontournables. Mais il est important de comprendre ce qu'il entend par littérature, il la définit ainsi : « C'est ce que les Romains appelaient la grammaire, *grammatica* »<sup>381</sup>, et il cite l'abbé Gédouin qui dit que ce terme désigne tout ce qui concerne la langue, « c'est-à-dire, non seulement l'habitude de bien lire, une prononciation correcte, une orthographe exacte, une diction pure et régulière, l'étymologie des mots, les divers changements arrivés à la langue, l'usage ancien et l'usage moderne, le bon et le mauvais usage, les différentes acceptions des termes, mais encore la lecture et l'intelligence de tout ce qu'il y avait de bons écrits dans la langue maternelle, soit en prose soit en vers. »<sup>382</sup> Le terme littérature est donc entendu dans une acception plus large que nous ne l'employons actuellement, et regroupe à la fois l'étude de la langue et celle des textes. La maîtrise de la langue maternelle est placée au cœur de l'enseignement avec la connaissance des textes écrits dans cette langue, la littérature du siècle précédent reste la référence.

---

<sup>379</sup> *Ibid.*, p. 69.

<sup>380</sup> *Ibid.*, p. 13.

<sup>381</sup> *Ibid.*, p. 70.

<sup>382</sup> *Ibid.*

---

## Les littératures latine et française doivent marcher d'un pas égal, à l'aide de la *Grammaire générale et raisonnée* de Lancelot.

La Chalotais préconise un enseignement du français le matin et un enseignement du latin (en français) l'après midi ainsi que pour la philosophie qui doit être, elle aussi, traitée en français. Le latin est une langue enseignée mais n'est plus une langue d'enseignement. Il conseille l'emploi de la *Grammaire générale et raisonnée* de Lancelot qui contient « les fondements de l'art de parler, qui donne une idée nette de toutes les parties du discours, où l'on voit ce qui est commun à toutes les langues, et les principales différences qui s'y rencontrent. »<sup>383</sup> Il reste donc tributaire de cette conception de la langue fondée sur l'analyse rationnelle. La lecture de livres en français permet ensuite de comprendre les structures de phrase vues dans la *grammaire générale* et d'apprendre la *grammaire française*. « Ce serait là leurs premières leçons, les secondes seraient un abrégé de *grammaire latine* qui en marquerait les différences avec la *grammaire française* ; après quoi on les mettrait dans l'explication du latin. »<sup>384</sup> Il est à noter que l'apprentissage du français est bien premier et que c'est à partir de lui que l'on passe ensuite à celui du latin.

---

## Version interlinéaire et dictionnaires latins.

Il donne l'exemple en note<sup>385</sup> de l'utilisation de la version interlinéaire comme méthode très utile, c'est-à-dire que des livres peuvent comporter une traduction mot à mot, littérale, du texte, qui aide l'élève. Ces traductions sont destinées ensuite à être améliorées pour travailler le français au lieu de faire du thème. Il est prévu que les élèves aient recours à des dictionnaires. Il recommande le *Novitius* et le petit *Danet*<sup>386</sup> pour l'apprentissage du vocabulaire latin par racines. Il conseille pour la 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> année de joindre à l'explication et à la traduction des auteurs latins, la méthode

---

<sup>383</sup> *Ibid.*, p. 71.

<sup>384</sup> *Ibid.*, p. 72.

<sup>385</sup> Page 72 également.

<sup>386</sup> L'abbé Danet avait édité un lexique latin-français dans la collection *Ad usum Delphini* à la fin du XVII<sup>e</sup> (à l'usage du fils de Louis XIV). Le *Novitius* a été imprimé en 1721. Il n'était pas d'usage d'utiliser des dictionnaires dans les collèges jésuites, Beauzée se plaint qu'il n'en existe pas pour les écoliers. La Chalotais doit mentionner ceux qui peuvent en tenir lieu. Il faudrait faire une étude précise sur la présence de dictionnaires dans l'enseignement au XVIII<sup>e</sup> siècle.

des thèmes. « Il faut entendre avant de parler. On choisirait un auteur bien traduit en français par un homme habile dans les deux langues, tels que Phèdre, Térence, Salluste, quelques livres de Cicéron : on ferait traduire quelques morceaux choisis, on comparerait le français avec celui du traducteur. Quelques temps après l'enfant mettrait la traduction en latin que l'on corrigerait sur le texte original. Par-là le disciple aurait Cicéron pour maître de latin, et l'abbé Mongaut, par exemple, pour maître de français : ce serait le moyen d'apprendre les deux langues. »<sup>387</sup> Le latin, toujours le latin cicéronien, est devenu le moyen de travailler le français et de se perfectionner grâce à la version, il cite les remarques de Vaugelas pour perfectionner la connaissance de la langue qui reste pour lui celle du XVII<sup>e</sup> siècle. Ainsi La Chalotais réduit le temps d'apprentissage des humanités à trois au lieu de six années, suivies d'une année de rhétorique et de deux de philosophie, et ensuite deux chaires, l'une de physique et l'autre de mathématiques. Il insiste sur l'apprentissage de la littérature par une étude en binôme d'un auteur français et d'un auteur latin, comme Phèdre et La Fontaine, Horace et Boileau pour former le goût de l'élève, lui faire connaître le beau et le bon dans chaque langue<sup>388</sup>. Il considère que le goût est un don de la nature mais qu'il se perfectionne par l'étude et la lecture des auteurs<sup>389</sup> que l'on compare entre eux. Pour cela il est nécessaire de fréquenter les gens instruits, de lire les bons auteurs et d'avoir recours à des livres comme celui de Dumarsais, *Des Tropes* ou le *cours de Belles lettres* de l'abbé Batteux, conseils qu'il donne aussi aux adultes qui veulent cultiver leur esprit.

---

### **Bilan sur *L'Essai d'Education nationale* de la Chalotais.**

La Chalotais reprend la position des encyclopédistes. Farouche opposant aux jésuites, il présente un projet en rupture avec l'enseignement traditionnel des collèges. Un projet qui est d'envergure puisqu'il vise une Education nationale, ce que les encyclopédistes n'avaient pas conçu. Il veut donner la première place au français dans l'enseignement, ce qui était déjà une tendance de beaucoup d'établissements, y compris chez les jésuites, au moment où paraît son *Essai*. Mais il préconise des méthodes qui permettent de lier acquisition du français et du latin dont il place les littératures sur un pied d'égalité. La formation du goût est le but des études et c'est par la fréquentation des grands textes qu'il se forme. L'ouverture aux sciences et aux langues vivantes est importante. Dans sa conception de l'enfant, il se réclame de Rousseau et ne veut pas mettre trop tôt l'enfant au contact des textes. La période du tout latin est désormais révolue. La Chalotais est reconnu par les réformateurs du XIX<sup>e</sup> siècle. « C'est un classique sans préjugés, un novateur sans témérité », dit de lui Octave Gréard qui reconnaît sa lucidité quant à l'enseignement du latin : « Il

---

<sup>387</sup> *Ibid.*, p. 74.

<sup>388</sup> *Ibid.*

<sup>389</sup> *Ibid.*, p. 80.



est du moins un des premiers en France qui aient compris que, même dans ces classes moyennes qui seules le préoccupent, la connaissance des langues anciennes n'est pas également indispensable à tous ; que l'Etat doit donner à chacun l'éducation qui lui convient le mieux. »<sup>390</sup> Mais sans attendre le plan de La Chalotais, des établissements pour l'élite avaient déjà vu le jour, en rupture avec l'enseignement des collèges.

## 2- Les Écoles militaires, un laboratoire pédagogique<sup>391</sup> : un enseignement d'élite avec peu de latin.

La première est l'École royale militaire créée en 1751 pour cinq cents gentilshommes boursiers. Il s'agissait de former de futurs officiers et la dimension professionnelle de ce cursus justifiait le recours à un nouveau type d'enseignement, fondé principalement sur la grammaire française, les mathématiques et les langues vivantes. Les articles « École militaire » et « Education » de l'*Encyclopédie* en font l'éloge. La monarchie développe cette première réforme en créant, en 1776, douze écoles royales militaires dont le but est de former des officiers dont les corps sont robustes, les esprits éclairés et les cœurs honnêtes. L'instruction et les soins du corps vont de pair. Nous pourrions voir là un changement important par rapport au mépris du corps dans l'enseignement des jésuites mais l'aristocratie a toujours eu un rapport au corps différent, le corps sert à se battre, le corps sert à danser, il est socialisé voire exhibé par la mode mais n'est pas mis en relation avec l'expression de soi, ce n'est pas le but d'une éducation militaire. Le latin n'est présent que pour permettre l'accès aux auteurs mais il n'est pas question de faire ni vers latins ni amplifications rhétoriques. Les mathématiques sont enseignées dans une perspective utilitaire ainsi que la géométrie et le dessin. Il s'agit, selon Marie-Madeleine Compère, de créer des communautés éducatives pour toutes les élites du pays. Le but visé est atteint car ces écoles connaissent un grand succès : en 1787, elles accueillent 583 boursiers du roi, 414 externes et 1778 pensionnaires payants issus de la noblesse, de la Robe et, dans une moindre mesure, du négoce. Dans l'école de Sorèze<sup>392</sup>,

---

<sup>390</sup> Octave Gréard, article « La Chalotais », *Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*, <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>

<sup>391</sup> Je reprends l'expression de Marie-Madeleine Compère, *Du collège au lycée*, *op. cit.*, p. 173.

<sup>392</sup> L'école de Sorèze est d'abord une abbaye fondée au XI<sup>e</sup> siècle, elle devient un collège bénédictin de 1682 à 1776, puis Louis XVI en fait une école royale militaire de 1776 à 1793. Elle devient ensuite une école privée reprise en 1854 par le dominicain Henri Lacordaire, elle continue à accueillir des élèves jusqu'en 1991. Elle est classée monument historique en 1988.

tenue par des Bénédictins, on trouve même un cursus sans latin. Car si les sciences ont la faveur des élèves, c'est bien le latin qui est la première victime de cet engouement car la correspondance des élèves et de leurs parents révèle que cette matière est jugée rébarbative et pénible<sup>393</sup>. Les élites ont donc déjà opté pour un enseignement où les sciences ont plus d'importance, et pour un modèle d'enseignement assez différent de celui des collèges jésuites, même si certains d'entre eux dispensaient déjà un enseignement scientifique. Les Révolutionnaires vont aller encore plus loin dans la réforme de l'enseignement tout en restant les héritiers directs des Lumières.

---

<sup>393</sup> *Ibid.*, p. 175.

**2<sup>ème</sup> partie. L'enseignement du latin et du français à la  
Révolution. Le français, langue de la nation, pour  
instruire les citoyens.**

---

## Les révolutionnaires et l'éducation.

Les encyclopédistes voulaient que les hommes deviennent plus instruits, meilleurs, et plus heureux, et comptaient sur l'instruction pour perfectionner l'humanité. Ils avaient confiance, en particulier, dans les sciences, nous l'avons vu, pour réaliser ce progrès. Les Révolutionnaires, eux, vont légiférer pour l'humanité, avec *La Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen*, et vont s'efforcer de donner au peuple une instruction commune par la pratique d'une langue commune. Pour réaliser cette nécessaire union nationale, ils s'efforcent de réduire les inégalités en matière d'instruction et d'atténuer les barrières arbitraires entre les classes sociales, entre les métiers manuels et les arts libéraux<sup>394</sup>. Il faut refondre le monde de l'éducation. Les plans proposés par les révolutionnaires embrassent donc tout le système. Il ne s'agit plus de former un honnête homme mais un citoyen actif et vertueux. Ils vont, à la différence des encyclopédistes, s'efforcer de penser l'école comme une institution au sens plein. Ils vont essayer de mettre en application le renversement des valeurs réclamé tout au long du XVIII<sup>e</sup> siècle : « À un humanisme fondé sur les lettres anciennes, et singulièrement sur le latin », ils « substituaient un humanisme défini par les sciences et l'esprit scientifique »<sup>395</sup>. Ce modèle éducatif fondé sur les sciences constitue une rupture, annoncée certes, mais une rupture fondamentale avec les collègues d'Ancien régime. L'ambition des Ecoles centrales, nous le verrons, est de « former un type d'établissement inséré dans la vie contemporaine, propice au développement des facultés de l'enfant comme à la connaissance du monde »<sup>396</sup>. Le projet éducatif était tout autre que de former des chrétiens. La culture scientifique fondée sur des méthodes expérimentales et enseignée par les meilleurs spécialistes est placée au premier plan.

Cependant, même si les Révolutionnaires veulent former des citoyens libres et égaux en droit, « l'égalité en droit n'est pas l'égalité dans les faits »<sup>397</sup>. Ils héritent de la mentalité des Lumières qui ne concevaient pas qu'il fût nécessaire que tout le peuple accédât au même degré d'instruction. Les humanités, dont ils étaient nourris, ne leur semblaient pas nécessaires au petit peuple : elles produisaient des déclassés alors que la terre et les « arts » avaient besoin de bras. Les théoriciens révolutionnaires ont privilégié l'instruction des élites même si c'était en contradiction avec leur volonté universaliste.

Malgré l'échec de la mise en place durable des réformes révolutionnaires, l'apport des plans d'éducation proposés fut durable, et a eu une influence sur le XIX<sup>e</sup> siècle, la pensée de Condorcet, en particulier.

---

<sup>394</sup> Françoise Mayeur, *Histoire générale de l'éducation en France III*, op.cit., p. 30.

<sup>395</sup> Clément Falcucci, *L'Humanisme dans l'enseignement secondaire*, Toulouse, Privat, 1939, préface.

<sup>396</sup> Clément Falcucci, *ibid.*, p. 75.

<sup>397</sup> *Ibid.*, p. 44.

---

## Présentation des réformes étudiées.

Nous pouvons distinguer deux moments successifs dans les réformes qui concernent l'instruction publique à la Révolution. Dans un premier temps, nous verrons la pensée de Condorcet qui, avec son *Rapport sur l'Instruction publique* de 1792, donne à la nation un texte programmatique qui influence ses successeurs. Même si ce texte n'a été ni discuté ni réalisé, il pose des fondements durables. Il est important que nous comprenions quelle place il réserve aux langues anciennes et quelle conception du français, qui est la langue d'enseignement, il révèle. Dans le même temps, les révolutionnaires prennent conscience que presque la moitié des Français n'entendent pas ou mal la langue nationale et qu'il faut les instruire. La tâche est immense et le manque de manuels total. Ironie de l'histoire, on adopte donc dans l'urgence un manuel de grammaire française calqué sur le latin ! Celui de l'abbé Lhomond, ce qui maintient un rapport à la langue fondé sur la raison mais coupé du latin. Condorcet meurt en 1794. Sa pensée influence ses successeurs immédiats, les Idéologues, qui vont mettre en place l'Instruction nationale, après l'épisode de la Terreur. Nous verrons dans un deuxième temps ce que les Idéologues ont instauré dans le sillage de Condorcet avant d'être marginalisés par le pouvoir napoléonien montant. Leurs réalisations, courtes dans le temps, sont, elles aussi, importantes à étudier à cause de l'influence qu'elles ont eue sur le développement de l'instruction primaire dès la Restauration et sur les réformateurs de la Troisième République. Nous verrons en quoi les Idéologues restent, dans leur rapport à la langue et à la littérature, des héritiers du siècle des Lumières mais aussi comment leurs institutions éphémères révèlent que le rapport à la langue et au savoir est aussi un rapport au pouvoir. L'importance qu'ils ont accordé aux sciences a jeté les bases d'un nouvel humanisme, que l'on pourrait appelé scientifique, qui entre en rivalité, au XIX<sup>e</sup> siècle, avec celui des lettres maintenu dans l'enseignement secondaire.

## Chapitre 1 : le français, langue de la nation, non plus instruire des sujets mais des citoyens.

*Rapport à la langue : pour instruire les citoyens, Condorcet admet que l'Etat doit prendre en charge tous les degrés d'instruction depuis le primaire. La langue nationale étant le français, c'est elle qui doit être enseignée. Le terme élémentaire employé montre une conception analytique dans le rapport au savoir. Condorcet le définit comme connaissance de base à maîtriser pour passer ensuite au niveau supérieur. Il préconise l'apprentissage d'un vocabulaire technique très tôt pour habituer les enfants à la précision. C'est la dimension dénotative de la langue qui est privilégié*

*pour permettre d'élever le degré de connaissances. Nous sommes bien dans une démarche d'instruction et non pas d'éducation, c'est ce même rapport à la langue et donc au savoir que nous retrouvons dans l'école de Jules Ferry et dans le rapport Thélot de 2004. L'adoption, par la Convention, de la grammaire de Lhomond coupée en deux pour ne laisser que la partie concernant le français, symbolise la rupture avec le latin et prive les élèves des vertus de la traduction qui favorise une pratique plus personnelle de la langue française. C'est le début du monolinguisme de l'école primaire, selon l'expression de Renée Balibar.*

Plan du chapitre:

1- Condorcet, *Rapport sur l'Instruction publique*, 1792. Une Instruction publique par degré, et la nécessité d'instaurer une école élémentaire en français et pour apprendre le français. Le rapport à la langue dans l'enseignement dans le Second mémoire. De l'enseignement des langues anciennes. La place des auteurs antiques, troisième mémoire de Condorcet.

2- La quête d'un outil d'enseignement : Le choix de la grammaire de Lhomond : octobre 1795 ou le début du monolinguisme dans le primaire. Rappel chronologique. La grammaire de Lhomond. Les conséquences du centralisme parisien et du mythe de la clarté.

## 1- Condorcet, *Rapport sur l'Instruction publique*, 1792. Une Instruction publique par degré, et la nécessité d'instaurer une école élémentaire en français et pour apprendre le français.

Le rapport Condorcet sur l'Instruction publique de 1792 (qui servira de référence aux réformateurs sous Ferry) reprend les *Mémoires sur l'instruction publique* du même Condorcet, publiés dès 1790<sup>398</sup>. Ce plan présente une instruction par degré, c'est le Second mémoire, intitulé *De l'instruction commune pour les enfants*, qui nous intéresse particulièrement car il présente les différents degrés d'instruction. Le premier degré, pour les enfants de neuf à treize ans, est centré sur la lecture et l'écriture, en français. On peut s'étonner de l'âge tardif des élèves de ce premier degré mais peut-être influencé par Rousseau, Condorcet sait qu'on ne peut recevoir une instruction fondée sur la rationalité trop tôt. Il intitule son paragraphe : « Connaissances élémentaires contenues dans le livre de lecture ». « Élémentaire » est un mot qu'il emprunte peut être à Beauzée et qui va connaître une grande fortune ensuite. On parlera d'école élémentaire, avec la nécessité de créer des livres adaptés pour l'apprentissage. C'est un mot qui vient des sciences, d'une théorie analytique de la connaissance, qui est une caractéristique française : on décompose une réalité complexe en ses éléments constitutifs pour ensuite en faire une synthèse qui offre une vue d'ensemble. Condorcet définit ainsi le concept de savoir élémentaire scolaire : « En formant le plan de ces études, comme si elles devaient être les seules, et pour qu'elles fussent à la généralité des citoyens, on les a cependant combinées de manière qu'elles puissent servir de base à des études plus prolongées, et que rien du temps employé à les suivre ne soit perdu pour le reste de l'instruction »<sup>399</sup>. « Élémentaires » signifie donc des connaissances de base qui se suffisent à elles-mêmes pour « la

<sup>398</sup> Les citations que je fais sont toutes extraites de Nicolas de Condorcet, *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, éd. Charles Coutel et Catherine Kintzler, Paris, Flammarion, 1994 [1790].

<sup>399</sup> « Second mémoire », *ibid.*, p. 130-131.

généralité des citoyens », c'est à dire que l'école ne peut prendre en compte les individus. Ces connaissances permettent la poursuite des études dans le niveau suivant, pour ceux qui le veulent ou le peuvent. Il est admis, dans la continuité de la pensée des Encyclopédistes, que tout le monde n'aura pas le même niveau d'instruction. L'école n'est plus un modèle d'adaptation sociale mais « un organe de la liberté »<sup>400</sup>. Il faut instruire pour former un citoyen qui sache lire et écrire en français pour qu'il comprenne les lois et puisse se défendre, mais l'école n'est pas forcément un lieu de promotion sociale ni même d'éducation individualisée. Cette conception de l'instruction est novatrice puisqu'il s'agit de promouvoir l'existence de citoyens et non plus de sujets, dépendants d'une religion et d'un roi, mais elle vise l'universel, elle pense le citoyen en général et non pas l'individu. Il y a là un paradoxe dont nous ne sommes pas encore sortis et que Condorcet n'a pas pu dépasser : comment former un citoyen qui pense par lui-même avec une instruction qui le considère d'un point de vue général (même si Condorcet avait admis que tout le monde n'atteindrait pas le même niveau d'étude) ? Une instruction qui considère le citoyen comme un pur esprit doté de raison et qui pourrait s'exprimer clairement dans une langue qui n'est pas celle qu'il utilise dans son quotidien ? Cet idéal républicain anime encore le rapport Thélot<sup>401</sup> de 2004 : « Priorité des priorités ». Les connaissances, les compétences ou les comportements qui doivent figurer dans le socle sont ceux qui apparaissent indispensables pour l'homme et la femme du XXI<sup>e</sup> siècle : personne autonome, citoyen de la République, professionnel compétent<sup>402</sup>. » La continuité, de Condorcet à Thélot, est visible dans son but mais aussi dans la façon d'appréhender l'instruction : « Le socle commun se décline en termes de connaissances, de compétences et de règles de comportement. La définition de son contenu ne relève pas de l'évidence, pour deux raisons au moins : il correspond aux besoins de la société et ceux-ci évoluent dans le temps ; à tout instant un certain nombre d'options se présentent, parmi lesquelles il est nécessaire de choisir au nom des valeurs que l'on veut promouvoir<sup>403</sup>. » Même s'il est évident que les valeurs sociales évoluent, la façon de vouloir les inculquer reste la même dans la mesure où il s'agit toujours de procéder seulement de façon analytique : le terme décliner employé renvoie étymologiquement aux déclinaisons latines, apprises pour maîtriser rationnellement le latin. La faculté surplombante de la raison est certes émancipatrice mais en ce qui concerne la pédagogie, elle ne peut pas être première

---

<sup>400</sup> Charles Coutel et Catherine Kintzler, « Présentation », *ibid.*, p. 20.

<sup>401</sup> *Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École* présidée par Claude Thélot, Paris, La documentation Française, 2004, pp.34-39.

« Éduquer. L'École ne peut espérer instruire et former efficacement les élèves si les conditions qui garantissent la possibilité même de l'acte pédagogique ne sont pas réunies. Il faut donc retrouver le sens et la pratique des codes partagés, garantir l'ordre et restaurer la confiance et le respect sans lesquels les professeurs ne peuvent faire travailler les élèves dans la sérénité(...)Instruire. Il s'agit en premier lieu de s'assurer de la maîtrise effective par tous les élèves du socle des connaissances et compétences nécessaires pour non seulement réussir dans la vie mais aussi réussir sa vie. En second lieu, il faut que l'École, après l'acquisition du socle commun, garantisse une vraie diversité des voies de réussite, en préparant au mieux les élèves à la vie professionnelle ou aux études supérieures. » Il n'y a pas de prise en compte de la langue d'enseignement, nous restons dans le droit fil d'une école qui encadre, comme sous les jésuites, d'une école dont la langue est la maîtrise d'un code. C'est un rapport hors-sol qui n'interroge pas les conditions d'apprentissage et d'acquisition de la langue française et qui ne s'interroge pas sur ce qu'est une langue ni son rapport à l'individu. Consultable en ligne : <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/044000483.pdf>

<sup>402</sup> Rapport Thélot...*op.cit.* p.39.

<sup>403</sup> Rapport Thélot ...*op.cit.*p 38.

dans la prise en compte des élèves. Elle voit en eu des élèves qui ont tous les mêmes besoins : connaissances, compétences et règles de comportement. Cette décomposition analytique repose sur la même distinction présente chez les jésuites et chez Descartes dans la séparation du corps et de l'esprit : on ne pense pas l'individu comme un tout mais comme un élève morcelé. Le résultat, c'est que, actuellement, les enseignants du primaire remplissent des grilles de compétences pour tenter d'évaluer les acquis et les non-acquis des élèves et s'insurgent car l'individu reste irréductible à l'évaluation dans de telles grilles. Les réformateurs sous Ferry se sont inspirés de Condorcet et ont gardé le même rapport à la langue qui nous a été transmis.

La conception du français de Condorcet est donc celle de Beauzée, avec l'élémentation du savoir, dont l'acquisition repose sur le livre. Le modèle scientifique dans le rapport au savoir, hérité de Descartes et enrichi par Newton, se retrouve dans les *Cinq Mémoires*, comme nous allons le voir.

---

### **Le rapport à la langue dans l'enseignement dans le Second mémoire.**

Dans le Second mémoire, Condorcet<sup>404</sup> présente les différents niveaux d'instruction qu'il préconise. Il écrit plusieurs pages, sur le langage à utiliser avec les enfants dans les différents degrés, où il distingue deux emplois, celui du langage vulgaire (du commun, du peuple) et le langage plus technique, estimant qu'il ne faut renoncer ni à l'un ni à l'autre, que c'est en avançant en âge et en étude que les enfants gagneront en précision. S'il affirme qu'« on ne doit pas craindre d'employer les mots techniques »<sup>405</sup> car « ces mots expriment en général des idées plus précises, désignent des objets plus réellement distincts, et répondent à des idées mieux faites et d'une analyse plus facile »<sup>406</sup>. Cette préférence pour le langage scientifique, lui fait mépriser l'attitude de ceux qui instaurent une frontière entre langage du goût et mots scientifiques : « Si le goût les bannit des ouvrages purement littéraires, c'est parce que l'affectation de science blesserait ou la délicatesse ou l'orgueil des lecteurs ; c'est qu'ils y répandraient plus d'obscurité que de précision. »<sup>407</sup> Condorcet prend donc acte d'une attitude différente vis-à-vis de la langue qui sépare d'un côté les ouvrages scientifiques et de l'autre les œuvres littéraires. Mais il ne la pense pas. La science n'est pas du côté du goût du point de vue des lecteurs : Condorcet a conscience qu'il s'agit d'un problème de réception, de posture vis-à-vis du langage, et que c'est une posture bien ancrée. Il estime cependant que tous les enfants sont en mesure de comprendre un langage technique précis, qui s'adresse à la raison. Mais il n'étudie pas comment mettre en oeuvre un tel apprentissage. Son constat reste prescriptif et non pas didactique.

---

<sup>404</sup> Condorcet a été initié, comme franc-maçon, dans la Loge des Neuf Sœurs qui est constituée le 11 mai 1776. Elle est, numériquement, la troisième Loge de Paris. « Elle apparaît, pendant douze ans, comme un haut lieu de l'*Aufklärung* française, tout en tolérant des tendances rousseauistes ». Condorcet y développe sa pensée philanthropique ainsi que le rôle émancipateur des sciences fondées sur l'observation et la raison. Voir Ligou Daniel, « Sur l'histoire de la Franc-Maçonnerie. Une "maçonologie" scientifique est-elle possible ? », *Dix-huitième Siècle*, 4, 1972, p. 61-77 (en ligne : [persee.fr/doc/dhs\\_0070-6760\\_1972\\_num\\_4\\_1\\_995](http://persee.fr/doc/dhs_0070-6760_1972_num_4_1_995)).

<sup>405</sup> Nicolas de Condorcet, *Cinq mémoires...*, op. cit., p. 121.

<sup>406</sup> *Ibid.*, p. 121.

<sup>407</sup> *Ibid.*, p. 122.



Dans son paragraphe sur les sciences morales, il insiste sur la nécessité de lier le sens commun des mots à la rigueur des concepts philosophiques par l'analyse et non pas par l'apprentissage de définitions abstraites. La philosophie, qui n'est que « la raison rendue méthodique et précise »<sup>408</sup>, permet d'acquérir de la justesse dans les idées par l'analyse des mots employés. C'est cette rigueur qui rendra la raison populaire et constituera un « patrimoine commun des nations entières. » Le rapport à la langue est donc fondée sur celui de la grammaire générale, qui, nous l'avons vu, relève de l'analyse, faculté commune à la raison donc à tous les hommes de toutes les nations. On retrouve l'exigence de clarté développée par les sciences, c'est-à-dire la fonction dénotative du langage, mais sans prise en considération de ce que la formation des mots doit à leur langue mère. Le français, langue de la raison, se suffit à lui-même. Condorcet entérine donc la séparation entre la langue française et la langue latine, ce qui se poursuit ensuite au cours du XIX<sup>e</sup> siècle. Les matières enseignées dans les différents degrés sont donc scientifiques, mais avec de l'histoire et des sciences morales.

Dans le second degré d'enseignement, il réserve cependant un paragraphe à « l'enseignement de l'art d'exprimer ses idées »<sup>409</sup> dans lequel il fait un historique rapide de la rhétorique expliquant qu'après la République romaine, l'Empire ne permettait pas autre chose que de s'occuper des « moyens d'apprendre à parler » au détriment de la vérité. Il présente donc la rhétorique de façon négative destinée à des hommes médiocres, « ils apprenaient les moyens de produire des effets tantôt par quelques artifices d'harmonie, tantôt par des formes oratoires, piquantes ou passionnées, et l'art de dissimuler par là le vide des idées ou l'absence du sentiment »<sup>410</sup>. Il met en évidence qu'une rhétorique dans un contexte politique de censure n'est plus qu'une forme vide. Faisant un saut dans le temps, il présente l'invention de l'imprimerie comme un progrès : elle a permis de mettre les discours par écrit. « L'art de faire de discours écrits est donc la véritable rhétorique des modernes » mais Condorcet s'interroge sur la place à donner à cet « art de séduire la raison par l'éloquence »<sup>411</sup> dans une éducation destinée à tous. La rhétorique perçue comme un art de la séduction n'a pas bonne presse. Il préconise de « se borner à enseigner l'art d'écrire un mémoire ou un avis avec clarté, avec simplicité, avec méthode ; d'y développer ses raisons avec ordre, avec précision, d'y éviter avec un soin égal, la négligence ou l'affectation, l'exagération ou le mauvais goût »<sup>412</sup>. Ces recommandations reprennent l'idéal des Lumières, clarté et raison. La rhétorique latine est ainsi dénigrée dans son usage d'ornement du langage, et son étude devient illégitime, reproche que d'Alembert faisait déjà à l'enseignement des collèges. En revanche, il n'est pas interdit de perfectionner l'art de s'exprimer (c'est-à-dire une forme d'éloquence en français) pour qu'on vise la vérité et non pas l'art de séduire. Un maître particulier pourra en être chargé. Condorcet ne précise pas s'il s'agit d'une option ou d'un enseignement généralisé.

---

<sup>408</sup> *Ibid.*, p. 122.

<sup>409</sup> *Ibid.*, p. 139.

<sup>410</sup> *Ibid.*

<sup>411</sup> *Ibid.*

<sup>412</sup> *Ibid.*

L'imagination et les passions sont toujours considérées comme des écueils à éviter : « Il (le maître) enseignerait à ses élèves, en les exerçant sur des exemples, à démêler l'erreur au milieu des prestiges de l'imagination ou de l'ivresse des passions, à saisir la vérité, à ne pas l'exagérer, même en se passionnant pour elle. Ainsi les hommes nés pour être éloquents ne le seraient que pour la vérité, pourraient encore plaire par elle seule et faire aimer la raison en l'embellissant. »<sup>413</sup> L'éloquence ne relève donc pas totalement d'un enseignement puisqu'il y a des « hommes nés pour être éloquents », et l'expression de soi repose sur un embellissement de la vérité, c'est-à-dire que l'éloquence est conçue comme un ornement dont il faut user avec modération. Il y a donc, paradoxalement, une méfiance vis-à-vis de l'expression de soi dans la mesure où la langue peut manipuler un auditoire, le séduire et lui faire oublier la vérité. Il y a pour Condorcet, une vérité, et les vérités individuelles que pourraient exprimer les élèves ne sont pas prises en considération car il vise le citoyen accompli et non pas l'enfant en formation.

Ce clivage entre la raison et l'imagination, la rhétorique latine discréditée et l'éloquence en français, sépare les deux mondes culturels, celui hérité de l'Antiquité et celui du français des Lumières.

Dans ces conditions quelle place réserve Condorcet à l'enseignement des langues anciennes ?

---

### **De l'enseignement des langues anciennes<sup>414</sup>.**

Ce paragraphe se trouve dans le troisième degré d'instruction, celui qui concerne des élèves âgés de 17 ans, et qui veulent poursuivre des études puisque chaque degré est conçu comme un tout. C'est-à-dire que ceux qui arrêteraient leurs études au niveau élémentaire n'auraient pas accès aux langues anciennes. Ce paragraphe commence en ces termes : « Si on voulait joindre l'enseignement de quelques langues anciennes, le latin et le grec par exemple, un seul professeur suffirait pour ces deux langues dont le cours serait de deux ans. Dans une instruction destinée par la puissance publique à la généralité des citoyens, on doit se contenter de mettre les élèves en état d'entendre les ouvrages les plus faciles écrits dans ces langues, afin qu'ils puissent ensuite s'y perfectionner eux-mêmes, s'ils veulent en faire l'objet particulier de leurs études. »

Deux ans, c'est-à-dire qu'il s'agit d'une initiation permettant de comprendre des auteurs jugés faciles, à un âge où les élèves peuvent affirmer des préférences dans leurs études. Condorcet emploie de façon récurrente des termes qui appartiennent au champ lexical de la limite : « se borner à », « se contenter de ». Il prend souvent comme référence les esprits médiocres, terme qu'il faut entendre dans son sens étymologique de moyen. Il a donc souci de viser un public moyen et se pose la question de ce que ce public peut recevoir comme enseignement. C'est bien la démarche d'une

---

<sup>413</sup> *Ibid.*, p. 141.

<sup>414</sup> *Ibid.*, p. 146.

instruction dite nationale qui doit pouvoir convenir au plus grand nombre. La spécialisation en langues anciennes sera donc réservée à ceux qui le veulent<sup>415</sup>. Il poursuit en effet : « si les esprits ont renoncé au joug de l'autorité, si désormais on doit croire ce qui est prouvé, et non ce qu'ont pensé autrefois les docteurs d'un autre pays ; si l'on doit se conduire d'après la raison, et non d'après les préceptes ou l'exemple des anciens peuples ; si les lois devenant l'expression de la volonté générale, qui, elle-même, doit être le résultat de lumières communes, ne sont plus les conséquences de lois établies jadis pour les hommes qui avaient d'autres idées ou d'autres besoins, comment l'enseignement des langues anciennes serait-il une partie essentielle de l'instruction générale ? Elles sont utiles, dira-t-on, aux savants, à ceux qui se destinent à certaines professions ; c'est donc à cette partie de l'instruction qu'elles doivent être renvoyées. »<sup>416</sup>

L'enseignement du latin ne fait donc pas partie des fondamentaux car elle est trop marquée par l'enseignement passé, « ce qu'ont pensé autrefois les docteurs d'un autre pays » dit-il. Il consiste en une spécialisation en vue du métier à exercer. Quant à la culture générale, le développement du goût, il n'en fait pas non plus partie : « Le goût, ajoutera-t-on, se forme, par l'étude des grands modèles ; mais le goût porté à ce degré où l'on a besoin de comparer les productions des différents siècles et des langues diverses ne peut être un objet important pour une nation entière. Je demanderai ensuite si la raison des jeunes élèves sera formée assez pour distinguer, dans ses grands modèles, les erreurs qui s'y trouvent mêlées à un petit nombre de vérités, pour séparer ce qui appartient à leurs préjugés et à leurs habitudes, pour les juger eux-mêmes au lieu d'adopter leurs jugements. »<sup>417</sup> Condorcet présente ainsi deux obstacles à l'étude des textes anciens : le niveau requis pour former le goût car il faudrait « comparer les productions des différents siècles et des langues diverses »<sup>418</sup>, ce qui fait tomber l'instruction dans l'encyclopédisme. Le deuxième obstacle est la difficulté de faire une lecture critique des textes anciens en faisant la part de ce qui relève de leurs préjugés et de leurs habitudes pour accéder à un jugement par soi-même. Condorcet n'adopte pas une posture admirative vis-à-vis de l'Antiquité. Tourné vers l'avenir, dans une posture rationnelle, il ne met pas l'Antiquité sur un piédestal. Il place l'étude de la langue du côté d'une spécialisation réservée à quelques uns. Le goût se forme dans les salons par la conversation, il ne concerne guère le peuple qui en est exclu. L'étude du latin est donc perçue comme une spécialisation qui concerne les classes savantes et non pas le peuple qui n'en a pas besoin directement. Il revient cependant sur les textes antiques dans son troisième mémoire.

---

<sup>415</sup> Condorcet est très moderne, en instaurant la pratique de la lecture en traduction et en rendant l'apprentissage des langues anciennes accessible aux grands débutants. L'actuelle réforme de l'enseignement des langues anciennes reprend la position de Condorcet, à ceci près, et c'est de taille, que la réflexion menée sur la langue n'est actuellement pas la même. La dimension historique d'une langue commence à être prise en compte.

<sup>416</sup> *Ibid.*, p. 146.

<sup>417</sup> *Ibid.*, p. 147.

<sup>418</sup> *Ibid.*

---

## La place des auteurs antiques, troisième mémoire de Condorcet.

Leur lecture reste cependant une référence, pour Condorcet, mais en traduction. Il recommande la traduction d'Amyot, préférant des tours vieillissés mais exacts. Accessibles grâce à la traduction, les œuvres de l'Antiquité constituent un réservoir d'exemples. Condorcet, en effet, traite de l'instruction publique qui doit être dispensée à tous les hommes, c'est-à-dire aussi aux citoyens adultes désireux de savoir et de penser tout en menant une vie professionnelle<sup>419</sup>. Condorcet insiste sur la nécessité de la lecture : « Il faudrait surtout leur apprendre à s'instruire par les livres »<sup>420</sup>. Mais Condorcet montre que la lecture ne va pas de soi car « le premier mouvement des hommes est de prendre littéralement et de croire tout ce qu'ils lisent et tout ce qu'ils entendent »<sup>421</sup>. Pour faire cette instruction, il préconise la lecture d'un certain nombre de livres, et dans la catégorie « ouvrages historiques », il fait figurer « Plutarque pour la vie des guerriers, des hommes d'Etat : celles qu'il nous a laissées réunissent à une collection précieuse de faits propres à caractériser les hommes et à peindre les mœurs, un choix non moins heureux de mots ou fins ou sublimes, ou touchants. Le naturel du style, les réflexions qui, dictées par un sens droit, respire la bonhomie, la candeur et la simplicité, enfin, ce goût d'une vertu indulgente et modeste qui en consacre toutes les pages, ont fait de cet ouvrage une lecture délicieuse pour les esprits justes ou les âmes pures et sensibles. Le changement des opinions ou des mœurs n'en a pu détruire le charme. »<sup>422</sup> Condorcet, est-il lecteur de Rousseau dont il partage le jugement ? Pour lui, Plutarque a conservé ses vertus initiales et sa lecture favorise la réflexion sur les mœurs et contribue à l'éducation morale. Il est à noter que l'attitude même de l'auteur, Plutarque, est appréciée, son regard sur les hommes « respire la bonhomie, la candeur et la simplicité »<sup>423</sup>, cette attitude est donnée comme exemple. Tout Plutarque n'est pas cependant recommandé : il serait nécessaire de « retrancher des vies de Plutarque les prodiges, les contes, les faux jugements, les opinions absurdes qu'on y trouve si souvent. Ceux qui cherchent à connaître l'esprit du temps où il a vécu liront ses œuvres telles qu'il les a laissées ; ceux qui ne veulent qu'une lecture agréable et utile ne perdront rien à ses retranchements. »<sup>424</sup> Les textes de l'Antiquité posent des problèmes de lecture. Un esprit rationnel et éclairé comme Condorcet ne peut accepter tout ce qui concerne le mythe, la fable, car l'œuvre de Plutarque est prise pour fournir des exemples moraux, il rejette donc tout ce qui concerne le fabuleux et préconise, lui aussi, l'expurgation. Il conçoit que la lecture de l'ensemble peut intéresser ceux qui veulent connaître « l'esprit du temps où il a vécu », c'est-à-dire que Condorcet a

---

<sup>419</sup> Il s'oppose en cela aux robespierristes qui, comme le disent Charles Coutel et Catherine Kintzler dans leur note p.304 (*ibid.*), « limitent expressément l'instruction publique aux besoins civiques ; ils considèrent la culture du savoir pour lui-même comme un excès et un agent de désunion du corps social ».

<sup>420</sup> « Troisième mémoire », *ibid.*, p. 198.

<sup>421</sup> *Ibid.*, p. 200.

<sup>422</sup> *Ibid.*

<sup>423</sup> *Ibid.*, p.201.

<sup>424</sup> *Ibid.*

conscience que les textes sont soumis à une histoire et accepte qu'on puisse les lire justement pour leur étrangeté. Mais sa réflexion ne va pas au-delà sur ce point. Il ne rejette pas les textes de l'Antiquité mais se pose le problème de leur utilisation au sein de l'instruction publique. L'Antiquité n'est pas lue pour elle-même mais, comme chez les jésuites, les lectures d'extraits choisis sont à but édifiant même si la formation visée n'est pas la même.

Le latin et le grec en tant que langues occupent donc une place très marginale dans le rapport de Condorcet sur l'Instruction publique, leur littérature est prise en considération pour leur vertu formatrice mais avec prudence et pour les adultes essentiellement. La recherche d'un langage clair écarte la pratique de la rhétorique, l'enseignement s'intéresse à la dimension dénotative du langage et ne considère pas que le rapport expressif puisse s'enseigner. Ce que le français doit au latin n'est pas à l'ordre du jour. Cette place marginale des langues anciennes dans le rapport Condorcet se retrouve dans l'organisation des Ecoles centrales mises en place par les Idéologues.

Or les Révolutionnaires vont se trouver confrontés à une réalité qui va entraver la mise en exécution de leur plan : le peuple de France ne parle pas français et il n'y a pas de manuels pour enseigner ce français dans les petites classes.

## 2- La quête d'un outil d'enseignement : le choix de la grammaire de Lhomond : octobre 1795 ou le début du monolinguisme dans le primaire.

---

### Rappel chronologique<sup>425</sup>

27 janvier 1794 : Rapport Barère sur les idiomes : il est urgent de propager le français dans les départements à idiomes pour obtenir la pratique démocratique de la langue nationale.

28 janvier 1794 : Rapport de la commission d'instruction publique fait par l'abbé Grégoire et projet d'un ensemble complet de livres élémentaires.

6 juin 1794 : Rapport Grégoire : « sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser la langue française ». En effet, le rapport déclare : « on peut assurer sans exagération qu'au moins 6 millions de Français<sup>426</sup>, surtout dans les campagnes, ignorent la langue nationale ; qu'un nombre égal est à peu près incapable de soutenir une conversation suivie ; qu'en dernier résultat, le nombre de ceux qui la parlent purement n'excède pas 3 millions ; et

---

<sup>425</sup> Cette chronologie concernant les rapports sur la constitution des écoles primaires et des manuels nécessaires à son fonctionnement est établie par Renée Balibar dans son ouvrage, *L'Institution du français...*, *op. cit.*, p. 214.

<sup>426</sup> La population française était à peu près de 28 millions sous la Révolution. Voir Claude Langlois, « 1790 : la révolution de vingt-huit millions de Français ? », *Annales de démographie historique*, 1976. p. 215-258 (en ligne : [persee.fr/doc/adh\\_0066-2062\\_1976\\_num\\_1976\\_1\\_1314](http://persee.fr/doc/adh_0066-2062_1976_num_1976_1_1314)).

probablement le nombre de ceux qui l'écrivent correctement est encore moindre. »<sup>427</sup> Il est manifeste que l'universalisation du français s'oppose au particulier que représentent les patois. Nous retrouvons ici ce paradoxe que d'imposer l'universel à des individus particuliers qui parlent une autre langue pour en faire des citoyens libres. Le petit clergé parlait les langues régionales et il fallait soustraire le peuple à son influence : les Chouans ne l'ont pas voulu, car anéantir une langue, c'est anéantir la parole, et une culture. Difficile de faire passer un message républicain dans ces conditions.

La démocratisation de l'enseignement du français nécessite donc la création d'une nouvelle grammaire et d'un nouveau dictionnaire écrits en français au moyen desquels tous les enfants des campagnes et des villes seront universellement grammatisés. La Convention n'a jamais engagé de mesures coercitives contre l'usage privé des langages locaux mais semble avoir compté sur l'instruction et la propagation massive du français pour que s'éteigne le plurilinguisme du peuple. Alors qu'ils avaient eux-mêmes baignés dans le colinguisme et même le plurilinguisme, les conventionnels veulent imposer, dans l'enseignement primaire, un monolinguisme qui prive ce niveau de l'exercice de la traduction<sup>428</sup>, pourtant fondamental dans la constitution du français, alors qu'il sera maintenu dans le secondaire auquel auront accès les classes bourgeoises. Lakanal fait cependant adopter « une rédaction ambiguë qui passe sous silence le problème des langages locaux et laisse la voie ouverte aux compromis dans la pratique »<sup>429</sup> : l'enseignement se fera en langue française pour qu'en peu de temps son usage devienne familier à tous les citoyens de la République. Le symbole de cette instauration du monolinguisme dans l'enseignement primaire est le choix de la grammaire de Lhomond.

En octobre 1795, le Rapport Barbé-Marbois à la Convention entraîne le choix des *Éléments de grammaire française* de Lhomond comme grammaire nationale.

---

## La grammaire de Lhomond.

L'abbé Lhomond (1727-1794) fut régent de sixième au collège du Cardinal-Lemoine dans le quartier latin. C'est pour ses élèves qu'il écrivit deux grammaires, l'une de latin en 1779 et l'autre de français en 1780. C'est la grammaire française qui est choisie par la Convention et qui va

---

<sup>427</sup> Cité par Renée Balibar, *L'Institution du français...*, *op.cit.*, p. 196.

<sup>428</sup> C'est là que nous mesurons les conséquences de la rivalité instaurée depuis la fin du XVII<sup>e</sup> siècle entre le latin et le français. Conçues comme deux langues rationnelles qui ont atteint un degré immuable de perfection, il n'est pas envisagé que l'une vienne de l'autre et qu'un apprentissage ciblé du vocabulaire latin puisse servir, par exemple, à comprendre l'orthographe française qui n'est pas encore codifiée à ce moment-là, ni même que la pratique de la traduction (orale dans un premier temps) facilite le passage des patois, parlés par les élèves, au français. Il est encore trop tôt pour que la grammaire comparée soit reconnue comme une didactique efficace. L'apprentissage du français est donc imposé comme celui du latin, par des règles, dans la négation complète de la langue maternelle des élèves, qui était de surcroît orale. Pourtant, les prêtres des campagnes savaient rendre le message du Christ accessible en pratiquant la traduction au moins orale du latin en vernaculaire. Mais cette influence du clergé sur les campagnes était à combattre pour les Révolutionnaires. L'unification de la nation passe par la maîtrise du français. L'urgence a imposé plus ou moins des moyens coercitifs d'apprentissage.

<sup>429</sup> *Ibid.*, p. 218.

connaître des centaines de rééditions successives. Elle constitue pour André Chervel, « le degré zéro du manuel »<sup>430</sup> puisqu'elle va servir de base à bon nombre de grammaires élémentaires du français qui vont naître par la suite. Ces *Eléments de grammaire française* présentent l'avantage d'être courts — quatre-vingt-douze pages — et de contenir l'essentiel pour appliquer les règles de l'orthographe grammaticale française. Lhomond ne brise pas entièrement le cadre franco-latin de ses prédécesseurs (il couple deux manuels, l'un pour le latin, l'autre pour le français), mais il épure les *Eléments de grammaire française* des latinismes et l'enrichit d'additions pour l'application des règles de l'orthographe française. Ses phrases explicatives et ses exemples se prêtent à la mémorisation par les élèves, ce qui explique aussi son succès pédagogique. Pour André Chervel, cette grammaire est le résultat d'un long processus de délatinisation du corpus des concepts grammaticaux, mais une grammaire constituée sur cette base n'est pas « autre chose qu'une grammaire du latin amoindrie »<sup>431</sup>. Il faudra attendre encore quelques années pour que tous les concepts grammaticaux adaptés au français voient le jour mais ce qui est symboliquement significatif, c'est que la Convention n'ait retenu que les *Eléments de grammaire française*, rendant ainsi effective la rupture avec le latin dans l'enseignement primaire. Cette rupture n'existait pas vraiment dans la mesure où il n'y avait pas d'enseignement primaire et où les Frères des Ecoles chrétiennes, par exemple, avaient recours au latin dont l'orthographe était plus facile à lire comme propédeutique à la lecture du français mais le latin n'était pas utilisé, ensuite, pour l'acquisition du français. À tous les niveaux d'enseignement, latin et français étaient déjà considérés comme des langues sans lien. Cette séparation des deux grammaires de Lhomond révèle clairement cet état de fait, même si la grammaire française n'a pas encore acquis tous les concepts qui permettent de rendre compte du fonctionnement du français. Désormais, la séparation du latin et du français est institutionnalisée au niveau élémentaire. L'ironie de l'histoire veut que ce soit une grammaire colingue, ou du moins une grammaire conçue avec deux volets, l'un pour le latin, l'autre pour le français, écrite de surcroît par un abbé, qui ait été choisie pour être coupée en deux. La conception de la langue française, développée par les grammairiens du XVIII<sup>e</sup> siècle, avec l'opposition entre langues analytiques et langues transpositives, a favorisé l'émergence de cet enseignement uniquement en français. Désormais le français n'a plus besoin du latin pour être enseigné, il commence à devenir une discipline d'enseignement à part entière.

---

### **Les conséquences du centralisme parisien et du mythe de la clarté.**

Je partage l'analyse de Renée Balibar qui voit avec l'instauration du français républicain dans le monolinguisme, l'établissement durable d'un monolinguisme mutilant, parce qu'une majorité de citoyens sera privée de l'exercice fondateur de la traduction, et ne pourra pas accéder aux degrés supérieurs d'instruction. La langue maternelle des apprenants n'est pas prise en compte,

---

<sup>430</sup> André Chervel, *Histoire de l'enseignement du français*, op. cit., p. 220.

<sup>431</sup> *Ibid.*, p. 221.

le pouvoir qui siège à Paris n'a jamais conçu qu'il puisse coexister plusieurs langues au sein d'une même nation. Depuis l'ordonnance de Villers-Cotterêts (1539) qui impose le français comme langue administrative officielle au lieu du latin et surtout au lieu des dialectes et des langues régionales, à la grammaire de Lhomond puis aux réformes de Jules Ferry qui rendent l'école et l'apprentissage du français obligatoire, les voix qui s'élevèrent pour proposer des alternatives avec l'aide de traductions ne furent pas entendues. Le titre : *Discours sur l'universalité de la langue française* d'Antoine de Rivarol (qui lui valut le Prix de l'Académie des sciences et lettres de Berlin en 1783) montre que la langue française faisait l'objet d'une admiration sans borne même si cette universalité ne correspondait pas à la réalité sur le territoire même de la France. Grammaire et politique sont bel et bien liées et la clarté française, tant vantée par Rivarol et qui serait liée à l'ordre analytique considéré comme naturel, est un mythe « tout aussi tenace aujourd'hui qu'hier »<sup>432</sup>. C'est cependant sur cette base que l'éducation primaire est fondée. Le rapport Grégoire rend compte de la réalité populaire des patois, par l'intermédiaire de correspondants qui en donnent une vision en surplomb, en des termes qui font considérer les patois comme appartenant à une France sauvage à qui il faudra apporter le progrès et la civilisation. Une représentation sociale de la France naît ainsi qui légitime l'effort entrepris pour répandre la langue nationale et procéder à l'unification linguistique<sup>433</sup>.

Condorcet meurt en 1794, sa pensée influence les Idéologues qui mettent en place un nouvel enseignement fondé sur plusieurs degrés en fonction de l'âge des élèves. Le plan de Condorcet, rappelons-le, présenté à l'Assemblée nationale, n'a été ni discuté, ni réalisé, mais « il représente un des grands textes programmatiques de la Révolution, repris lors des réformes du système éducatif et scientifique sous la III<sup>e</sup> République, et il continue à exprimer jusqu'à nos jours une identité. »<sup>434</sup> Les Idéologues vont eux, faire l'expérience de la mise en place d'une instruction publique. La nécessité d'instruire le peuple dans des écoles élémentaires ayant été instituée, avec des manuels comme la grammaire de Lhomond, il fallait former des instituteurs et prévoir des écoles pour la poursuite des études ainsi qu'un corps de savants au service de la nation. C'est dans cette tâche que les Idéologues, dans le sillage de Condorcet, vont se montrer novateurs.

## Chapitre 2 : Les Idéologues et la mise en place de la science de l'Homme. L'Ecole normale de l'an III, les Ecoles centrales et l'Institut national.

---

<sup>432</sup> Claude Hagège, *L'homme de paroles, Contribution linguistique aux sciences humaines*, Paris, Fayard, 1985, p. 220.

<sup>433</sup> Voir Jacques Revel, Michel de Certeau, Dominique Julia, *Une politique de la langue. La Révolution française et les patois : l'enquête de Grégoire*, Paris, Gallimard, 1975.

<sup>434</sup> Erika Hültenschmidt, « L'école normale de l'an III, une utopie encyclopédiste », dans Michel Espagne et Michael Werner (dir.), *Philologiques I. Contribution à l'histoire des disciplines littéraires en France et en Allemagne au XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Édition de la Maison des sciences de l'Homme, 1990, p. 123.



*Rapport à la langue : ce sont les sciences qui pour les Idéologues sont le fondement de leur oeuvre d'instruction avec l'Institut national, qui assure la promotion du savant au sein d'une science commune, la science de l'homme. Leur rapport à la langue révèle une conception qui privilégie la dimension dénotative de la langue, comme celui de Condorcet, mais ils accordent une place à la littérature qui a la fonction sociale de pacifier les moeurs. Il ne s'agit pas d'enseigner la rhétorique, trop suspecte après la Terreur de galvaniser les foules ignorantes, mais de faire connaître les auteurs du passé aux futurs maîtres qui sont formés par l'Ecole normale de l'an III. Le cours de La Harpe est chargée de cette fonction qui consiste à développer une raison morale, en se fondant sur des textes qui fournissent une matière à cette réflexion morale. En effet, même si pour la première fois, il offre un programme historique, de l'Antiquité au XVIIIe siècle, pour l'étude des oeuvres, il les juge de façon surplombante selon les normes du goût hérité du XVIIe siècle, garantissant par là une formation morale, conforme aux attentes de la vie en société. L'étude des langues anciennes est celle de sa littérature en traduction. Les deux langues, latine et française, sont reconnues séparément comme ayant leur génie propre. Les Ecoles centrales qui accueillent les adolescents présentent une pédagogie novatrice en dispensant un enseignement général essentiellement scientifique par de multiples professeurs dont les élèves choisissent librement les cours. La Grammaire générale sert de philosophie d'ensemble, les langues anciennes sont très marginalisées, il s'agit de lire les auteurs en traduction pour parfaire la formation morale. Leur durée très brève ne permet pas vraiment de connaître les méthodes mises en place pour l'enseignement de la langue dans les cours de grammaire. Mais le décalage était trop grand entre les attendus et le niveau des élèves, ce qui pose les limites d'un enseignement uniquement fondé sur la raison. L'Institut national confère au savant une mission pédagogique de réaliser le projet républicain d'offrir le bonheur à tous. Même si cet institut réunit les sciences, les arts et les Belles lettres, sa conception de la langue reste celle de la Grammaire générale. L'idéologue Destutt de Tracy s'interroge sur ce que c'est que penser et même s'il le lie au fait de se souvenir et de sentir, dans le sillage de Condillac, il analyse le phénomène d'un point de vue universel, pour en conclure que les langues sont des méthodes analytiques et expriment une logique. Il a cependant conscience que malgré l'arbitraire des mots, ces derniers recèlent des connotations. L'oeuvre des Idéologues est une référence pour les réformateurs de la troisième République.*

Plan du chapitre :

Présentation générale de l'oeuvre des Idéologues. Les Idéologues, un groupe de penseurs. Le plan complet d'éducation mis en place par les Idéologues.

1- L'Ecole Normale de l'an III. A) Les cours dispensés. Utilité des Belles lettres. B) Le cours de littérature de Jean-François de La Harpe. Réflexion de La Harpe sur les langues latines et française et sur la traduction.

2- Les Ecoles centrales. Chronologie. Organisation des enseignements. La pédagogie des Ecoles centrales. Langues anciennes, grammaire et belles lettres. Postérité du cours de Belles lettres. Décalage entre les attentes des fondateurs et la réalité. Intérêt de ce décalage entre le projet des Ecoles centrales et la réalité. Un enseignement novateur mais mal compris. La fin des écoles centrales.

3- L'Institut national ou la nécessaire promotion du savant. La Constitution de l'an III définit le statut de l'Institut national.

4- Les *Éléments d'Idéologie* de Destutt de Tracy : le projet des *Éléments d'Idéologie*. Qu'est-ce que penser? « Les langues sont des méthodes analytiques. » Les mots ne sont pas neutres. Rêve d'une langue unique.

5- Des Idéologues à Bonaparte.

---

## **Présentation générale de l'œuvre des Idéologues.**

Les Idéologues ont la possibilité de mettre en oeuvre leur pensée durant une courte durée que va balayer ensuite le Directoire puis le Concordat. Ils donnent à la France, pour la première fois concrètement, une instruction publique pensée pour former les citoyens de l'enfance à l'âge adulte en posant les bases des trois ordres qui seront ensuite repris au XIX<sup>e</sup> siècle : le primaire, le secondaire et le supérieur. Ils commencent par instituer une école de formation pour les enseignants du primaire, l'École normale de l'an III (pour former d'abord les enseignants avant d'ouvrir des écoles mais ils n'en auront pas le temps), puis les Ecoles centrales destinées à remplacer les collèges et enfin l'Institut national qui assure la promotion du savant au sein d'une science commune, la science de l'homme. Les sciences dominent, ce qui met fin à la domination des humanités des collèges d'Ancien régime. L'enseignement du latin et du grec est marginalisé comme une spécialité à laquelle on ne consacre que peu de temps, mais une place est laissée à la littérature avec pour mission de pacifier les relations humaines. Le cours de La Harpe, dispensé aux futurs instituteurs de l'École de l'an III, pourrait sembler occuper une place décalée par rapport aux sciences qui constitue l'essentiel de la formation, mais La Harpe n'a pas un rapport différent à la langue de ses collègues scientifiques, tous restant des héritiers de la Grammaire générale et du classicisme en littérature. Nous étudierons cependant un peu plus en détail le rapport à la langue de La Harpe qui, en instaurant une perspective chronologique dans l'étude des oeuvres et en les analysant, peut être considéré comme à l'origine de la critique littéraire. Nous étudierons aussi celui de Destutt de Tracy qui, héritier de Condillac, est en quelque sorte le dernier penseur à rester dans la lignée de la Grammaire générale avec une conception anhistorique du langage, ce qui fait un contraste avec l'époque romantique qui s'ouvre.

Les Idéologues sont écartés assez vite par la politique napoléonienne qui s'allie à d'autres forces, comme celles de l'Eglise catholique. Leur œuvre éducative est remise en question : il s'agit désormais de séparer science et pouvoir et de redonner au politique l'ascendant sur la science. L'œuvre des Idéologues, si elle est courte dans le temps et n'est réalisée que très partiellement, reste cependant une référence en matière d'instruction publique, référence que n'oublieront pas les réformateurs de la Troisième République à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle.

---

## **Les Idéologues, un groupe de penseurs.**

Groupe de penseurs, informel au départ, les Idéologues jouent un rôle important sous le Directoire. Le terme d'idéologie est créé par l'un d'eux, Destutt de Tracy, qui le définit comme la science des idées. Il fonde la société des Idéologues en 1795. Ces penseurs ont participé à la

Révolution mais n'ont pas adhéré à la Terreur<sup>435</sup>. Ils sont les héritiers des Lumières, du sensualisme de Condillac, et de Condorcet (mort en 1794). Il s'agit de Sieyès, Cabanis<sup>436</sup>, Volney, Garat, Daunou et Destutt de Tracy, principalement. Ils jouent un rôle important dans la rédaction de la constitution de l'an III et dans la création d'un nouveau système éducatif qui pense l'ensemble de la formation, pour ceux des citoyens qui pourront la suivre, du primaire au supérieur, et c'est là que réside la nouveauté. La constitution de l'an III est écrite en réaction à celle qui avait été instaurée sous la Terreur. Les pratiques de démocratie directe, en effet, sont considérées par les Idéologues comme illégitimes. Sieyès « s'en prend au concept de souveraineté illimitée »<sup>437</sup> car la volonté dite générale s'oppose à la liberté individuelle. Pour contrecarrer un corps législatif à Chambre unique qui peut facilement être la proie de réactions passionnelles, la constitution de l'an III adopte un bicamérisme et le strict respect de la division des pouvoirs législatif, exécutif, et juridique. La notion de peuple souverain est également délimitée : on reprend l'idée de la constitution de 1791 d'exiger qu'un citoyen éligible dispose d'un minimum de biens ou de revenus, c'est-à-dire qu'on instaure un cens financier mais aussi, et c'est nouveau, un cens culturel : il faut prouver qu'on sait lire et écrire. Daunou « souligne dans le sillage de Condorcet, que l'homme qui ne sait ni lire ni écrire est dans la dépendance d'un autre »<sup>438</sup>. C'est l'idéal des Lumières, repris par Kant, de la maturité, qui consiste à savoir penser par soi-même. Cette nouvelle constitution fonde un système représentatif qui repose, de fait, sur une élite restreinte à la fois « riche, compétente et éclairée »<sup>439</sup>. Ce qui s'oppose à la conception jacobine telle que la défendait Saint-Just, pour qui les qualités du citoyen reposaient sur la vertu et l'enthousiasme. Car l'enjeu est de taille pour les Idéologues, c'est d'éviter que de nouveau la raison ne s'emballe dans l'excès des réformes et ne suscite des passions qui provoqueraient de nouveau un déferlement de terreur<sup>440</sup>. Ce fut donc un moment historique où un régime, la République, devait nécessairement mettre en place l'Idéologie, comme condition sine qua non de sa réalisation.

---

<sup>435</sup> Destutt de Tracy est incarcéré onze mois, durant lesquels il s'initie à la philosophie sensualiste de Locke et de Condillac, mettant au point sa propre doctrine. Il recouvre la liberté après la chute de Robespierre, le 9 thermidor de l'an II (27 juillet 1794).

<sup>436</sup> Cabanis et Garat sont tous les deux francs-maçons. « En marge du rôle des francs-maçons dans l'enseignement des sciences dans les sociétés savantes, on doit également compter avec l'apport des initiés dans différentes disciplines scientifiques. Dans cette catégorie aussi, la loge des Neuf Sœurs a établi une sorte de suprématie. Elle accueille en son sein des spécialistes de sciences naturelles comme le comte Bernard de Lacépède (1756-1825), l'inventeur de divers instruments de physique Pierre Le Changeux (1740-1800), les mathématiciens Charles-Gilbert Romme (1750-1795)<sup>33</sup> et François Chabanneau (1754-1842), le chimiste Antoine Cadet de Vaux (1743-1828) et le médecin Pierre Cabanis (1757-1808), familier du baron d'Holbach. Les architectes y sont bien représentés, mais ce sont surtout des hommes de cour qui, comme Charles Guillaumot (1730-1807) ou Bernard Poyet (1742-1824), ont la charge de la construction ou de l'entretien des monuments publics. », Jacques Charles Lemaire, « Les Francs-Maçons, la connaissance scientifique et les machines au siècle des Lumières », *Lumen*, 2006, 25, p. 80 (en ligne : [erudit.org/fr/revues/lumen/2006-v25-lumen0256/1012078ar/](http://erudit.org/fr/revues/lumen/2006-v25-lumen0256/1012078ar/)) et il conclut : « En fils spirituels de l'*Encyclopédie*, [...] tous ont contribué de la manière qu'ils estimaient la plus adéquate au progrès intellectuel et social de l'humanité. » (*Ibid.*, p. 81.)

<sup>437</sup> Bronislaw Baczeko, « La constitution de l'an III et la promotion culturelle du citoyen », dans François Azouvi (dir.), *L'Institution de la raison*, Paris, Vrin, 1992, p. 28.

<sup>438</sup> *Ibid.*, p. 30.

<sup>439</sup> *Ibid.*, p. 31.

<sup>440</sup> Voir l'analyse de François Azouvi, dans l'avant-propos de *L'Institution de la raison*, « La révolution culturelle des Idéologues », *op. cit.*, p.13.

L'État doit donc prendre en charge l'éducation d'un peuple marqué encore par les valeurs de l'Ancien régime, c'est-à-dire par l'influence du clergé, par l'analphabétisme et par la non maîtrise et même la non connaissance de la langue française. Ils ont une foi totale en la raison, car l'ignorance dominée par la violence des émotions est toujours la cause du malheur. La connaissance analytique seule, pour eux, peut permettre de dominer les pulsions nocives<sup>441</sup>. D'où l'importance attachée à la formation du citoyen et à la mise en place d'institutions faites pour le former. Dans ce contexte, c'est la langue française que le peuple doit connaître, langue de la nation et langue qui permet la réflexion donc l'émancipation du citoyen. Leur rapport à la langue est celui du classicisme : une langue qui représente le monde de façon claire et intelligible.

---

### **Le plan complet d'éducation mis en place par les Idéologues.**

Un plan complet d'éducation est donc proposé et mis en œuvre, même si ce fut pour une courte durée. La constitution de l'an III crée différentes instances pour l'instruction publique : l'École normale pour la formation des futurs instituteurs (puisqu'il est urgent d'alphabétiser le peuple dans des écoles primaires), en langue française, les Écoles centrales (pour l'enseignement à destination des élèves de 12 à 16 ans) et l'Institut de France qui réunit des savants dans tous les domaines pour la recherche. Le but étant que, par l'instruction fondée sur la raison, tous les citoyens parviennent à un sens commun<sup>442</sup> partagé par tous. Ces instances nous intéressent toutes : parce que, pour la première fois, est mis en place un lieu de formation laïque des enseignants, l'École de l'an III, parce qu'elles créent de nouvelles structures entièrement en français à la place des collèges de l'Ancien régime (structures qui ont recours à un personnel enseignant laïque et non plus religieux), les Ecoles centrales, et parce qu'enfin les études pouvaient être prolongées par des recherches dans un lieu prévu à cet effet, très différent des universités, l'Institut de France. Même si leur existence fut de courte durée, ces instances ont fourni un cadre aux réformes napoléoniennes qui ont mis en place des structures durables et ont été une référence pour les réformateurs de la troisième République qui, lors du centenaire de la Révolution française, par exemple, se considèrent encore comme les héritiers philosophiques des révolutionnaires<sup>443</sup>. La langue d'enseignement est le français, sans partage, et si les langues anciennes ne disparaissent pas, elles ont une place très limitée en tant que langues. La grammaire générale reste à l'ordre du jour mais apparaît aussi un cours de littérature. Il nous faut donc comprendre quel rapport à la langue manifeste ces nouvelles organisations et quel rapport s'instaure entre le français et les langues anciennes.

---

<sup>441</sup> Damien Robert, « Les Idéologues ou le démon des Lumières (1789-1830) », *Médium*, 2007, 11-2, p. 154-167 (en ligne : [cairn.info/revue-medium-2007-2-page-154.htm](http://cairn.info/revue-medium-2007-2-page-154.htm)).

<sup>442</sup> Nous pouvons nous demander si cette expression ne vient pas de Rousseau, comme nous l'avons vu précédemment.

<sup>443</sup> François Azouvi, *L'Institution de la raison, op.cit.*, avant-propos, p.7.

## 1- L'École Normale de l'an III.

Ses cours ne durèrent que quatre mois, de janvier 1795 à mai 1795, mais sa création même créa un précédent durable, ce fut la première école de formation de professeurs. Elle est créée à Paris par la Convention suite à un rapport présenté par Lakanal mais rédigé par Joseph Garat. Elle s'inspire de l'expérience des écoles normales germaniques<sup>444</sup> ouvertes en Autriche dans la deuxième moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle. « Il sera établi à Paris une École normale, où seront appelés, de toutes les parties de la République, des citoyens déjà instruits dans les sciences utiles, pour apprendre, sous les professeurs les plus habiles dans tous les genres, l'art d'enseigner. »<sup>445</sup> Cet art d'enseigner est principalement celui des sciences si l'on observe les cours qui y furent donnés : sept cours de sciences mais auquel on peut adjoindre les autres cours qui concernent la société humaine comme l'histoire, l'économie, la grammaire et l'analyse de l'entendement, qui présentent le même rapport à la langue : il s'agit de disciplines fondées sur l'analyse et la raison. Il y avait aussi, le cours de littérature de La Harpe, sur lequel je reviendrai. En tout cas, la présence de toutes ces disciplines montre l'importance que les Conventionnels attachaient aux sciences et à une approche rationnelle du savoir en français, langue des sciences dans la formation des futurs instituteurs.

---

### A) Les cours dispensés.

Cours et enseignants : mathématiques, Joseph-Louis Lagrange et Pierre-Simon Laplace ; géométrie descriptive : Gaspard Monge ; Physique : René Just Haüy ; Histoire naturelle : Louis Jean-Marie Daubenton ; Chimie : Claude Louis Berthollet ; Agriculture : André Thouin ; Géographie : Jean –Nicolas Buache, Edme Mentelle ; Histoire : Volney ; Economie : Alexandre-Théophile Vandermonde ; Morale : Bernardin de Saint-Pierre ; Grammaire : Roch-Ambroise Cucurron Sicard ; Analyse de l'entendement : Dominique Joseph Garat ; Littérature : Jean-François de La Harpe<sup>446</sup>. Les futurs enseignants ont donc une formation scientifique développée, un cours de littérature et de morale, mais pas de cours de langues anciennes. Ce sont des savants de premier

---

<sup>444</sup> « L'expérience des écoles normales allemandes — qui ont donné leur nom à l'expérience de l'an III — n'était pas totalement inconnue aux membres des Comités d'Instruction publique des différentes assemblées. » Dominique Julia, « L'École normale de l'an III : bilan d'une expérience révolutionnaire », *Revue du Nord*, t. 78, 1996, 317, p. 854-855 (en ligne : [persee.fr/doc/rnord\\_0035-2624\\_1996\\_num\\_78\\_317\\_5162](http://persee.fr/doc/rnord_0035-2624_1996_num_78_317_5162)).

<sup>445</sup> Rapport de Lakanal à la Convention, cité par Pierre Macherey, « L'Idéologie avant l'idéologie : L'École normale de l'an III », in *L'Institution de la raison...* op.cit. pp. 41-42.

<sup>446</sup> James Guillaume, « Normale (école) de l'an III », dans Ferdinand Buisson (dir.), *Dictionnaire de pédagogie*, 1911 (en ligne : [inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3280](http://inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3280)).

ordre qui enseignent à l'École<sup>447</sup> avec des innovations pédagogiques telles que des débats entre professeurs et élèves, des conférences, avec l'instauration d'un Journal sténographique de l'École permettant de divulguer leur contenu<sup>448</sup>.

Le rapport Condorcet prévoyait la création d'écoles primaires, mais pas d'école de formation des instituteurs. Pour la première fois, on crée ainsi une école spéciale pour la formation des instituteurs et des professeurs. On commence par le haut du système, la formation des enseignants. Mais il fallait aussi leur donner des manuels adaptés. L'enseignement primaire n'est pas mis en place partout sur le territoire, loin s'en faut, il se développera bien après, sous la Restauration et la Monarchie de Juillet. La Convention décide de former d'abord des instituteurs dans cette école, avec pour fondement la méthode scientifique fondée sur l'analyse, et la composition de manuels élémentaires qui permettraient la diffusion de cette culture. L'utopie des Conventionnels est de penser que, grâce à cette méthode fondée sur la raison, il serait aisé, à l'aide de manuels bien faits, toujours en français, de répandre, de façon accessible à tous, l'instruction du citoyen. Ils croyaient en la divulgation des connaissances grâce à la diffusion par les livres. La grammaire est pour eux une analyse de l'entendement puisqu'elle permet la décomposition des parties du discours donc des éléments de la pensée. Elle est par conséquent une méthode de représentation du réel : on classe les espèces comme on sait classer les mots. Et cette méthode peut s'enseigner.

Il s'agit bien de la conception de la langue que donne la grammaire générale, celle que partage Beauzée, dont Destutt de Tracy fut lecteur : la langue comme mode d'expression de la raison. Du point de vue des contenus, l'école s'inscrit bien dans la suite de l'*Encyclopédie* de Diderot et d'Alembert. Ses élèves ont été, dans leur grande majorité, d'anciens instituteurs ou professeurs de collège. Le programme encyclopédique de l'École confère à la grammaire un statut égal aux autres sciences, car il n'y a pas de hiérarchie entre les matières même si la grammaire, en tant qu'analyse de l'entendement, est la science idéologique par excellence. Il est donc surprenant que le cours de littérature de La Harpe, cours qui relève plus du goût que des sciences, soit présent. C'est que les Conventionnels tiennent à la présence des lettres qui, nous allons le voir, n'ont plus le rôle qu'avait l'étude des textes antiques, (le rôle de propédeutique à l'accès au cours de philosophie puis de théologie), elles ont désormais une fonction propre.

---

<sup>447</sup> Jean-Luc Chappey définit ainsi l'importance de cette école : « La création de l'École Normale de l'an III constitue sur ce point une étape essentielle. À travers la normalisation des règles de la Raison, il s'agit de légitimer et de justifier de nouvelles formes de domination sociale et politique fondée sur une "propriété" qui ne saurait être réduite au capital financier ou foncier, mais s'étend aussi au capital intellectuel et culturel qui devient ainsi un fondement essentiel du "gouvernement des meilleurs". À travers cette promotion, se construit un nouveau modèle de citoyenneté : le citoyen est désormais qualifié par l'usage de la raison, mais aussi par un langage et des mœurs particulières qui participent de la construction d'un nouveau modèle de sociabilité dont la sociabilité intellectuelle doit dessiner les contours. » Jean-Luc Chappey, « De la science de l'homme aux sciences humaines : enjeux politiques d'une configuration de savoir (1770-1808) », *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, 2006, 15-2, p. 54-55, (en ligne : [Cairn.info/revue-histoire-des-sciences-humaines-2006-2-page-43.htm](http:// Cairn.info/revue-histoire-des-sciences-humaines-2006-2-page-43.htm)).

<sup>448</sup> « [...] le succès de l'École a été indéniable et la diffusion des Séances des Écoles normales a très certainement prolongé dans les provinces l'effet des cours dispensés à Paris : celle-ci semble s'être établie à 3 000 exemplaires ». Dominique Julia, « L'École normale de l'an III... », *op.cit.*, p. 862.

---

## Utilité des Belles lettres.

Daunou dans son rapport sur l'instruction publique<sup>449</sup>, du 23 vendémiaire, an IV, exprime le besoin d'instaurer une République aux institutions stables gouvernée par la Raison, or il attribue aux lettres une vertu importante : « Oui, c'est aux lettres qu'il est réservé de finir la Révolution qu'elles ont commencée, d'éteindre tous les dissentiments, de rétablir la concorde entre tous ceux qui les cultivent ; et l'on ne peut se dissimuler qu'en France, au dix-huitième siècle, et sous l'empire des Lumières, la paix entre les hommes éclairés ne soit pas le signal de la paix et du monde. » Les lettres font donc le trait d'union par delà la Terreur entre la Révolution et ceux qui l'ont fait naître par leurs écrits, les Lumières. Les Idéologues sont les héritiers de l'élite cultivée issue de la bourgeoisie du XVIII<sup>e</sup> siècle et veulent retrouver ce monde de paix et d'échange de la République des lettres. La lettre écrite par Garat à Lakanal à ce sujet est significative de l'orientation désormais prise : « Il faut absolument un cours de littérature. Les gens de lettres jetteraient les hauts cris, et personne ne crie aussi haut qu'eux. Il est très vrai aussi que les écoles normales seraient incomplètes si elles ne présentaient pas les règles et les modèles de tous les genres d'enseignement ; il faut enfin considérer que c'est ce qui tient au goût qui est surtout mal enseigné hors de Paris ; que c'est donc pour ce genre d'enseignement qu'il est le plus nécessaire d'y former des professeurs ; et que, d'ailleurs, un cours de littérature sera très propre à répandre du charme sur la sévérité des sciences exactes et physiques »<sup>450</sup>. Cette appréciation de Garat a de quoi surprendre car, pour lui, le goût s'enseigne et il est nécessaire de le répandre hors de Paris. On reconnaît là le souci constant de former des citoyens sur tout le territoire français dans une même connaissance de la langue. Or la pratique scientifique de la langue n'est pas tout à fait compatible avec les exigences de la communication sociale : ce sont les lettres qui doivent répandre ce « charme » sur les échanges. S'il entend charme au sens étymologique, il faut entendre qu'il est besoin du pouvoir de la parole soumise aux normes du goût pour pacifier les esprits, comme Cerbère fut charmé par la lyre d'Orphée. On retrouverait là le rôle que Daunou confère aux lettres, celui d'assurer la concorde après les temps de discorde de la Terreur. Il s'agit bien de retrouver un langage commun, châtié par le bon goût, langage reflet de valeurs communes, fondées sur l'entente et la paix, comme au temps des Lumières<sup>451</sup>, un monde de maîtrise des passions et non pas de leur déchaînement. Destutt de Tracy écrit en 1798 un texte intitulé « Quels sont les moyens de fonder la morale chez un peuple ? » et constate que « les crimes sont plus nombreux, les passions plus exaspérées »<sup>452</sup>. Garat analyse le tempérament de Robespierre en voyant en lui un atrabilaire mélancolique chez qui la froide raison est devenue passionnelle<sup>453</sup>. Les Idéologues vont avoir ainsi

---

<sup>449</sup> Pierre-Claude-François Daunou, *Rapport sur l'instruction publique, du 23 vendémiaire, an IV*, dans Bronislaw Baczkowski, *Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire*, Paris, Garnier, 1982, p. 504. Voir aussi François Azouvi (dir.), *L'Institution de la raison, op.cit.*, p. 34.

<sup>450</sup> Lettre citée par Dominique Julia, « L'École normale de l'an III... », *op.cit.*, p.858.

<sup>451</sup> Dominique Julia commente cette citation en disant que le projet initial de l'école est détourné puisqu'il ne s'agit plus de former uniquement des instituteurs mais des professeurs.

<sup>452</sup> Destutt de Tracy, cité par François Azouvi, *L'Institution de la raison, op.cit.*, p. 12.

<sup>453</sup> Garat, cité par François Azouvi, *ibid.*, p. 14.

une grande défiance vis-à-vis de tout ce qui est expression passionnelle des sentiments et l'on comprend qu'ils ne pouvaient pas se sentir en phase avec le romantisme naissant, qui, pour eux, rappelait la barbarie révolutionnaire, « ils récusent l'homme de l'imaginaire au profit de l'homme de l'entendement »<sup>454</sup>.

Le cours de La Harpe n'est donc pas accessoire. Les lettres ont une mission morale, pacificatrice, importante pour la formation des futurs instituteurs. Ce cours repose par conséquent sur la conception classique du langage, celle qu'ont partagée les philosophes de la République des lettres, car elle fait appel à la raison et non pas à l'exaltation des sentiments.

---

## B) Le cours de littérature de Jean-François de La Harpe.

Dans l'introduction à son ouvrage, *Lycée, ou Cours de littérature ancienne et moderne*, ouvrage qui présente les grandes œuvres littéraires, de l'Antiquité au XVIII<sup>e</sup> siècle, classées chronologiquement par genre, Jean-François de La Harpe dit que la Révolution a créé des ruines dans le lycée et que son ambition, à lui, est de maintenir un niveau de connaissances. Son ouvrage est destiné aux gens du monde, non pas aux étudiants ni aux érudits, mais à ceux qui n'ont pas eu le temps d'approfondir leurs connaissances littéraires. Il présente son ouvrage comme novateur puisque c'est la première fois que l'on présente au public en France « une Histoire raisonnée de tous les arts de l'esprit et de l'imagination, depuis Homère jusqu'à nos jours, qui n'exclut que les sciences exactes et les sciences physiques. »<sup>455</sup> Le choix des mots de ce titre fait écho à celui de l'*Encyclopédie*, (*Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*), La Harpe se place donc dans la filiation de l'esprit du XVIII<sup>e</sup> et, à ce titre, sa présence dans l'École Normale n'est pas étonnante. Il indique seulement sa spécialisation, que sont les arts de l'esprit et de l'imagination, et non pas les sciences exactes et les sciences physiques que ses collègues sont chargés d'enseigner. Cette séparation est d'ailleurs pour lui le fait du XVIII<sup>e</sup> siècle et de l'évolution cyclique de l'histoire. En effet, dans l'Antiquité on ne séparait pas les sciences des arts : « Aussi n'est-ce que dans ce siècle qu'on a voulu séparer ce que toute l'antiquité regardait comme inséparable. L'esprit le plus vaste et le plus éclairé qu'elle ait eu, Aristote, de la même main dont il traçait les principes de la logique, de la politique et de la morale, a gravé pour l'immortalité les règles essentielles de la poétique et de la rhétorique. »<sup>456</sup> La référence à Aristote est incontournable : il y a pour lui une unité du savoir et une universalité des principes de la rhétorique et de la poétique. Mais l'histoire a un impact sur le prestige des beaux arts et des sciences, elle est cyclique, à une période de gloire, succède une période de décadence : « Dans ce même moment, les esprits, en général plus exercés et

---

<sup>454</sup> Gérard Gengembre, « L'Esthétique des Idéologues », dans Michel Espagne et Michael Werner, *Philologiques I...*, op. cit., p.98.

<sup>455</sup> Jean-François de La Harpe, *Lycée, Cours de littérature ancienne et moderne*, t. 1. Jean-François de La Harpe meurt en 1803, mais l'édition que donne la BNF de son cours date de 1825 (Paris, Delagrave).

<sup>456</sup> Jean-François de La Harpe, *Lycée, Cours de littérature ancienne et moderne*, Paris, Didier, t. 1. Introduction, p.IV.



plus raffinés, se sont tournés vers les sciences physiques et spéculatives ; on cherche une gloire plus nouvelle à mesure que celle des beaux arts s'use par habitude. Ainsi s'établit le règne de la philosophie après celui des lettres et du génie : ce sont deux puissances qui se succèdent mais dont l'une n'a ni combattu ni détrôné l'autre »<sup>457</sup>. D'un côté, les lettres, de l'autre les sciences et la philosophie, mais leur alternance dans l'esprit des hommes semble être due à un effet de mode, à la recherche d'une « gloire plus nouvelle ». Comme il place l'une et l'autre sur un pied d'égalité, « l'une n'a ni combattu ni détrôné l'autre », il ouvre la voie à une perspective, même si elle est cyclique, historique : chaque époque cultive davantage soit les arts soit les sciences, d'où son ouvrage, une *Histoire raisonnée de tous les arts de l'imagination et de l'esprit* et le titre nouveau, là aussi, de cours de littérature. Le mot « littérature », d'après le *Robert historique de la langue française*, ne prend son sens d'« ensemble des œuvres relevant des belles lettres » que dans la deuxième moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle, d'après le mot allemand *Literatur*. C'est donc bien un cours et un ouvrage doublement novateur que présente La Harpe : un cours consacré aux Belles lettres, car c'est en ce sens qu'il semble entendre « arts de l'esprit et de l'imagination », et dans une perspective historique, « d'Homère à nos jours ». Il donne aux œuvres de l'Antiquité leur place de premières dans l'histoire mais ne leur subordonne pas les œuvres modernes. En cela, il est l'héritier du classicisme français : les œuvres en langue française ont leur place dans son cours comme les œuvres antiques. En donnant une place aux lettres dans l'École Normale destinée à former les futurs enseignants, les Idéologues ne cherchent pas à séparer les sciences des lettres. Elles sont nécessaires à la formation des esprits mais elles n'ont pas le même rôle, ce qui marque déjà une séparation qui va s'affirmer au XIX<sup>e</sup> siècle.

La conception de la langue de La Harpe est par conséquent celle des Lumières : sa référence reste celle du français classique qui a porté la langue française à son degré de perfection grâce aux vertus du goût. C'est pourquoi il fustige le recours à de nouvelles terminologies : son époque se caractérise par le recours au néologisme, par le rejet des règles, ce qui n'est pas sans inconvénient à ses yeux : « Chacun avait droit de se faire une langue pour ses pensées, quoique avec ce système on courût le risque, au bout de quelque temps, de ne plus s'entendre du tout. »<sup>458</sup> La langue est bien pour lui un moyen de communiquer socialement et un langage trop spécialisé est un obstacle. C'est un point de vue, nous le verrons, que Destutt de Tracy partage. Aussi La Harpe en prenant la défense du goût, n'est-il pas dans une position singulière par rapport aux autres professeurs de l'École de l'an III car ils partagent cette conception classique du langage nécessaire à l'harmonie sociale : « on a décrié le goût comme timide et pusillanime, quoique ce soit lui seul qui enseigne à oser heureusement. »<sup>459</sup> J'entends cette phrase comme un éloge du goût qui sait enseigner avec bonheur le choix de l'expression juste et permet de communiquer avec clarté.

---

<sup>457</sup> *Ibid.*, p.V.

<sup>458</sup> *Ibid.*, p. X.

<sup>459</sup> *Ibid.*, p. VIII.

La Harpe a une place justifiée et conforme à ce que voulaient les Idéologues au sein de l'École Normale car il s'appuie sur la raison pour juger des œuvres littéraires puisque le goût procède de la raison<sup>460</sup>. Lorsqu'il se réfère à Aristote, il parle de règles immortelles de la poétique et de la rhétorique. Il déplore que les mots de goût et de génie soient « des expressions abstraites en elles-mêmes, vagues et indéfinies dans leur acception, susceptibles d'équivoque et d'arbitraire ; de manière que celui qui les emploie leur donne à peu près la valeur qu'il lui plaît. »<sup>461</sup> C'est pourquoi quand il explique en quoi Racine et Voltaire sont des modèles, des génies, il donne des critères de jugement tout à fait rationnels : « On examine par exemple, quand il s'agit d'un poète tragique, si les sujets sont bien choisis, les plans bien conçus, les situations intéressantes et vraisemblables, les caractères conformes à la nature, si le style est l'expression juste des sentiments et des passions ; s'il est toujours en proportion avec le sujet et les personnages ; si la diction est harmonieuse, si les scènes sont liées les unes ou autres, si tout est clair et motivé »<sup>462</sup>. C'est bien le terme d'« examiner » qu'il emploie, un terme scientifique qui appartient à l'esthétique classique, héritière du cartésianisme. C'est la recherche de ce qui est clair et motivé. On peut effectivement voir, dans cet examen fondé en raison des qualités des œuvres littéraires, le début de la critique littéraire qui se développe au XIX<sup>e</sup> siècle<sup>463</sup>. Une critique fondée sur les exigences de mesure qui plaisent au goût, et qui est fondée sur un jugement de valeur : il emploie l'adverbe « bien », les adjectifs « juste », « clair », « motivé », caractéristiques de l'esthétique classique<sup>464</sup>. Les jugements qu'il porte sur les œuvres, tout fondés sur la raison qu'ils soient<sup>465</sup>, nous paraissent aujourd'hui bien subjectifs. Par

<sup>460</sup> L'opposition que l'on serait tenté de faire entre le goût, qui procède des sentiments, et la raison n'est pas une opposition qui va de soi. En effet, Montesquieu, par exemple, dans son *Essai sur le goût* (1757), le définit ainsi : « La définition la plus générale du goût, sans considérer s'il est bon ou mauvais, juste ou non, est ce qui nous attache à une chose par le sentiment ; ce qui n'empêche pas qu'il ne puisse s'appliquer aux choses intellectuelles [...] L'âme connaît par ses idées et par ses sentiments ; car, quoique nous opposions l'idée au sentiment, cependant, lorsqu'elle voit une chose, elle la sent ; et il n'y a point de choses si intellectuelles qu'elle ne voie ou qu'elle ne croie voir, et par conséquent qu'elle ne sente. » Chapitre 1, p.7. Montesquieu reconnaît manifestement que l'opposition entre le corps et l'esprit, les idées et les sentiments n'est pas évidente. Si le goût procède des sentiments, il faut qu'il s'accorde à la raison qui est partagée par tous pour être reconnu comme tel. Au chapitre 2, il précise : « L'esprit est le genre qui a sous lui plusieurs espèces : le génie, le bon sens, le discernement, la justesse, le talent et le goût. » Il semble donc bien que le goût est une sous-espèce de l'esprit au même titre que le bon sens, qui est la raison. L'un et l'autre participent donc du même genre. Il semble donc que La Harpe tienne aussi ce raisonnement.

<sup>461</sup> *Ibid.*, p. X.

<sup>462</sup> *Ibid.*, p. VI.

<sup>463</sup> Critique développée par son successeur Ginguené, dans *Histoire littéraire d'Italie*, ainsi que par Mme de Staël. Voir Gérard Gengembre, « Sur la notion d'histoire littéraire : du *De la littérature...* à Ginguené », dans Edouard Guitton (dir.), *Ginguené (1748-1816), Idéologue et médiateur*, actes du Colloque international, Rennes, 1992, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 1995, pp. 8 et suivantes.

<sup>464</sup> Dans son ouvrage *Critique littéraire française au XIX<sup>e</sup> siècle* (Paris, Librairie Générale Française, 2001), Jean-Thomas Nordmann rappelle que La Harpe est sans doute le premier à présenter une histoire suivie de la littérature en France, que sa science est souvent de seconde main et présente des lacunes mais qu'il lui revient le mérite d'avoir été l'un des premiers à reconnaître le talent de Chateaubriand dans le *Génie du christianisme*. Fidèle à Boileau et à Voltaire, « il fixe un canon de modèles et de valeurs littéraires qui marquera la tradition pédagogique française et inspirera plus d'un auteur de manuels durant les premières décennies du XIX<sup>e</sup> siècle » (p. 19).

<sup>465</sup> La Harpe dit dans l'introduction de *Lycée, Cours de littérature ancienne et moderne* (*op.cit.*, p. 9) : « Ce qui est vraiment instructif, c'est l'examen raisonné de chaque auteur, c'est l'exact résumé des beautés et des défauts, c'est cet emploi continu du jugement et de la sensibilité » car les grands auteurs ne sont pas toujours bien compris, ne sont pas assez « sentis ». On voit que comprendre et sentir sont, en matière de textes, une seule et même chose. Le rapport à la langue n'est pas philologique.

exemple, dans le tome 4, au chapitre 2 du livre 3 consacré à la philosophie ancienne, il critique négativement Platon : « c'est une étrange idée que de faire du foie un miroir moral ; et l'usage des figures et des comparaisons, qui est, en général, un des agréments du style de ce brillant philosophe, est aussi un des écueils de son jugement, et le jette dans des écarts bien extraordinaires. Vous sentez que je ne m'amuse pas à relever tout ce qu'il y a d'incohérent et d'incompréhensible dans ce maladroit assemblage de métaphysique et d'anatomie. Je ne fais guère que marquer les erreurs qui se sont propagées des anciens jusqu'à nous, pour nous faire voir qu'en ce genre les différents siècles n'ont guère fait que se copier les uns les autres »<sup>466</sup>. Platon fait, pour La Harpe, un mélange inconvenant entre une image anatomique, celle du foie, et des considérations métaphysiques. Il le juge avec les critères du goût classique fondé sur une séparation entre le corps et l'esprit qui semble relever d'une conception chrétienne. Platon n'est pas compris en fonction de son époque mais jugé selon des critères prédéfinis. Le mot « extraordinaire » est très négatif, il a son sens étymologique de « hors de l'ordinaire », c'est-à-dire hors de l'acceptable, comme les mots « incohérent » et « incompréhensible » qui suivent. Est-ce ce jugement négatif porté par La Harpe sur le style de Platon qui le rangera dans la catégorie des philosophes et instaurera une tradition selon laquelle Platon n'est pas enseigné ni même étudié comme un auteur littéraire, encore de nos jours ? Nous voyons bien ici que La Harpe n'est pas dans une approche philologique des textes, tradition qui n'existe pas en France à cette époque. Il fait une histoire de la littérature pour pointer du doigt ce qu'il considère comme des erreurs et limiter leur propagation. Pourtant, il a des analyses qui montrent une réflexion sur les propriétés de chaque langue.

---

### **Réflexion de La Harpe sur les langues latines et française et sur la traduction.**

Il n'y pas de cours de langues anciennes dans l'École normale de l'an III. La conception de la langue française et de la langue latine de La Harpe est celle des encyclopédistes. Le français, comme le latin, a atteint l'universalité par la qualité de ses œuvres, il intitule le chapitre 3 du livre 1, *De la langue française comparée aux langues anciennes*. Il s'adresse à un public d'adultes qui ne lit pas ou plus le latin ou le grec et il utilise la traduction pour leur faire connaître les œuvres antiques. En effet, il ne montre jamais « ces auteurs dans leur propre langue, par égard pour les personnes qui ne la connaissent point »<sup>467</sup> même s'il a bien conscience que la traduction peut être défailante. Comme d'Alembert le préconisait, il faut connaître les œuvres antiques (bornons-nous à les entendre, disait-il), mais il n'est pas nécessaire de maîtriser (c'est-à-dire d'écrire) le latin et le grec. La Harpe compare le français aux langues anciennes en reprenant les mêmes arguments que les Lumières, fidèle en cela à Voltaire dont il cite l'*Épître à Horace* :

---

<sup>466</sup> Jean-François de La Harpe, *Cours de littérature ancienne et moderne*, Paris, Firmin Didot, 1847, volume 1, p. 345.

<sup>467</sup> La Harpe, *Cours de littérature ancienne et moderne*, *op.cit.*, p. 102.

Notre langue, un peu sèche et sans inversions,  
Peut-elle subjuguier les autres nations ?

Et :

Nous avons la clarté, l'agrément, la justesse,  
Mais égalérons-nous l'Italie et la Grèce ?

La Harpe déplore lui aussi les inconvénients du français, son rythme et ses sonorités. L'ordre analytique impose peu de variations alors que l'inversion donne plus de liberté de création. Pour lui, nos bons auteurs ont su tirer tout le parti qu'ils pouvaient de la langue française et « sont donc en cela pour le moins égaux aux anciens »<sup>468</sup>. Le problème, ce sont les vers et leur traduction : « C'est donc surtout en vers que nous sommes accablés de la supériorité des anciens. »<sup>469</sup> Sans les déclinaisons, les possibilités d'inversion sont réduites et la traduction difficile. La Harpe explique comment traduire, en reprenant la méthode de la version interlinéaire de Dumarsais, un mot français sous un mot latin et explique comment traduire le premier vers de l'*Énéide*,

*Arma virumque cano, Trojae qui primus ab oris*

en donnant une traduction de Boileau qui fait trois vers pour un :

Je chante les combats et cet homme pieux  
Qui, des bords d'Ilion, conduit dans l'Ausonie  
Le premier aborda les champs de Lavinie [...]

Il constate que le français est forcément plus long mais il est nécessaire de traduire des vers par des vers : il explique un peu plus loin<sup>470</sup> qu'une traduction en prose anéantit l'art du poète : « vous n'entendez plus le chant de la Sirène » et il est contre toute traduction de la poésie en vers en prose. Pour lui, « une belle traduction en vers est, en quelque sorte, une seconde création. » On peut voir là un encouragement à la production de belles infidèles, car La Harpe fait la distinction entre explication et traduction : « Tout homme qui traduit en vers prend la place de son modèle, et doit songer avant tout à plaire dans sa langue, comme l'auteur original plaisait dans la sienne ». (Il serait intéressant d'étudier l'influence des propos de La Harpe sur les pratiques pédagogiques ultérieures. Son propos incite à travailler la langue cible, en l'occurrence le français.) La pratique de la version se développe effectivement au XIX<sup>e</sup> dans les lycées napoléoniens et cette pratique est l'un des arguments de défense de l'enseignement des langues anciennes : elles aident à la maîtrise du français. Quant à l'explication, elle la précède puisqu'« elle est faite pour donner l'entière intelligence de chaque mot à l'écolier qui étudie une langue »<sup>471</sup>. Pour lui, la langue française est inférieure à la latine du point de vue poétique : « Il est démontré que nous n'avons point de

---

<sup>468</sup> *Ibid.*, p. 108.

<sup>469</sup> *Ibid.*, p. 120.

<sup>470</sup> *Ibid.*, p. 140 et suiv.

<sup>471</sup> *Ibid.*, p. 129.

déclinaisons ; que nos conjuguais sont très incomplètes et très défectueuses ; que notre construction est surchargée d'auxiliaires, de particules, d'articles et de pronoms, que nous avons peu de prosodie et peu de rythme, que nous ne pouvons faire qu'un usage très borné de l'inversion, que nous n'avons point de mots combinés, et pas assez de composés, qu'enfin notre versification n'est essentiellement caractérisée que par la rime »<sup>472</sup>. Je ne sais pas si c'est ce constat navré qui va pousser les poètes du XIX<sup>e</sup> à rechercher « de la musique avant toute chose » mais le romantisme puis le symbolisme vont justement chercher à développer ces manques apparents de la langue française.

A l'inverse la langue grecque semble parée de toutes les qualités pour La Harpe : elle est une langue toute poétique : « Ils peuvent combiner plusieurs mots dans un seul, et renfermer plusieurs images et plusieurs pensées dans une seule expression »<sup>473</sup> ; de plus l'utilisation de dialectes différents apporte une richesse supplémentaire. Le latin a lui aussi, au niveau du vocabulaire, des ressources multiples : « Prenons le mot regarder. Si nous voulons exprimer les différentes manières de regarder, il faut avoir recours aux phrases adverbiales, en haut, en bas, etc... ; au lieu que le mot latin *aspicere*, modifié par une préposition, marque à lui seul toutes les nuances possibles. Regarder de loin, *prospicere* ; regarder dedans, *inspicere*, ; regarder à travers, *perspicere* ; regarder au fond, *introspectere*, regarder derrière soi, *respicere* ; regarder en haut, *susplicere* ; regarder en bas, *despicere* ; regarder de manière à distinguer un objet parmi plusieurs autres (voilà une idée très complexe) : un seul mot la rend, *dispicere* ; regarder autour de soi, *circumspicere*. Vous voyez que le latin peint tout d'un coup à l'esprit ce que le français ne lui apprend que successivement. »<sup>474</sup> Ce passage est intéressant car il montre que La Harpe, qui maîtrise parfaitement le latin, est capable de faire une analyse fine des ressources des deux langues mais comme il traduit leur différence en termes de comparaison qualitative (l'une est plus expressive que l'autre) il ne met pas en évidence les ressources des deux langues. Il parle de leur génie propre non pas pour le caractériser mais pour comparer les langues entre elles selon une échelle de valeur et il les enferme à la fois dans leurs qualités et dans leurs insuffisances. En réalité, l'analyse de La Harpe ne va pas assez loin, le génie de chaque langue est affirmé mais il n'est pas caractérisé. Cette attitude face aux langues contribue fortement à les laisser séparées et à n'encourage pas une étude historique qui permettrait de mettre en évidence leur filiation. Elles demeurent deux entités géniales et séparées. Pour La Harpe, le latin n'est pas présent dans le français. Son cours de littérature n'est donc pas en contradiction avec l'enseignement de la grammaire générale. Son originalité est d'introduire une perspective historique qui met en évidence les temps forts dans chaque littérature. Les langues anciennes en tant que telles ne sont donc pas présentes dans la formation des futurs enseignants. Pour les Idéologues, c'est le français classique qui est la langue d'enseignement et la langue à enseigner.

---

<sup>472</sup> *Ibid.*, p. 129.

<sup>473</sup> *Ibid.*, p. 123.

<sup>474</sup> *Ibid.*, p. 125.

Le cours de La Harpe a marqué certains élèves. Par exemple, l'élève Jacques-Henri-Gabriel La Perruque<sup>475</sup>, envoyé par le district de Versailles, rend un hommage appuyé à La Harpe dans le rapport qu'il envoie à son district : « La Harpe nous agrandissait les facultés de l'esprit en faisant retentir à nos oreilles les chefs-d'œuvre d'éloquence de Démosthène et de Cicéron et de plusieurs auteurs qui ont immortalisé le nom français. Citoyens, si vous l'eussiez entendu tonner contre le vandalisme, l'ignorance et l'ânerie, foudroyer le système de nos derniers tyrans, système d'horreur, d'anarchie, de brigandage, si vous l'eussiez entendu parler de ce tutoiement soi-disant républicain introduit dans la société par ce même système, le rechercher dans son origine impure, le démontrer dans ses progrès, insultant à la fois et les mœurs et la décence, le suivre enfin dans ses suites affreuses, féroces, sanglantes, et si après des peintures terribles autant qu'énergiques vous l'eussiez écouté, rappelant les véritables principes de justice, de sociabilité, de décence, de moralité, sans doute vos esprits, vos cœurs, vos âmes se seraient joints aux nôtres et vous auriez applaudi avec le même élan et le même enthousiasme que nous »<sup>476</sup>. Nous voyons que la Révolution n'est pas une, dans l'esprit de ceux qui l'ont vécue, et que la Terreur sert de repoussoir pour La Harpe. Mais il faudrait, selon Dominique Julia, une confrontation des manuscrits de cours avec les leçons de l'École normale pour apporter des conclusions sûres sur l'impact des cours sur les anciens normaliens, une fois qu'ils sont retournés en province.

Ce témoignage fait apparaître combien le besoin de se démarquer de la Terreur et d'instaurer, de nouveau dans la société, un commerce cultivé entre les citoyens était nécessaire. L'éloquence est l'expression de la culture, elle se fait en français mais en référence aux chefs d'œuvre de l'Antiquité qui restent l'incarnation des combats pour la liberté ou le maintien de la République<sup>477</sup>. Lorsque cet ancien élève dit que La Harpe « nous agrandissait les facultés de l'esprit », il montre l'influence de l'ouverture culturelle qui donne du sens au présent en instaurant des principes de sociabilité et de moralité. Ce n'est pas sans un certain conservatisme que ces valeurs sont affirmées mais elles rassurent dans un contexte où les esprits restaient traumatisés par la Terreur. Ce goût renouvelé pour l'éloquence se retrouve, ensuite, nous le verrons, dans les cours mondains dispensés par les professeurs d'université, à Paris essentiellement. La dimension historique que La Harpe introduit dans ses cours assure ainsi une transition entre le XVIII<sup>e</sup> et le XIX<sup>e</sup> siècle. Son cours, nous l'avons déjà précisé, sera repris tout au long du siècle dans l'enseignement des lettres.

L'École normale profondément transformée et rebaptisée par Napoléon, sera ensuite un lieu d'étude approfondi de la langue latine puis grecque classiques, elle devient d'ailleurs, nous le

---

<sup>475</sup> Dominique Julia, « L'École normale de l'an III : bilan d'une expérience révolutionnaire » In : *Revue du Nord*, tome 78, n°317, Octobre-décembre 1996. Les débuts de l'École républicaine (1792-1802) p.884. DOI : <https://doi.org/10.3406/mord.1996.5162>

<sup>476</sup> *Ibid.*, p.884.

<sup>477</sup> « Il faudrait enfin replacer cette transformation de l'objet littéraire dans une mutation plus vaste du savoir. Tout d'abord dans la constitution d'un savoir historique qui est au cœur des débats de l'École Normale. Mais plus largement aussi s'interroger sur ce qui unit la chimie de Lavoisier, les formes nouvelles du discours scientifique, le statut même de la science à la fondation de l'histoire des idées. Que Lakanal, Laplace... voisinent avec La Harpe dans les débats de l'École Normale n'est pas un fait de hasard. » Jean-Marie Goulemot, « Le Cours de littérature de La Harpe ou l'émergence du discours de l'histoire des idées », *Littérature*, 1976, 24, p. 61 (en ligne : [persee.fr/doc/litt\\_0047-4800\\_1976\\_num\\_24\\_4\\_2056](http://persee.fr/doc/litt_0047-4800_1976_num_24_4_2056)).

verrons, le lieu de la renaissance des études grecques en France, mais sans lien avec les autres grandes écoles consacrées, elles, aux sciences, comme l'École polytechnique. Ces deux institutions, l'École normale et l'École polytechnique, vont incarner la séparation des lettres et des sciences qui va progressivement s'affirmer au XIX<sup>e</sup> siècle.

## 2- Les Ecoles centrales.

Créées pour former les élèves entre douze et seize ans, elles sont pour Françoise Mayeur : une « création vraiment originale de la Révolution ». « Elles opèrent un bouleversement à la fois dans la structure pédagogique, dans les matières enseignées et leur organisation générale. La rupture avec les humanités classiques, auxquelles se consacraient presque exclusivement les collèges d'Ancien régime, constitue l'un de ces changements radicaux. »<sup>478</sup> Effectivement, le français est là encore la langue d'enseignement et la langue principalement enseignée même si les langues anciennes conservent une place minimale, ce qui est assez paradoxal puisque dans l'École normale de l'an III qui forme les maîtres, il n'y a pas de cours de langues anciennes.

Cette nouvelle répartition des cours introduit donc une différence majeure avec le modèle des humanités : ce modèle s'appuyait sur des textes d'auteurs qu'il fallait traduire, expliquer ou mémoriser. Un seul maître présidait toutes ces activités et suivait ses élèves pendant une année complète voire même plusieurs années durant. « C'est avec ce modèle pédagogique que l'enseignement scientifique s'efforce de rompre. D'une part, il tend à multiplier les professeurs ; et d'autre part, il s'attache à inventer des exercices spécifiques qui puissent l'arracher au modèle dominant (mais la « rédaction » du cours de mathématiques restera longtemps inscrite au programme !) »<sup>479</sup>.

---

### Chronologie.

Le 30 janvier 1792 : Condorcet présente devant le Comité d'Instruction publique, son plan général d'instruction. Ce plan prévoit la création de neuf lycées pour l'ensemble de la France.

Le 25 février 1795, décret sur l'organisation des Ecoles centrales, modifié par la loi Daunou du 25 octobre 1795 (loi du 3 Brumaire an IV). Les écoles centrales remplacent les lycées prévus par Condorcet à raison d'une par département.

Les écoles centrales se sont installées petit à petit. Dans de nombreuses villes, les locaux de l'ancien collège ont été réutilisés pour installer l'école. Pour constituer la bibliothèque, les administrations ont regroupé les bibliothèques de district. Leur existence dure sept ans de 1795 à

---

<sup>478</sup> Françoise Mayeur, *Histoire générale de l'enseignement...*, op. cit., p. 65.

<sup>479</sup> André Chervel et Marie-Madeleine Compère, « Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français », op. cit., p.30.

1802. Ces écoles suscitent des critiques que révèle en particulier l'enquête de 1801 menée par le ministre de l'intérieur Jean-Antoine Chaptal.

1<sup>er</sup> mai 1802 : Les écoles centrales sont supprimées et remplacées, pour les plus importantes, par des lycées entretenus par l'État ; les autres, de moindre importance, deviennent des collèges communaux ou bien des établissements privés, financés par les familles. Les bibliothèques des écoles centrales sont attribuées aux communes.

---

## **Organisation des enseignements.**

L'enseignement est divisé en trois sections durant, sans doute, chacune deux ans, puisque les élèves sont admis dans la première à douze ans, dans la deuxième à quatorze et dans la troisième à seize (article 3). À chacune de ces sections correspond un certain nombre de disciplines. Pour la première, l'enseignement comprend le dessin, l'histoire naturelle, les langues anciennes et, dans certains cas et après autorisation du gouvernement, les langues vivantes. La deuxième section est purement scientifique, avec les mathématiques, ainsi que la physique et la chimie expérimentales. Enfin, la troisième comprend la grammaire, les belles-lettres, l'histoire et la législation. Les professeurs sont choisis par un jury d'instruction. Il est à noter que l'enseignement des langues anciennes est présent mais il ne s'inscrit pas dans une continuité, comme d'ailleurs les matières de la première section. Par conséquent, en l'absence de tradition pédagogique pour aborder les langues anciennes autrement que dans les collèges d'Ancien régime, il n'est pas surprenant que cet enseignement ait posé problème, comme nous le verrons, mais il ne s'agissait pas, de toute façon, de former des spécialistes.

---

## **La pédagogie des Ecoles centrales.**

Conformément à la conception du savoir des Idéologues, fondée sur la Grammaire générale qui est une philosophie de la connaissance, les Écoles centrales dispensent « un enseignement général complet, ouvrant sur toutes les professions sans être lié à aucune en particulier »<sup>480</sup>. La Grammaire générale ne fait pas l'objet d'un cours particulier car elle est en quelque sorte la théorie dont l'ensemble des cours exprime la cohérence. La pédagogie est celle de l'expérimentation et de l'observation, appelant les élèves à ouvrir leur esprit à toutes les connaissances sans se spécialiser encore dans aucune. Cette trame générale laisse à chaque école toute autonomie pour organiser et

---

<sup>480</sup> Catherine Merot, « La fréquentation des écoles centrales : un aspect de l'enseignement secondaire pendant la Révolution française », *Bibliothèque de l'école des chartes*, 1987, 145-2, p. 407-408 (en ligne : [persee.fr/doc/bec\\_0373-6237\\_1987\\_num\\_145\\_2\\_450476](http://persee.fr/doc/bec_0373-6237_1987_num_145_2_450476)).



concevoir dans le détail son fonctionnement, les élèves sont libres de choisir le nombre de leurs cours, et ces derniers sont dispensés selon une conception inédite, comme une conversation avec l'enseignant qui cherche à favoriser la curiosité et la participation des élèves. « Lakanal fit adopter une mesure inouïe. Les collèges avaient en quatre siècles créé les classes, sinon d'âge, du moins de niveau. On y renonce en faveur de cours autonomes et facultatifs donnés d'année en année par le même professeur. Les élèves du même âge pouvaient donc suivre des sections différentes dans chacun des cours, à la rigueur ne suivre qu'un cours »<sup>481</sup>. Les sciences y occupent une place importante, dans la continuité du XVIII<sup>e</sup> siècle.

---

### **Langues anciennes, grammaire et belles lettres.**

L'intérêt des Écoles centrales, pour notre étude, est qu'elles présentent pour la première fois un enseignement à la carte<sup>482</sup> avec une conception du cours fondé sur la participation et le dialogue et non pas selon les règles du fonctionnement de la classe telles que les jésuites les avaient instaurées. Leur conception de l'école correspond donc à celle du citoyen qu'ils entendaient former, un être libre, capable de choisir, un citoyen éclairé qui puisse voter en conscience.

Ce qui nous intéresse particulièrement, ce sont les cours consacrés aux langues anciennes dans la première section (un cours de deux ans, pour les élèves de douze ans) et un cours de grammaire et de belles lettres dans la troisième section (élèves de seize ans), répartition instituée par la loi Daunou. Les Humanités sont réduites considérablement par rapport à l'enseignement sous l'Ancien régime, d'autant plus que les élèves n'avaient pas à rendre de devoirs écrits. Leur unité vole en éclats, car ce sont désormais des matières séparées qui n'ont pas de continuité. Le français et même, dans certaines écoles, les langues étrangères, ont pris le pas sur l'enseignement des langues anciennes. Deux années consacrées aux langues anciennes dans la première section, une interruption de deux ans, puisque la deuxième section est consacrée entièrement aux sciences, et en troisième section, grammaire et belles lettres. Il n'est pas possible de maîtriser les langues anciennes à la manière des anciens collèges pour les lire et les écrire, l'objectif est de faire connaître les auteurs. C'est en effet la littérature antique qui est importante aux yeux des Thermidoriens. Françoise Mayeur cite Lakanal (Rapport du 26 frimaire an III) : « Ressuscitez les langues anciennes pour enrichir la nôtre de leurs trésors ; les auteurs de l'Antiquité respirent l'amour sacré de la patrie, l'enthousiasme de la liberté, et cette haine vertueuse que l'être sensible doit aux oppresseurs de l'humanité. Rapprochez de vous les langues principales de l'univers moderne ; ce n'est que par là que la vôtre peut se perfectionner. »<sup>483</sup> Ainsi pour Lakanal, le français

---

<sup>481</sup> Françoise Mayeur, *Histoire générale de l'enseignement...*, *op. cit.*, p. 67.

<sup>482</sup> Comme l'année 2018-2019 a vu la réforme du baccalauréat, avec des propositions qui permettraient aux élèves de choisir leurs dominantes, avec une majeure et une mineure, nous pouvons nous demander si les propositions des Idéologues ne font pas peau neuve.

<sup>483</sup> Françoise Mayeur, *Histoire générale de l'enseignement...*, *op. cit.*, p. 66, Lakanal (Rapport du 26 frimaire an III).

peut se perfectionner, il peut évoluer malgré la perfection des oeuvres classiques du XVII<sup>e</sup> siècle. Il est remarquable, et en même temps compréhensible puisque Lakanal avait enseigné la philosophie et la rhétorique, qu'il considère que les langues anciennes font partie de l'univers moderne. Car ces langues sont celles des auteurs antiques : leurs textes sont porteurs des valeurs de la République. Sous la Révolution, les références à l'Antiquité, à la République romaine en particulier, sont récurrentes, comme elles l'ont été, tout au long du XVIII<sup>e</sup> siècle, chez les philosophes des Lumières. Lakanal rappelle ce que le français doit aux langues anciennes : un enrichissement, il parle de « trésors » mais il se réfère avant tout à la langue des auteurs. Quant à la troisième section, qui comporte un cours de grammaire et de belles lettres, on peut constater que l'art d'écrire ne se fait plus d'après l'enseignement de la rhétorique, mais d'après celui de la grammaire. Les Idéologues gardent cette défiance vis-à-vis de la rhétorique<sup>484</sup>, qu'ont développée, nous l'avons vu, d'Alembert et Beauzée, et envisagent l'enseignement de la langue par la rationalisation, c'est-à-dire par la décomposition de la pensée. Mais le goût, qui ne s'enseigne pas, nous l'avons vu avec d'Alembert, continue à se former au contact des œuvres, d'où le cours de Belles lettres qui permet ainsi par imprégnation de développer le goût chez les élèves. Une filière lettres s'impose ainsi avec sa mission propre, dans la droite lignée de la conception de la littérature héritée de l'Ancien régime. Cet attachement aux valeurs anciennes en matière de littérature se comprend dans la mesure où les œuvres françaises comme les œuvres antiques ont une valeur anhistorique. Elles n'incarnent pas une époque particulière mais l'universel. On peut donc être révolutionnaire et rester attaché à la langue française classique et à ses œuvres. Est-ce que le cours de Belles lettres a un rapport avec celui de littérature de La Harpe dispensé à l'École normale<sup>485</sup> ? Il semble que non d'autant plus que sa très faible fréquentation n'a pas permis le développement de pratiques didactiques.

---

<sup>484</sup> Voir l'article de Gérard Gengembre, « L'esthétique des idéologues et le statut de la littérature », *op. cit.*

<sup>485</sup> « Le 20 floréal an VII (9 mai 1799), le ministre de l'Intérieur, François de Neufchâteau, adresse aux professeurs des écoles centrales un double questionnaire ; le premier, auquel chaque professeur en particulier doit répondre, porte sur la carrière de l'enseignant, le contenu de ses cours et le nombre d'élèves qu'il reçoit ; le second réunit les réponses de l'ensemble du personnel sur l'organisation et le fonctionnement de l'établissement (distribution des cours, existence d'un cursus, examens, accueil des élèves dans un pensionnat). Le Directoire, et à sa suite le Consulat et l'Empire, cherchant à régler la marche de l'appareil d'État et, au-delà, de la société civile, développent l'information statistique ; par ce moyen, déjà utilisé par les régimes précédents, on vise à contrôler les données économiques, sociales et politiques. Dans le domaine scolaire, il s'agit de connaître les besoins de la nation et les moyens d'y répondre en matière d'éducation. (...Il faut revenir sur l'une des conclusions négatives de l'enquête : le cours de belles-lettres serait celui de tous qui (a) le moins d'auditeurs ; le Rapport du Conseil d'Instruction publique, peu favorable à cette discipline, force un peu la note sombre. [...] Ce qu'omet de signaler le Rapport du Conseil d'Instruction publique, c'est la progression constante de l'effectif des cours de belles-lettres, d'environ 350 élèves en l'an V à près de 750 en l'an VII. Accroissement qui s'explique d'abord par la création de nouvelles écoles centrales, et la multiplication des cours de belles-lettres ouverts (de 36 en l'an IV à 62 en l'an VII). La moyenne de l'assistance passe de 10 élèves par classe en l'an Va 12 en l'an VII. [...] Quels peuvent être les motifs de la faible fréquentation des cours de belles-lettres ? Tout d'abord la désorganisation des écoles élémentaires ou, plus souvent, leur absence, reste un obstacle au recrutement d'élèves aptes à suivre les enseignements des écoles centrales. [...] la majorité des élèves, non ou peu scolarisés jusqu'à 12 ans, n'atteint pas le niveau souhaité pour le cours de belles-lettres après deux ans seulement de latin et de français, même quand le cours de grammaire générale sert de rattrapage à ces deux années-là. » Claude Desirat et Tristan Horde, « Les Belles-Lettres aux Écoles Centrales, An IV-An VII », *Revue française de pédagogie*, 1984, 66, p. 29-38 (en ligne : [persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1984\\_num\\_66\\_1\\_1579](http://persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1984_num_66_1_1579)).

---

## Postérité du cours de Belles lettres.

On peut se demander légitimement avec Gérard Gengembre si dans l'émergence de l'exercice d'explication de textes français (devenue nécessaire avec l'éloignement dans le temps des textes du Grand siècle), et dans celui de la dissertation française sous la Troisième République, on n'a pas une influence lointaine des Idéologues. En effet, l'explication de textes articule deux modes d'approche des textes, l'un grammatical qui permet la mise en lumière du sens littéral, l'autre plus relative, qui prend en compte les effets produits sur le lecteur, selon une esthétique de l'impression telle que la défend Cabanis. Quant à la dissertation, elle se place dans la perspective de l'histoire littéraire, telle qu'elle se met en place avec la Harpe puis Ginguené. Excepté le goût, dont se détourne le romantisme en affirmant le primat de la sensibilité individuelle, et qui cesse de devenir une référence, les approches de la littérature par les Idéologues ont eu une influence sur les réformateurs de l'enseignement de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. A ce moment-là, leurs conceptions peuvent être entendues et reçues, la société a changé, alors qu'au moment où ils les mettent en place, le public n'est pas prêt à les recevoir, ce qui explique, entre autres<sup>486</sup>, l'échec de la mise en place des Écoles centrales.

---

## Décalage entre les attentes des fondateurs et la réalité.

Les élèves étaient libres de choisir leur cours et leur nombre. Ils furent nombreux à ne choisir qu'un seul cours, celui de dessin et en second les mathématiques. Les autres cours, qu'ils soient scientifiques ou littéraires, étaient peu fréquentés parce qu'ils ne correspondaient pas aux attentes souvent très concrètes des familles, parce que l'âge des élèves étaient souvent trop élevé (au delà de 16 ans) pour qu'ils poursuivent des études, la conscription les mobilisant par exemple, et parce que leur niveau de base n'était pas suffisant : il fallait commencer pour certains à leur apprendre à lire et à écrire. Quant à leur fréquentation, « c'est en réalité entre 10 000 et 15 000 élèves qu'il faut fixer la population des écoles centrales à leur meilleur moment »<sup>487</sup>, c'est-à-dire en l'an VII (1799). C'est donc 3 à 4 fois moins d'élèves que la population des 350 à 400 collèges en 1791, estimée à 48 000. « La déscolarisation, qu'il conviendrait de nuancer par la prise en compte du secteur privé d'enseignement secondaire, reste le trait majeur de l'époque. »<sup>488</sup>

En ce qui concerne les langues anciennes, « les effectifs de langues anciennes ont oscillé en moyenne entre 20 et 30 élèves ; certains professeurs se sont trouvés dans la désagréable situation de

---

<sup>486</sup> Les Écoles centrales ne peuvent exister sans l'enseignement primaire, or, dès l'an IV, le budget de l'enseignement primaire n'est plus organisé.

<sup>487</sup> Catherine Merot, « La fréquentation des écoles centrales... », *op.cit.*, p. 421.

<sup>488</sup> *Ibid.*, p. 422.

n'avoir aucun élève. »<sup>489</sup> La durée de deux ans seulement pour le cours de langues anciennes, dans la majorité des écoles, posait un problème pédagogique pour des matières qui occupaient toute la scolarité dans les collèges, comme nous l'avons vu, d'autant plus que « la moitié des professeurs de langues anciennes ajoutaient à l'enseignement du latin celui du grec voire de l'hébreu » dit Catherine Mérot, d'après les dossiers des écoles conservées aux archives nationales. Le bas niveau des élèves et les réticences des parents, surtout vis-à-vis du grec, expliquent les très faibles effectifs. L'étude des langues anciennes comme les études littéraires ne sont pas du tout attractives, c'est l'apprentissage de l'orthographe qui préoccupe avant tout les familles. Or l'enseignement des langues anciennes n'était pas conçu en fonction du français, il n'y avait pas de tradition dans cette perspective : il faudra attendre le XXI<sup>e</sup> siècle pour qu'elle commence à s'affirmer.

L'enseignement de la grammaire générale connut une désaffection encore plus importante, alors qu'elle était au centre des principes de l'Idéologie. Elle devait développer l'étude des principes du langage, la corrélation entre les mots, les idées et les sensations dont la grammaire est une manifestation. Elle abordait aussi l'étude de la logique qui est l'expression de la raison. Mais le terme de grammaire ainsi défini a été l'objet d'un malentendu, les élèves et leur famille l'entendant au sens de grammaire latine et française. Les professeurs ont dû « dénaturer leur enseignement pour garder un auditoire »<sup>490</sup> et transformer leur cours en complément du cours de langues anciennes. Compte tenu du faible niveau des élèves, la grammaire générale, trop abstraite, trop philosophique, n'a pas été acceptée.

Le cours de belles-lettres a connu un sort identique d'autant plus qu'il était placé dans la troisième section, et concernait les élèves les plus âgés, à partir de seize ans, qui étaient recrutés pour travailler ou pour la conscription (dès dix-huit ans) et qui ne prolongeaient pas leurs études : souvent moins de 10 élèves par classe, nous l'avons vu. De plus, pour de nombreux professeurs, le cours de belles lettres était celui qu'ils enseignaient avant la Révolution, c'est-à-dire la rhétorique des collèges, ce qui donnait à ce cours la réputation d'être un enseignement superflu.

---

### **Intérêt de ce décalage entre le projet des Ecoles centrales et la réalité.**

Cette étude effectuée par Catherine Mérot sur les archives conservées des Écoles centrales met donc en lumière le décalage entre ce que les Idéologues voulaient offrir à la nation en matière d'enseignement et l'incompréhension que ces offres ont suscitée. La situation dans laquelle se sont trouvés les Idéologues est celle de tous les grands réformateurs de l'enseignement : une réforme, si nécessaire et si louable soit-elle, échoue si les principaux concernés, les élèves et les enseignants, ne peuvent en comprendre l'intérêt. Ceux qui pensent l'éducation ont une culture et une expérience qui leur permet de voir loin. Les élèves et leurs parents voient leur intérêt immédiat ou bien celui qui correspond à leur propre situation professionnelle ou sociale. Quant aux enseignants, il faut une

---

<sup>489</sup> *Ibid.*, p. 413.

<sup>490</sup> *Ibid.*, p. 416.

génération pour les former. Une réforme imposée à des professeurs qui ont des références anciennes, c'est-à-dire leur propre formation puis leur propre pratique, risque de les déranger, comme toute chose nouvelle que l'on ne maîtrise pas, et de susciter le rejet. Si certains professeurs des Écoles centrales avaient bien adhéré à l'Idéologie<sup>491</sup>, il n'en était pas de même pour ceux qui, éloignés de Paris dans leur département, ne connaissaient pas ou mal les principes des Idéologues. Ils ont continué à enseigner ce qu'ils savaient faire.

---

### **Un enseignement novateur mais mal compris.**

C'est donc la première fois que des écoles proposaient un choix de matières aux élèves qui avaient à décider ce qu'ils voulaient faire. C'était novateur. Mais choisir s'éduque et le choix majoritaire du dessin montre que les familles ont pris ce qui leur semblait directement utile, le choix s'est fait selon l'idée qu'elles se faisaient du dessin ou en fonction de ce que proposaient les professeurs (un enseignement concret et utile pour la menuiserie, la gravure sur bois etc...ou bien esthétique, avec la copie d'objets pris dans la nature) et non pas selon l'idée de formation générale qui était proposée.

De même, le niveau des élèves ne pouvait leur permettre de prétendre à une telle formation : lorsque les prérequis exigés sont trop éloignés du niveau des élèves, la formation ne peut pas être dispensée. Il était donc impossible d'enseigner la Grammaire générale, réflexion philosophique sur le langage et mode d'acquisition des idées, à des élèves qui ne savaient ni lire ni écrire et qui venaient pour apprendre les bases.

Régulièrement dans l'histoire, l'enseignement se trouve confronté à ce genre de problème car la société évolue et l'enseignement doit s'adapter sans cesse aux nouveaux publics d'élèves qu'il accueille. Lorsque l'écart est devenu trop grand entre les exigences ou les façons d'enseigner et le public qui reçoit cet enseignement, il y a crise. La raison a beau être une qualité universellement partagée, elle ne se met pas spontanément au service du savoir si la pédagogie ne tient pas compte de la personnalité et de la culture initiale de l'individu.

---

### **La fin des Ecoles centrales.**

En 1801, une enquête lancée par le ministre de l'intérieur, Jean-Antoine Chaptal, fait apparaître les nombreuses critiques dont ces écoles sont l'objet. On leur reproche une liberté excessive laissée aux élèves, le manque d'éducation morale et religieuse, une mauvaise

---

<sup>491</sup> Martin S. Staum dans son article « L'idéologie dans les Ecoles centrales » (dans François Azouvi (dir.), *L'Institution de la raison, op. cit.*), montre que la laïcisation voulue par les Idéologues n'a pas eu lieu et que l'enseignement dispensé dans les Écoles centrales ne montrait pas l'adhésion à une science laïcisée, et que la plupart des enseignants étaient incapables de suivre les directives du Conseil national d'instruction publique. Si la philosophie de Condillac était connue, l'enseignement n'a pas incarné celle des Idéologues.

coordination avec l'enseignement primaire. Trop novatrices, elles inquiètent en particulier le nouveau régime bonapartiste. La loi du 11 floréal, an X (1<sup>er</sup> mai 1802) supprime les Ecoles centrales et les remplace, pour les plus importantes, par des lycées entretenus par l'Etat, et pour les autres, par des écoles secondaires ou collèges, entretenus par les communes ou de manière privée (c'est-à-dire entretenus par les familles). Malgré le peu d'influence réelle et d'attrait sur la population qu'ont eu ces écoles, elles sont dignes d'intérêt pour notre sujet par les innovations pédagogiques qu'elles ont mises en place et parce qu'elles seront à l'origine de nombreuses recherches dans les années 1860-1910, quand partisans et adversaires de l'enseignement laïque et républicain s'affronteront : les écoles centrales susciteront les interprétations les plus diverses, nous le verrons. En ce qui concerne le rapport à la langue, elles sont en cohérence avec l'École de l'an III, c'est-à-dire que le français classique est la langue d'enseignement mais il est difficile de dire qu'il est aussi la langue enseignée, car les cours de Grammaire générale ne sont pas des cours de langue française et le cours de langues anciennes qui ne dure que deux ans, n'a pas été dispensé pour servir le français : les professeurs ne savaient pas enseigner autrement le latin et le grec que ce qu'ils enseignaient dans les collèges d'Ancien régime. Le peu de cours suivis par les élèves et le peu de devoirs écrits donnés ne permet pas de savoir comment la langue française a été travaillée.

### 3- L'Institut national ou la nécessaire promotion du savant.

Lakanal présente le règlement de fondation d'un Institut national, qui devient bientôt l'Institut de France, et propose la liste des membres, qui doivent en former le noyau, complétée par des élections. Ce corps savant contenait trois classes : la première s'occupait des sciences physiques et mathématiques, la seconde des sciences morales et politiques, la troisième de la littérature et des beaux-arts. Lakanal fut élu membre de la deuxième classe dont il devint secrétaire. Dans son *Discours préliminaire au projet de Constitution*, en 1795, Boissy d'Anglas invite les députés à « créer un institut national, qui puisse offrir, dans ses diverses parties, toutes les branches de l'enseignement public, et dans son ensemble, le plus haut degré de la science humaine : il faut que ce que tous les hommes savent y soit enseigné dans la plus haute perfection ; il faut que tout homme y puisse apprendre à faire ce que tous les hommes de tous les pays, embrasés du feu du génie, ont fait et peuvent faire encore ; il faut que cet établissement honore, non la France seule, mais l'humanité toute entière, en l'étonnant par le spectacle de sa puissance et le développement de sa force. Il doit surveiller tous ces trésors de l'imagination et du talent, de la méditation et de l'étude, dont Paris présente l'ensemble à l'admiration de l'Europe entière, conserver les monuments des arts, des sciences et de la raison, et fixer ainsi, au milieu de vous, le résultat des plus belles conceptions de l'esprit humain. »<sup>492</sup> Cet Institut national est présenté comme le fleuron de la

---

<sup>492</sup> Cité par Jean-Luc Chappey, « De la science de l'homme aux sciences humaines : enjeux politiques d'une configuration de savoir (1770-1808) », *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, 2006, 15-2, p. 25.(en ligne : [Cairn.info/revue-histoire-des-sciences-humaines-2006-2-page-43.htm](http:// Cairn.info/revue-histoire-des-sciences-humaines-2006-2-page-43.htm)).

connaissance de l'enseignement public avec une ambition de rayonnement international. On peut se demander comment cet Institut prolongeait l'enseignement des Écoles centrales, si ces dernières étaient conçues pour fournir à l'Institut les savants qui perpétueraient sa renommée. Leur trop brève existence n'a pas permis de penser vraiment leur articulation mais a tout de même fait apparaître que les études pouvaient être une fin en soi, avec un cursus complet même s'il n'était pas à la portée de tous.

---

### **La Constitution de l'an III définit le statut de l'Institut national<sup>493</sup>.**

La science de l'homme fait ainsi émerger la figure du savant, qui reçoit pension et secours, de l'État républicain, savant auquel est confié, en échange, une mission. La création de l'Institut national met en valeur cette figure du savant qui soit se consacrer pleinement au projet politique républicain, et en particulier la Classe de sciences morales et politiques. Au sein de cet Institut, tous les savants contribuent à la science de l'Homme, qu'ils soient scientifiques ou hommes de lettres et artistes. L'institut national est divisé en trois classes, chaque classe elle-même divisée en plusieurs sections : la première classe est celle de sciences physiques et de mathématiques. La deuxième classe, celles sciences morales et politiques (elle comporte l'analyse des sensations et des idées, la morale, la science sociale et la législation, l'économie politique, l'histoire et la géographie). La troisième classe est celle de la littérature et des beaux-arts, avec grammaire, langues anciennes, poésie, antiquités et monuments, peinture, sculpture, architecture, musique et déclamation<sup>494</sup>. Les Idéologues, Cabanis et Destutt de Tracy en particulier, défendent cette conception de l'Institut dans leurs différents mémoires : la science de l'homme doit mobiliser les savoirs et les savants en vue de garantir la stabilité de la République et mettre un terme à la Révolution. C'est ce qui légitime les contraintes imposées, à partir de l'an IV, par l'Institut national qui rompt dans son organisation avec l'organisation des académies et les pratiques spécialisées et érudites. La nécessaire réunion de tous les savants et savoirs doit permettre la réalisation de ce que Cabanis appelle une « encyclopédie vivante »<sup>495</sup>. L'Idéologie, comme une super science, élargit le terrain d'intervention de la science (mœurs, morale) et prend la place des institutions qui autrefois contrôlaient le domaine de la morale, par exemple, l'Église. Le savant a donc une mission pédagogique qui est de faire partager le savoir à tous les membres de la société puisque le projet républicain est d'améliorer la condition

---

<sup>493</sup> Je renvoie à l'article du *Dictionnaire de pédagogie (op. cit.)* qui, à l'article « Institut national », répertorie les projets successifs de cet institut, de Talleyrand, Condorcet, Boissy d'Anglas, Daunou (qui reprend le plan de Concorcet) et finalement Fourcroy (qui modifie un peu le plan de Daunou). C'est le plan de Fourcroy qui est adopté le 3 brumaire, an IV, avec pour titre « Institut national des sciences et des arts ». C'est à ce plan que je me réfère pour l'organisation des classes et sections.

<sup>494</sup> Cette répartition paraît à la fois étonnamment moderne si l'on considère la répartition des matières dans le secondaire avec les voies scientifiques, économiques et littéraires et surprenante avec l'architecture classée dans les Beaux-arts et l'absence de la philosophie remplacée peut-être par l'analyse de la sensations et des idées, c'est-à-dire le sensualisme de Condillac et l'Idéologie définie par Destutt de Tracy.

<sup>495</sup> Cité par Jean-Luc Chappey, « De la science de l'homme aux sciences humaines... », *op. cit.*, p.26.

de chacun (hommes, femmes, enfants, infirmes..) pour leur permettre d'accéder au bonheur. Il fallait diminuer les inégalités sociales qu'on attribuait en particulier à des inégalités culturelles. Le commerce et les échanges contribuent à resserrer les liens entre les hommes : tous les peuples d'Europe et de la Terre ont droit au bonheur dans cette vision universaliste. Le bonheur étant lié à la liberté, seul un gouvernement républicain peut en être le garant, et son appareil administratif<sup>496</sup> doit contribuer à la construction de la science de l'homme.

Les Idéologues (Cabanis, Garat, Destutt de Tracy, Daunou, etc., réunis dans le comité de rédaction du journal *Le Conservateur* entre 1797-1798), prennent leurs distances vis-à-vis du Directoire justement à cause des mesures administratives qu'il ne met pas en place : il refuse par exemple la création d'un ministère de l'Instruction publique. Si certains d'entre eux se rallient à Bonaparte, c'est dans la pensée qu'il va mettre en place de « nouvelles institutions susceptibles de relancer le projet républicain et de renforcer la dialectique entre la construction de la science de l'homme et le processus de régénération républicaine »<sup>497</sup>. Mais cette réunion au sein d'un même institut instaure aussi un partage net des disciplines, car aucun membre ne peut appartenir à deux classes différentes (article 4 cité par le *Dictionnaire* de Buisson) et si chaque classe doit publier tous les ans ses découvertes et ses travaux, elles ne seront réunies que quatre fois l'an pour des séances publiques. Qu'en est-il de la conception de la langue d'enseignement et des langues enseignées au sein de l'Institut? On remarque l'absence de sections consacrées aux langues vivantes. La présence d'une section consacrée à la grammaire montre une conception de la langue héritée de la Grammaire générale et dissociée de la section analyse des sensations et des idées de la deuxième classe des sciences morales et politiques : il ne s'agit pas à cette époque de « penser en langues » selon l'expression de Barbara Cassin mais de s'intéresser au fonctionnement universel de la raison. L'intérêt de l'Idéologie comme super-science fondée sur un rapport rationnel à la langue présente l'avantage d'unir tout le savoir humain et de tenter de penser l'homme dans sa globalité. C'est ce rapport à la langue qu'expose Destutt de Tracy dans ses *Eléments d'Idéologie*.

#### 4- Les *Eléments d'Idéologie* de Destutt de Tracy : « les langues sont des méthodes analytiques ».

---

##### **Le projet des *Eléments d'Idéologie*.**

---

<sup>496</sup> Voir les enquêtes de François de Neufchâteau sous le Directoire. Jean Tulard, « François de Neufchâteau Nicolas comte François dit (1750-1828) », *Encyclopedia Universalis* (en ligne : [universalis.fr/encyclopedie/francois-de-neufchateau/](http://universalis.fr/encyclopedie/francois-de-neufchateau/)).

<sup>497</sup> Jean-Luc Chappey « De la science de l'homme aux sciences humaines... », *op.cit.*, p.28.



En 1801, Destutt de Tracy adresse aux jeunes gens qui vont fréquenter les Ecoles centrales un cours pour leur expliquer ce qu'est l'Idéologie et les convaincre de son bien fondé. Il s'agit du *Projet d'Éléments d'Idéologie* à l'usage des Écoles centrales de la République française par le citoyen Destutt-Tracy, membre du sénat, conservateur et membre associé de l'Institut national (an IX).

Dans la préface, il rend hommage à Condillac<sup>498</sup>, qui a « réellement créé l'idéologie » mais il n'a écrit que des morceaux, « il ne nous a donné nulle part un corps de doctrine complet qui puisse servir de texte aux leçons d'un cours »<sup>499</sup> dit Destutt de Tracy<sup>500</sup>. C'est pourquoi, il annonce son projet de mise en forme d'un cours : « J'ai essayé de faire une description exacte et circonstanciée de nos facultés intellectuelles, de leurs principaux phénomènes, et de leurs circonstances les plus remarquables, en un mot de véritables éléments d'idéologie. »<sup>501</sup> Il considère l'idéologie comme une science, et adresse aussi ce cours aux professeurs des Écoles centrales en charge de l'enseignement de la grammaire générale pour leur rappeler dans quel esprit la loi du 3 Brumaire, an IV (loi Daunou du 25 novembre 1795) a instauré l'instruction publique : « Je voyais que les auteurs de la loi du 3 brumaire an 4, qui ont rendu à la France une instruction publique dès qu'ils lui ont donné une constitution, avaient établi une chaire de grammaire générale dans chaque école centrale : je comprenais par là qu'ils avaient senti que toutes les langues ont des règles communes qui dérivent de la nature de nos facultés intellectuelles, et d'où découlent les principes du raisonnement ; qu'ils pensaient qu'il faut avoir envisagé ces règles sous ces trois points de vue pour connaître réellement la marche de l'intelligence humaine, et que cette connaissance non seulement est nécessaire à l'étude des langues mais encore est la seule base solide des sciences morales et politiques dont ils voulaient avec raison que tous les citoyens eussent des idées saines, sinon profondes ; qu'en conséquence leur intention était que sous ce nom de grammaire générale,

---

<sup>498</sup> Guy Harnois fait l'analyse suivante sur la filiation entre Condillac et ses prédécesseurs : Condillac se reconnaît comme un continuateur de la Grammaire générale mais « où Condillac se sépare de Port-Royal, c'est lorsqu'il considère la pensée sous le point de vue de sa formation, les idées sous le point de vue de leur acquisition. Cela est tout à fait nouveau. Arnauld n'avait envisagé qu'une pensée supposée parfaite, une pensée divine en quelque sorte, avec toutes ses modalités, et un système complet des relations logiques. C'était, si l'on veut, un exposé statique. Au contraire, Condillac ne considère pas une pensée fixée, mais comment cette pensée s'est formée, accrue, enrichie, comment les idées se sont ajoutées les unes aux autres, etc. Il fait la genèse de notre intelligence. Cela vient de ce qu'au lieu de considérer l'homme universel comme Arnauld l'avait fait, il examine l'homme individuel. Celui-ci naît évidemment sans aucune connaissance et il faut qu'il les acquière. Par quels moyens, par quel "progrès" il y arrive voilà ce que se propose d'étudier Condillac. En somme il fait une "théorie de l'expérience" et ce que nous appellerions aujourd'hui une "psychologie". Comme il professera que toutes nos connaissances viennent des sens, autrement dit que "nos idées ne sont originairement que des sensations", on peut dire que Condillac est un psychologue empiriste ; ou sensualiste comme disent les historiens de la philosophie. Cette psychologie empiriste caractérise nettement le XVIII<sup>e</sup> siècle en l'opposant au XVII<sup>e</sup> qui était resté purement logique ou plutôt purement rationaliste. » Guy Harnois, *Les Théories du Langage en France de 1660 à 1821*, Paris, Les belles Lettres, 1929, Chapitre III [29].

<sup>499</sup> Destutt de Tracy, *Éléments d'idéologie. Première partie. Idéologie proprement dite*. Préface de l'édition de 1804. Paris, Mme V<sup>e</sup> Courcier, 1817, p. XV.

<sup>500</sup> Pour Guy Harnois, Destutt de Tracy est « un disciple direct et avoué de Condillac. » Mais, selon de Tracy, « les signes sont déterminés non par la nature des choses que l'on veut désigner (comme chez Condillac ou de Brosses), mais par la relation constante qui existe entre nos actions et notre pensée ou nos sentiments. » Guy Harnois, *Les Théories du Langage, op. cit.*, Chapitre III [29].

<sup>501</sup> Destutt de Tracy, *Éléments d'idéologie. Première partie. Idéologie proprement dite...op.cit.* p. XVIII.

on fit réellement un cours d'idéologie, de grammaire et de logique qui, en enseignant la philosophie du langage, servît d'introduction au cours de morale privée et publique. »<sup>502</sup>

Cette définition de l'idéologie, science de connaissance de l'intelligence humaine, montre que Destutt considère qu'il faut d'abord connaître le fonctionnement de ce qui permet d'apprendre, l'intelligence, avant d'accéder au savoir. Héritier de Descartes, et des Lumières, il considère que la raison est une faculté commune à tous et que mise en œuvre, elle est intelligence, ce dont les langues sont l'expression: « toutes les langues ont des règles communes qui dérivent de la nature de nos facultés intellectuelles, et d'où découlent les principes du raisonnement »<sup>503</sup>, dit-il. Toutes les langues ont donc, et nous retrouvons les principes de la grammaire générale, un fonctionnement commun. Ce principe d'universalité justifie que l'étude première de la Grammaire générale soit la « seule base solide des sciences morales et politiques »<sup>504</sup> auxquelles il faut former les citoyens puisque l'église ne peut plus jouer ce rôle et que la République a besoin de citoyens avec « des idées saines sinon profondes »<sup>505</sup>. Avant même la formation du citoyen par un cours de morale privée et publique, il faut que chaque élève connaisse l'idéologie, la philosophie du langage. Destutt a saisi que la base première de toute éducation émancipatrice est fondée sur l'apprentissage de la langue comme fonctionnement de l'intelligence rationnelle. On comprend alors cet exigence de placer, comme point d'aboutissement des études, l'Institut national réuni autour de la science de l'homme, comme en écho à l'humanisme de la Renaissance mais avec une tout autre conception des sciences.

Dès l'introduction, il se pose en guide pour permettre à chacun de connaître le fonctionnement de sa pensée : « Jeunes gens, c'est à vous que je m'adresse », « je veux dans cet écrit, non pas vous enseigner, mais vous faire remarquer tout ce qui se passe en vous quand vous pensez, parlez, raisonnez. »<sup>506</sup> Et dans une note, il définit ainsi les rapports entre les mots idéologie, grammaire et logique : « Cette science peut s'appeler idéologie, si l'on ne fait attention qu'au sujet ; grammaire générale, si l'on n'a égard qu'au moyen ; et logique, si l'on ne considère que le but. Quelque nom qu'on lui donne elle renferme nécessairement ces trois parties ; car on ne peut en traiter une raisonnablement sans traiter les deux autres. Idéologie me paraît être le terme générique, parce que la science des idées renferme celle de leur expression, et celle de leur combinaison. »<sup>507</sup>

Destutt explique que tous les êtres humains savent penser du moment qu'ils parlent. Car tout part des observations que l'on fait dès que l'on vient au monde, les premières années de vie étant celles où l'on est le plus avide d'apprendre, et c'est là que l'on établit des rapports entre les choses :

---

<sup>502</sup> *Ibid.*, p.XXV.

<sup>503</sup> Antoine-Louis-Claude Destutt de Tracy : *Projet d'éléments d'Idéologie à l'usage des écoles centrales de la République française par le citoyen Destutt-Tracy, membre du sénat-conservateur et membre associé de l'Institut national. An IX* (1801), Paris, Didot et Debray, 1801, p.8. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb303367017>

<sup>504</sup> *Ibid.*, p. 8.

<sup>505</sup> *Ibid.*, p.8.

<sup>506</sup> *Ibid.*, p. 23.

<sup>507</sup> *Ibid.*, note 1, p. 19-20.

« Ce qui met le plus de différences entre les degrés de lumières et de talents auxquels parviennent les hommes, c'est de conserver plus ou moins longtemps, plus ou moins vivement, ce premier penchant à l'investigation, à la recherche des vérités quelles qu'elles soient. »<sup>508</sup> Le but de son cours est le suivant : « Nous ne nous proposons que d'examiner avec soin ce que nous faisons quand nous pensons, et d'en conclure ce que nous devons faire pour penser avec justesse. »<sup>509</sup>

---

## Qu'est-ce que penser?

Dans le chapitre 1, intitulé « Qu'est-ce que penser ? », Destutt donne les définitions suivantes, « c'est sentir un rapport » et « c'est sentir un souvenir », « c'est sentir une sensation, ou tout simplement, sentir » ; « penser, comme vous voyez, c'est toujours sentir, et ce n'est rien que sentir <sup>510</sup> » ; « sentir est un phénomène de notre existence, c'est notre existence elle-même ». Et les idées sont ce que nous sentons. Il rappelle que le mot idée vient du grec qui signifie image car « nos idées sont les images des choses. »<sup>511</sup> Nous nous concentrerons pour notre étude sur ce qu'il dit du langage et du rapport aux mots, aux signes qui expriment la pensée. Au chapitre 6, « De la formation de nos idées composées », il constate que « Nos idées sont trop travaillées, les mots trop généraux »<sup>512</sup> et qu'il y a une difficulté pour exprimer le particulier. « Il n'y a plus que les noms propres qui désignent un être à l'exclusion de tout autre. »<sup>513</sup> Destutt a conscience de l'inadéquation entre les mots et les idées personnelles, trop « travaillées ». Si l'on donne à travaillées son sens étymologique de torturées, on peut comprendre que les passions qui sont à l'œuvre dans ce que l'on sent ne facilitent pas l'expression. Les mots sont trop généraux car ils ne permettent pas l'expression du particulier, du moins spontanément. Destutt ne conçoit pas que le langage poétique puisse jouer ce rôle : il est encore trop tôt, le rapport personnel au langage sera l'œuvre des poètes du XIX<sup>e</sup> siècle, avec l'autonomisation de la littérature. Sa conception est celle du classicisme qui voit le langage comme une représentation et non plus comme une interprétation du monde<sup>514</sup>. Il dit :

---

<sup>508</sup> *Ibid.*, p. 31.

<sup>509</sup> *Ibid.*, p. 33.

<sup>510</sup> *Ibid.*, p. 40.

<sup>511</sup> *Ibid.*, p. 42.

<sup>512</sup> *Ibid.*, p. 90.

<sup>513</sup> *Ibid.*

<sup>514</sup> Michel Foucault dit au chapitre « Parler » de son ouvrage *Les mots et les choses* (Paris, Gallimard, 1966, p. 93) que le langage classique « se fait invisible ou presque. Il est en tout cas devenu si transparent à la représentation que son être cesse de faire problème. » Une telle conception qui évince le rapport poétique et la connotation va susciter, nous le verrons, une réaction dont les Idéologues vont pâtir.

« Je puis parler d'une idée et du mot qui la représente comme d'une seule et même chose ; car tout ce qui arrive à l'un arrive à l'autre. »<sup>515</sup>

---

**« Les langues sont des méthodes analytiques. »**

Dans le chapitre XVI « des signes de nos idées », il développe sa conception des mots: « les mots que nous prononçons sont les signes de nos idées »<sup>516</sup> il dit « signes » car ce peut être des mots ou bien des gestes comme pour les sourds et muets. Destutt connaît bien Beauzée<sup>517</sup> et reprend sa conception de la langue. Mais par « signe », il entend tout ce qui manifeste un sens, au delà des mots, les gestes du comédien et de l'orateur sont aussi une langue mais une langue surajoutée à la langue parlée. Les signes télégraphiques, la peinture, les chiffres sont des langues. Sans langue, la pensée est impossible et il cite de nouveau Condillac : « c'est ce qui lui a fait dire que les langues étaient des méthodes analytiques » mais Destutt va plus loin en disant : « une langue est réellement une collection de formules trouvées, qui ensuite facilitent et simplifient merveilleusement les calculs ou analyses qu'on veut faire ultérieurement. C'est bien là ce qu'est l'algèbre : aussi bien l'algèbre est-elle une langue, et les langues ne sont elles-mêmes que des espèces d'algèbre, des méthodes analytiques. »<sup>518</sup> Il envisage clairement ici le langage comme mathématique, c'est-à-dire une méthode qui permet l'analyse de la pensée, qui a une fonction essentiellement dénotative. Il en reste à l'arbitraire du signe, « une langue est réellement une collection de formules trouvées », il ne les pense pas comme le résultat d'une évolution historique, il ne s'intéresse pas à ce qui a permis qu'on les trouve. Les langues sont donc très proches du langage mathématique, ce ne serait qu'une question de degré selon lui : « L'algèbre n'est qu'une langue qui dirige l'esprit avec plus de sûreté que les autres, parce qu'elle n'exprime que des rapports plus précis et qu'un seul genre de rapport. Les règles grammaticales font juste le même effet que les règles du calcul. »<sup>519</sup> La grammaire est donc bien l'expression de la logique à l'œuvre dans le langage, mais Destutt est gêné par cet « effet » que produisent les signes. « Tel est donc l'effet général et principal des signes comme instruments de la pensée : actuellement il faudrait tâcher de trouver les causes de cet effet.

---

<sup>515</sup> Antoine-Louis-Claude Destutt de Tracy : *Projet d'éléments d'Idéologie à l'usage des écoles centrales de la République française par le citoyen Destutt-Tracy, membre du sénat-conservateur et membre associé de l'Institut national. An IX (1801), Paris, Didot et Debray, 1801...op.cit, p. 99.*

<sup>516</sup> *Ibid.*, p. 255.

<sup>517</sup> « La grammaire de Destutt de Tracy ne prend son sens que replacée dans son contexte. Bien que l'auteur des *Éléments d'Idéologie* ait vécu son travail en termes de rupture, nous ne pouvons le relire sans rouvrir Beauzée, dont l'œuvre par son ampleur même ne pouvait se contourner, et Condillac, qui avait fourni aux Idéologues leurs thèses principales. » Sonia Branca, « Destutt lecteur de Beauzée », *Histoire Épistémologie Langage*, t. 4, 1982, 1, p. 47 (en ligne : [persee.fr/doc/hel\\_0750-8069\\_1982\\_num\\_4\\_1\\_1083](http://persee.fr/doc/hel_0750-8069_1982_num_4_1_1083)).

<sup>518</sup> Antoine-Louis-Claude Destutt de Tracy : *Projet d'éléments d'Idéologie à l'usage des écoles centrales de la République française par le citoyen Destutt-Tracy, membre du sénat-conservateur et membre associé de l'Institut national. An IX (1801), Paris, Didot et Debray, 1801 ...op.cit, p. 272.*

<sup>519</sup> *Ibid.*, p.286.

Malheureusement cela n'est pas très facile ; il semble même au premier coup d'œil que cet effet n'a point de cause, ou, en d'autres termes, qu'il ne devrait pas exister ; il semble que la difficulté de comparer nos idées consistant uniquement dans celle de les bien connaître, et celle de les bien connaître dans celle de se bien rappeler les idées qui les composent, et leurs rapports avec celles qui les avoisinent, toutes ces opérations intellectuelles doivent être les mêmes, soit que les idées soient revêtues d'un signe, soit qu'elles en soient dénuées. »<sup>520</sup> C'est-à-dire que Destutt ne conçoit pas que la pensée puisse se faire dans une langue particulière. Sa conception générale des langues qui les rend toutes équivalentes, toutes capables de traduire une pensée fondée en raison, exclut un rapport poétique à la langue. Une idée pourrait exister sans être revêtue d'un signe, c'est-à-dire qu'elle est exprimable dans une langue ou dans une autre, changeant à loisir de costume sans rien perdre d'elle-même.

---

### **Les mots ne sont pas neutres.**

Pourtant il a conscience que les signes, les mots particulièrement, ne sont pas neutres. Prenant les mots « pain » et « bon », il constate que « ces signes font en moi une impression qui n'est pas exactement celle de toutes les idées qu'ils représentent, mais qui en est comme la résultante, c'est-à-dire qu'il y a quelque chose de plus dans l'effet que nous fait un signe que dans celui que produit en nous l'idée composée que ce signe exprime : la preuve en est que nous faisons par le moyen de ce signe beaucoup de combinaisons ultérieures que nous ne pouvions pas faire avec l'idée elle-même »<sup>521</sup>. Destutt semble constater ici le phénomène des connotations qu'il ne parvient pas à nommer, c'est-à-dire que le mot est chargé d'autre chose que du sens premier qui permet d'exprimer une idée, ce que nous appelons dénotation. Ce sont les connotations qui produisent un effet qui est de l'ordre de l'affectif, effet dû au fait que le langage au moment de son acquisition se charge de souvenirs affectifs et se charge aussi de valeurs historiques : la connaissance de l'étymologie permet de comprendre comment un mot s'est chargé historiquement de certaines valeurs qu'il transmet plus ou moins consciemment à tous les locuteurs, chacun instaurant ainsi un rapport personnel à certains mots chargés d'un vécu. Mais, de cela, Destutt n'a pas la connaissance. Il parle d'impression, de « quelque chose de plus dans l'effet que nous fait un signe que dans celui que produit en nous l'idée composée que ce signe exprime »<sup>522</sup>. Il dissocie idée et signe et confère à ce dernier la puissance de produire un effet. Constatant qu'il « n'est pas aisé d'assigner avec précision la cause de cette différence entre le signe et l'idée » car « on ne l'a jamais déterminée nettement »<sup>523</sup>, il va proposer une interprétation, puisqu'il se trouve confronté à un vide

---

<sup>520</sup> *Ibid.*, p.286.

<sup>521</sup> *Ibid.*, p. 287.

<sup>522</sup> *Ibid.*

<sup>523</sup> *Ibid.*, p.288.

théorique. Revenant au pouvoir de la sensation qui est capable de nous distraire de la méditation la plus profonde, il dit pour conclure « qu'il est très probable que la réunion de la sensation à l'idée est la vraie cause de l'effet des signes »<sup>524</sup>, mais Destutt n' invente pas la madeleine de Proust avant l'heure, car il n'envisage pas un rapport personnel au langage, « ce qui est certain c'est que cet effet est le même dans tous les signes que dans les signes algébriques, et qu'il consiste à constater les opérations intellectuelles que nous avons faites, et à nous donner la facilité d'en faire des combinaisons qui seraient impossibles sans ce secours. »<sup>525</sup> Comme sentir est commun à tous, il n'envisage pas qu'il y ait des modes personnels pour sentir. On en reste au niveau du général.

Au chapitre XVII, qui est la continuation du précédent, Destutt envisage le langage dans sa fonction de communication et c'est en essayant de comprendre les raisons de l'incompréhension entre les hommes, qu'il en vient à introduire la notion de temps. Le langage peut être source d'incompréhension car « il est vrai de dire que tout signe est parfait pour celui qui l'invente, mais il a toujours quelque chose de vague et d'incertain pour celui qui le reçoit »<sup>526</sup>. Même celui qui invente un signe ne peut en être continuellement satisfait : « Cela n'est rigoureusement vrai que dans le moment où il l'invente, car quand il se sert de ce même signe dans un autre temps de sa vie, ou dans une autre disposition de son esprit, il n'est point du tout sûr que lui-même réussisse exactement sous ce signe la même collection d'idées que la première fois ; il est même certain que souvent, sans s'en apercevoir, il y en a ajouté de nouvelles, et a perdu de vue quelques unes des anciennes »<sup>527</sup>. Le temps fait bouger les idées, et nous-mêmes nous évoluons et notre rapport à nos propres idées aussi. Ainsi, Destutt se rend compte de l'imperfection des langues, au sens où elles sont changeantes et imprécises mais il l'attribue au changement intérieur du locuteur, il n'envisage pas les langues comme des produits historiques qui peuvent avoir une influence sur la façon de penser, même s'il sent que les langues sont par essence imparfaites, mobiles, qu'elles ne sont pas un système parfait de représentation.

Voilà pourquoi il termine son cours par une dernière partie récapitulative où il définit une vraie langue comme « tout système de signes peignant directement les idées »<sup>528</sup> et estime que les écritures hiéroglyphiques, symboliques, arithmétiques, algébriques, « sont de vraies langues ; elles représentent immédiatement les idées : les écritures alphabétiques et syllabiques, ne sont point des langues, elles ne représentent pas immédiatement les idées ; elles représentent les sons d'une langue parlée, elles rendent visuels des signes oraux [Destutt a écrit ainsi] et rien de plus : lire celles-ci, c'est les prononcer ; lire les premières, c'est les traduire. »<sup>529</sup> Il inverse ainsi la hiérarchie : la langue des hiéroglyphes est moins primitive que les langues consonantiques car elle permet, comme par les signes mathématiques, d'accéder directement à l'idée.

---

<sup>524</sup> *Ibid.*, p. 290.

<sup>525</sup> *Ibid.*, p. 291.

<sup>526</sup> *Ibid.*, p. 314.

<sup>527</sup> *Ibid.*, p.315.

<sup>528</sup> *Ibid.*, p. 348.

<sup>529</sup> *Ibid.*

---

## Rêve d'une langue unique.

Sa conception de la langue est bien celle de la représentation, conception classique anhistorique. Il exprime clairement ce rêve d'une langue pure sans parasites entre le mot et l'idée un peu plus loin : « Un alphabet unique, une orthographe unique, une langue parlée unique, seraient suffisants et plus commodes. »<sup>530</sup> On retrouve ici l'idéal prébabélique, de la langue originelle commune à tous les hommes, sauf que Destutt ne l'envisage pas du tout comme existant à l'origine mais comme théorique, de façon anhistorique. Pour lui les mots ne sont pas porteurs d'histoire, il reste en cela dans la droite lignée de Beauzée et de la Grammaire générale<sup>531</sup>, le langage est représentation et c'est selon cette seule fonction qu'il est à la base de tous les apprentissages.

Cette fonction réductrice du langage, malgré la générosité de la volonté de partage du savoir, peut aussi donner une explication à la réaction romantique, pour aller vite, qui fait suite. « Le tournant entre le XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècle est considéré depuis longtemps<sup>532</sup> comme une période charnière dans l'histoire des sciences et des idées. Que l'on se tourne vers les conditions institutionnelles et sociales de leur construction et de leur diffusion ou vers leurs fondements épistémologiques et méthodologiques, il est incontestable que les décennies 1770-1810 constituent un terrain d'observation privilégié pour rendre compte des transformations de l'arbre des connaissances et des mutations de l'ordre des savoirs. »<sup>533</sup> Les institutions mises en place par les Idéologues étaient trop novatrices, la place conférée aux sciences perçue comme trop hégémonique dans un rapport à la langue trop réducteur pour l'époque ce qui engendre un rejet pour des raisons politiques mais aussi culturelles.

---

<sup>530</sup> *Ibid.*, p. 349.

<sup>531</sup> Michel Foucault dans *Les mots et les choses* considère l'idéologie comme la dernière des philosophies classiques, « elle se donne à la fois comme la seule forme rationnelle et scientifique que la philosophie puisse revêtir et unique fondement philosophique qui puisse être proposé aux sciences en général et à chaque domaine singulier de la connaissance. Science des idées, l'Idéologie doit être une connaissance de même type que celles qui se donnent pour objet les êtres de la nature ou les mots du langage ou les lois de la société [...] mais elle n'interroge pas les fondements, les limites ou la racine de la représentation. [...] Elle est en un sens le savoir de tous les savoirs. Mais ce redoublement fondateur ne la fait pas sortir du champ de la représentation ; il a pour fin de rabattre tout savoir sur une représentation de l'immédiateté de laquelle on n'échappe jamais. » (*Op. cit.*, p 253-254.)

<sup>532</sup> Déjà en 1929, Guy Harnois, dans *Les Théories du Langage en France de 1660 à 1821*, estime que « les grammaires du XVII<sup>e</sup> et du XVIII<sup>e</sup> siècle ne se donnèrent même pas d'objet au sens positif du mot. le langage en général n'est pas un objet de science. On examinait, par la pensée, la faculté abstraite d'exprimer cette pensée : ainsi l'esprit se donnait ses propres lois et on ne sortait pas de la logique. Conséquence directe, le XVIII<sup>e</sup> siècle, ne posant pas d'objet, ne pouvait essayer d'en déterminer la nature. Il ignore la notion de « social » [...] c'est dire qu'on ne pouvait non plus comprendre le point de vue historique. ainsi la diachronie ne pouvait être entrevue avant le XIX<sup>e</sup> siècle. » (*Op. cit.*, Conclusion, p.90.)

<sup>533</sup> Jean-Luc Chappey, « De la science de l'homme aux sciences humaines... », *op. cit.*, p.30.

## 5- Des Idéologues à Bonaparte.

Bonaparte, même si au moins vingt-cinq pour cent des conseils généraux veulent le maintien des Ecoles centrales avec des réaménagements, préfère les arguments d'un petit nombre qui désirent rétablir les collèges d'Ancien régime. L'enseignement était coûteux, il reposait sur des taxes départementales, et l'enseignement des sciences humaines et sociales n'était pas bien accepté dans la mesure où elles ne voulaient pas de compromission avec la religion. La signature du Concordat (1801), entraîne la création des lycées avec la formation de spécialistes pour les sciences naturelles et de généralistes formés par l'éducation classique. Les Idéologues sont vus comme une secte inopportune<sup>534</sup>.

L'Institut national fonctionne peu de temps puisque Bonaparte en 1803, lui impose une organisation nouvelle, fractionnant le savoir : il supprime la deuxième classe des sciences morales et politique « presque entièrement composée d'hommes attachés aux libertés républicaines et hostiles à son gouvernement » dit l'auteur de l'article du Dictionnaire Buisson<sup>535</sup>. Il rétablit l'Académie française et l'Académie des inscriptions et belles lettres, sous les noms de classe de la langue et de la littérature française et de classe d'histoire et de littérature ancienne. Si bien que l'Institut eut quatre classes au lieu de trois, la quatrième étant celle des beaux-arts (décret du 3 pluviôse an XI). Un nouveau partage de compétences se met en place entre le poète, le prêtre et le savant, chacun se voyant désormais reconnaître un domaine d'intervention délimité et exclusif selon une nouvelle organisation des savoirs<sup>536</sup>. Le projet républicain, définit sous la notion de « Science de l'homme », fait l'objet de critiques. De nombreux catholiques attaquent la conception de la nature humaine de Cabanis, conception fondée sur les rapports du physique et du moral, des catholiques tels que Pierre-Simon Ballanche ou Chateaubriand. On dénonce ainsi la prétention du savant à réduire l'homme à des lois physiologiques et on lui oppose l'homme comme créature divine en valorisant le sentiment et le mystère de sa création. La signature du Concordat, en 1801, la fin des Écoles centrales en 1802, la réorganisation de l'Institut national en 1803 puis la transformation des Écoles centrales en lycées, toutes ces mesures imposent un nouveau partage des connaissances où les savants doivent abandonner les positions dominantes qu'ils avaient investies,

---

<sup>534</sup> Dans le *Dictionnaire de pédagogie* de Buisson, l'article « Destutt de Tracy » de James Guillaume, nous donne la position de Destutt vis à vis de Bonaparte : « Destutt de Tracy, rallié d'abord à Bonaparte, devint sénateur. Il continuait à s'intéresser aux questions d'enseignement, comme le prouve l'écrit qu'il fit paraître en l'an IX sous le titre d'*Observations sur l'instruction publique* (Paris, Panckoucke). Bientôt, ayant reconnu que Bonaparte ne voulait pas de la liberté, il se rangea parmi les opposants, avec Daunou, Volney, Cabanis, Chénier, Ginguené, etc. Pour marquer son mécontentement à ceux qu'il appelait les *idéologues*, le premier consul, en réorganisant l'Institut en l'an XI (1803), supprima la classe des sciences morales et politiques. À partir de ce moment, Destutt de Tracy, quoiqu'il fût resté sénateur, compta parmi les adversaires déclarés du gouvernement. Il rentra néanmoins à l'Institut en 1808, dans la classe de la langue et littérature françaises (ancienne Académie française). En 1814, ce fut lui qui proposa au Sénat la déchéance de Napoléon. La Restauration le créa pair de France, et la monarchie de Juillet, ayant rétabli l'ancienne classe des sciences morales et politiques sous le nom d'Académie des sciences morales et politiques (1832), l'y remplaça. Il mourut à Paris en 1836. »

<sup>535</sup> *Ibid.*

<sup>536</sup> Voir dans l'article de Jean-Luc Chappey, « De la science de l'homme aux sciences humaines... » (*op. cit.*), la partie intitulée « Du consulat à l'Empire : l'effacement de la science de l'homme (1802-1808) », p.32.



la morale en particulier, pour se replier sur leur chaire d'enseignement dans leur spécialité. Il s'agit d'une « vaste entreprise de neutralisation (ou de dépolitisation) de la mission assignée à la science et à ses représentants »<sup>537</sup>. L'Etat provoque ainsi l'éclatement progressif de la communauté intellectuelle au profit d'une lutte d'intérêts individuels : la communauté scientifique, et plus largement intellectuelle, est transformée en institution d'Etat dont les membres sont ravalés au statut de serviteurs<sup>538</sup>.

Je cite, pour clore cette étude sur l'oeuvre des Idéologues, la fin de la conclusion du long article sur les Ecoles centrales du Dictionnaire Buisson, article non signé, donc fait par James Guillaume ou Ferdinand Buisson : « Elles étaient condamnées et devaient disparaître pour faire place à une restauration à peu près complète de l'enseignement tel qu'il était avant 1789. Le temps s'est chargé de les justifier, en ramenant lentement, et malgré bien des obstacles, dans l'enseignement des lycées, les études diverses que les écoles centrales avaient eu le mérite d'inaugurer les premières, et que la réaction consulaire et impériale avait supprimées. » Cet hommage montre que la postérité de l'oeuvre des Idéologues se situe à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, les réformateurs qui entourent Ferry n'ont pas oublié la voie qu'elle avait ouverte quatre-vingts ans plus tôt.

---

<sup>537</sup> *Ibid.*, p. 32.

<sup>538</sup> « Par le biais de la politique “mécénique” de la réorganisation des institutions scientifiques qui s'étend de la formation des lycées (1802) à l'organisation de l'Université en 1808 et de la loi sur la Librairie et l'Imprimerie de 1810, l'État instaure de nouveaux modes de consécration scientifique qui favorisent l'établissement d'un corps de “professeurs” ; il dessine ainsi les contours d'une nouvelle élite scientifique au sein de laquelle l'autorité, la légitimité et la reconnaissance des membres, largement fondées sur leurs revenus financiers qu'ils tirent autant de leur position au sein des institutions scientifiques que des faveurs ou des fonctions qu'ils occupent au sein de l'appareil administratif, dépendent des relations privilégiées établies avec l'Empereur. » « Sur le plan social et institutionnel, une élite restreinte de “professeurs” des grandes institutions scientifiques et pédagogiques (Muséum d'histoire naturelle, École de médecine ou École polytechnique), tend à s'arroger le contrôle exclusif des normes de construction des savoirs à travers la promotion de nouvelles pratiques et ainsi à renforcer leur contrôle sur le domaine disciplinaire défini par leur chaire d'enseignement. Le monde de la science est ainsi touché par un phénomène qui caractérise également l'espace politique : la concentration de l'autorité aux mains de quelques-uns, ces nouveaux “patrons” scientifiques, véritables *homo clausus*, qui, à l'instar d'un Georges Cuvier, confisquent les matériaux de savoirs. [...] à partir de l'Empire, la philosophie redevient ainsi une “affaire de professeur” et l'on assiste à une “institutionnalisation” de la philosophie qui acquiert ainsi des “lieux propres”. » *Ibid.*, p.32.

**3ème partie : Le XIXe siècle. « L'école d'État conquiert  
la France ».**

## Introduction au XIX<sup>e</sup> siècle:

Le XIX<sup>e</sup> siècle est un siècle riche en bouleversements et en mutations et l'enseignement n'y échappe pas. La France fonctionne désormais sur les bases administratives établies par le premier Empire. Ces bases sont celles de trois ordres : le primaire, le secondaire et le supérieur. Dans ces trois ordres, la langue d'enseignement est le français et les enseignants vont progressivement former un corps de professeurs qui dépend de l'Etat et non plus de l'église même si un enseignement clérical se maintient, en parallèle, sur le territoire national. L'évolution de l'enseignement ne suit pas le même rythme que l'évolution politique du pays qui connaît de nombreux changements de régime. C'est un rythme plus lent et il nous faut distinguer principalement deux périodes au XIX<sup>e</sup> siècle. La première, des réformes instituées par le Premier empire à la première partie du Second empire, se caractérise par une coupure culturelle entre le primaire, qui se développe et se structure surtout à partir de Guizot sous la monarchie de Juillet, et le secondaire, qui s'appuie sur l'enseignement de la rhétorique hérité directement des collèges jésuites. Cette permanence de l'enseignement classique a de quoi surprendre tandis que se développe, en dehors de l'emprise scolaire, la figure de l'écrivain romantique qui entreprend de faire connaître l'expression de son moi dans une alliance de la forme et du fond qui renouvelle la production littéraire. Les écrivains forment peu à peu une classe autonome « en quête d'un sacerdoce laïque »<sup>539</sup>. C'est aussi la période où les lettres se séparent des sciences : la figure du philosophe polyvalent du XVIII<sup>e</sup> siècle cède la place aux savants, qui font autorité dans l'Université impériale, et aux poètes qui revendiquent une mission sociale auprès du peuple, sans appartenir à un corps institué. Ces changements importants dans la société n'affectent pas directement l'enseignement qui, comme nous l'avons dit, évolue lentement et reste fermé aux influences étrangères, comme celle de l'Allemagne, dans le rapport aux textes. Le mécontentement, dû à l'inadéquation de l'enseignement fondé sur la rhétorique dans les lycées du secondaire, va cependant croissant et c'est dans la deuxième partie du siècle, dès les années 1860, que des réformateurs, dont la pensée, comme celle de Michel Bréal, est influencée par la culture allemande, vont se faire entendre. Ce temps des réformes, qui commence sous le Second Empire et se poursuit sous la Troisième République, constitue la deuxième partie de notre étude. La séparation des lettres et des sciences génère des controverses, ainsi que l'enseignement du latin et du grec qui recule au profit du français dans les lycées, tandis que les réformes de Jules Ferry veulent enfin réaliser l'ambition des Révolutionnaires de donner à tous les citoyens la possibilité de lire et d'écrire la langue nationale. Cet enseignement de masse dans le primaire pose des problèmes

---

<sup>539</sup> Paul Bénichou, *Romantismes français. Le sacre de l'écrivain*, Paris, Gallimard, 1996 [1973], p. 33. Il s'agit ici du titre du premier chapitre.

pédagogiques tandis que s'affirme dans le secondaire une rivalité entre l'enseignement classique et l'enseignement moderne qui interroge les rapports entre le latin et le français. C'est donc un siècle riche en événements que nous allons étudier mais dont l'évolution a encore des répercussions de nos jours.

## Chapitre 1 : la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle. De Napoléon à la bifurcation de Fortoul en 1852. Un rapport à la langue qui reste dans la continuité du XVIII<sup>e</sup> siècle.

*Rapport à la langue : La création de l'Université impériale par Napoléon I<sup>er</sup>, qui constitue le cadre de l'enseignement du primaire au supérieur, institue, dans le secondaire, les humanités sur le modèle des collèges jésuites. C'est le retour en force de l'enseignement du latin, mais aussi du grec, et de la rhétorique. La rhétorique avec la pratique régulière des discours écrits en latin permet une forme très encadrée d'expression personnelle, ainsi que la pratique régulière de la version, seul exercice qui permet de travailler l'expression en français, un français qui a pour référence la langue du XVII<sup>e</sup> siècle, conçue comme un modèle, une langue qui aurait atteint une sorte de perfection. Mais l'admiration se meut en routine dans les pratiques scolaires. Ces pratiques nourrissent l'expression d'élèves qui deviendront des écrivains, à l'époque romantique, et qui se détachent plus ou moins de ce français de version latine pour élaborer leur propre style.*

*Dans le même temps, l'institution reste fermée aux influences extérieures. L'enseignement supérieur n'existe pas en tant que tel en lettres : la France est peu perméable aux pratiques philologiques qui se sont développées en Allemagne et qui présentent un tout autre rapport à la langue : c'est un rapport historique qui prend en considération les différentes interprétations d'une oeuvre au cours des siècles et qui ne figent pas les oeuvres dans une admiration inconditionnelle. Mais la philologie, qui peut conduire au dépeçage des textes, rebute beaucoup de Français qui louent leur beauté immuable. Les hellénistes, cependant, ont une autre approche.*

*L'enseignement primaire en France est complètement coupé de la culture du secondaire, les professeurs et les programmes ignorent les langues anciennes et le français est enseigné selon le rapport à la langue de la Grammaire générale, hérité de la Révolution. Le français commence à devenir une discipline d'enseignement indépendante avec l'élaboration de sa propre terminologie grammaticale ce qui ne se fait pas sans tâtonnements.*

Plan du chapitre :

1- L'enseignement secondaire : domination de la rhétorique dans l'enseignement des lycées.

A) La formation des élèves.

B) Rhétorique et développement de la littérature : Victor Hugo et les vers latins. La pratique des versions juxtalinéaires.

C) L'apport de l'enseignement du grec en pleine renaissance.

D) Le français de version latine.

2- L'enseignement supérieur.

A) France et Allemagne, deux systèmes universitaires différents.

B) Les cours mondains à Paris.

C) La philologie en Allemagne.

D) Conséquences en France du rejet de la philologie.

3- L'enseignement primaire : dans l'enseignement primaire, un rapport à la langue hérité du XVIII<sup>e</sup> siècle et des Idéologues. Le primaire et le primaire supérieur se constituent en citadelle sous Guizot.

A) Les premières grammaires du français dans le primaire.

B) Echec pédagogique de la grammaire de Noël et Chapsal issue de la Grammaire générale.

C) La deuxième grammaire scolaire.

D) « L'école aux prises avec l'orthographe. »

E) Le primaire et le primaire supérieur créés par Guizot : un enseignement concret coupé des Humanités du secondaire.

Bilan.

## 1- L'enseignement secondaire : domination de la rhétorique dans l'enseignement des lycées.

Après le Directoire et le Consulat, la personnalité du premier consul a pu paraître providentielle à plus d'un pour pacifier la France et lui permettre de retrouver une stabilité relative après les traumatismes engendrés par la Révolution. En instaurant le Concordat, Bonaparte qui peut être considéré comme « l'héritier et le liquidateur de la Révolution » selon la formule paradoxale de François Furet<sup>540</sup>, permet au catholicisme d'affirmer de nouveau en France son autorité morale et spirituelle. Bonaparte reste l'héritier de la Révolution en s'inspirant, pour réorganiser la vie publique, de l'esprit jacobin et centralisateur. Les institutions administratives mises en place, justice, police, impôts, enseignement, en portent la marque comme le montre le Code civil qui fonde la nation par des liens civils qui relient désormais les citoyens. L'enseignement devient un service unifié de l'État. L'Empire n'a pas le temps de s'intéresser vraiment à l'enseignement primaire qui est laissé à l'initiative privée et religieuse, mais il veille sur l'enseignement secondaire et sur ce qu'on appelle à partir de 1808, l'Université impériale. Il s'agit de former les élites bourgeoises, les futurs cadres de la nation. Les Écoles centrales deviennent donc des lycées, très semblables aux anciens collèges jésuites, avec une discipline austère et le retour des humanités classiques. L'instruction y est toujours réservée aux seuls garçons, l'égalité des sexes n'est pas admise par le Code napoléon qui reste très patriarcal. Les lycées napoléoniens succèdent aux Ecoles centrales mais, en remettant à l'ordre du jour l'enseignement classique fondé sur le latin, ils s'inscrivent dans la continuité des collèges d'Ancien régime, ce qui fait d'ailleurs dire à Marie-

---

<sup>540</sup> François Furet, *La Révolution, de Turgot à Jules Ferry, 1770-1880*, Paris, Hachette, 1988. Voir en particulier la première partie du chapitre V : « Napoléon Bonaparte », p. 235-236.

Madeleine Compère<sup>541</sup> qu'il n'y a pas eu de rupture avec le XVIII<sup>e</sup> siècle, les Écoles centrales n'ayant constitué qu'une parenthèse. (Elles vont cependant rester une référence à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et ensuite au XX<sup>e</sup> dans la constitution d'un enseignement scientifique, l'enseignement évolue mais par va-et-vient entre différentes conceptions, par retour successifs de méthodes opposées et non pas linéairement.) La bourgeoisie aisée, qui tient à inscrire ses enfants au lycée, rassurée par le Concordat, retrouve ainsi une structure d'enseignement connue<sup>542</sup>, si ce n'est que le personnel enseignant est désormais entièrement laïque.

---

## A) La formation des élèves.

L'enseignement secondaire ajoute l'histoire aux matières enseignées que sont les langues anciennes, la rhétorique, la logique, la morale, et des éléments de mathématiques et de sciences physiques mais non l'étude de la langue nationale qui n'est qu'une annexe de l'enseignement du latin. L'enseignement des lycées et des collèges jusqu'en 1880 est donc organisé autour des études latines. Les lycées institués par Napoléon forment aussi le noyau central de l'Université<sup>543</sup> créée en 1808, ils deviennent le fondement solide et bien institutionnalisé de l'enseignement secondaire qui perdure tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle et que les régimes successifs ne remettent pas en question dans cette première moitié du siècle. Ce retour en force du latin a une signification politique : après les bouleversements qu'a connus la France durant la Révolution, la préservation de l'ordre social était essentielle aux yeux des dirigeants. Le retour à l'enseignement traditionnel du latin fait partie des mesures de préservation de cet ordre, le latin jouant le rôle de signe de reconnaissance culturelle. On apprend les règles de tous les genres littéraires en prenant exemple sur les auteurs anciens et modernes pour effectuer ensuite une composition en latin et en français. Les principes de l'art oratoire tel que le pratiquent Cicéron ou Démosthène, dans leurs discours, sont étudiés, ainsi que les

---

<sup>541</sup> Marie-Madeleine Compère, *Du collège au lycée...*, *op. cit.*

<sup>542</sup> Cherchant à expliquer ce retour en force des études latines, André Chervel et Marie-Madeleine Compère avancent comme réponse, entre autres, que « le latin est requis pour un certain nombre de professions, qui en exigent donc la certification, clergé, magistrature, haute fonction publique, professions libérales. Or toutes ces professions ont un rapport avec le pouvoir, ou du moins avec l'autorité, la plupart étant attachées au service de l'État. Il s'agit en définitive du recrutement des élites et, pour opérer la sélection, les langues anciennes présentent de grands avantages : les difficultés intrinsèques d'un apprentissage long et coûteux, réservé à une bourgeoisie aisée qui veut bien accepter auprès d'elle la présence de quelques boursiers. » Marie-Madeleine Compère, Chervel André, « Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français »...*op. cit.*

<sup>543</sup> Les décrets d'application fondant l'Université napoléonienne datent du 17 mars 1808 : « Art. 1er : L'enseignement public dans tout l'Empire est confié exclusivement à l'Université. Art. 2 : Aucune école, aucun établissement quelconque d'instruction ne peut être formé hors de l'Université et sans l'autorisation de son chef. Art. 3 : Nul ne peut ouvrir d'école, ni enseigner publiquement, sans être membre de l'Université, et gradué par l'une de ses facultés. Néanmoins, l'instruction dans les séminaires dépend des archevêques et évêques, chacun dans son diocèse .... Art. 38. Toutes les écoles de l'Université prendront pour base de leur enseignement : 1) les préceptes de la religion catholique ; 2) la fidélité à l'Empereur, à la monarchie impériale dépositaire du bonheur des peuples, et à la dynastie napoléonienne conservatrice de l'unité de la France et de toutes les idées libérales proclamées par les Constitutions... », [https://www.education.gouv.fr/cid101150/decret-portant-organisation-de-l-universite-17-mars-1808.html&xtmc=rapport&xtnp=9&xtr=163#Titre\\_I\\_Organisation\\_generale\\_de\\_l\\_Universite](https://www.education.gouv.fr/cid101150/decret-portant-organisation-de-l-universite-17-mars-1808.html&xtmc=rapport&xtnp=9&xtr=163#Titre_I_Organisation_generale_de_l_Universite). A la tête de l'Université impériale est nommé un grand-maître de l'Université, Louis de Fontanes, président du Corps législatif. L'Université est donc un cadre général qui régit toute l'instruction d'État.

oraisons funèbres de Bossuet, comme modèles pour les auteurs modernes<sup>544</sup>. C'est un enseignement dogmatique puisque l'élève doit apprendre par cœur les règles de l'art d'écrire dictées par son professeur. L'élève est ensuite amené à investir ce qu'il a appris dans les discours ou les narrations que lui demande la composition en latin et en français. Le retour en force du discours latin donne la priorité à la rhétorique pure et dure avec son vocabulaire technique, ses tropes (ses figures de style en langage moderne). Une interrogation orale spécifique de rhétorique est inscrite au baccalauréat dès sa création en 1821. L'enseignement de la rhétorique tient lieu pendant longtemps d'enseignement de la littérature dont le terme n'est employé que tardivement dans l'enseignement secondaire. Cela n'est pas étonnant puisque ce retour de la rhétorique classique ne fait que renforcer le rapport à la langue hérité du classicisme. En témoigne cette conception de la littérature du professeur à la Sorbonne Pierrot-Deseilligny en 1820 : « L'étude de la littérature a deux parties, la recherche des théories et leur application aux chefs d'œuvre de l'esprit humain. Les théories reposent toutes sur le seul fait de notre organisation intellectuelle et morale. L'homme n'a pas plus créé les préceptes de l'art d'écrire qu'il n'a créé les lois de l'entendement et de la volonté. Ils ont été tracés pour tous les temps et pour toutes les langues par la même main qui a fait les sentiments, les besoins, et les plaisirs de notre âme. »<sup>545</sup> Ce professeur conserve une vision anhistorique de la langue, il ne prend en considération que ce qui relève de l'universel non soumis à l'évolution, c'est-à-dire, les chefs d'œuvre et les facultés humaines qui émanent « tracés pour tous les temps et pour toutes les langues » de la main divine. Ainsi, les élèves ne peuvent pratiquer que l'imitation pour tenter d'approcher les chefs d'œuvre. Mais ces pratiques scolaires journalières permettent aux élèves de s'approprier certaines formes d'écriture puisqu'il ne s'agit pas de commenter les œuvres, et donc de maîtriser un vocabulaire métalinguistique, mais de traduire en français, donc d'écrire en français. Et dans le cas des discours en latin, l'expression en latin peut aussi nourrir l'expression en français, surtout une fois les études terminées.

---

## B) Rhétorique et développement de la littérature : Victor Hugo et les vers latins, la pratique des versions juxtalinéaires.

L'enseignement de la rhétorique était rétrograde sous l'Empire et sous la Restauration. Fourcroy<sup>546</sup>, directeur de l'instruction publique se plaint à Napoléon qu'il n'y a que des vieillards

---

<sup>544</sup> Règlement général du Prytanée français du 16 juillet 1801. André Chervel, *Histoire de l'enseignement du français... op.cit.*, p.739.

<sup>545</sup> Cité par André Chervel, *ibid.*, p. 741.

<sup>546</sup> Voir Jacques-Olivier Boudon (dir.), *Napoléon et les lycées. Enseignement et société en Europe au début du XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Nouveau Monde Éditions/Fondation Napoléon, 2004 (en ligne : <https://www.napoleon.org/histoire-des-2-empires/articles/napoleon-organisateur-de-luniversite/>).

dans les lycées, qui proviennent du siècle passé. Le métier est peu attractif et le temps a manqué pour former des professeurs. Nous trouvons sous la plume de Victor Hugo un souvenir très cuisant de ses années de lycées. Il avait rendez-vous avec la fille du portier et le voilà consigné tout un dimanche à copier cinq cents vers d'Horace.

Marchands de grec ! marchands de latin ! cuistres ! dogues !  
Philistins ! magisters ! je vous hais, pédagogues !  
Car, dans votre aplomb grave, infaillible, hébété,  
Vous niez l'idéal, la grâce et la beauté !  
Car vos textes, vos lois, vos règles sont fossiles !  
Car, avec l'air profond, vous êtes imbéciles !  
Car vous enseignez tout, et vous ignorez tout !<sup>547</sup>

Hugo avait alors seize ans, c'était en 1818. Dans son poème, remplis d'allusions mythologiques et de mots qui montrent qu'il avait retenu beaucoup de tout ce qui lui était enseigné, il rend hommage à Horace et aux autres poètes antiques :

Tibulle plein d'amour, Virgile plein d'étoiles<sup>548</sup>

mais fustige l'enfermement des collèges et la pédanterie des professeurs :

Grimauds hideux qui n'ont, tant leur tête est vidée,  
Jamais eu de maîtresse et jamais eu d'idées.<sup>549</sup>

En réalité, Géraud Venzac, dans la longue étude qu'il consacre aux premiers maîtres de Victor Hugo, montre par l'étude de la correspondance de Hugo qu'il a été un élève docile et appliqué et qu'il est resté très attaché à certains de ses maîtres. Ses cahiers montrent qu'il a copié et traduit des centaines de vers de Virgile, son auteur de prédilection, et qu'il était naturellement porté vers les vers et la poésie. La pratique régulière de la traduction de Virgile, en vers français, lui a donné une pratique et une maîtrise de la poésie française versifiée. « Il lit Virgile, il l'apprend par cœur. De plus, il le traduit. Et il le traduit en vers français. La langue française, en effet, est pour lui essentiellement la langue du vers français. »<sup>550</sup> Il a connu longtemps des passages en latin de Virgile, d'Horace, de Juvénal, par cœur. Ses références aussi en matière de littérature française sont classiques, conformes à l'enseignement reçu à Louis-le-Grand avec l'utilisation du cours de La Harpe, et ce sont Racine et Voltaire ses auteurs de prédilection. Mais l'évolution politique de Hugo,

---

<sup>547</sup> Victor Hugo, « À propos d'Horace », dans *Les Contemplations*, 1856.

<sup>548</sup> *Ibid.*

<sup>549</sup> *Ibid.*

<sup>550</sup> Géraud Venzac, *Les premiers maîtres de Victor Hugo*, Paris, Bloud et Gay, 1955, pp. 456-457.



selon Géraud Venzac, l'amène à rejeter toute cette formation, car il n'accepte plus l'alliance du Trône et de l'Autel mais place, en tant que poète-penseur, l'avenir dans la République. Il reproche donc à son éducation d'avoir été cléricale, la rhétorique classique représentant l'obscurantisme des dogmes. Il condamne ainsi son propre passé scolaire. Ce qui expliquerait la violence de *Réponse à un acte d'accusation* qu'il date de 1834, après les Trois Glorieuses :

Quand je sortis du collège, du thème,  
Des vers latins, farouche, espèce d'enfant blême (...)  
Peuple et noblesse étaient l'image du royaume ;  
La poésie était la monarchie; (...)  
Je fis souffler un vent révolutionnaire.  
Je mis un bonnet rouge au vieux dictionnaire.  
Plus de mot sénateur ! Plus de mots roturier !

Pour Venzac<sup>551</sup>, ce poème est « une thèse franchement démagogique; l'art qui nous propose cette démagogie est de pure essence aristocratique. » Hugo ne peut pas renier sa formation que révèle chaque vers, même s'il proclame « Guerre à la rhétorique. » Mais il enchaîne « paix à la syntaxe ». Il ne s'agit pas de déstructurer le langage mais de le libérer de l'emprise du bon goût « qui délivre le mot, délivre la pensée. » Je ne pense pas que ce texte soit démagogique mais qu'il exprime la nécessité, pour Hugo, de se libérer de cadres trop étroits et trop représentatifs de l'Ancien régime en redonnant à tout un vocabulaire exclu depuis Vaugelas, droit de cité. Hugo vise juste en considérant le langage comme l'expression politique des valeurs d'une société. Certes, il n'est pas Rabelais, son vocabulaire reste uniquement français, mais s'il fraternise avec le peuple, il faut qu'il fraternise aussi avec une langue qu'il puisse comprendre. Il s'attache donc à accepter tous les mots mais conserve la syntaxe et les genres littéraires qui font l'art d'écrire. La Révolution, pour lui :

Elle est la prose, elle est le vers, elle est le drame  
Elle est l'expression, elle est le sentiment  
Lanterne dans la rue, étoile au firmament.<sup>552</sup>

C'est peut-être ce qui a fait sa popularité, ce travail sur les mots qui ont rendu sa poésie accessible même si elle ne l'est pas en tout, toujours marquée par cette formation rhétorique. Car les mots sont les porteurs de symboles, les mots ont une histoire, ils portent des connotations, dirions-nous maintenant. Il a écrit dans tous les genres et s'il a rejeté sa formation en rhétorique latine, c'est bien elle, et je rejoins Venzac sur ce point, qui lui a permis de créer. En témoigne cette étude de Myriam Roman : « *Le dernier jour d'un condamné* : le style contre la rhétorique. » Hugo réécrit ses

---

<sup>551</sup> Voir Géraud Venzac, *ibid.*, p. 324 et suiv.

<sup>552</sup> Victor Hugo, « Réponse à un acte d'accusation », *Les Contemplations*, 1834.

sources car il s'est servi de témoignages. Mais « il faut d'abord lui reconnaître le mérite d'avoir su distinguer des formes de narration singulières et potentiellement nouvelles, qui échappent aux topoï rhétoriques de l'échafaud. »<sup>553</sup> Hugo transgresse les codes traditionnels de la rhétorique pour créer un ton neutre qui permet de se placer au plus près de l'expérience ressentie et confère à son texte une grande force. Pour pouvoir créer du nouveau, il faut des codes à transgresser et c'est ce que l'enseignement reçu lui a permis de faire, sans que cette affirmation n'ôte rien à son génie. Peut-être est-ce aussi dans la pratique de la version que Hugo a pu tester d'autres rythmes pour l'alexandrin que celui qu'imposait la langue classique, lui qui a disloqué parfois, pour le rendre plus expressif, le rythme traditionnel et régulier de ce vers.

Les autres élèves, qui ne manifestaient pas les aptitudes de Victor Hugo, ont pu trouver dans les exercices récurrents du lycée, comme les versions juxtalinéaires, de nouvelles façons de travailler la syntaxe du français. Ces exercices étaient les seuls où les élèves avaient à s'exprimer en français, avant l'introduction des discours en français (qui ont existé très tôt, déjà au moment où Victor Hugo était élève dans les années 1817, à Louis-le-Grand, mais ce lycée a toujours été en avance). On trouve des manuels de textes anciens présentés en version juxtalinéaires à destination des élèves, régulièrement édités au cours du XIX<sup>e</sup> siècle. Voici le titre de l'un d'eux : *Les auteurs latins expliqués par une méthode nouvelle par deux traductions françaises l'une littérale et juxtalinéaire présentant le mot à mot français en regard des mots latins correspondants l'autre correcte et précédée du texte latin avec des sommaires et des notes par une société de professeurs et de latinistes*. La longueur de ce titre est claire : elle nous apprend que cette version juxtalinéaire est provisoire puisque une autre traduction « correcte » est donnée ensuite. Ce qui est intéressant, c'est de constater que l'on perd en expressivité lorsqu'on passe à la version définitive. En effet, la version juxtalinéaire est littérale et, en épousant le texte ancien, oblige à faire appel à des tournures originales, peu courantes. Alors que la version dite correcte, attendue de l'élève, fait appel à un usage normé de la langue, conventionnel donc moins original. Il reste que l'élève qui est habitué à produire d'abord une version juxtalinéaire, manie le français différemment et que c'est une source de créativité et d'enrichissement au contact d'oeuvres d'auteurs authentiques. En voici un exemple<sup>554</sup>, un extrait du *Songe de Scipion* de Cicéron :

*Quum venissem  
in Africam  
tribunus militum  
ad quarta legionem  
M'. Manilio consuli,  
ut scitis,*

*Lorsque j'étais venu  
en Afrique`  
tribun des soldats  
auprès de la quatrième légion  
sous M'. Manilius, consul,  
comme vous le savez,*

<sup>553</sup> Myriam Roman, « *Le Dernier Jour d'un condamné : le style contre la rhétorique* », dans *Victor Hugo et la langue*, actes du colloque de Cerisy, août 2002, textes réunis par Florence Naugrette et prés. par Guy Rosa, Paris, Éditions Bréal/Université Paris-Diderot-Paris7, 2005 (en ligne : <http://groupugo.div.jussieu.fr/Groupugo/Hugo%20et%20la%20langue/Hugo%20et%20la%20langue.pdf>).

<sup>554</sup> *Les auteurs latins expliqués par une méthode nouvelle par deux traductions françaises l'une littérale et juxtalinéaire présentant le mot à mot français en regard des mots latins correspondants l'autre correcte et précédée du texte latin avec des sommaires et des notes par une société de professeurs et de latinistes*. Paris, Librairie L.Hachette et Cie, rue Pierre-Sarrasin, 1853. Consultable sur le site [arretetonchar.fr](http://arretetonchar.fr)

<i>nihil fuit potius mihi</i>	<i>rien ne fut plus pressé pour moi</i>
<i>quam ut convenirem</i>	<i>que d'aller trouver</i>
<i>Massinissam</i>	<i>Massinissa</i>
<i>regem amicissimum</i>	<i>roi très dévoué</i>
<i>nostrae familiae</i>	<i>à notre famille</i>
<i>de causis justis</i>	<i>pour des causes justes.</i>

Voici la traduction correcte proposée : « Lorsque j'arrivai en Afrique, où j'étais, comme vous le savez, tribun militaire dans la quatrième légion, sous le consul M'Manilius, je n'eus rien de plus pressé que de me rendre près de Massinissa, ce roi lié à notre famille par une étroite et bien légitime amitié. » La traduction juxtalinéaire qualifie Massinissa de roi très dévoué, pour rendre le superlatif « *amicissimum* » et reste, comme le texte latin, évasive sur les causes justes. Alors que la traduction correcte développe dans un style plus précieux cette amitié « par une étroite et bien légitime amitié » ajoutant au texte des notions qui n'y sont pas. On voit que, dans l'esprit des auteurs de l'ouvrage, le but n'est pas de traduire le texte au plus près mais de faire en sorte que l'élève montre sa connaissance d'un français normé, et la richesse de son vocabulaire. Nous ne sommes pas loin des techniques d'amplification décrites par d'Alembert. On peut en tout cas supposer que ces techniques d'écriture ont joué un rôle, en dehors des lycées, dans l'autonomisation de la littérature et que les grands écrivains (nous pouvons penser à Rimbaud et ses premiers prix de vers latins) ont tiré profit de telles pratiques pour nourrir leur propre style<sup>555</sup>.

---

### C) L'apport de l'enseignement du grec en pleine renaissance.

Le déroulement des épreuves d'agrégation entre 1821 et 1830 et l'analyse de copies de version grecque de candidats permet de se rendre compte de leur profonde ignorance du grec chez des candidats ou des membres du jury qui avaient fait partie du personnel enseignant de l'Ancien régime<sup>556</sup>. Il faut attendre les années 1830 pour avoir des candidats d'un niveau satisfaisant : le concours d'agrégation est devenu national et l'on a aussi des publications savantes concernant le grec. L'enseignement du grec est mis alors sur un pied d'égalité avec celui du latin. L'intérêt de l'étude menée par Dan Savatovsky est de montrer comment le colinguisme scolaire entre le latin, le grec et le français va jouer un rôle dans l'autonomisation du français comme discipline à part entière, dans la deuxième partie du siècle. Au début du siècle, le grec occupe une place particulière

---

<sup>555</sup> Je rejoins en cela l'analyse de Pierre Judet de La Combe qui, dans *L'avenir des anciens*, donne un exemple tiré d'un manuel de versions juxtalinéaires, en grec cette fois. Pierre Judet de La Combe, *L'Avenir des anciens. Oser lire les Grecs et les Latins*, Paris, Albin Michel, 2016, note 3, p. 57.

<sup>556</sup> Voir l'étude de Dan Savatovsky, « Contact de langues et enseignement du grec ancien : revisiter le colinguisme. » *Langue française*, 2010, 167-3, p. 31-47 (en ligne : [cairn.info/revue-langue-francaise-2010-3-page-31.htm](http://cairn.info/revue-langue-francaise-2010-3-page-31.htm)).

car il n'a pas, comme le latin, une tradition d'enseignement. Cet enseignement va utiliser ce que Dan Savatovsky appelle le contrastivisme, c'est-à-dire l'habitude de demander aux élèves « quatenus a latina differt ? »<sup>557</sup>, pour les amener à examiner la différence grammaticale entre le latin et le français. Jusque-là le français n'était perçu qu'en contraste avec le latin, il va pouvoir désormais l'être en contraste avec le grec et affirmer sa particularité vis-à-vis de l'une et l'autre langue. Il y a, au début de cette renaissance du grec dans le secondaire, des exercices de traduction du latin en grec ou du grec en latin mais ces pratiques sont vite abandonnées, avant les années 1840, jugées trop difficiles. Le français est donc la langue de passage d'une langue à l'autre. Or comme il n'a pas en grec de discours à faire ni de narration, en l'absence de tradition scolaire de ces exercices, il n'y a que du thème et de la version, c'est à dire des exercices qui exigent un travail sur la langue française. Le savoir rhétorique est donc uniquement mis à profit pour l'écriture, ce que montre l'utilisation des versions juxtalinéaires qui existent, aussi bien en latin qu'en grec. Dan Savatovsky estime que c'est la tendance à uniformiser l'enseignement des trois langues classiques et à les ranger sous une même disciplinarité qui conduit à accélérer l'abandon du paradigme rhétorique dans la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, à partir des années 1870. Ce modèle rhétorique a été un facteur de formation non négligeable dans la maîtrise de l'écriture du français des écrivains de la génération romantique. Peu l'ont revendiqué, certains ont décrié un enseignement rébarbatif mais sans mettre en question la valeur des oeuvres étudiées que l'enseignement leur avait fait connaître. À la différence de l'enseignement dans les collèges jésuites du XVIII<sup>e</sup> siècle, où l'enseignement se faisait en latin, les lycées napoléoniens n'admettent que le français comme langue d'enseignement, et la pratique du thème et de la version, même en l'absence d'outils spécifiques pour l'étude du français, a permis de développer une habitude d'écrire en français dans un colingisme étroit avec la rhétorique latine et grecque. Mais si ces pratiques ont nourri les auteurs de l'époque romantique qui ont cherché grâce à ou contre la rhétorique de nouveaux moyens d'expression, elles ont aussi, au sein des classes sociales aisées, qui ont pu suivre l'enseignement des lycées, contribué au maintien de l'idée qu'il existe un bon français, dont la norme a été apprise au lycée et qui fait référence au français classique. Cette norme du bon français fonctionne comme un signe de reconnaissance car sa maîtrise n'est accessible qu'aux classes cultivées.

---

#### D) Le français de version latine.

Une prise de conscience se produit cependant au cours de la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle. Dans leurs classes, ou dans les jurys d'examen, les professeurs de l'Université s'aperçoivent que la langue des auteurs du XVII<sup>e</sup> siècle n'est plus immédiatement accessible, même pour les milieux cultivés ou relativement cultivés où elle ne semblait pas poser de problème jusqu'à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, comme si le français du XVII<sup>e</sup> siècle était devenu une langue ancienne. L'heure de vérité

---

<sup>557</sup> « Jusqu'à quel point cela diffère du latin ? »

sonne à la fin des années 1830, avec les constatations que fait le jury de l'agrégation de grammaire. Même les candidats aux concours, qui sont déjà eux-mêmes, pour la plupart, professeurs dans les collèges (sous la Restauration et la Monarchie de Juillet, le nom de lycée est remplacé par celui de collège royal) de province, ne comprennent plus les classiques français. La première mention du phénomène figure dans le rapport qu'établit le président du jury, Jean-Louis Burnouf, pour le concours de 1839 : « On n'a plus le temps de lire nos grands écrivains, et quand il s'agit de les traduire ou de les expliquer, on est fort étonné des étrangetés qu'on y rencontre : les mots et les tournures les mieux consacrés par d'illustres exemples sont devenus des archaïsmes dont il faut deviner le sens comme on ferait pour des phrases de Montaigne ou de Rabelais. C'est ainsi que dans les deux compositions en thème latin et en thème grec, le jury a remarqué plusieurs contresens qui accusaient une véritable ignorance du vocabulaire et du style de la grande école »<sup>558</sup>. Chaque époque constate une décadence dans la compréhension de la langue classique. Les professeurs ont de la peine à admettre que la langue classique qu'ils considèrent comme immuablement fixée dans sa perfection n'a pas été la nourriture première de leurs élèves, certains n'ayant pas même le français comme langue maternelle. Il leur est difficile d'admettre que ce même mot de français recouvre des réalités historiques différentes car lorsqu'on révisait uniquement la période classique, on ne peut comprendre que les pratiques langagières évoluent. Or cette première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle n'échappe pas à la règle, le développement de la presse, des roman-feuilletons, d'une littérature dite populaire, même si elle ne concerne qu'une partie de la population surtout citadine, font évoluer la langue. Ce constat ébranle alors les certitudes : on se demande à quoi peuvent bien servir les Humanités classiques si elles n'apprennent pas à comprendre et à composer dans la langue nationale. À la demande des jurys, le ministère prend des mesures. Victor Cousin, alors ministre de l'instruction publique, instaure une épreuve d'explication d'auteurs français et une épreuve écrite de version latine au baccalauréat. Cette épreuve qui est louée parce qu'elle permet de s'exercer au maniement de la langue française, même si l'exactitude de la traduction passe au deuxième plan, se répand dans les grandes écoles (Polytechnique, Navale, Saint-Cyr) qui l'inscrivent au nombre des épreuves d'admission. Cela leur permet ainsi de s'assurer de l'origine sociale des candidats et de leur aptitude à s'exprimer en français correct avec une orthographe correcte. Il s'agit en effet du seul exercice où le maître doit corriger le français de ses élèves<sup>559</sup>. Elle est pratiquée du début à la fin de la scolarité et des manuels de version latine se répandent dès le début du siècle. Cela a eu forcément une incidence sur l'évolution de la langue française cultivée et sur l'évolution de la structure même de la phrase française. En effet, on peut dater de cette époque, à mon sens, le développement de ce que j'appelle le français de version latine. C'est-à-dire une pratique normalisée de la langue française qui permet de traduire les tournures latines, comme les ablatifs absolus par exemple, et qui entretient une pratique écrite du français qui se démarque de plus en plus des pratiques orales ou adressées au tout public comme celles des articles de journaux. Parallèlement, une épreuve d'explication d'auteurs français est instaurée à l'agrégation de grammaire, à partir de 1843, avec un programme renouvelé chaque année. « Les adversaires contre lesquels il s'agit de

---

<sup>558</sup> Cité par André Chervel, *Histoire de l'enseignement du français ... op.cit.*, p.508. « Expliquer les auteurs français. »

<sup>559</sup> André Chervel, *Histoire de l'enseignement du français... op.cit.*, p. 567. « Origine et histoire de la version latine. »

lutter sont désormais explicitement désignés : une littérature facile, le style de feuilleton, et, d'une façon plus générale, la presse, qui se démocratise, et qui est accusée de diffuser une langue négligée, rapide, trop complaisante aux néologismes et au style relâché. »<sup>560</sup> Il y a donc bien une pratique écrite du français enseignée à l'école par le biais de la version qui a pour but la conservation de la belle langue française calquée sur les auteurs du XVII<sup>e</sup> siècle dont l'enseignement doit permettre la compréhension. Il s'agissait donc de donner le meilleur aux élèves et de leur permettre de s'élever en ayant sous les yeux d'autres modèles que ceux que donnaient la presse et les parutions de l'époque. Mais l'enseignement n'était pas démocratisé, il ne concernait que les classes aisées. L'enseignement des langues anciennes est ainsi lié à la conservation d'une norme du français tout en permettant aussi l'émancipation de la littérature lorsque des écrivains, comme Hugo qui veut mettre un bonnet rouge au dictionnaire ou Baudelaire qui s'affranchit de la classification traditionnelle en développant le poème en prose, prennent leur distance avec le français de l'enseignement pour élaborer leur propre style. (Ces deux écrivains, l'un contestataire, l'autre maudit, font maintenant partie du panthéon des auteurs les plus étudiés dans les lycées...) Le romantisme est un mouvement contestataire et c'est aussi dans le rapport à la langue, nous l'avons vu, qu'il cherche à innover. Le développement des belles infidèles, qui sont des formes de réécriture, pour la traduction des oeuvres de l'Antiquité, et qui se font en dehors du milieu scolaire, semble rejoindre cette aspiration du romantisme à sortir des canons classiques d'une langue trop normée qui ne laisse pas assez de place, dans le cadre scolaire, à l'expression de soi et à l'imaginaire. Une telle pratique rhétorique de la langue dans les lycées en exclut d'autant plus les élèves issus des milieux populaires qui n'ont pas accès au latin et au grec. C'est ce que les professeurs de lettres classiques, qui enseignent en collège et qui sont issus de classes populaires et que j'évoquais dans mon introduction, ont essayé de rappeler en s'opposant à la réforme d'avril 2015 qui visait à faire disparaître les langues anciennes des collèges.

## 2- L'enseignement supérieur.

L'instauration du régime napoléonien entraîne la marginalisation intellectuelle du projet de science générale de l'homme que défendaient les Idéologues, comme nous l'avons vu, et provoque l'éclatement progressif de l'idéal de communauté intellectuelle au profit d'une lutte d'intérêts individuels. C'est ainsi que la réceptivité de la science de l'Antiquité, qui s'était développée en Allemagne dès 1795, a été faible en France, « à cause de la permanence d'une tradition littéraire, soumise aux valeurs mondaines »<sup>561</sup>, malgré le grand nombre d'ouvrages allemands traduits en

---

<sup>560</sup> André Chervel, Marie-Madeleine Compère, *Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français*. In : *Histoire de l'éducation*. n° 74, 1997, p. 20. DOI : <https://doi.org/10.3406/hedu.1997.2907>  
[www.persee.fr/doc/hedu\\_0221-6280\\_1997\\_num\\_74\\_1\\_2907](http://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1997_num_74_1_2907) C'est aussi le moment où se développe la parution du roman en feuilleton et où l'on reproche aux écrivains, Balzac ou Flaubert par exemple, d'employer des tournures non canoniques. Peu à peu, la littérature va s'émanciper et gagner en autonomie alors que l'enseignement continue à dispenser un enseignement très classique du français, accentuant durablement l'écart entre le français écrit et le français parlé.

<sup>561</sup> Jean Bollack, « Pour une histoire sociale de la critique », dans Mayotte Bollack et Heinz Wismann (éds.), *Philologie et herméneutique au XIX<sup>e</sup> siècle*, Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht, 1983.

français dans les premières décades du XIX<sup>e</sup> siècle<sup>562</sup>. Sous la Restauration, la réaction politique à l'entreprise révolutionnaire a aussi entraîné une réaction philosophique et littéraire qui intéresse le rapport au langage<sup>563</sup>. En réaction aux conceptions développées par les Idéologues, après la signature du Concordat, des membres du clergé remettent en question la mission sociale et culturelle attribuée aux savants et les accusent de promouvoir le matérialisme. Chateaubriand avec *Le Génie du christianisme* (1802) et le vicomte de Bonald, qui fait paraître ses *Recherches philosophiques sur les premiers objets de nos connaissances morales* en 1818, expriment ce courant de pensée qui met en avant l'intuition et le sentiment, contre la sécheresse du raisonnement scientifique qui ne fait pas le bonheur des hommes. Ce sont donc des courants très différents qui s'affirment dans la société française dont l'influence se fera plus ou moins pressante tout au long du siècle sur les politiques d'enseignement et sur les relations aux textes et à la langue. Nous pouvons cependant parler de cloisonnement dans l'enseignement supérieur. Ce cloisonnement peut permettre le développement de certaines disciplines qui s'étaient déjà imposées mais il ne favorise pas les échanges et l'évolution des pratiques. Les élites scientifiques sont formées dans les grandes écoles comme Polytechnique, et ouvrent aux carrières de l'armée, de l'industrie, du génie civil, du commerce et de la fonction publique... Les Facultés, qui, elles aussi, ont une vocation professionnelle puisqu'elles sont seules habilitées à délivrer des diplômes, ouvrent aux carrières de médecin, de juriste ou d'enseignant des lycées en lettres et en sciences<sup>564</sup>. Sous le premier Empire, les doyens des facultés sont nommés par l'Etat mais Napoléon conserve le tronçonnement en cinq facultés qui n'ont pas de lien entre elles, même si elles sont implantées dans la même ville (facultés de médecine, de droit, de théologie, de lettres et de sciences). Comme il n'y a pas de lien entre les facultés, le savoir universitaire reste morcelé et ne permet pas l'émergence d'un climat

---

<sup>562</sup> Voir en particulier le chapitre VI sur les romanistes de Guy Harnois : « Sans parler du Père Cœurdoux, ce jésuite français établi à Pondichéry qui, dès 1767, dans une note adressée à l'Académie de l'Inscriptions communiquait ses réflexions sur les "curieuses analogies existant entre la langue sanscrite et le latin et le grec", c'est à Paris que se constitua le premier centre d'études orientales. Vers 1803, un petit groupe de savants se forma, en vue d'étudier précisément les langues et les littératures de l'Asie : on y comptait des hommes comme Silvestre de Sacy, Ghézy, Abel Rémusat, Etienne Quatremère. On vient de tous les coins d'Europe s'initier au sanskrit, ou étudier les langues orientales à Paris. Frédéric Schlegel y vient et y puise les éléments de son fameux livre "sur la langue et la sagesse des Indiens". Bopp, le véritable fondateur de la grammaire comparée, y viendra aussi. » Guy Harnois, *Les Théories du Langage en France de 1660 à 1821*, Paris, Les belles Lettres, 1929, p.87 <http://crecleco.seriot.ch/textes/Harnois29.html#CH3>

<sup>563</sup> Guy Harnois commente ainsi l'ouvrage de de Bonald : « Le plus remarquable est qu'une telle théorie, qui pourrait paraître un recul sur les doctrines précédentes à cause de la réapparition de Dieu dans l'explication des phénomènes, est en fait, au moins dans sa partie négative et destructive, un progrès sur le XVIII<sup>e</sup> siècle. Contrairement à Condillac, de Bonald ne considère pas le langage, d'abord comme un système analytique de la pensée, mais avant tout comme un fait social. "Le langage est un moyen nécessaire de la société", ce qui marque une rupture avec la conception anhistorique précédente. » *Ibid.*, p.66.

<sup>564</sup> Les savants pouvaient ensuite faire partie de l'Institut national. Louis XVIII maintint l'organisation établie par le décret de 1803 : il se contenta de substituer les anciennes appellations monarchiques aux noms qu'avaient portés sous l'empire les quatre classes : « L'Institut sera composé de quatre Académies, dénommées ainsi qu'il suit et selon l'ordre de leur fondation, savoir : "L'Académie française" ; "L'Académie royale des inscriptions et belles-lettres" ; "L'Académie royale des sciences" ; "L'Académie royale des beaux-arts". » Le gouvernement de Juillet conserva ces quatre Académies et leur en adjoignit une cinquième en rétablissant l'ancienne classe des sciences morales et politiques, supprimée en 1803.

universitaire. L'enseignement supérieur en France, sous l'Empire<sup>565</sup>, ne permet pas le développement de la recherche en sciences et en lettres dans les facultés de province. Les établissements durablement structurés et financés sont les lycées, c'est-à-dire l'enseignement secondaire.

---

## A) France et Allemagne, deux systèmes universitaires différents.

Dans son étude comparative des systèmes universitaires allemand et français, Maurice Jacob montre<sup>566</sup> un net décalage historique entre les deux pays : l'Allemagne présente, dès le début du siècle, une spécialisation et une professionnalisation de la philologie que la France ne connaît qu'au milieu du siècle et encore seulement dans certains secteurs extra-universitaires comme le Collège de France, l'École d'Athènes, l'École pratique des Hautes Etudes, l'École de Rome (à partir de 1874). Il faut attendre la fin du siècle pour que l'Université sorte du cadre secondaire et commence à se « germaniser ». Au début du XIXe siècle en France, « la scientification de valeurs culturelles » n'a pas été possible<sup>567</sup>. On ne faisait pas encore la distinction « entre sciences de la nature (sciences des systèmes et des régularités) et sciences de la culture (sciences réflexives des transformations historiques), entre “expliquer” et “comprendre”. Les “humanités” ne formaient pas un domaine à part, doté de sa propre scientificité, elles restaient affaire du “goût” »<sup>568</sup>. En effet, les statuts de l'Université française, tels qu'ils apparaissent dans le décret impérial du 17 mars 1808<sup>569</sup>, créent un système qui a pour objet l'uniformité de l'instruction et tendent à former, pour l'Etat, « des citoyens attachés à leur religion, à leur principe, à leur patrie, à leur famille ». L'instruction (étymologiquement, le verbe latin « *struere* » signifie empiler des matériaux, faire des piles) est un

---

<sup>565</sup> Clément Falcucci, dans sa thèse sur *L'humanisme dans l'enseignement secondaire en France au XIXe siècle* (Toulouse, É. Privat, 1939), au livre IV, chapitre 1, cite une série d'articles d'Hippolyte Taine parus dans la *Revue des deux mondes* du 15 mai 1892, sur la Reconstruction de la France en 1800. Taine y fait ce commentaire sur la politique napoléonienne : « L'Université était instituée contre les Jésuites. Napoléon ne voulait pas d'une corporation ayant son chef à Rome et, d'autre part, il pensait que sans la constitution de l'Université de France, les Jésuites auraient été rétablis. L'oeuvre de Napoléon était également dirigée contre les particuliers, contre les initiatives privées en matière scolaire. Elle était faite pour l'État. » Commentaire intéressant pour notre propos car il montre que si l'enseignement du latin des lycées napoléoniens continue celui des collèges jésuites du XVIIIe siècle, il n'était cependant pas question que les religieux dominant l'enseignement. Mais en voulant contrôler le monde des savants et éviter que l'Idéologie ne devienne un contre-pouvoir, Napoléon affaiblit la recherche et les échanges. Falcucci résume la situation en ces termes : les universités régionales furent redoutées comme foyers de sciences libres qui pouvaient être des foyers d'opposition ou indépendants. Napoléon a donc voulu un enseignement supérieur qui ne serait ni encyclopédique ni approfondi.

<sup>566</sup> Maurice Jacob, « Etude comparative des systèmes universitaires et place des études classiques au 19e siècle en Allemagne, en Belgique et en France » in *Philologie et herméneutique au XIXe siècle*, édité par Mayotte Bollack et Heinz Wismann, Göttingen, Vandenhoeck et Ruprecht, 1983 p.108.

<sup>567</sup> Intervention de Jean Bollack, « Pour une histoire sociale de la critique » in *Philologie et herméneutique au XIXe siècle...op. cit.*, p.18.

<sup>568</sup> Pierre Judet de La Combe, « Crise de système dans l'enseignement supérieur français ? », dans Paul Servais (dir.), *L'évaluation de la recherche en sciences humaines et sociales. Regards de chercheurs*, actes du colloque international de Louvain, 16-17 novembre 2009, Ottignies-Louvain-la-Neuve, Éditions Academia (coll. « Intellections »), 2011.

<sup>569</sup> Décret cité par Maurice Jacob, *Philologie et herméneutique au XIXe siècle... op.cit.*, p. 109.



empilement de connaissances que l'on veut transmettre pour former de bons citoyens respectueux des principes religieux, patriotiques et familiaux. Instruire n'est pas former une intelligence à l'esprit critique mais transmettre des valeurs que la société juge utiles. Au fond, l'appareil éducatif et pédagogique mis en place par les jésuites dans les collèges correspondait bien aux visées du pouvoir napoléonien : il ne s'agissait pas de favoriser l'émancipation des esprits mais de leur donner un cadre auquel la religion catholique donnait un sens. Tous les lycées avaient un aumônier. L'enseignement du latin et du grec, de la façon formelle dont il était fait, servait tout à fait les intérêts de l'Empire. L'enseignement utilitaire des Facultés, sur un modèle unique, créait des médecins, des juristes, des bacheliers disponibles pour le professorat, l'administration, le commerce et l'industrie. La bourgeoisie y trouvait encore son compte et avait ainsi une culture commune comme signe de reconnaissance même si cet enseignement ne faisait pas l'unanimité à cause de son caractère trop littéraire et détaché de la réalité (les courants libéraux combattent les traditionalistes en demandant qu'il y ait un enseignement secondaire fondé sur le français et non pas sur le latin, en particulier dans les milieux de la bourgeoisie marchande et industrielle qui a besoin du français dans les professions qu'elle exerce. En 1824 Charles Renouard remporte un prix qui concerne l'enseignement dont le titre est éloquent : *Considérations sur les lacunes de l'enseignement secondaire en France*). Mais dans cette première partie d'un siècle si perturbé politiquement l'enseignement des humanités représente un repère stable pour les classes dominantes et n'est pas remis en question. Le secondaire a donc une importance que n'ont pas les facultés littéraires. La littérature s'épanouit en dehors de l'institution, comme nous l'avons vu, avec un monde artistique qui se pense comme autonome. L'enseignement supérieur en lettres est constitué de cours mondains qui permettent aux professeurs parisiens de se faire connaître.

---

## B) Les cours mondains à Paris.

« Le cours public constitue, jusqu'aux réformes de l'enseignement supérieur sous la Troisième République, la base de la production philologique. Ouvertes à la foule, ces leçons étaient pour le professeur, plus qu'aucune autre de ses tâches, l'occasion de se procurer du prestige : les cours de Cousin, de Villemain, de Guizot, à la fin de la Restauration, étaient des événements spectaculaires »<sup>570</sup>. Mais ces cours mondains, qui créent une tradition de grandiloquence et de verbalisme, ne présentaient pas de recherches scientifiques qui auraient été le résultat d'une approche philologique comme elle s'était développée en Allemagne car la science n'avait pas de valeur culturelle en elle-même. La forme du cours excluait que l'exposé d'une théorie s'accompagne de l'appareil de preuves si bien que ce qui faisait le succès du cours et son autorité, c'était « le résultat, l'opinion émise, et le brillant de la forme. »<sup>571</sup> On venait donc écouter la maîtrise rhétorique d'un professeur qui émettait son opinion sur une œuvre car le but de son cours

---

<sup>570</sup> Pierre Judet de La Combe, « Champ universitaire et études homériques en France au XIX<sup>e</sup> siècle », in *Philologie et herméneutique au XIX<sup>e</sup> siècle ...op. cit.*, p 28.

<sup>571</sup> *Ibid.*

n'était pas de transmettre un contenu informatif. Les lettres, qu'elles évoquent la littérature de l'Antiquité ou celle du XVII<sup>e</sup> siècle, n'avaient pas pour objet de considérer les textes comme des objets d'analyse. Le public souhaitait retrouver les œuvres comme il les avait abordées au cours de sa scolarité, c'est-à-dire dans une perspective globale qui essayait de déterminer en quoi, par exemple, consistait le génie grec. Cette perspective universelle est dans la continuité des cours de La Harpe, qui continuent à être enseignés dans des établissements libres comme l'Athénée à Paris ou dans les lycées comme Louis-le-Grand. L'absence de communauté scientifique favorise ainsi la transmission d'une doxa sur les œuvres de l'Antiquité, c'est-à-dire d'un répertoire d'arguments que l'on reprend comme une routine, et d'hypothèses figées, comme sur l'origine de l'*Illiade* et de l'*Odyssée*<sup>572</sup>. Pierre Judet de La Combe montre qu'il faudra attendre les années 1880 pour qu'il y ait une véritable discussion sur la question homérique, c'est-à-dire à partir du moment où la philologie a pu se constituer comme une discipline scientifique car l'Université a été réformée pour affirmer sa différence avec l'enseignement secondaire. Les traditions scientifiques qui se sont développées en Allemagne, comme l'histoire des textes et la grammaire comparée<sup>573</sup>, n'ont pas d'existence institutionnelle en France durant le XIX<sup>e</sup> siècle. On se méfie en France de l'érudition et l'on lui préfère le brillant de l'éloquence.

---

### C) La philologie en Allemagne.

L'université allemande, telle que Wilhelm Von Humboldt l'avait conçue, était tout autre : « culture désintéressée, épanouissement de la personnalité ; scission entre école qui communique des connaissances stables, arrêtées, sûres, et Université, lieu de la science, c'est-à-dire du savoir instable, perpétuellement remis en question ; primauté de la faculté de philosophie »<sup>574</sup>, pièce maîtresse du système. Même si cette présentation de l'Allemagne semble quelque peu idéalisée, la

---

<sup>572</sup> Je renvoie à l'article de Pierre Judet de La Combe (ibid.) pour une étude approfondie de la question homérique, de Guigniaut aux frères Croiset et à Victor Bérard.

<sup>573</sup> Pourtant Guy Harnois montre que des savants français ont entrevu la notion de grammaire comparée : « Il n'appartient donc pas à un Français de "bâtir", le premier avec l'aide du sanskrit, un système, même rudimentaire, des langues indo-européennes ; mais il n'en est que plus curieux de constater qu'à la même époque, par des voies toutes différentes, dans un domaine tout autre, des savants français rencontrèrent l'idée de comparaison et tentèrent de s'en servir pour expliquer la grammaire de plusieurs langues. Je veux parler des "romanistes", dont les trois plus illustres noms, à l'époque, sont ceux de Fauriel, J.-B.-B. Roquefort, et surtout Fr. Raynouard. Ils sont les vrais précurseurs des études romanes que Diez fit briller d'un si vif éclat. Sans doute leur grande idée d'une langue commune unique, intermédiaire entre le latin et les langues modernes, à savoir la langue des Troubadours (ou provençal) fut-elle rapidement réduite à néant. Mais il reste que Raynouard s'il appliqua mal la méthode et la tortura pour la mettre au service d'une idée préconçue, entrevit parfaitement la notion de grammaire comparative, lorsqu'il écrivit, dans le discours préliminaire de sa "Grammaire comparée des langues de l'Europe latine" (1821) : "j'ose donc comparer nos idiomes divers avec cette langue commune ; si leurs éléments caractéristiques, si leurs formes principales, leurs combinaisons ordinaires offrent de grandes et fréquentes conformités qui paraissent, non des accidents du caprice des langues, des rencontres du hasard, mais le résultat nécessaire de principes uniformes, d'analogies constantes, de développements naturels nous pourrions croire à cette communauté d'origine. Je n'oublie pas qu'il faut la démontrer par des rapprochements qui ne soient pas forcés, par des rapports souvent identiques, par des faits nombreux et détaillés". » *Les Théories du Langage en France de 1660 à 1821*, p.88.

<sup>574</sup> Maurice Jacob, « Etude comparative des systèmes universitaires et place des études classiques au 19<sup>e</sup> siècle en Allemagne, en Belgique et en France » in *Philologie et herméneutique au XIX<sup>e</sup> siècle...op.cit.*, p. 109.

définition de la science, comme savoir instable, révèle une tout autre approche, concernant celle des textes en particulier. À la tradition classique française, qui voit dans les textes antiques des objets d'admiration à imiter, s'oppose l'approche philologique allemande qui pose le texte d'abord comme un problème, une source de questionnement. En ce début du XIX<sup>e</sup> siècle, le rapport au savoir est fondamentalement différent dans les deux cultures et le restera au-delà de la deuxième moitié du siècle, malgré les tentatives d'un Victor Cousin ou d'un Burnouf (et plus tard d'un Renan) pour faire connaître certains aspects de la culture allemande. Si, à partir de 1830, on trouve une multiplication des rapports et des articles sur les universités allemandes<sup>575</sup>, le retentissement est minime. « Il semble bien que les élites bourgeoises aient peu compris l'importance du fait scientifique, obnubilées qu'elles étaient par l'activité pédagogique d'institutions d'enseignement menant à des débouchés qui garantissaient *ipso facto* un certain statut social et professionnel »<sup>576</sup>. La France comptait sur le secondaire pour former des élites, alors que l'Allemagne valorisait le supérieur.

En Allemagne, Friedrich August Wolf fonde la philologie allemande qui se distingue du culte des textes canoniques pour montrer qu'il est nécessaire d'avoir conscience de l'historicité de l'objet étudié, les textes antiques en l'occurrence. Friedrich Schlegel, de son côté, fonde une philosophie de la philologie. Pour lui, critiquer une oeuvre, c'est la rapporter à elle-même, et pour la comprendre le critique ne saurait lui appliquer aucune règle ou catégorie pré-existante (nous sommes loin de La Harpe) car il faut considérer son individualité. S'il faut tirer de l'oeuvre elle-même les critères pour l'apprécier, le travail du critique est une dynamique de travail et non plus un jugement. Mais pour saisir sa singularité, il est nécessaire de replacer l'oeuvre dans le contexte de production des autres oeuvres contemporaines à la fois de l'auteur lui-même mais aussi des autres auteurs dans une sorte de va-et-vient, des interactions en somme, qui amène à faire une histoire littéraire. Et l'histoire de la réception d'une oeuvre, c'est à dire l'histoire de ses interprétations, fait partie de son étude critique pour Schlegel. Ainsi l'approche des oeuvres antiques diffère profondément de l'approche classique qui reste permanente en France, la dimension historique des interprétations d'une oeuvre est intégrée à l'oeuvre classique qui perd « du même coup sa rondeur et sa perfection classique »<sup>577</sup>. Ce ne sont plus des oeuvres classiques mais progressives, sujettes à la variété des interprétations. Ce qui signifie qu'on ne peut comprendre de façon absolue une oeuvre, puisqu'elle est sujette à des interprétations variées. Ce qui amène Schlegel à considérer comme illusoire une communication transparente car c'est le langage qui est fondamentalement incompréhensible parce qu'il n'est pas univoque. Nous sommes là aux antipodes de la conception du langage selon Destutt de Tracy. Schlegel semble hésiter en un scepticisme radical, le langage est incompréhensible et donc les oeuvres ne se laissent pas comprendre et l'ambition de créer une

---

<sup>575</sup> Voir Jean Bollack, « Pour une histoire sociale de la critique »...*op.cit.*, p.19 : il constate « le nombre impressionnant d'ouvrages allemands traduits en français dans les premières décades du XIX<sup>e</sup> siècle. »

<sup>576</sup> Maurice Jacob, « Etude comparative des systèmes universitaires et place des études classiques au 19<sup>e</sup> siècle en Allemagne, en Belgique et en France » in *Philologie et herméneutique au XIX<sup>e</sup> siècle...**op.cit.*, p. 111.

<sup>577</sup> Denis Thouard, *Critique et herméneutique dans le premier romantisme allemand*, Lille, Presses universitaires du Septentrion, 1996, p. 33.

construction historique des sens d'une oeuvre pour atteindre au moins un sens ouvert. Cette conception du rapport aux textes diffère donc profondément de la tradition française qui, en ne tenant pas compte du processus historique à l'oeuvre dans la lecture des oeuvres, ne stimulait pas la recherche mais préservait le goût pour la beauté qui émanait des oeuvres, même si c'était selon des critères traditionnels.

---

## D) Conséquences en France du rejet de la philologie.

Ce rejet de la philologie allemande, du dépeçage critique des textes et cette admiration classique des oeuvres du passé a permis de s'attacher à la beauté expressive des textes, beauté que la philologie allemande tendait à faire disparaître sous les analyses critiques. Cette attitude n'a pas favorisé les développements des études supérieures en littérature sur des fondements scientifiques (ce seront l'archéologie, l'épigraphie et la linguistique qui seront des sciences) mais a favorisé le développement de la littérature romantique, qui s'est bien moins développée en Allemagne après Goethe, Schiller ou Hölderlin. Les hellénistes français, à la suite de Victor Cousin, se sont intéressés aux conditions de production des textes antiques, recherchant le sentiment religieux, le mystère des symboles dans la Grèce ancienne. Pierre Judet de La Combe montre<sup>578</sup> comment Joseph-Daniel Guigniaut (directeur de l'École normale supérieure, l'un des fondateurs de l'École française d'Athènes) traduit la *Symbolique* de Fr. Creuzer entre 1825 et 1841. Il manifeste une position scientifique originale qui définit les termes d'un paradigme scientifique, qui dominera les études classiques en France, dans lequel il affirme l'importance de l'intuition et son caractère symbolique. Il souligne le génie du poète et l'affirmation de son individualité par la mise en forme symboliste de son oeuvre. C'est donc l'intuition qui donne son unité à l'oeuvre. Cette conception du langage comme symbole a eu une influence importante sur la poésie romantique puis symboliste, comme l'ont développé plus tard Baudelaire<sup>579</sup>, Rimbaud ou Mallarmé. Ainsi cette conception du langage comme symbole rejoint les aspirations de la Contre-Réforme, ou de ce que Paul Bénichou<sup>580</sup> appelle le déisme sensible du XVIIIe siècle, qui valorise l'expression d'un attendrissement moral avec la venue des larmes devant les beautés de la nature et l'impression de communion avec un monde créé par Dieu dans lequel la sensibilité égalise et fait fraterniser les hommes. Le développement de l'histoire littéraire en France ne sera pas philologique. La tradition française reste orientée, donc, sur la production littéraire et s'intéresse peu ou pas au sujet qui lit et

---

<sup>578</sup>Pierre Judet de La Combe, « La querelle philologique du mythe. Les termes d'un débat en Allemagne et en France au début du siècle dernier », *Revue germanique internationale*, 1995, 4, p.14-15 (en ligne : <http://journals.openedition.org/rgi/510>).

<sup>579</sup> Chloé Laplantine, « “La langue de Baudelaire”. Une approche de Baudelaire et du langage poétique avec Benveniste », *Le français aujourd'hui*, 2011, 175-4, p. 47-54 (en ligne : [Cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-4-page-47.htm](http:// Cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-4-page-47.htm)). Benveniste découvre que la langue de Baudelaire est essentiellement évocatrice et qu'elle nécessite un mode de lecture approprié. En effet, l'usage de la langue par les poètes nécessite une conversion de point de vue de la part des lecteurs car les poètes n'usent pas de la langue selon les normes collectives mais selon leur expérience toute personnelle. La dimension symbolique de la langue de Baudelaire participe de cette expérience personnelle.

<sup>580</sup> Paul Bénichou, *Romantismes français...op.cit.*, p. 44-45.

interprète, (ce qui n'est pas sans poser problème au niveau de l'enseignement), elle présente deux traditions qui s'opposent, dans l'enseignement, la Grammaire générale et la rhétorique, mais qui ont pour point commun de s'attacher à des règles universelles, donc anhistoriques, qu'elles veulent transmettre<sup>581</sup>.

### 3- L'enseignement primaire : un rapport à la langue hérité du XVIII<sup>e</sup> siècle et des Idéologues. Le primaire et le primaire supérieur se constituent en citadelle sous Guizot.

L'enseignement primaire, confié aux municipalités sous l'Empire, se développe très inégalement sur le territoire par manque de coordination au niveau national et surtout par manque de maîtres formés et compétents. Des écoles primaires s'ouvrent aussi grâce aux congrégations, en particulier féminines (puisque ce sont les seules qui peuvent accueillir les filles) et aux écoles des Frères (où l'enseignement se fait à partir du français depuis que l'orthographe s'est un peu régularisée). Cependant, les années passées sous le premier Empire n'empêchent pas la mise en place d'une grammaire scolaire du français qui procède de la Grammaire générale, via les Écoles centrales. Se met ainsi en place, au niveau du primaire, l'enseignement de la Grammaire générale et la conception classique du français. En effet, ce niveau n'a pas eu le temps d'exister vraiment sous la Révolution. Comme le français n'a jamais été enseigné pour lui-même et que les humanités classiques sont réservées aux lycées qui ouvrent rapidement des petites classes pour accueillir en classes primaires les enfants de la bourgeoisie aisée qui ne veut pas de mélange avec les enfants de la communale, les enfants des écoles primaires n'ont pas le droit au latin, pas plus que leurs professeurs lorsque les écoles normales leur en fourniront.

---

#### A) Les premières grammaires du français dans le primaire.

Les pratiques pédagogiques pour apprendre le français sont calquées sur celles du latin héritage de celles qui se pratiquaient avant la Révolution : on fait faire les parties, c'est-à-dire qu'on fait énoncer à l'élève, dans l'ordre où elle se présente dans la phrase, la catégorie grammaticale de chaque mot, et l'on leur fait réciter par cœur les règles et le contenu des grammaires. Il s'agit bien, conformément à la conception classique du langage, de nommer et de classer les parties du discours. Les Idéologues, ensuite, mettent à la mode le principe de l'analyse logique qui existait déjà et consistait à identifier les différentes propositions d'une phrase. Au début du XIX<sup>e</sup> siècle, les deux traditions de faire les parties et de faire l'analyse grammaticale se mêlent. S'effectue alors la mise au point d'une vulgate grammaticale car le souci de l'orthographe du français passe au

---

<sup>581</sup>Voir les analyses de Michael Werner, « À propos de la philologie moderne. Problème de définition dans l'espace franco-allemand », dans Michel Espagne et Michael Werner (dir.), *Philologiques I...*, *op. cit.*, p.12-13.

premier plan. C'est autour des lacunes du Lhomond<sup>582</sup> que se constituent ces vulgates. La grammaire de Lhomond sert de référence pour l'orthographe durant tout le XIX<sup>e</sup> siècle, car elle a été suffisamment délatinisée (c'est-à-dire que Lhomond a enlevé toute la terminologie grammaticale latine qui était inutile pour comprendre l'orthographe française), pour qu'elle soit utile pour l'apprentissage de l'orthographe dans un format réduit, ce qui assure son succès. Elle a été adoptée par les Ecoles centrales, nous l'avons vu, aussi bien dans le cours de grammaire générale que dans le cours de langues anciennes, car il faut bien apprendre l'orthographe française, en cours de normalisation. Sa grammaire fournit un socle pour la construction d'une grammaire scolaire du français qui propose de nouveaux concepts<sup>583</sup>. La première grammaire scolaire a une durée très limitée dans le temps : de 1796 à 1804. Ce sont les écrits grammaticaux de professeurs et d'anciens élèves de l'Ecole Normale de l'an III qui ont reçu les cours de Garat et Sicard et qui écrivent des traités de grammaire générale : Thurot, Domergue, Sicard, Silvestre de Sacy, Destutt de Tracy, pour les maîtres des Écoles centrales. Les professeurs de langues anciennes aussi sont invités à faire précéder leurs cours de principes de la grammaire générale. L'enseignement de la grammaire expérimente les concepts issus de la grammaire générale : des groupes d'étude se créent ainsi que des revues, c'est de là que sort, en 1823, *La nouvelle grammaire française sur un plan très méthodique* de Chapsal et Noël (qui n'est que co-signataire). Elle présente des qualités de clarté et de concision, comme chez Lhomond, avec des exemples faits pour être appris par cœur. Les écoles normales dans leur immense majorité adoptent cette grammaire.

---

## B) Echec pédagogique de la grammaire de Noël et Chapsal issue de la *Grammaire générale*.

Cette grammaire, pour faire retrouver les impératifs de la logique, demande aux élèves de raisonner en donnant des équivalents qui ne se disent pas en français. Par exemple, on demande aux élèves de donner à la phrase « ils se sont flattés », l'équivalent : « ils ont été flattant eux ». En effet, « les élèves doivent apprendre à retrouver derrière les énoncés de la langue les formulations que la logique oblige à reconstruire. Par exemple, “on le recherche”, c'est-à-dire, “on est recherchant lui”. La méthode soumet l'enfant ou le jeune homme à un langage étrange. »<sup>584</sup> Cela ne surprend pas les élèves qui font du latin habitués à de tels détours lors des traductions littérales mais cette pratique fut mal reçue dans les milieux patoisants ou populaires où on ne parlait pas français, les jeunes maîtres imposant cette pratique qui n'était pas bien comprise. Les inspecteurs généraux tirent la sonnette d'alarme : c'est un contresens pédagogique. Ce non sens vient du fait qu'il s'agit de faire

---

<sup>582</sup> André Chervel donne pour exemple l'accord du verbe et du sujet : Lhomond enseigne qu'on peut trouver le nominatif en mettant qui est-ce qui ? devant le verbe mais comment lui expliquer l'orthographe d'une phrase comme « il arrive de grands malheurs » ? *Histoire de l'enseignement du français...op. cit.*, p. 221.

<sup>583</sup> André Chervel, *ibid.*, p. 223, « Naissance d'une grammaire scolaire du français, reconceptualiser la grammaire scolaire. »

<sup>584</sup> André Chervel, *ibid.*, p. 257.

raisonner en français sur la langue française : soit l'élève connaît le français et il se demande à quoi sert cette décomposition bizarre soit il ne le connaît pas et ce n'est pas cette décomposition qui va le lui apprendre. Dans cette grammaire, le français est conçu comme le latin des collègues, c'est-à-dire comme une langue qui a sa perfection propre et qui doit tout à son génie, en dehors de toute perspective historique. Et surtout une langue écrite et non pas parlée ! Cette grammaire montre à quel point, en pédagogie, il est difficile d'imposer un métalangage à une langue quand elle est à la fois la langue d'enseignement et la langue enseignée. L'utilité de ce métalangage n'est comprise des élèves que pour comparer les langues entre elles, ce qui était la situation des élèves patoisants, mais rares furent les maîtres capables de tenir compte de la langue maternelle des apprenants pour servir de comparaison. Ils n'étaient pas formés dans ce sens. L'heure n'était pas à la comparaison mais à l'analyse des propositions. Cet épisode montre aussi la difficulté de doter l'enseignement du français d'outils pour l'enseigner. La situation complexe de la France, complexe du fait de l'hétérogénéité des élèves qui ne parlaient pas tous la même langue, et du fait que les deux ordres d'enseignement, le primaire et le secondaire, ne communiquaient pas entre eux et n'avaient pas le même rapport à la langue, n'a pas permis une réflexion d'ensemble où l'enseignement du latin aurait pu jouer le rôle de propédeutique à l'apprentissage du français : le latin est facile à lire (toutes les lettres se prononcent), son orthographe et sa grammaire sont codifiées de longue date et connues des enseignants. L'enseignement du latin, sous forme simple, aurait pu servir de pont entre le français et les patois au moins au niveau du vocabulaire. Mais il aurait fallu avoir la connaissance de cette parenté étroite et des conditions de colinguisme, qui ont permis l'élaboration et l'évolution des langues, et surtout la volonté que tout le monde accède à la même culture, ce qui n'était pas le cas à ce moment-là. La culture du primaire, au contraire, s'affirme en rupture avec celle du secondaire et le latin est perçu comme la langue réservée à une élite. Quant aux patois, ils sont l'objet d'ignorance de la part des maîtres quand ce n'est pas de mépris. En 1839, Burnouf patron des études latines s'emporte contre « l'interminable phraséologie de Chapsal »<sup>585</sup>, c'est l'époque où paraissent des textes contre cette grammaire. Ce mécontentement va créer la deuxième grammaire scolaire.

---

<sup>585</sup> Jean-Louis Burnouf, cité par André Chervel, *ibid.*, p. 257. Jean-Louis Burnouf (1785-1844) est l'exemple même d'un professeur qui n'a dû sa science qu'à sa persévérance : issu d'un milieu pauvre et orphelin, son goût pour les langues anciennes le fait remarquer par des professeurs qui lui permettent de gravir les échelons et de s'imposer ensuite comme un spécialiste, professeur de rhétorique au lycée Impérial, fonction qu'il exerce jusqu'en 1826. Il est nommé ensuite inspecteur de l'Académie de Paris, fonction au sein de laquelle il préside les concours de l'agrégation pour les classes de grammaire. Il joint à ce poste celui de maître de conférences à l'École normale, dès sa fondation, de 1811 à 1822. En 1816, il remplace Guérault à la chaire d'éloquence latine au Collège de France, qu'il occupe jusqu'en 1844, puis il devient inspecteur-général de l'Université. Il a formé une grande partie des professeurs de son temps. Joseph Naudet fait son éloge : « C'est ainsi que dans une célèbre édition d'auteurs classiques latins, qui se fit au commencement de ce siècle, entre les habiles collaborateurs que l'auteur de l'entreprise s'était associés, M. Burnouf s'éleva au-dessus de tous à une longue distance, même des premiers après lui. Son travail sur Salluste est un chef-d'œuvre où la plénitude de l'érudition allemande s'allie à la justesse et à la précision de l'esprit français ; rien de superflu, tout le nécessaire ; discussion des textes, éclaircissements historiques, remarques de philologie comparée et de critique littéraire ; commentaire, en un mot, bien rare en son espèce, qui explique toutes les difficultés sur lesquelles on l'interroge, sans donner jamais des explications qu'on ne lui demandait pas. Non content de commenter ces auteurs avec une parfaite érudition, il a su les traduire en écrivain élevé à leur école. » *Notice historique sur MM. Burnouf, père et fils, lue dans la séance publique annuelle de l'Académie des inscriptions et belles-lettres le 18 août 1854* (en ligne : [wikisource.org/wiki/Notice\\_historique\\_sur\\_MM.\\_Burnouf,\\_père\\_et\\_fils](http://wikisource.org/wiki/Notice_historique_sur_MM._Burnouf,_père_et_fils)).

---

### C) La deuxième grammaire scolaire<sup>586</sup>.

Le passage du plan grammatical au plan logique à l'aide de quatre figures, ellipse, pléonasmе, syllepse, et inversion est laissé de côté ainsi que les reformulations étranges dont nous avons donné quelques exemples. On redécouvre la notion de complément, en particulier celle du complément circonstanciel, proposé par l'abbé Girard et relancé par Beauzée au XVIII<sup>e</sup> siècle. Cet appareil des compléments était assez sommaire dans la Grammaire générale car ils étaient soit directs soit indirects. « Avec Prosper Poitevin, le circonstanciel entre dans la grammaire scolaire en 1844 et ouvre la voie à la théorie grammaticales des fonctions »<sup>587</sup> qui va s'enrichir tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle, la notion de complément d'agent du verbe passif, par exemple, datant de 1914. C'est donc très progressivement que la grammaire scolaire se détache de la grammaire générale en trouvant des concepts adaptés au français considéré dans sa spécificité mais toujours sans dimension historique. On ne peut que s'étonner que cet appareil grammatical, dont nous avons appris les règles à l'école d'une façon qui ne nous permettait pas de douter de sa permanence, est en réalité le fruit d'une réflexion qui s'étend dans le temps et dont les concepts évoluent. Ce sont bien des pratiques réflexives qui permettent d'établir des règles dans l'orthographe française. Mais il est à noter que dans le désir constant d'émanciper l'enseignement grammatical du français de celui du latin, on ne cherche pas à mettre en évidence ce que le français doit au latin dans sa syntaxe.

---

### D) « L'école aux prises avec l'orthographe »<sup>588</sup>.

---

#### La formation des maîtres.

L'orthographe et la grammaire constituent les principaux thèmes de ces formations où la pratique de la dictée devient récurrente pour faire progresser le niveau des stagiaires. En moins de 15 ans, les écoles normales, grâce à la formation initiale et continue, bouleversent le paysage éducatif français ce qui inquiète l'opinion conservatrice car les couches populaires ont là un moyen de promotion sociale. L'une des conséquences de cette formation en école normale c'est que la mémorisation de la grammaire devient une préoccupation constante du maître d'école car il enseigne ce qu'il a lui-même appris. Mais cela remet en cause le fait que l'orthographe de principe (l'orthographe d'usage ou lexicale) soit liée à la grammaire. En effet, les élèves maîtres se rendent

---

<sup>586</sup> Ce paragraphe reprend les analyses d'André Chervel, *Histoire de l'enseignement du français...* op.cit., p. 258 et suiv.

<sup>587</sup> *Ibid.*, p. 260.

<sup>588</sup> *Ibid.*, p. 275.



compte que la mémorisation de la grammaire ne donne pas les clés de l'orthographe de principe. D'où l'invention d'exercices spécifiques comme la cacographie. Un disciple de Domergue en 1803 lance un manuel *Leçons d'orthographe française et de ponctuation, ou cacographie* avec un corrigé à l'usage des instituteurs qui est la simple copie correcte des formes erronées proposées. On propose des phrases truffées d'erreurs que l'élève doit corriger mais sans donner d'explications orthographiques. On fait aussi corriger les provincialismes et adopter la forme canonique du bon français. C'est le français d'école normale qui s'impose, c'est-à-dire le français de la norme, une norme qui vient ...du français classique qui a fait la gloire de la France. Cette méthode de la cacographie suscite cependant de violentes critiques, comment enseigner le vrai à partir du faux ? On va alors entreprendre de faire des exercices de grammaire qui permettent d'acquérir l'orthographe grammaticale, celle des accords. Naît la pratique du thème français, par exemple dans l'ouvrage de Le Tellier, *Thèmes français ou nouveaux exercices de cacographie et de cacologie*. (1822). La cacographie est, jusqu'en 1840, l'exercice favori du primaire supérieur : l'élève copie puis corrige la forme fautive. Peu à peu, suite aux critiques, la cacographie abandonne l'orthographe d'usage pour se concentrer sur l'orthographe grammaticale en particulier l'accord des participes. L'éradication de la cacographie, sous l'impulsion des inspecteurs primaires, a lieu à partir de 1840 et la réforme de 1880 la fait tomber en désuétude. Mais c'est elle qui a fait de l'orthographe une discipline scolaire. Ces expériences de cacographies montrent une nouvelle fois la difficulté de constituer des outils pour enseigner le français. Le mot de thème montre que la langue française n'était pas connue des élèves : c'est la maîtrise du français qui est visée mais à partir d'une langue qui n'existe pas et qui est fautive, la cacographie. Les enfants du primaire n'ont pas droit à la pratique du thème d'imitation latin qui est formateur mais il n'est pas concevable qu'on puisse leur donner des rudiments de latin en vue de la maîtrise du français.

---

## L'orthographe lexicale, le point noir de la didactique scolaire.

Dès 1830, apparaissent des exercices d'orthographe qui vont prendre la place de la cacographie. Ce sont des exercices qui consistent, par exemple, à faire trouver une consonne muette en fonction d'un mot de la même famille : abricot, abricotier, ou bien qui demandent que l'on mette en italiques une forme à l'infinitif ou au singulier pour faire trouver la bonne forme en fonction du sens de la phrase, ou bien qui font mettre des tournures au féminin, ou au pluriel pour que l'élève enregistre les modifications orthographiques. Tous ces exercices font progresser l'acquisition de l'orthographe grammaticale, mais « l'enseignement de l'orthographe d'usage reste au XIX<sup>e</sup> siècle le point noir de la didactique : rien n'est fait pour elle »<sup>589</sup>. Une seule règle est enseignée : la règle de famille ou de dérivation (comme nous l'avons vu pour abricot, abricotier). Lorsqu'on considère l'importance que Victor Hugo accorde aux mots, on comprend que cet enseignement primaire, en train de se constituer, devait être bien théorique et manquait d'un rapport poétique à la langue. Si la rhétorique latine était ardue, Hugo avait au moins en traduisant Virgile de

---

<sup>589</sup> *Ibid.*, p. 317.

quoi s'échapper en imagination par les images comme celles des ombres peuplant les Enfers. Toujours dans *Réponse à un acte d'accusation*, il oppose le mot à la grammaire : « Oui, si Beauzée est Dieu, c'est vrai je suis athée. »<sup>590</sup> Alors que le mot, c'est l'inspiration :

Car le mot qu'on le sache est un être vivant [...]  
Le mot, le terme, type on ne sait d'où venu  
Face de l'invisible, aspect de l'inconnu ;  
Crée par qui ? forgé, par qui ? jailli de l'ombre ;  
Montant et descendant dans notre tête sombre,  
Trouvant toujours le sens comme l'eau le niveau ;  
Formule des lueurs flottantes du cerveau.

Pourtant apparaît, vers 1860, la lexicologie qui diffuse les notions de radical et de terminaisons, ainsi que de nombreux ouvrages sur les difficultés de l'orthographe lexicale (comme Bescherelle) mais aucun ne s'impose car ce sont des règles qu'il faut mémoriser et on en reste aux vieilles méthodes de la copie, des répertoires d'homonymes, de la récitation des mots difficiles à doubles consonnes etc... tandis que se répand l'idée que la lecture aide pour l'orthographe... Rien d'étonnant, avec le recul, que l'orthographe lexicale soit le parent pauvre des disciplines du primaire : ni les instituteurs ni leurs formateurs n'avaient la compétence pour pouvoir la comprendre. Ils n'avaient pas eu droit aux vers latins ni aux versions juxtalinéaires. Il aurait fallu pour cela qu'ils aient appris le latin et même en l'ayant appris, qu'ils aient eu la connaissance que le français s'est formé de façon populaire et de façon savante à partir du latin. Or le supérieur, qui aurait pu se consacrer à des recherches qui auraient pu aller dans ce sens, n'avait pas de communauté savante qui ait recours à la grammaire comparée ou à la philologie telles qu'elles se développaient outre Rhin. Le primaire et le primaire supérieur étaient donc condamnés à fonctionner dans un monolinguisme qui trouvait vite ses limites : on ne pouvait pas expliquer l'orthographe d'usage aux élèves obligés de mémoriser un état de fait, à grand renfort de dictées, comme nous allons le voir, ce qui n'a pas donné du français l'image d'une langue très accessible. L'orthographe devient une pratique de sélection des bons élèves.

---

## La dictée.

L'adoption de la dictée par l'école primaire<sup>591</sup> s'effectue progressivement: elle n'est pas l'exercice favori des maîtres pendant la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, le niveau des élèves étant

---

<sup>590</sup>Victor Hugo, *Réponse à un acte d'accusation*, *Les Contemplations*, 1834.

<sup>591</sup>André Chervel, *Histoire de l'enseignement du français ...op.cit.*, « L'école aux prises avec l'orthographe », p. 325.

trop bas ou trop hétérogène pour que la dictée, telle que nous la connaissons, puisse avoir un intérêt pédagogique. Les maîtres préfèrent la cacographie moins coûteuse en temps. Son succès se développe avec l'accroissement de maîtres diplômés et l'élévation du niveau des élèves car c'est un exercice collectif. Il adopte des formes variées : les mots sont épelés avant d'être écrits ou bien un élève écrit au tableau noir une dictée que recopient les autres élèves après correction. Vers le milieu du XIX<sup>e</sup>, elle s'impose comme un exercice incontournable. Une dictée quotidienne est imposée dans les écoles normales en 1851. À partir de cette date, les règlements départementaux imposent une dictée plusieurs fois par semaine dans les classes. On voit alors apparaître des textes composés exprès pour les dictées : ils permettaient ainsi d'établir une progression dans la difficulté, et de concentrer les difficultés orthographiques. On récrit même des textes classiques en dictées piégées. Entre 1830 et 1870, la dictée devient un exercice typique de l'enseignement du français. Les concours et les certificats d'étude créés dans les départements comportent toujours une dictée et un problème de calcul. Autrefois, on considérait que la fin de la scolarité pour les enfants du peuple, c'était de savoir lire et de connaître son catéchisme pour qu'ils puissent faire leur première communion, désormais, l'objectif du maître de l'enseignement public est que ses élèves sachent lire, écrire et compter.

Je trouve intéressante l'analyse d'André Chervel qui dit que « l'école se replie sur elle-même pour mieux promouvoir l'orthographe et le calcul. Grâce à la dictée et au calcul, elle rejoint ainsi le lycée et le collège, eux aussi soumis à la préoccupation majeure du concours général et du baccalauréat. »<sup>592</sup> Est-ce une conséquence du rapport au langage hérité de la Grammaire générale que de donner la priorité à la seule raison dans l'apprentissage et de ne prendre en considération que ce que l'on peut quantifier, à savoir un résultat de calcul juste ou un nombre de fautes dans une dictée ? En effet, que ce soit le calcul ou la dictée, il s'agit toujours de faire intervenir la raison, c'est-à-dire la capacité de réflexion (résolution d'un problème et règles d'accord) alliée à la mémorisation mécanique (les tables de multiplication et les règles d'orthographe lexicales apprises par la copie). De tels apprentissages sont faciles à évaluer et donnent l'impression d'établir une équité entre candidats car les résultats sont quantifiables. Ce sont donc les seules capacités logico-mathématiques qui sont développées. En faisant mémoriser des règles, en apprenant à réfléchir et donc à maîtriser ses pulsions, en reconnaissant les vertus du travail par un labeur régulier, l'école primaire s'efforce de bien remplir sa fonction d'éducation du peuple à devenir docile. Il ne s'agit pas de développer l'imaginaire des élèves, mais de leur apprendre à utiliser leur langue comme outil pour fonctionner dans la société à un niveau minimal. Cet enseignement-là a de nombreux points communs avec celui des jésuites, il s'agit toujours de discipliner la jeunesse par le travail dans un lieu clos et bien cadré. Le monde scolaire s'est émancipé de la tutelle directe de la religion catholique mais la vision du peuple reste assez semblable, il s'agit toujours du « tu gagneras ton pain à la sueur de ton front »<sup>593</sup>.

---

<sup>592</sup> *Ibid.*, p. 325.

<sup>593</sup> Il n'est d'ailleurs pas sûr que l'école n'ait pas conservé ce rapport à l'apprentissage et que l'école laïque soit détachée de toute influence biblique.

---

## E) Le primaire et le primaire supérieur créé par Guizot : un enseignement concret coupé des Humanités du secondaire.

La citadelle du primaire a donc ses manuels, ses écoles normales et ses inspecteurs, elle a aussi ses programmes qui entretiennent le rapport à la langue fondé sur la raison, héritière des Idéologues : dans l'enseignement primaire et élémentaire, les matières sont l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, les éléments de la langue française et du calcul, le système légal des poids et mesures. La langue française et le système des poids et mesures, qui ont des difficultés à pénétrer dans certaines régions où ils entrent en concurrence avec la terminologies des langues régionales, apparaissent comme des instruments d'unification nationale. Il s'agit d'apprendre à lire et à écrire le français, langue de la nation, mais aussi à peser et à mesurer dans les unités imposées par le gouvernement. La langue maternelle des élèves n'est, elle, pas prise en considération. L'école fonctionne en circuit fermé, excluant toutes les autres langues, on pourrait parler de monolinguisme triomphant. Comme cet enseignement primaire se fait sans latin, il ne donne pas accès même aux meilleurs élèves à l'enseignement secondaire. C'est pourquoi le ministre Guizot, écoutant la demande des parents et des enseignants, crée un prolongement à cet enseignement qu'il n'appelle pas moderne, nous l'avons vu, pour ne pas heurter les tenants de l'enseignement classique. C'est le primaire supérieur. Il s'agit de dispenser un enseignement pratique : des éléments de la géométrie et ses applications usuelles spécialement le dessin linéaire et l'arpentage, des notions de sciences physiques et d'histoire naturelle applicables aux usages de la vie. C'est une préparation directe aux métiers artisanaux ou industriels d'ouvrier qualifié, de cadre subalterne dans l'industrie ou bien de petit patron de l'artisanat, ce qui correspondait aux attentes de la petite bourgeoisie ou des paysans aisés. À cela s'ajoute un part de culture générale : le chant, des éléments de l'histoire et de la géographie et surtout de l'histoire et de la géographie de la France car Guizot est historien et l'histoire a une dimension universelle pour lui, elle est la science sociale par excellence, et il ne la confine pas dans l'enseignement secondaire. Même les grands établissements parisiens ne dédaignent pas d'ouvrir ces filières spéciales sans latin : le collège royal Henri IV en ouvre une en 1832, Louis-le-Grand en 1834. L'enseignement primaire et primaire supérieur est bien un enseignement destiné aux classes inférieures et moyennes de la société, ce que l'on nomme en généralisant, le peuple, qu'il fallait instruire pour lui faire entendre raison dans une société où l'église n'a plus le monopole de l'enseignement moral, et où le courant libéral a hérité de certaines valeurs de la Révolution. Il s'agit de former des gens assez instruits pour qu'ils puissent remplir les fonctions que leurs parents ou que la société leur destinent mais sans pour autant former des déclassés. Le latin n'est donc pas utilisé pour créer un lien entre les langues régionales et l'enseignement du français, l'étymologie n'est pas une aide pour l'orthographe lexicale, le colinguisme n'est pas pris en compte. Le français est enseigné comme une langue sans histoire. Plus que jamais, l'enseignement du latin, réservé à l'enseignement secondaire, va jouer le rôle de marqueur social, en restant institutionnellement coupé de l'enseignement du français en primaire.

---

## Bilan de cette première partie du XIX<sup>e</sup> siècle.

Se constitue peu à peu, du Premier Empire à la Monarchie de Juillet, trois enseignements cloisonnés mais dont le rapport à la langue est le même, en latin comme en français, il s'agit de prendre pour modèle la langue classique, immuable. Le primaire n'enseigne que le français mais peine à trouver une grammaire adaptée, la grammaire de Chapsal qui prend modèle sur les analyses de la Grammaire générale étant un non-sens pédagogique. Le lexique n'est pas étudié en rapport avec les racines latines et l'orthographe lexicale est enseignée par la cacographie, assez rapidement abandonnée, puis par la dictée. Les élèves qui en grande majorité ne parlent pas le français l'apprennent de façon normée par des instituteurs formés, depuis Guizot, ministre de la Monarchie de Juillet, dans les Ecoles normales, qui veulent dispenser une instruction homogène sur le territoire fondée sur l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, les éléments de la langue française et du calcul, le système légal des poids et mesures. On ne tient pas compte de la langue maternelle des élèves, c'est le monolinguisme en français qui s'impose. L'enseignement secondaire, avec les lycées napoléoniens, puis les collèges royaux de la Restauration, dispense un enseignement pour les classes aisées, payant, le latin devient ainsi le signe d'une ségrégation sociale et symbole d'élitisme. L'enseignement est fondé sur celui des langues anciennes avec un retour à l'étude de la rhétorique et le développement de la version latine, avec Victor Cousin en particulier. Mais les écrivains de la période romantique, tel Victor Hugo, se servent de leur formation rhétorique pour développer d'autres ressources expressives de la langue en accordant de l'importance aux mots. C'est en dehors de l'école que s'épanouit la littérature qui s'autonomise. À l'inverse de l'Allemagne, il n'y a pas de tradition philologique en France dans cette première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle. La conception de l'enseignement supérieur est très différente, surtout dans le rapport à la langue et au savoir considérés comme instables donc susceptibles d'évolution en Allemagne, ce qui s'oppose à la conception de la langue classique qui reste immuable.

Or des voix de plus en plus nombreuses, en France, se font connaître pour contester l'enseignement des Humanités classiques dans le secondaire, jugées de plus en plus inadéquation avec l'évolution de la société. C'est ce que nous allons voir dans la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle.

## Chapitre 2 : La deuxième partie du XIX<sup>e</sup> siècle. Le temps des tentatives de réformes.

La deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle voit se succéder différents régimes : la Seconde République, le Second Empire, la Troisième République, qui permettent l'expression successive de différents courants sociaux et politiques de la société française. Ces courants ont une influence sur la politique éducative mais n'interrogent pas le rapport à la langue sauf ceux qui, comme Michel Bréal, s'intéressent à l'évolution des langues. Ce sont essentiellement les courants conservateurs catholiques qui s'opposent aux Républicains laïques mais aussi, au sein de l'Instruction publique, les tenants des Humanités classiques qui s'opposent à ceux qui défendent un enseignement plus important des sciences ou plus moderne, adapté aux besoins des classes moyennes.

Les grandes étapes de cette remise en cause sont les réformes d'Hippolyte Fortoul en 1852, le secondaire spécial de Victor Duruy en 1863, et, pour notre étude, la parution du livre de Michel Bréal en 1872, véritable réquisitoire contre l'enseignement secondaire mais aussi source de propositions, puis les réformes de Jules Ferry, avec des controverses pour introduire le latin dans la formation des instituteurs du primaire, puis l'institution d'un enseignement secondaire moderne en 1891 sans latin.

### *Rapport à la langue :*

*Sur le plan politique, les conservateurs, par la loi Falloux (1850), redonnent à l'enseignement classique de la vigueur en favorisant le développement d'écoles privées tenues par les jésuites. Dans ce contexte, Renan prend position contre la scolastique et la rhétorique de leur enseignement. Il met en valeur les apports du paganisme, de la culture juive et musulmane à la culture occidentale et montre qu'elle n'est pas l'héritière de la seule culture latine. La Renaissance a créé une symbiose. Sa recherche d'un mode empathique dans la compréhension des textes rejoint la conception allemande de la lecture. La langue grecque, qui a su allier dans ses oeuvres, la religion et la raison est, pour lui, une référence incontournable. Mais sa pensée, qui conçoit la langue comme le véhicule d'une culture, est trop novatrice pour être entendue dans le secondaire.*

*Sur le plan politique, en réaction au conservatisme de la loi Falloux, Hippolyte Fortoul, en 1852, tente de redonner une place aux sciences en créant un baccalauréat scientifique sans épreuve en latin. Le français s'affirme de nouveau comme langue des sciences. Mais la réforme provoque un tollé et doit être retirée. Victor Duruy, son successeur, développe alors l'enseignement spécial pour ceux qui ne vont pas au lycée, sans latin avec des épreuves de français et un enseignement de la littérature française. L'enseignement du français s'autonomise mais toujours dans l'admiration des oeuvres classiques.*

*Sur le plan culturel et institutionnel, pour créer un enseignement supérieur ouvert aux savants de toute formation, Victor Duruy crée l'École pratique des hautes études (1868) ouvertes à la culture et à la pédagogie allemandes. L'étude de l'Ancien français, qui donne une vision historique de la langue française, fait son entrée dans l'agrégation de grammaire (1871) puis pénètre dans le secondaire. Jules Simon (1872) entreprend une réforme du secondaire, contre le morcellement des littératures classiques antique et française, et pour promouvoir l'étude des oeuvres d'autres siècles. Ce modernisme déclenche l'opposition de traditionalistes menés par Mgr Dupanloup. C'est dans ce contexte houleux que Michel Bréal publie Quelques mots sur l'instruction publique en France (1872) qui développe une conception de la langue, dans une perspective historique, telle qu'elle a été élaborée en Allemagne. A la fois réquisitoire et ensemble de propositions, il adopte un tout autre rapport à la langue que celui qui prévaut en France, et tient compte pédagogiquement de l'élève et de sa culture maternelle. En s'intéressant aux trois ordres qui composent le système d'éducation français, il fait déjà de la métadidactique et donne une vision d'ensemble d'un enseignement qui cherche à émanciper l'élève par l'enrichissement de la langue. Mais le politique ne peut suivre ses propositions : Jules Simon doit quitter le ministère. L'enseignement du français, développé dans le primaire, dans le primaire supérieur et dans l'enseignement secondaire spécial, reste celui qui est hérité de la Révolution, et dans le secondaire, celui du français classique cultivé par la pratique de la version latine.*

Plan du chapitre.

1- Les tensions entre l'enseignement public et l'enseignement privé et la position d'Ernest Renan.

A) La loi Falloux et la mise en place d'une concurrence entre le public et le privé.

B) La posture contre la rhétorique d'Ernest Renan. Une langue est le véhicule d'une culture.

2- Les réformes dans l'enseignement secondaire avant Jules Ferry.

A) La bifurcation d'Hippolyte Fortoul, en 1852 : première tentative officielle pour créer un enseignement moderne en donnant une place aux sciences et à la composition française au baccalauréat.

B) Évolution du Second Empire à la fin des années 1850, les réformes de Victor Duruy. 1865 : création de l'enseignement spécial. 1868 : Fondation de l'École pratique des Hautes Études.

C) L'étude historique de la langue française fait son apparition dans l'enseignement secondaire grâce à l'agrégation de grammaire.

D) 1872 : La réforme de l'enseignement secondaire de Jules Simon. Pour une réforme des méthodes d'enseignement et de la pédagogie des langues anciennes. Polémique avec l'intervention de Mgr Dupanloup, évêque d'Orléans.

3- Synthèse du livre de Michel Bréal, *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, 1872.

A) *L'enseignement à l'école primaire.* Utiliser les patois comme des auxiliaires. Faire de la grammaire autrement et donner une autre place au latin. Privilégier l'oral et la poésie. Reconsidérer l'enseignement de l'orthographe française.

B) *L'enseignement classique au lycée.* a) Un réquisitoire contre les méthodes d'enseignement des lettres classiques. Un enseignement figé avec un apprentissage grammatical mécanique de la langue latine, qui nie le colinguisme. Contre le thème et les vers latins. Le discours latin. L'enseignement du grec. Bilan de ce réquisitoire : l'enseignement classique met l'Antiquité en morceaux par la version sur morceaux choisis. C'est « un culte officiel et vide ». Un enseignement classique inadapté, dans le rapport à l'histoire de la langue et dans les pratiques pédagogiques. b) Des propositions pour faire évoluer l'enseignement dans les lycées. Un enseignement grammatical historique. Un enseignement de l'histoire de la transmission des textes en latin, et en grec pour les plus doués. Un enseignement historique du français. Un intérêt formateur pour le Moyen-Âge et les littératures régionales. L'attitude des maîtres : des aînés bienveillants.

C) *Pour une réforme des Facultés*. Donner le goût de la recherche par des pratiques scientifiques et la libre circulation des étudiants. Réformer l'École normale qui forme les professeurs ainsi que les diplômés. Réforme de la licence et de l'agrégation. Comment l'esprit scientifique se répand dans une nation.

D) *Bilan de cette étude*. La position moderne de Michel Bréal mise en perspective.

4- Un temps de transition avant les réformes de Jules Ferry : un retour en arrière pour l'enseignement des langues anciennes. A) Jules Simon doit quitter le ministère et la réforme du latin reste lettre morte. B) L'enseignement primaire supérieur se développe de 1870 à 1879. C) L'enseignement secondaire spécial.

## 1- Les tensions entre l'enseignement public et l'enseignement privé et la position d'Ernest Renan.

---

### A) La loi Falloux et la mise en place d'une concurrence entre le public et le privé.

L'éducation du peuple est de plus en plus clairement le terrain d'affrontement entre les Républicains, héritiers des Lumières, partisans de la laïcité, et les conservateurs. La religion est un clivage qui conditionne des prises de position politiques. Après l'élection présidentielle de Louis-Napoléon Bonaparte, le nouveau ministre de l'Instruction publique est le comte Alfred de Falloux, catholique légitimiste. La loi du 15 mars 1850 qu'il promulgue autorise la liberté de l'enseignement en permettant à l'enseignement confessionnel de se développer. « Mettre Dieu dans l'éducation » dit-il, formule restée célèbre. Dans l'enseignement primaire, la loi complète la loi Guizot en rendant obligatoire la création d'une école de filles dans toute commune de 800 habitants. Mais comme il suffit d'une lettre d'obédience pour permettre à une congrégation d'ouvrir une école, en particulier pour les filles, les Républicains dénoncent la main mise de la religion sur cet enseignement. La loi Falloux apparaît donc comme réactionnaire à leurs yeux. Avec cette loi, l'enseignement est partagé entre l'enseignement public, géré par les communes, les départements et l'Etat, et l'enseignement privé dit « libre » dont les établissements sont gérés par des particuliers, des associations ou des congrégations.

La loi donne une place importante à l'Eglise catholique romaine dans l'organisation de l'enseignement puisque les évêques siègent de droit au conseil académique, et que les écoles sont surveillées conjointement par le maire et le curé. Un simple rapport du maire ou du curé peut permettre à l'évêque de muter un instituteur à sa guise. Les préfets peuvent révoquer les instituteurs. Les écoles primaires supérieures créées par Guizot sont supprimées, les langues modernes et le commerce disparaissent alors des matières scolaires (mais sont rétablies dès 1852 par Fortoul). À la fin de 1851, 257 établissements libres ont ouvert leurs portes, dont une dizaine sont dirigés par les jésuites. De nombreux parents leur sont favorables car ils dispensent un



enseignement traditionnel fondé sur les humanités et font confiance aux prêtres qui enseignent, dévoués à leur tâche<sup>594</sup>.

---

## B) La posture contre la rhétorique d'Ernest Renan. Une langue est le véhicule d'une culture.

C'est dans ce contexte qu'en 1848, que l'Histoire de l'étude de la langue grecque dans l'Occident de l'Europe depuis la fin du Ve siècle jusqu'à celle du XIVe siècle de Renan, est couronnée par l'Académie des inscriptions et belles-lettres. Renan rencontre la philologie et abandonne son projet de devenir prêtre, car la science l'emporte, chez lui, sur la religion, et il voit en elle un instrument d'émancipation de l'humanité. Mais la philologie à laquelle il se voue à partir de 1845 reste encore en partie à fonder car contrairement à l'Allemagne, où elle a pris naissance sous sa forme critique, dans les séminaires de G.H. Heyne à Göttingen et de F.A. Wolf à Halle, et où elle jouit depuis la fin du XVIIIe siècle d'un statut institutionnel de premier plan, comme nous l'avons vu, notamment avec la fondation de l'Université de Berlin au tout début du XIXe siècle, « l'analyse des textes renvoie en France à une pratique encore floue, qui peine à se distinguer des disciplines littéraires dans le domaine des études classiques et se soumet à l'autorité de la tradition en matière d'interprétation des textes sacrés. »<sup>595</sup> Renan est avant tout hébraïsant sous la direction de A.-M. Le Hir, mais c'est avec des grammairiens allemands « qui rétablissent les mots dans leur sens littéral »<sup>596</sup> qu'il perfectionne son étude de l'hébreu et apprend l'allemand. Il retient les avancées lexicologiques des savants allemands ainsi que le criticisme biblique. Ce choix de l'Allemagne est déterminant pour son rapport à la langue et pour la mise en place d'une critique des textes.

Même si Renan n'a pas fait partie des Réformateurs, et qu'il est par sa formation une personnalité à part, sa réflexion sur l'enseignement et son rapport aux textes et à la langue, influencé par sa formation d'oratorien et la pensée allemande, montre en quoi cet esprit éclairé était en contraste avec le conservatisme de l'enseignement supérieur français. Son adversaire est la scolastique qui, selon lui, à travers l'esprit jésuite, influence la société française. Il entreprend d'étudier le Moyen Âge avec les lunettes de la philologie<sup>597</sup> pour écrire son *Histoire de l'étude de la*

---

<sup>594</sup> Les données de ce paragraphe se trouve dans l'article de Maurice Gontard, « Une réforme de l'enseignement secondaire au XIX<sup>e</sup> siècle : "la bifurcation" (1852-1865) », *Revue française de pédagogie*, 1972, vol. 20-1, p 6-14, (en ligne : [www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1972\\_num\\_20\\_1\\_1819](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1972_num_20_1_1819)).

<sup>595</sup>Perrine Simon-Nahum, « Ernest Renan, Histoire de l'étude de la langue grecque dans l'Occident de l'Europe depuis la fin du V<sup>e</sup> siècle jusqu'à celle du XIV<sup>e</sup> siècle », Mémoire d'habilitation à diriger des recherches, sous la direction de Patrick Cabanel, Toulouse, Université Toulouse-Le-Mirail, 2009, p. 14. Je reprends ses analyses pour exposer la position de Renan.

<sup>596</sup>*Ibid.*, p. 15.

<sup>597</sup> « Le vrai philologue doit être à la fois linguiste, historien, archéologue, artiste, philosophe... La philologie n'a point son but en elle-même : elle a sa valeur comme condition nécessaire de l'histoire de l'esprit humain et de l'étude du passé » dit Renan dans l'Avenir de la science. Cité par Perrine Simon-Nahum, *ibid.*, p.38.

*langue grecque dans l'Occident de l'Europe depuis la fin du V<sup>e</sup> siècle jusqu'à celle du XIV<sup>e</sup>*, qu'il termine en 1848. Son ouvrage, *De l'origine du langage*, contemporain de son *Histoire de la langue grecque*, expose des éléments théoriques inspirés des travaux de Humboldt : le langage fournit un point de vue privilégié pour comparer les cultures entre elles. Ainsi l'*Histoire de l'étude de la langue grecque* s'intéresse à la manière dont l'esprit de la Grèce classique se réactualise dans les cultures qui lui succèdent pendant la période médiévale. « En montrant la continuité du grec comme langue d'échange et de culture dans l'Occident médiéval, Renan construit une histoire de la pensée occidentale concurrente de celle enseignée par l'église »<sup>598</sup>. Il conteste l'héritage exclusif de la Vulgate et la place centrale faite au latin et met en avant « le rôle joué par les philosophes et les savants grecs comme celui des civilisations orientales dans la construction de l'Occident »<sup>599</sup>. Il redéfinit ainsi les apports du paganisme, du monothéisme juif et musulman à la culture occidentale et montre la richesse des symbioses culturelles. La Renaissance est aussi une période de symbiose importante. Ce mémoire lui permet de prendre position face à l'enseignement de l'Université et c'est ce regard porté sur cet enseignement, qui intéresse notre sujet. Renan a une sympathie croissante pour les révolutionnaires de 1848 et croit en l'éducation pour sauver la démocratie, mais le peuple inculte est à craindre tant qu'il est maintenu dans l'ignorance. Il entreprend de combattre la scolastique à travers la rhétorique que dispensent les jésuites qui, malgré des interdictions successives, continuent à exercer leur influence. Des charges récurrentes de Michelet et de Quinet dénoncent dans l'enseignement des jésuites une machine à contrôler les esprits, détruisant la science et donnant naissance à un art dévot. Dans son *Histoire de l'étude de la langue grecque*, Renan partage ces reproches et s'insurge contre le fait qu'on n'enseigne pas le sens critique et que la forme rhétorique constitue un enfermement dogmatique pour contenir l'enthousiasme de la jeunesse. Ce n'est donc pas un hasard si Renan s'exprime en ces termes à un moment où se font entendre des revendications pour la réforme de l'enseignement secondaire jugé comme sclérosé. Il dit « il n'y pas d'art de parler, pas plus qu'il n'y a d'art d'écrire. Bien parler, c'est bien penser tout haut »<sup>600</sup>. La Grèce apparaît donc, chez Renan, comme la condamnation de la rhétorique des jésuites et la philologie comme « la capacité à poser sur un texte un regard esthétique, restituant, à partir du sens singulier que celui-ci propose, la vision de son époque »<sup>601</sup>. Il cherche ainsi à instaurer un savoir qui ne s'appuie pas seulement sur des règles formelles mais qui, en cherchant un mode empathique de compréhension des textes, réintroduit le mode du sentiment religieux dans la science. D'où sa prédilection pour la pensée de saint Thomas d'Aquin qui a saisi la parole dans toute sa dimension religieuse, à la fois rationnelle et mystique. C'est un rapport à la langue qui diffère de celle des philosophes du XVIII<sup>e</sup> sans pour autant le rapprocher de celle des catholiques conservateurs. L'histoire lui permet de réintroduire la religion dans l'étude des sociétés et de

---

<sup>598</sup> *Ibid.*, p. 48.

<sup>599</sup> *Ibid.*

<sup>600</sup> *Discours de réception à l'Académie française* de Ferdinand de Lesseps, le 21 avril 1885. Cité par Perrine Simon-Nahum, *ibid.*, p. 69.

<sup>601</sup> *Ibid.*, p. 69.

« donner un avenir au visage de la Raison »<sup>602</sup>. Car la connaissance ne peut se satisfaire de la seule raison et il faut pour Renan penser l'homme dans toute son humanité, c'est en quoi la langue grecque fut l'institutrice de l'humanité. Pour lui, la critique des textes est du côté de l'histoire et non pas de la littérature. Son rapport à la langue montre qu'une langue est le véhicule d'une culture. Son oeuvre est une référence pour les Républicains<sup>603</sup> mais sa conception de la langue est trop émancipatrice (puisqu'il s'agit d'un rapport empathique donc personnel, mais étayé par la connaissance, aux oeuvres) pour être entendue au sein de l'Instruction publique (où, nous allons le voir avec le ministre Fortoul, l'étude des oeuvres reste fondée sur l'admiration que transmet le professeur). L'Instruction publique, malgré la volonté des Réformateurs, reste très difficile à faire évoluer. Son cours au Collège de France est suspendu par le réformateur Victor Duruy alors ministre de l'Instruction en 1864 après la parution de la *Vie de Jésus* qui fait scandale. Nous pourrions rapprocher la démarche de Richard Simon au début du XVIII<sup>e</sup> siècle de celle de Renan : l'un et l'autre n'ont pas pu malgré leurs compétences de philologue, développer un prolongement savant à l'enseignement du latin et du grec du secondaire. L'Église catholique a censuré les recherches de Richard Simon qui remettaient en cause ses dogmes. Le corps professoral, à l'époque de Renan, n'était pas prêt à remettre en question son rapport aux textes dans un contexte de rivalité avec l'Allemagne. Renan fonde, aux côtés de l'historien Ernest Lavisse, de Louis Pasteur, d'Emile Boutmy, de Paul Bert, de Marcelin Berthelot et d'Albert Dumont, la société de l'enseignement supérieur en 1878 qui oeuvre pour la réforme de l'enseignement. Nous le verrons ultérieurement.

## 2- Les réformes dans l'enseignement secondaire avant Jules Ferry.

Les réformes entreprises dans l'enseignement secondaire permettent de mesurer les manques du système éducatif en vigueur et de voir comment se mettent en place les orientations futures. L'émergence d'une voie scientifique en concurrence avec celle des lettres et le développement d'un enseignement en français sans latin apparaît sous le Second Empire dans les réformes de deux ministres : Hippolyte Fortoul et Victor Duruy.

---

<sup>602</sup> *Ibid.*, p. 70.

<sup>603</sup> « La haine du parti religieux contre Renan n'a jamais désarmé ; le maréchal de Mac-Mahon refusa de le nommer officier de la Légion d'honneur ; Renan obtint ce grade seulement en 1880, il est mort Grand-officier de la Légion d'honneur, au Collège de France, le 2 octobre 1892 ; ses funérailles eurent lieu aux frais de l'État. Onze ans après sa mort, on lui éleva une statue à Tréguier, son pays natal ; l'inauguration donna lieu à de telles manifestations que le gouvernement qui les avait prévues, dut prendre de grandes mesures de police pour éviter des émeutes (13 septembre 1903). » <http://www.academie-francaise.fr/les-immortels/ernest-renan>

---

A) La bifurcation d'Hippolyte Fortoul, en 1852 : première tentative officielle pour créer un enseignement secondaire moderne en donnant une place aux sciences et à la composition française au baccalauréat.

A la veille du coup d'Etat du 2 décembre, la situation des établissements publics d'enseignement secondaire était critique. L'organisation de leurs études à base de formation littéraire et de langues anciennes ne convenait plus aux besoins d'une société en rapide évolution<sup>604</sup>. Il était de bon ton d'ignorer les sciences si l'on ne se destinait pas à Saint-Cyr ou à l'École polytechnique. Dans l'opinion, on reprochait à ces études, qui débouchaient sur le baccalauréat ès lettres, d'accumuler dans la société les déclassés. Un jeune homme qui parvenait au baccalauréat pouvait rêver de poursuivre des études supérieures, chercher à devenir avocat, médecin ou fonctionnaire ce qui aggravait la surproduction dont souffraient les carrières publiques et les professions libérales. S'il n'achevait pas le cycle des études secondaires, il était lancé dans la société sans connaissances utiles et ne pouvait prétendre à une situation honorable dans le commerce, la banque, les chemins de fer ou l'industrie. Hippolyte Fortoul, le premier ministre de l'Instruction publique du Second Empire, entreprit une réforme énergique de l'enseignement secondaire et universitaire : il crée deux voies, une voie scientifique et une voie littéraire avec deux baccalauréats correspondants et impose que, dans les académies de province, chacun des 16 recteurs s'appuie sur une faculté de sciences et une faculté de lettres. Ainsi Pasteur à 32 ans devient doyen de la faculté de sciences de Lille et enseigne la chimie. Cependant, malgré les efforts financiers consentis, il ne se crée pas de climat universitaire en province, seul Paris reste le siège des études de lettres et de sciences. Peu de facultés de province offrent un cursus complet. L'instauration d'une voie scientifique n'en est qu'à ses débuts mais elle va permettre de développer l'enseignement du français.

Fortoul, en effet, réalise la réforme des études par le décret du 10 avril 1852. À la fin de la 4<sup>e</sup>, les élèves subissent un examen qui amène leur ventilation en trois catégories. Les uns (les inaptes, et ceux que leur famille ne destine pas à des études longues) interrompent leur scolarité secondaire. Les autres sont répartis en fonction de leurs aptitudes, entre les deux sections de la « division supérieure », l'une à dominante littéraire, l'autre à dominante scientifique, qui conduisent à deux baccalauréats différents (ès lettres et ès sciences) mais d'égale valeur, ce qui est nouveau. C'est la « bifurcation » qui a donné son nom à l'ensemble du plan d'étude. Ce qui est nouveau aussi c'est qu'au baccalauréat en 1853, les élèves auront à faire une composition latine ou française, c'est le sort qui en décide. Pour la première fois, la composition française figure au baccalauréat. Les professeurs devront donc faire travailler l'expression en français en vue de l'examen. Cela va modifier les pratiques dans les classes, même si la composition française est abandonnée à la mort de Fortoul et ne sera rétablie, aux dépens de la composition latine, que vingt-quatre ans plus tard<sup>605</sup>.

---

<sup>604</sup> Les données de ce paragraphe se trouve dans l'article de Maurice Gontard, « Une réforme de l'enseignement secondaire... », *op. cit.*

<sup>605</sup> André Chervel, *Histoire de l'enseignement du français...op. cit.*, p. 52-53.

La création d'un enseignement du français spécifique pour le secondaire, nécessaire à la voie scientifique, est un problème pédagogique car il n'y pas de tradition pour un enseignement du seul français et sa relation avec celui des langues anciennes n'est pas revu à cause d'une tradition trop ancrée. Ce problème pédagogique va rester un point de contestation entre les traditionalistes, partisans des langues anciennes, et ceux qui défendront l'instauration d'une filière sciences sans latin. La section littéraire donnait accès au baccalauréat ès lettres, aux facultés de droit et des lettres. La section scientifique débouchait sur le baccalauréat ès sciences qui préparait aux professions commerciales et industrielles, aux écoles spéciales, aux facultés des sciences et de médecine. Dans les deux sections, le ministre introduit un solide enseignement de langues vivantes. Il est particulièrement conscient de l'importance de la maîtrise de la langue : il insiste sur le rôle fondamental de la langue maternelle, instrument et point d'appui de toutes les études et prescrit pour en acquérir le maniement de recourir largement à l'explication de texte. Cet exercice, introduit récemment dans l'enseignement universitaire, il l'a pratiqué à Toulouse et à Aix et il donne des conseils précis pour la conduite de l'explication : les professeurs doivent « déterminer la valeur et la propriété des termes », rendre « sensible la liaison des idées », distinguer les idées principales des idées accessoires, montrer « dans quel ordre elles sont disposées, quelles formes leur donne le raisonnement ou l'imagination, quels sentiments elles éveillent, quelle physionomie leur prête le génie particulier de l'écrivain »<sup>606</sup>. L'explication littéraire de textes français, selon Fortoul, prend en compte le « génie particulier de l'écrivain », on peut prendre acte de l'importance que la littérature française a prise en tant que telle au XIXe siècle à côté des littératures latines et grecques mais il s'agit toujours d'admirer les auteurs et de procéder à une analyse rhétorique du texte. La bifurcation qu'il met en place répond au besoin d'un enseignement plus concret, moins coupé du réel dans lequel les langues vivantes doivent avoir une place : « Chez nous, à cause sans doute de l'universalité de notre langue, l'étude de la littérature étrangère est beaucoup trop négligée... je suis assez barbare pour mettre les langues vivantes en pendant des langues classiques... cultivons les langues modernes qui sont la monnaie pour l'échange des intelligences »<sup>607</sup>. Il est intéressant de constater que l'universalité de la langue française est perçue comme une fermeture par Fortoul puisqu'elle empêche l'ouverture sur les langues étrangères. Il s'accuse, sans doute ironiquement, d'être barbare pour oser mettre sur un pied d'égalité langues classiques et langues vivantes, c'est que le latin et le grec restent encore sacratisés dans la bouche de leurs défenseurs. Cette réforme de la bifurcation fait apparaître aussi que dans l'esprit de Fortoul et de ses partisans, les sciences vont de pair avec les langues vivantes et le français, tandis que les lettres regroupent la littérature, le latin et le grec ainsi que la philosophie. Il se met donc en place un partage des matières qui fait enregistrer la séparation des langues anciennes des langues modernes comme quelque chose de naturel. Un enseignement du seul français commence donc à se mettre en place, comme dans le primaire, sans qu'on envisage, de le travailler en relation avec les langues anciennes ou avec les langues modernes, qui vont former des disciplines séparées. L'enseignement des humanités commence donc à perdre de son prestige, d'autant plus que l'enseignement de la philosophie n'a

---

<sup>606</sup> Citations données par Maurice Gontard, « Une réforme de l'enseignement secondaire... », *op. cit.*, p.8.

<sup>607</sup> *Ibid.*, p.8.

pas bonne presse. Le ministre partageait au sujet de la classe de logique (anciennement philosophie) l'avis de l'inspecteur général Cournot : la plupart des professeurs de philosophie « se perdaient dans des formules creuses et pédantes qui n'avaient pas de sens ou dont le sens était par eux mal compris ». Les jeunes gens « faisaient généralement fort peu de cas de la philosophie qu'on leur servait »<sup>608</sup>. Fortoul entreprend pour asseoir la bifurcation une réforme de l'Ecole Normale supérieure et de l'agrégation. L'Ecole normale supérieure était devenue un centre de haute culture et de recherches, ce qui détournait les normaliens de l'enseignement secondaire. Réformée par Fortoul elle devait préparer ses élèves à la licence et à la pratique des meilleurs procédés d'enseignement et de discipline scolaire et c'est au-delà de l'école, et après trois ans d'enseignement, que les anciens élèves étaient admis à se présenter à l'agrégation<sup>609</sup>.

Fortoul réforme aussi logiquement l'agrégation : depuis vingt ans les agrégations s'étaient progressivement spécialisées : grammaire, lettres, histoire, philosophie, mathématiques, physique. Les agrégés étaient devenus des érudits et des savants à qui l'on reprochait de peu se soucier de pédagogie et d'être mal à l'aise dans les classes secondaires où ils introduisaient un enseignement de haute spéculation peu adapté à l'âge des élèves. Fortoul ramène le nombre d'agrégation à deux, une de lettres et une de sciences et le concours porte uniquement sur les matières qui faisaient l'objet des études secondaires. Il a pour but de constater la capacité des candidats et leur expérience dans les fonctions d'enseignement. Ce nouveau plan d'étude tente ainsi d'instaurer deux voies distinctes, les lettres et les sciences mais sans favoriser le développement des lettres dans le supérieur, développement vers lequel tend Normale supérieure, dont la fonction reste ambiguë, faite pour l'enseignement mais dont le niveau d'enseignement ouvre plutôt sur la recherche. Cette haute formation faisait de Normale supérieure un lieu de contestation politique. Or, « le nouveau plan d'études avait aux yeux du ministre un double avantage politique. Il affaiblissait le rôle et le prestige des enseignements littéraires et de leurs maîtres, agrégés et normaliens, qui, par leur formation étaient volontiers critiques et subversifs et avaient dans leur majorité adopté une attitude favorable à la révolution de 1848 puis hostile au régime de 1851. Il devait contribuer aussi à fortifier l'enseignement secondaire public, car les écoles libres du clergé étaient mal outillées pour l'enseignement des sciences. »<sup>610</sup> Cette analyse montre combien les matières enseignées peuvent avoir une influence politique : même si l'enseignement de langues anciennes était jugé sclérosé, la fréquentation des œuvres littéraires dans une société où dominait un mode de vie et de pensée bourgeois pouvait conduire les étudiants à vouloir un autre modèle politique et social, modèle que la Seconde République n'avait pas su incarner. « Napoléon le Petit » n'avait pas, dans ces conditions, rassemblé leurs suffrages. Le Second Empire, comme le premier, s'allie à l'église à condition cependant de rester maître du jeu, et de ne pas lui abandonner l'enseignement : le développement de filières scientifiques est aussi le moyen de donner à l'enseignement public une spécificité que n'a pas le privé, héritier direct des Humanités classiques, même si le privé s'engage

---

<sup>608</sup> Cournot, *Souvenirs*, p 198. Cité par Maurice Gontard, *ibid.*, p.8.

<sup>609</sup> *Ibid.*, p.8.

<sup>610</sup> *Ibid.*, p.10.

aussitôt dans la bifurcation. Mais l'attachement des familles aux cours spéciaux (ceux du primaire supérieur déjà en place dans de nombreux lycées et collèges communaux) oblige Fortoul à les maintenir au détriment de la filière scientifique. Le corps enseignant littéraire, attaché à l'enseignement du latin et du grec, n'adhère pas à la réforme et les scientifiques sont bousculés dans leurs habitudes. La personnalité autoritaire du ministre renforce l'opposition à la bifurcation. Cournot devenu recteur en 1854 écrit à ce sujet dans ses souvenirs : « Il y a, non du mauvais vouloir, mais des habitudes que peut-être on ne surmontera que par un renouvellement long et graduel du personnel. Dans la nature, au bout d'un certain temps, quand les molécules succèdent aux molécules le corps est changé ; il en est de même dans nos établissements... il faudra l'action du temps. »<sup>611</sup>

Ce moment de la bifurcation montre la difficulté de réformer un système en proie à des désirs contradictoires. Alors que l'enseignement des Humanités classiques apparaissait comme inadapté aux besoins de la société, il était difficile d'instaurer d'autres cursus, de faire la place aux langues vivantes et à l'enseignement scientifique. L'enseignement de la langue française reste, de son côté, fondé sur l'admiration des oeuvres du passé, du classicisme antique ou français, même s'il commence à apparaître comme une discipline à part entière. On se rend compte que, sans latin, il manque quelque chose à l'enseignement du français mais on ne sait pas comment faire une place aux sciences sans réduire cet enseignement du latin.

Fortoul meurt subitement en 1856, ses successeurs immédiats ne veulent pas prendre de décisions précipitées. C'est Victor Duruy qui arrive au ministère en juin 1863 et qui met fin à la bifurcation après une vaste enquête sur son sujet. Pourtant les réponses n'étaient pas forcément défavorables mais la majorité des administrateurs rejoignait les vœux des enseignants et de l'opinion. Cependant, Duruy est trop clairvoyant pour ne pas comprendre la nécessité de remplacer ce qu'il supprime car il est admis que la formation classique à base de langues anciennes ne peut convenir à tous les enfants qui entrent dans le secondaire. Il prépare un texte pour substituer à la bifurcation Fortoul qu'il juge factice, une « bifurcation naturelle », qu'il appelle l'enseignement spécial qui dispense « des connaissances acquises à bref délai et immédiatement applicables »<sup>612</sup>. Ce sera la loi sur l'enseignement secondaire spécial du 21 juin 1865.

---

## B) Evolution du Second Empire à la fin des années 1850, les réformes de Victor Duruy.

---

<sup>611</sup> Cournot, cité par Maurice Gontard, « Une réforme de l'enseignement secondaire... » *op.cit.*, p.11.

<sup>612</sup> Victor Duruy, cité par Maurice Gontard, *ibid.*, p.13.

A la fin des années 1850, le régime du Second Empire change de style « pourquoi ce coup de tête à gauche ? » demande Jacques Rougerie<sup>613</sup> dans *L'Histoire de la France*, même si l'Empire repose toujours sur deux rouages essentiels, autorité intérieure, gloire extérieure. Les échecs de la politique extérieure, l'écrasement des Autrichiens à Sadowa en juillet 1866, sont une cuisante défaite diplomatique pour Napoléon III et un succès pour Bismark. A l'intérieur, avec l'émancipation des ouvriers par des grèves soutenues par des organisations syndicales naissantes, l'Empire est obligé d'évoluer vers un semi-parlementarisme. Mais des voix contestataires, comme celle de Thiers, se font entendre. L'Empire est libéral mais non pas sur les mêmes bases que le libéralisme de la Monarchie de Juillet. Les ultramontains et les congrégations n'ont pas les coudées franches et la nomination du laïque Duruy montre que le pouvoir prend certaines distances avec la présence de l'Eglise dans l'Instruction publique. Les années 1860 offrent un contexte plus favorable pour transformer l'enseignement supérieur avec une nouvelle génération d'universitaires. Tous les hommes intéressés par la politique et réformateurs ont été élèves de l'Ecole Normale Supérieure sous le Second Empire : Bréal, Lavisser, Monod, Dumont, Louis Liard... L'Allemagne « fait partie de l'expérience scientifique et humaine de plusieurs des réformateurs »<sup>614</sup> et le contact avec l'étranger leur permet de développer des perspectives comparatistes. Ils ont le sentiment d'une grandissante inadéquation de l'enseignement supérieur aux besoins de la société française. Victor Duruy fait partie du même milieu : il est inspecteur de l'Académie de Paris en 1851, docteur ès lettres, auteur de nombreux ouvrages sur l'Antiquité, professeur à l'Ecole Normale supérieure en 1853, avant de devenir ministre de l'Instruction publique de 1863 à 1869. Il partage les sentiments des réformateurs. Ses enquêtes mettent en lumière ce qui était déjà dénoncé, à savoir le manque de moyens : « La misère des facultés, de leur bibliothèque, l'absence de laboratoires. Au manque de moyens du ministère, s'ajoute l'incapacité des facultés à se réformer. Les professeurs s'accommodent pour la plupart d'un système qui leur laisse assez de loisirs pour s'occuper à des travaux personnels »<sup>615</sup>, les examens leur apportant un utile complément de traitement.

---

### **1865 : création de l'enseignement spécial.**

Ses tournées d'inspection en province lui ont montré que l'enseignement classique ne répondait pas aux vœux d'une grande partie de la population. Victor Duruy reprend les principes de la bifurcation qui permettait à certains élèves de suivre un enseignement plus concret mais prend soin d'en faire un enseignement à part, en 4 ans, avec un examen final. Ces quatre années peuvent faire

---

<sup>613</sup> Jacques Rougerie, « Le second Empire », dans Georges Duby (dir.), *Histoire de la France des origines à nos jours*, Paris, Larousse (coll. « Bibliothèque historique Larousse »), 2003, p. 707.

<sup>614</sup> Françoise Mayeur, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France ... op. cit.*, « Une génération de réformateurs », p. 444.

<sup>615</sup> *Ibid.*



suite à l'enseignement primaire supérieur, avec un enseignement pratique de sciences appliquées et surtout pas de latin.

En 1866, il crée une agrégation pour cet enseignement. Cette voie connaît tout de suite un grand succès, les effectifs augmentent plus vite que ceux de l'enseignement secondaire. Il satisfait bon nombre d'élèves en leur permettant d'accéder aux professions commerciales, industrielles et agricoles. L'enseignement spécial, en répondant à la demande des familles entérine la séparation entre deux enseignements au niveau du secondaire : l'enseignement classique et l'enseignement spécial sans langues anciennes. Dans l'enseignement spécial, Duruy introduit l'histoire littéraire avec un cours de littérature et d'histoire littéraire de l'Antiquité en 3<sup>e</sup> année, et en 4<sup>e</sup> année, une heure hebdomadaire d'histoire de la littérature française. Ce qui fait dire à André Chervel : « C'est donc par l'enseignement spécial que l'histoire de la littérature française pénètre officiellement dans l'enseignement secondaire »<sup>616</sup>. Duruy en favorise aussi l'enseignement dans les Ecoles normales d'instituteurs. Il est contre le goût excessif de la grammaire et ajoute en 3<sup>e</sup> année des « notions historiques sur nos grands écrivains et leurs œuvres principales »<sup>617</sup>. Un enseignement fondé sur la littérature française commence à faire sa place dans l'enseignement secondaire.

Mais pour ce qui est de l'enseignement supérieur, tirant les leçons des échecs de Fortoul, Victor Duruy renonce à réformer l'Université, Normale supérieure et l'agrégation et préfère fonder, ce qui est son œuvre maîtresse, l'École pratique des Hautes Études pour doter la France d'un organisme consacré à la recherche.

---

### **1868 : Fondation de l'École pratique des Hautes Études.**

La science était enseignée au Collège de France, dans des cours publics qui ne débouchaient sur aucun diplôme, et pratiquée dans les Académies constituant l'Institut de France (Académie des Sciences, Académie des Sciences morales et politiques, Académie des Inscriptions et belles-lettres<sup>618</sup>). L'Institut était donc un équivalent du CNRS (lui-même créé en 1939 selon le modèle de l'Académie des Sciences de Moscou). La séparation entre science et enseignement pouvait être revendiquée : « Tel qu'il est, l'Institut est un des éléments essentiels du travail intellectuel en France. Le régime intellectuel de la France ne saurait être ni celui de l'Angleterre, à plus forte raison de l'Amérique, ni celui de l'Allemagne. Notre centralisation ne permet pas ces nombreuses et fortes universités, qui sont à la fois des académies et des corps enseignants, et d'où le génie allemand a tiré sa plus grande force. Chez nous, la science et l'enseignement sont choses distinctes,

---

<sup>616</sup> André Chervel, *Histoire de l'enseignement du français...op.cit.*, « L'enseignement spécial et les écoles normales », p.756.

<sup>617</sup> Victor Duruy, cité par André Chervel, *ibid.*, p. 756.

<sup>618</sup> Avec en plus l'Académie Française pour les écrivains.

souvent jalouses et ennemies »<sup>619</sup>. Conscient de cet état de fait qu'il était impossible de réformer, Victor Duruy crée une nouvelle structure. L'École pratique des Hautes Études est divisée en cinq sections : mathématique, science physique, sciences naturelles, sciences historiques en philologique, puis sciences économiques. L'école ne se trouve pas au sommet d'une hiérarchie. Il suffit, pour en faire partie, d'avoir un nom dans la science. Ainsi on contourne le système rigide de l'agrégation et du doctorat et l'école s'ouvre à des savants qui n'ont pas suivi les filières traditionnelles. Une telle variété, une telle ubiquité représente un effort sans précédent pour surmonter les cloisons du savoir et des institutions voisines et souvent rivales. Les étudiants sont à la fois les apprentis et les compagnons des maîtres qu'ils se sont choisis<sup>620</sup>. Nulle sanction, sinon la parole du maître, à cet apprentissage, de même qu'aucun diplôme n'est exigé pour être admis et aucun programme ne bride l'initiative des chercheurs. Ainsi, c'est en dehors des facultés que se réalise l'innovation. Cette souplesse se montre féconde car elle permet la formation de nouveaux hommes de sciences dans des branches du savoir que la stricte répartition universitaire ne permettait pas d'explorer. Et par osmose, elle fait pénétrer l'esprit scientifique dans les facultés. On vit à l'École des Hautes Études Michel Bréal, Gaston Paris, Gabriel Monod, Claude Bernard. Il faudrait faire une étude pour voir ce que Victor Duruy doit à ces prédécesseurs, les Idéologues, aux Ecoles centrales et à l'Institut, mais aussi aux universités allemandes, dans l'idée d'une pédagogie d'échange entre élève et professeur et le refus de l'institutionnalisation d'un diplôme et de matières à examen qui détournent la recherche de ses objectifs. Ainsi, l'esprit scientifique et le rapport historique à la langue venus d'Allemagne sont dans l'air du temps et commencent à avoir une influence dans l'enseignement secondaire.

---

### C) L'étude historique de la langue française fait son apparition dans l'enseignement secondaire grâce à l'agrégation de grammaire.

En 1871, l'Ancien français fait son entrée à l'agrégation, sous la houlette de l'helléniste Egger qui dirige le jury de l'agrégation de grammaire. Ce n'est pas sans audace qu'il interprète le texte officiel, qui exige un commentaire d'un texte français. Il ajoute à liste traditionnelle des

---

<sup>619</sup>« L'Institut de France », dans *Questions contemporaines*, Paris, 2<sup>e</sup> éd., 1868, p. 133. Je tire les citations antérieures d'un dossier constitué par Jean Bollack et son équipe lors de la préparation d'un colloque qu'il a organisé à Lille en 1977 avec la Maison des Sciences de l'Homme (Paris) et la Fondation Thyssen sur les philologies européennes au XIX<sup>e</sup> siècle dans leurs relations avec les systèmes universitaires. Voir le volume des actes, édité par Mayotte Bollack et Heinz Wisman, *Philologie et herméneutique au XIX<sup>e</sup> siècle*, *op. cit.*

<sup>620</sup> Jean Bollack, dans « Pour une histoire sociale de la critique » in *Philologie et herméneutique au XIX<sup>e</sup> siècle...op. cit.* p.17, dit que de nombreux étudiants français ou belges sont éblouis par les Facultés et les cours en Allemagne qui leur offrent tout ce dont ils sont privés : richesse des programmes, grand nombre d'étudiants, nature des sujets, absence de rhétorique dans les cours puisque de nombreux professeurs improvisent, absence de public mondain et donc travail à huis clos avec les professeurs, institution du séminaire avec absence de programmes nationaux imposés, et absence d'examen, instruments de travail (bibliothèques, laboratoires en science et en médecine, salle de travail et de lecture avec toutes les revues et tous les journaux de tous les pays), rapports familiers et détendus avec les professeurs... Mais tout cet univers était perçu comme étranger au génie français et donc interdit et les excès de ce système confirmaient les préjugés et les réticences. Ils sont ainsi amenés à continuer à défendre la culture du goût et le mandarinat.

auteurs classiques, *La vie de Saint-Louis* de Joinville et *La Précellence du langage français* d'Henri Destienne que les candidats devront étudier dans une édition savante nommément désignée. « L'Ancien français entre à l'oral de l'agrégation et n'en sortira plus »<sup>621</sup>. Poussés par Egger et par son successeur Chassang, les candidats doivent comprendre les textes : « les habitudes de lecture studieuse prises avec les auteurs médiévaux entraînent rapidement une pratique analogue pour la lecture des grands classiques ; les limites et l'inanité de la paraphrase deviennent évidentes à ceux qui s'exercent à une sévère discipline philologique »<sup>622</sup>.

La philologie et la grammaire historique, apanage de quelques savants qui limitaient leur enseignement au Collège de France, à l'École pratique des Hautes Études et à l'École des Chartres, pénètrent dans l'enseignement secondaire qui l'imposera ensuite aux facultés. Chassang écrit dans son rapport de 1877 : « l'étude historique de la langue française, qui n'était pas connue en France et que nous étions réduits à envier à l'Allemagne, a été, grâce à l'agrégation de grammaire, introduite dans le courant des connaissances scolaires »<sup>623</sup>. C'est de l'École normale qui prépare à l'agrégation, que part le modèle achevé d'interprétation des textes en ancien français ou en français classique. L'École normale et l'agrégation sont ainsi en mesure de permettre une évolution des pratiques lorsque des professeurs influents parviennent à imposer une nouvelle vision de la langue, historique cette fois-ci. L'agrégation de grammaire, à l'origine de cette évolution, connaît une légitimité nouvelle et commence à compenser l'écart de prestige qui la séparait de l'agrégation de lettres. Un vaste courant d'intérêt pour les méthodes philologiques venues d'Allemagne, avec la grammaire historique et comparée, se développe, permettant de répandre un modèle d'interprétation des textes français anciens ou de français classique. Le philologue Charles Thurot, qui enseigne la philologie de 1862 à 1881, transmet à ses élèves une solide méthode d'explication littérale, qu'Augustin Gazier, Gustave Allais, répandent ensuite dans leur manuel d'explication française, reprise par Ferdinand Brunot et Gustave Lançon plus tard. Victor Duruy a permis une évolution en créant de nouvelles institutions, enseignement spécial et École pratique des Hautes Études, en marge de celles qui existaient déjà mais c'est le ministre Jules Simon qui va essayer de faire évoluer les pratiques en langues anciennes, en particulier dans l'enseignement secondaire.

---

<sup>621</sup> André Chervel, *Histoire de l'agrégation... op. cit.*, p. 236.

<sup>622</sup> *Ibid.*

<sup>623</sup> Cité par André Chervel, *ibid.*, p. 235.

---

## D) 1872 : La réforme de l'enseignement secondaire de Jules Simon.

« La défaite de 1870 provoqua un examen de conscience universitaire. »<sup>624</sup> C'est un cri d'alarme que pousse par Jules Simon en septembre 1872, alors qu'il est ministre de l'Instruction publique depuis 1870. Il s'indigne que les élèves ne connaissent pas assez l'histoire et la géographie, qu'ils ignorent les langues vivantes et insiste pour que désormais les exercices soient faits en langue française. Pour la première fois, le corps des professeurs est réuni en assemblée générale avec un conseil, un secrétaire, des réunions mensuelles et des procès verbaux et J.Simon veut que soit passé en revue un certain nombre de points. Or « les innovations les plus hardies concernent les langues anciennes. »<sup>625</sup>

---

### **Pour une réforme des méthodes d'enseignement et de la pédagogie des langues anciennes.**

Jules Simon<sup>626</sup> met en question la façon dont sont abordées les œuvres de l'Antiquité :

« Il faut étudier une littérature dans ses chefs-d'œuvre et prendre pour maître d'une langue ceux qui la savent. Les plus grands écrivains ont des passages faciles à traduire et dont le sens est à la portée des plus jeunes esprits. Le professeur ne fait pas tout expliquer, il résume un passage ; il s'arrête sur l'autre ; en même temps qu'il donne une leçon de langue, il fait connaître à son jeune auditoire l'époque, l'histoire, le caractère de l'auteur, celui de l'ouvrage qu'ils ont dans la main... Ces littératures grecque et latine, qu'on leur (aux élèves) annonce comme si riches, leur doivent paraître bien pauvres, à la façon dont on les leur fait connaître, grâce au système d'explication qui a prévalu et qui les cantonne dans quelque recoin du vaste pays qu'on leur promettait de parcourir. »<sup>627</sup>

Ce n'est pas l'étude de la littérature antique que Jules Simon remet en cause mais bien la façon dont elle est enseignée : il préconise l'étude des chefs d'œuvre et non pas des morceaux choisis, de varier les approches : résumer un passage, s'arrêter à un autre, et de faire une véritable explication de texte en parlant de l'époque, de l'histoire, du caractère de l'auteur, de l'ouvrage étudié. Il fustige l'admiration excessive des œuvres antiques qui se cantonne dans des extraits qui ne donnent aucune vue d'ensemble ; ainsi « comme il faut trouver à admirer toujours, même sur le plus mince échantillon, la critique et l'analyse se sont égarées plus d'une fois dans les minuties, et

---

<sup>624</sup> Clément Falucci, *L'enseignement secondaire en France, op. cit.* Voir en part. le livre III, « *L'enseignement classique* », chap. 1, « La réforme de l'enseignement du latin ».

<sup>625</sup> *Ibid.*, p. 313.

<sup>626</sup> Cité par Clément Falucci, *ibid.*, p. 418.

<sup>627</sup> Jules Simon, *La Réforme de l'enseignement secondaire*, Paris, Hachette, 1874, p. 418.

l'on a cherché les beautés douteuses dans les petites choses, faute d'espace et de perspective pour reconnaître une beauté véritable »<sup>628</sup>. Il demande d'abandonner toute une routine et de supprimer les compositions et les prix de vers latins. Il estime aussi que le thème tient trop de place, qu'il faut en diminuer la place et ne maintenir les compositions en thème latin que jusqu'à la classe de cinquième. La version est pour lui un excellent exercice mais il convient d'en diminuer le nombre et de tirer un avantage de l'explication des auteurs latins. C'est l'explication qui doit avoir la première place. Car elle permet de rendre la classe vivante, par un échange avec les élèves. Jules Simon s'en prend aussi à la pratique des morceaux choisis en français qui ne donne pas une vision d'ensemble de l'œuvre et souhaite donner une part plus importante à la rédaction en français : il instaure dès la 4<sup>e</sup> des compositions et des prix de langue et de littérature française en se rappelant que le XVII<sup>e</sup> siècle « si admirable qu'il soit » conserve trop souvent la première place et qu'il faudrait ouvrir aux autres siècles.

---

### **Polémique avec l'intervention de Mgr Dupanloup, évêque d'Orléans.**

La circulaire de Jules Simon paraît au *Journal Officiel* le 2 et 3 octobre 1872 et, dès le 6 octobre, Mgr Dupanloup, évêque d'Orléans, demande aux supérieurs et aux professeurs de ses petits séminaires de ne pas tenir compte de la circulaire ministérielle estimant que ces modifications radicales « seront la ruine des Humanités et le renversement définitif de la haute éducation intellectuelle en France »<sup>629</sup>. Le 31 décembre 1872, seconde lettre de M. L'Evêque d'Orléans aux Supérieurs où il s'en prend à la réforme, « un crime » dit-il. Il reproche à Jules Simon de vouloir l'abandon des méthodes traditionnelles. Il rappelle l'utilité de la grammaire citant Lhomond et son excellent rudiment. Il est contre un enseignement de la grammaire fondée sur la philologie et les comparaisons des langues car cela dépasse les possibilités enfantines et qu'il faut continuer à faire apprendre des règles par cœur. Il défend le thème, le meilleur exercice pour apprendre la langue. Il s'en prend à la diminution des versions car le mot à mot, le travail soigné reste indispensable, le système de Jules Simon aboutit, selon lui, à de la « paresse organisée ».

« Une seule page bien étudiée, bien sue, vaut mieux que mille pages vaguement parcourues et dont il ne reste rien. » Mgr Dupanloup est contre un enseignement en français car en français les jeunes gens « sont presque toujours communs, vulgaires, car ils ne savent couramment que le français de leurs récréations ». Il vante donc les mérites du latin qui, en bridant l'imagination et la familiarité, a une vertu fortifiante car il oblige à vaincre des difficultés. Il développe les causes du déclin des études : « Le déclin des études classiques » est dû à la « frivolité » contemporaine, au « goût d'amusement », à la « mollesse universelle », à « l'affaiblissement des caractères » qui « énervent tout », font que la discipline se relâche et que les fortes habitudes de travail se perdent. Il

---

<sup>628</sup> Cité par Clément Falcucci, *L'enseignement secondaire en France... op. cit.*, p. 427.

<sup>629</sup> Toutes les citations de Mrg Dupanloup sont extraites du livre de Clément Falcucci, *ibid.*, p. 318 et suiv..

est dû aussi aux progrès de l'utilitarisme qui jette un « grand discrédit » sur les lettres et les études littéraires. Mgr Dupanloup met en avant des arguments qui sont repris par les défenseurs de l'enseignement classique traditionnel, à savoir que les études classiques ont une visée morale de formation du caractère, elles ne sont pas subordonnées à la vie économique, elles visent une culture désintéressée. De plus, l'émergence de nouvelles matières rend les programmes trop chargés :

« On y a mis trop de choses et trop de chaque chose ; à l'étude du latin et du grec, que Monsieur le ministre prétend ne pas amoindrir, tout en la mutilant, on avait ajouté, déjà et il le fallait bien, les langues vivantes ; puis est venue une nouvelle invasion de l'histoire, par elle-même si facilement envahissante : tous les faits de l'histoire, chez toutes les nations, dans tous les siècles, depuis l'origine du monde jusqu'à nos dernières révolutions ; plus de géographie aussi, plus de mathématiques, plus de sciences naturelles, physique, chimie, géologie, etc... à quoi il faut bien ajouter encore tout ce qui constitue l'éducation physique : la gymnastique, l'escrime, l'équitation, la natation ; en outre, d'après la circulaire l'exercice du fusil et l'école de peloton ; enfin, les arts d'agrément, le dessin et la musique [...] on ne peut pas tout faire à la fois sous peine de ne rien faire de bon ».

Clément Falcucci fait l'analyse suivante de cette polémique : « En définitive, la lutte est donc entre une tradition qui a conservé son prestige et, d'autre part, le désir d'ouvrir une fenêtre sur le monde contemporain ; elle est entre une conception qui veut garder les positions acquises et une conception qui veut en conquérir quelques-unes. »<sup>630</sup> Il s'agit toujours du même combat entre l'enseignement spécial et l'enseignement secondaire : « Le débat entre deux idéologies que nous avons rencontré, à l'occasion de la création et du développement de l'enseignement spécial, nous le retrouvons ici, entre Jules Simon et Dupanloup, à propos de l'enseignement classique. C'est, mutatis mutandis, un débat de même nature ; mais il se pose, cette fois au sujet du latin ; il porte sur le point le plus névralgique de tous ; J. Simon touche au cœur même des humanités : V. Duruy voulait modifier le concept d'enseignement secondaire ; Jules Simon, le concept d'enseignement classique. En un sens, l'audace était plus grande encore chez Jules Simon que chez Duruy. »<sup>631</sup>

Il s'agit bien du rapport à la langue qui est en cause, le latin ne peut plus jouer le même rôle qu'autrefois, c'est ce que Clément Falcucci met en évidence : « En définitive Dupanloup gémit sur le malheur du temps, mais le problème pédagogique des rapports entre le latin et les autres disciplines, il ne le traite pas. Au contraire, Jules Simon n'élué pas ce difficile problème. Il pense que l'effort de rénovation doit être fait pour continuer l'étude du latin dans l'ensemble des programmes nouveaux, pour ne pas sacrifier cette étude, pour en tirer une valeur éducative. » Falcucci rend ainsi hommage à la clairvoyance de Jules Simon qui avait compris que le latin n'était pas à supprimer mais devait être enseigné autrement, dans une autre perspective, en laissant la place au français. Falcucci prolonge la réflexion en mettant l'accent sur les liens entre le français et le latin. Il ne connaît pas le concept de colinguisme forgé par Renée Balibar mais il a l'intuition que c'est là que l'enseignement du latin peut trouver une place : « sans doute, il ne faut pas diminuer la

---

<sup>630</sup> *Ibid.*, p. 321.

<sup>631</sup> *Ibid.*, p. 322.

valeur éducative du latin ; mais il faut la chercher ailleurs que dans ce *perfectum*, ce *consummatum*, lentement, laborieusement et, dans quelque mesure, artificiellement obtenu. Il faut la chercher dans la comparaison des langues, dans la vie et l'évolution des mots, dans une orientation plus directe du latin vers le français, par les larges perspectives plus que dans les trop fines analyses, dans une nouvelle utilisation du français, dans un chevauchement continu entre les deux langues plutôt que dans un recours unique, indépendant est trop complaisant au latin. En d'autres termes, le latin ne peut vivre qu'en révisant sa pédagogie et en s'insérant, non sans ingéniosité, non sans ardeur légitime, dans des programmes où naguère il eut toute la place, mais qui, désormais, le débordent. »<sup>632</sup>

La comparaison des langues, la vie et l'évolution des mots, une orientation plus directe du latin vers le français, un chevauchement continu entre les deux langues plutôt que le recours unique au latin, toutes ces propositions ouvrent des perspectives nouvelles que partage un homme qui est bien connu de Jules Simon, Michel Bréal dont nous allons étudier l'ouvrage. Jules Simon encourageait aussi les travaux comme ceux de Félix Deltour qui donne lecture au conseil académique de Paris le 27 novembre 1872 d'un important mémoire sur l'Enseignement secondaire en Allemagne et en France, mémoire dans lequel il fait la comparaison des deux régimes scolaires, et des méthodes pédagogiques, ce qui va dans le sens des réformes de Jules Simon.

Ainsi deux clans s'affirment : les traditionalistes qui défendent l'enseignement du latin et du grec tel qu'il s'est toujours fait depuis deux siècles sans grand changement (dans lesquels on trouve des professeurs de lettres classiques mais aussi des ecclésiastiques qui enseignent les Humanités dans des établissements privés), et les modernes qui sont aussi des professeurs, qui, en se référant à l'Allemagne, ont un autre rapport à la langue. La polémique qui éclate sur l'Histoire littéraire oppose les deux mêmes clans. Il est dit dans la Circulaire aux proviseurs sur l'enseignement secondaire du 27 septembre 1872 : « À l'introduction d'exercices et de compositions en français dans toutes les classes se rattacherait utilement l'étude sommaire de la langue et de la littérature françaises, dans leur origine et leurs développements. Nos élèves sont trop étrangers à l'histoire littéraire. »<sup>633</sup> Il s'agit donc ici d'introduire l'étude même sommaire de l'histoire de la langue française, c'est-à-dire de sortir de la vénération de la pureté de la langue classique.

Or, le sujet est brûlant et la levée de boucliers immédiate. Moins de trois mois après, Jules Simon est obligé de se dédire, sous la pression de ses adversaires, dans une nouvelle circulaire (circulaire aux recteurs sur l'enseignement de la langue et de la littérature française, 14 décembre 1872) : « Je n'ai jamais songé à introduire dans les lycées un cours proprement dit d'histoire littéraire. J'ai toujours pensé que l'histoire littéraire devait s'apprendre dans les classes d'humanités par la lecture et par l'explication des auteurs sans en faire l'objet d'un enseignement spécial. C'est donc à tort que Messieurs les professeurs ont dressé le plan d'un cours d'histoire de la langue et de la littérature française qui serait réparti entre les classes de troisième, de seconde et de rhétorique. Que Messieurs les professeurs s'attachent à faire connaître à leurs élèves par des

---

<sup>632</sup> *Ibid.*, p. 320.

<sup>633</sup> André Chervel, *Histoire de l'enseignement du français...op.cit.*, « L'enseignement secondaire classique », p.757.

lectures, par des explications et par des analyses, nos auteurs classiques des XVI<sup>e</sup>, XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècle, qu'ils y joignent en rhétorique l'explication de quelques passages de nos vieux auteurs Froissart, Joinville, Villehardoin, la chanson de Roland : voilà l'étude et les exercices que je recommande à leur dévouement. En entremêlant de quelques notices biographiques l'explication de texte, ils apprendront à leurs élèves l'histoire de la littérature dans la mesure qui convient à l'enseignement secondaire. »<sup>634</sup>

Jules Simon cède sur l'expression « Histoire littéraire » mais en appelant auteurs « classiques », ceux du XVI<sup>e</sup>, XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècle, il élargit la notion et donne une légitimité à des auteurs du XVI<sup>e</sup> siècle, comme Rabelais ou Montaigne, dont l'état de langue n'est pas ce que l'on appelait « classique » au siècle précédent. Les explications de texte, comprenant aussi des auteurs du Moyen-Âge comme Froissart ou Joinville, imposent aux professeurs et aux élèves de connaître les états de la langue française antérieurs au XVII<sup>e</sup> siècle. C'est donc bien un élargissement des connaissances littéraires et des différents états de langue qui est mis à l'étude. La langue française n'est pas pour Jules Simon un état de langue figé, celui du seul Grand siècle. C'est dans ce contexte d'évolution dans le rapport à la langue, avec l'introduction de la grammaire comparée et de la grammaire historique, que paraît l'ouvrage de Michel Bréal, à la fois réquisitoire contre l'enseignement secondaire classique mais aussi force de propositions pour rénover l'enseignement dans son ensemble et donner une autre vision de la langue française. Je consacre une étude assez complète à ce livre car il constitue le document le plus marquant d'un projet de réforme de l'enseignement en défendant un rapport historique à la langue française.

### 3- Synthèse du livre de Michel Bréal, *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, 1872.

L'intérêt de ce livre, pour notre étude, est qu'il présente une réflexion aboutie sur le système d'instruction publique français sur les trois niveaux, primaire, secondaire et supérieur. La réflexion menée par Michel Bréal se démarque souvent de celle de ses contemporains et collègues car il maîtrise deux cultures à travers deux langues : l'allemand et le français. Il est né en Allemagne, à Landau, en Bavière, en 1832, dans une famille juive d'origine alsacienne. Il fait ses études à Wissembourg, Metz et Paris puis il entre à l'Ecole Normale Supérieure en 1852. En 1857, il étudie le sanskrit à Berlin auprès de Franz Bopp (dont il traduit plus tard la Grammaire comparée des langues indo-européennes), et la linguistique comparée auprès d'Albrecht Weber. En 1864, il est professeur de philologie comparée au collège de France alors que Victor Duruy est au ministère (de 1863 à 1869). En 1868, lorsque l'Ecole pratique des Hautes études s'ouvre, il devient professeur de philologie comparée (jusqu'en 1905). Il publie, la même année, *Les idées latentes du langage*. Michel Bréal prend ses distances avec la grammaire générale dont la théorie est désormais infirmée

---

<sup>634</sup> *Ibid.*, p.757.



par les travaux des comparatistes : « Depuis que la philologie comparative, étendant ses recherches à toutes les races du globe, a constaté l'existence de différentes familles d'idiomes, et a reconnu la prodigieuse variété de structure que comporte le langage humain, on sourit volontiers des théories de l'ancienne grammaire générale qui, s'appuyant sur l'exemple de la langue latine, et empruntant à la philosophie scolastique ses catégories, prétendait tracer le modèle invariable d'après lequel tout langage humain avait nécessairement dû être construit. On ne cherche plus aujourd'hui en chinois les neuf parties du discours, de même qu'il n'est plus question de la déclinaison à six cas pour le français. Mais si la grammaire générale avait tort d'appliquer un patron fait d'avance à des idiomes d'organisation très différente, et si l'on se trompait en attribuant à l'intelligence de tous les peuples de la terre la même manière de classer et de subordonner les idées, il ne faudrait point aujourd'hui, par un excès contraire, nier a priori chez les hommes d'autre race que la nôtre, l'existence de toute notion qui ne serait point marquée d'un signe spécial dans leur idiome. L'esprit pénètre la matière du langage et en remplit jusqu'aux vides et aux interstices. En n'admettant chez un peuple d'autres idées que celles qui sont formellement représentées, nous nous exposerions à négliger peut être ce que son intelligence a de plus vivant et de plus original. [...] Il ne suffit point, pour se rendre compte de la structure d'une langue, d'analyser sa grammaire et de ramener les mots à leur valeur étymologique. Il faut entrer dans la façon de penser et de sentir du peuple. C'est à cette condition seulement que la philologie comparative répondra à son objet le plus élevé, qui est de nous aider à surprendre les opérations de la raison humaine, et à découvrir les lois historiques de son développement. »<sup>635</sup> L'objet premier de toute étude philologique reste bien le sens produit par les mots c'est-à-dire la façon de « sentir et de penser du peuple ». Cette conception du langage donne toute sa place à l'expression de soi et subordonne l'étude linguistique au sens produit. Et l'étude du langage se fait par la comparaison entre les langues. C'est à la lumière de ces principes que Michel Bréal fait le procès de l'enseignement secondaire qui, pour soutenir que l'étude des langues anciennes est utile au français, se bornait à « rendre compte de la structure d'une langue, [à] analyser sa grammaire et [à] ramener les mots à leur valeur étymologique »<sup>636</sup>.

En 1872, il fait paraître *Quelques mots sur l'instruction publique en France* qui devient un manifeste pour les réformateurs. La question de l'unité linguistique en France est une question de tout premier ordre dans les années 1870. Deux conceptions s'affirment, l'une qui revendique l'apprentissage du français comme ciment de la nation au lendemain de la perte de l'Alsace-

---

<sup>635</sup> Michel Bréal, *Les Idées latentes du langage. Leçon faite au Collège de France pour la réouverture du cours de grammaire comparée*, Paris, Librairie de L. Hachette et C<sup>ie</sup>, 1868, pp. 30-31, (en ligne : [books.google.fr/books?id=uyEUAAAQAAJ&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.fr/books?id=uyEUAAAQAAJ&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)).

<sup>636</sup>*Ibid.*, p 32.

Lorraine et l'autre, défendue par Renan, Michel Bréal et Mistral<sup>637</sup>, d'une autre forme d'apprentissage qui ne nierait pas la richesse linguistique des provinces françaises<sup>638</sup>.

Michel Bréal, en comparant ce qui s'est passé dans l'enseignement allemand et ce qui se passe en France, réfléchit au moyen de faire progresser l'enseignement secondaire dominé par l'enseignement du latin. Ses analyses sont exposées dans deux ouvrages essentiels pour notre étude : *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, de 1872 et les conférences faites à la Sorbonne sous le titre *L'Enseignement des langues anciennes* de 1891. Ses prises de position seront en effet une référence lors des polémiques qui vont naître lors des réformes entreprises par Jules Ferry et dont les revues spécialisées et le *Dictionnaire de pédagogie* de F.Buisson vont se faire l'écho. Sa position de professeur lui permet de connaître le système universitaire français de l'intérieur et de déplorer ainsi que les études classiques ne suscitent pas l'engouement chez les élèves et les professeurs que l'Allemagne a pu connaître. Ses analyses vont dans le sens d'une réforme et sa hauteur de vue, dans *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, lui fait envisager le système éducatif français dans son ensemble. Ses critiques portent avant tout sur la façon d'enseigner et il pointe du doigt toutes les méthodes, du primaire à la Faculté. C'est dans cet ordre qu'il structure son étude : l'école, le lycée, la faculté, nous livrant ainsi une réflexion sur l'ensemble du système éducatif français au lendemain de la guerre franco-prussienne. Il expose ce qui se passe pour l'enseignement du français mais aussi pour celui du latin. Les deux sont encore étroitement liés. Cet état des lieux est important pour notre étude car il nous permet de connaître dans quel contexte Jules Ferry va mettre en place ses réformes et combien il était urgent de penser à une autre façon d'enseigner. C'est ainsi une réflexion métadidactique à laquelle s'est livré Michel Bréal. Il rend hommage à ceux qui ont été des prédécesseurs, à Guizot, ministre de l'Instruction publique en 1833 et à Victor Cousin qui « parcourait alors l'Allemagne, la Hollande, et avec une remarquable justesse de coup d'œil, signalait les réformes à faire, les améliorations à introduire »<sup>639</sup>.

Nous centrerons notre analyse sur ce qui relève des rapports entre le latin et l'enseignement du français car Michel Bréal a une conscience claire de la situation linguistique en France à son époque ce qui lui fait adopter des positions qui ne seront pas forcément suivies par les législateurs obéissant à d'autres impératifs. La profondeur de sa réflexion sur le langage nous permet aussi de dégager de nombreuses pistes sur ce qu'est l'apprentissage d'une langue et donc de comprendre

---

<sup>637</sup> Frédéric Mistral, poète de langue provençale, a écrit l'épopée de *Miréio* (1859) en douze chants et s'inspire d'Homère. Salué par Lamartine, ce poème puise son inspiration dans la littérature antique et dans la terre et la langue provençale. Mistral disparaît en 1914 après avoir reçu le prix Nobel de littérature mais, nous le verrons, l'existence de littératures en langue régionale reprenant ou pas les codes littéraires classiques ne leur permet pas pour autant d'être intégrées dans l'enseignement ni primaire ni secondaire malgré les propositions de Michel Bréal et d'autres enseignants conscients de l'importance de tenir compte de la langue maternelle des élèves.

<sup>638</sup> Voir l'article de Pierre Boutan, « La question des patois : présence et disparition de Michel Bréal dans les deux *Dictionnaires* de Buisson », dans Daniel Denis et Pierre Kahn (éds.), *L'École de la Troisième République en question. Débats et controverses dans le Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*, Berne/Berlin/Bruxelle/Frankfurt am Main/New York/Oxford/Wien, Peter Lang, 2006.

<sup>639</sup> Michel Bréal, *Quelques mots sur l'Instruction publique en France*, Paris, Librairie de L. Hachette et C<sup>ie</sup>, 1872, (en ligne : gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k205247d.texteImage).

mieux ce qui a amené à une remise en question institutionnelle de l'enseignement des lettres classiques, par Jules Simon par exemple. Il incarne la défense d'une conception historique de la langue.

---

## A) L'enseignement à l'école primaire.

Grâce à sa connaissance de la situation linguistique sur le territoire français, Michel Bréal préconise un enseignement adapté.

---

### Utiliser les patois comme des auxiliaires.

Michel Bréal constate que les patois sont méprisés et que cela nuit à l'apprentissage du français. « La plupart de nos instituteurs enseignent le français comme une langue tellement au-dessus du patois qu'on ne peut même pas songer un instant à les mettre en parallèle : le patois pour eux est non avvenu, ou s'ils en parlent, c'est comme d'un antagoniste qu'il faut détruire. »<sup>640</sup> Or pour lui, professeur de philologie comparée, l'apprentissage des langues se fait bien mieux et sans blessure morale, dans la comparaison : « Rien n'est plus fâcheux et erroné que cette manière de traiter les dialectes. Loin de nuire à l'étude du français, le patois en est le plus utile auxiliaire, et il ne sera pas difficile de démontrer que là où il existe un patois, l'enseignement grammatical, pour peu qu'on sache s'y prendre, devient aussitôt plus intéressant et plus solide. »<sup>641</sup> Il ne s'agit pas pour autant de mettre les deux langues sur un pied d'égalité, l'apprentissage du français à l'école reste une priorité mais Michel Bréal a souci de ce qu'est l'enfant, partageant la conception de Rousseau, dans *l'Émile*, qui a influencé l'enseignement allemand. « Montrez-lui alors que la phrase patoise peut se ramener aisément à la forme française. Faites comprendre où résident les différences et quelles sont les analogies. L'enfant commencera à considérer son propre langage sous un tout autre aspect : la forme française lui apparaîtra comme une sœur d'un rang plus élevé qui tend la main à sa sœur du peuple ou comme l'espèce ennoblie par la greffe à côté de l'espèce sauvage »<sup>642</sup>. Procéder par analogie, par comparaison, c'est la méthode comparative qui peut être mise à profit dès les premiers apprentissages. Or l'enseignement du français n'est pas du tout pratiqué dans cette optique car il n'a pas encore trouvé une méthode appropriée. Et il n'existe pas de lieu où une telle expérimentation pourrait se développer. Il semble que Michel Bréal ait en quelque sorte voulu anticiper la coupure culturelle que va entraîner la mise en place de l'école gratuite et obligatoire de

---

<sup>640</sup> *Ibid.*, p. 59.

<sup>641</sup> *Ibid.*, p. 60.

<sup>642</sup> *Ibid.*

des lois Ferry. Si cette volonté que la France entière parle, lise et écrive la langue de la République était dans la continuité de l'esprit révolutionnaire de 1789, sa mise en application s'est faite avec une certaine brutalité, ma propre arrière-grand-mère évoquait les coups de règle sur les doigts lorsque des mots de provençal lui échappaient à l'école. Avant même cette généralisation de l'école, Michel Bréal constate la position en surplomb qu'adopte l'enseignant vis-à-vis des patois. Elle va se poursuivre et générer cette coupure dont témoigne Mona Ozouf : « La frontière entre les deux mondes, qu'on passait sans formalités ni pénalités, n'en était pas moins sensible. La maison et l'école racontaient deux histoires étrangères. Chacune proposait ses hommes illustres. Chacune cultivait ses fiertés. On n'y parlait pas des mêmes choses, on n'y ouvrait *jamais* les mêmes livres. »<sup>643</sup>

Michel Bréal déplore que le français n'ait pas une méthode d'enseignement qui lui corresponde, « l'idée d'apprendre le français au moyen d'un manuel de grammaire ne se serait probablement jamais présentée à l'esprit de personne si le latin n'avait pas été durant tant de siècles le fond de tout notre enseignement. Nos premières grammaires françaises étaient calquées sur les grammaires latines, et si l'on a petit à petit éliminé de nos livres les règles latines qui ne sont d'aucune application en français, l'esprit de la méthode n'en est pas moins resté le même. »<sup>644</sup> On retrouve ici une référence à la grammaire de Lhomond, qui a été, comme nous l'avons vu, délatinisée pour servir l'apprentissage du français mais qui place l'apprenant dans la posture de quelqu'un qui apprend le français comme le latin, c'est-à-dire en récitant des règles. Michel Bréal se place d'un point de vue pédagogique et montre qu'un tel apprentissage uniquement fondé sur la règle à appliquer n'encourage pas les élèves à parler car ils ont peur de commettre des fautes. Si bien qu'un tel apprentissage a deux conséquences néfastes : « D'un côté on suppose que le français doit être appris par règles, comme une langue morte, et d'autre part on fait prédominer l'enseignement de la langue écrite sur celui de la langue parlée. »<sup>645</sup> Or l'inconvénient d'un enseignement livresque est qu'il fige la langue : « Le préjugé qu'il n'y a qu'une seule manière de bien dire les choses est en partie entretenu par nos manuels grammaticaux, qui, imposant une expression, condamnent tout ce qui s'en écarte. »<sup>646</sup> Il regrette que la grammaire soit semblable au code pénal et appauvrisse les pratiques. Michel Bréal accuse le catholicisme de ne pas avoir éduqué le peuple, à l'inverse du protestantisme qui a permis de développer très tôt l'enseignement primaire en Allemagne. Il cite une lettre de Luther, de 1524, où le prédicateur exhorte les Conseils de toutes les villes à fonder des écoles primaires, estimant que l'éducation des enfants est même plus importante que la prière. Ce qui est important pour notre étude, c'est que cette analyse montre les conséquences pédagogiquement dommageables d'une étude de la langue dans une approche presque uniquement grammaticale et normative. C'est là la spécificité de l'enseignement pour des

---

<sup>643</sup> Mona Ozouf, *Essais sur la Révolution...op.cit*, p. 4.

<sup>644</sup> Michel Bréal, *Quelques mots sur l'Instruction publique, op. cit.*, p.60.

<sup>645</sup> *Ibid.*, p. 32.

<sup>646</sup> *Ibid.*, p. 56.

jeunes apprenants : on ne peut pas procéder uniquement rationnellement parce que l'esprit des enfants n'est pas uniquement rationnel, et aussi parce qu'une langue n'est pas faite pour exprimer seulement ce qui est rationnel.

---

### **Faire de la grammaire autrement et donner une autre place au latin.**

Il est partisan d'une méthode que nous appellerions actuellement inductive : « Il est certain qu'une règle ainsi formulée : "gens" est féminin quand l'adjectif précède, masculin quand l'adjectif suit, n'a rien qui stimule l'esprit. C'est un cas de tétatologie grammaticale devant laquelle l'intelligence est invitée à s'incliner. Mais si, lisant La Fontaine avec mes élèves, je trouve ces vers :

Je suis oiseau : voyez mes ailes.

Vive la gent qui fend les airs !

Et que, expliquant ce mot, j'y attache le pluriel gens et les expressions : les vieilles gens, les bonnes gens, voici que l'élève commencera à réfléchir. »<sup>647</sup> Voilà pourquoi il estime que le maître disparaît trop derrière la grammaire dont il n'est que le commentateur. Il voit dans ses pratiques de soumission servile à l'égard de l'écrit, l'héritage de l'enseignement religieux, dispensé par les congrégations, en particulier catholiques, qui ne cherchent pas à développer l'esprit critique.

Il préconise donc une grammaire qui n'est pas celle de Lhomond héritière directe des grammaires latines mais celle d'Auguste Brachet (que j'évoque ultérieurement). Mais ce n'est pas pour autant que les instituteurs devraient ignorer le latin. Il souhaiterait qu'ils en aient une connaissance qui leur permettrait de vaincre leur a priori vis-à-vis des patois parce qu'en connaissant leur origine commune, ils seraient plus à même de les comprendre et de faire à leur tour œuvre de philologue : « Il serait à souhaiter aussi que tous nos instituteurs reçussent à l'avenir des leçons de latin ; je n'entends point par là le latin comme on l'apprend au lycée. Des notions exactes sur la grammaire latine, un certain nombre de textes faciles qu'on expliquera pendant deux ans, suffiront largement pour l'enseignement que nous voulons. Plus d'un sans doute prendra goût à ces études, notera le dialecte de son village et sera conduit de cette façon à s'intéresser au passé du pays. »<sup>648</sup> Michel Bréal affirme ici deux idées importantes pour notre réflexion : la nécessité de ne pas couper l'enseignement officiel de la culture du peuple pour ne pas instaurer de suspicion, barrière à tout apprentissage efficace, et la nécessité d'adapter l'enseignement du latin. Or il rappelle au tout début de son étude que l'enseignement du latin a quelque chose de monolithique en France et qu'il est difficile de le concevoir autrement qu'il n'est : « le malheur veut que les questions, en France, soient toujours posées d'une façon absolue. On discute si le latin et le grec sont des études utiles ou s'il vaut mieux les supprimer. Mais peu de gens songent à se demander si

---

<sup>647</sup> *Ibid.*, p. 46.

<sup>648</sup> *Ibid.*, p. 66.

la manière dont nous pratiquons l'étude des langues anciennes est la mieux faite pour obtenir le profil intellectuel que la société serait en droit d'en exiger. On semble supposer que la méthode d'enseignement usitée dans nos lycées est la seule possible, et que l'unique alternative qui nous soit faite, c'est de la suivre ou de renoncer aux langues classiques. »<sup>649</sup> Comme pour l'enseignement du français, il est important pour Michel Bréal d'adapter l'apprentissage au public qui doit le recevoir et il ne s'agit pas pour lui de vouloir faire des instituteurs de futurs professeurs de lettres classiques mais de leur donner des connaissances, en vocabulaire en particulier, pour leur permettre de faire le lien entre la langue nationale et les patois. Il ne s'agit pas d'enseigner le latin dès l'école primaire mais il ne s'agit pas non plus de priver les enfants de la référence au latin. Il pense qu'en deux ans<sup>650</sup>, c'est-à-dire avec une formation courte et bien ciblée, les instituteurs auront de quoi donner une cohérence à l'apprentissage du français placé dans une perspective d'évolution historique. Il s'agit donc de changer de posture vis-à-vis de la grammaire et du latin : au niveau primaire, l'enseignement doit rester vivant et éveiller l'imaginaire par le recours aux origines des mots, seule façon de penser la diversité linguistique du territoire en termes de complémentarité et non pas d'opposition. L'enseignement du français doit donc se fonder d'abord sur une pratique vivante, orale<sup>651</sup>.

---

### **Privilégier l'oral et la poésie.**

Se référant toujours à Allemagne, il vante les mérites de l'apprentissage des chansons, de la mémorisation des vers et de l'enseignement d'une littérature populaire dont les expressions parlées sont riches de sens et permettent un échange oral profitable à l'apprentissage. Il encourage la découverte de ce qu'il y a de meilleur dans les littératures populaires française ou étrangères pour ne pas créer de rupture entre la culture populaire et la culture scolaire. C'est par l'oral, et la connaissance d'œuvres orales riches en expressions variées que l'enfant peut apprendre de façon vivante et riche le français<sup>652</sup> et développer des qualités de précision, « de goût et de style »<sup>653</sup>. Il s'agit donc bien de transmettre ce français dont la douceur toute policée et diplomatique a fait le succès dans les cours européennes les siècles précédents mais sans pour cela creuser l'écart entre

---

<sup>649</sup> *Ibid.*, p. 5.

<sup>650</sup> On ne peut pas faire de rapprochement avec les deux ans de latin des Écoles centrales. Le problème c'est que ni lors de la Révolution ni à l'époque de Michel Bréal on ne prit le temps de diffuser des manuels qui présentent de façon concrète un tel enseignement du latin à destination de futurs enseignants. Il semble que ce soit encore le cas aujourd'hui : les futurs professeurs des écoles n'ont pas droit à un enseignement adapté des langues anciennes qui viserait directement l'enrichissement de leurs pratiques pédagogiques en primaire.

<sup>651</sup> L'importance de faire connaître cette culture antique, qui fait partie des fondements de la culture française, dans des milieux sociaux qui n'y ont pas accès, est affirmée depuis quelques années avec le succès que rencontrent, dans les écoles primaires, les *Feuilletons d'Hermès*, *d'Ulysse*, *de Thésée* et tout récemment *d'Artémis* de Murielle Szac, parce qu'ils font connaître la mythologie sous une forme adaptée aux jeunes élèves et leur apprennent ainsi des mots et des repères culturels indispensables dans la poursuite des études.

<sup>652</sup> Les récentes instructions officielles redonnent en collège la première place à l'oral : nous sommes au XXI<sup>e</sup> siècle.

<sup>653</sup> Michel Bréal, *Quelques mots sur l'Instruction publique*, *op. cit.*, p. 58.

langue populaire et français des élites, développé en particulier à l'écrit. Il est donc important de commencer par ce que l'enfant peut appréhender sans crainte, par ce qui est connu ou accessible. Les premières années d'apprentissage sont primordiales. Il se réfère à Friedrich August Wolf<sup>654</sup> en le citant : « Jusqu'à sept ou huit ans, les vers doivent être l'essentiel, car c'est sur cet âge que la poésie fait la meilleure impression. Il ne peut pas encore sentir la beauté supérieure de la prose. C'est la même chose que pour la nation en masse. Le passage à la prose est très difficile. »<sup>655</sup> Il a ce souci constant de la formation morale de l'enfant en faisant en sorte de ne pas le couper brutalement de son milieu pour lui laisser des références qui parlent à son imaginaire. La poésie classique des grands auteurs doit ainsi tenir une place modérée et il privilégie des auteurs peut-être mineurs mais mieux adaptés : « Je ne voudrais même pas que les morceaux de Corneille et de Racine y fussent en trop grand nombre. Mais la poésie qui idéalise les sentiments de famille et la vie de tous les jours, certaines pièces de Brizeux et de Madame Tastu seront bien à leur place. Il faut se défier de la poésie qui, cherchant ces sujets hors de la vie réelle, dépouillerait de tout charme aux yeux de l'enfant le foyer domestique. Parlons à son imagination, mais pour lui faire comprendre l'attrait de la vie populaire soit aux champs, soit à l'atelier. »<sup>656</sup> Ce souci nous permet de comprendre qu'il voudrait avant tout développer l'appropriation personnelle du langage en stimulant la créativité. Or cette appropriation ne peut se faire que par une transmission vivante : « on dit avec justesse qu'une langue est un recueil de métaphores pâlies. L'une des plus belles tâches de l'école et de faire revivre un certain nombre de ces métaphores. »<sup>657</sup> Le travail du maître est donc de développer un rapport poétique au langage chez l'élève en parlant des connotations que font naître les métaphores. Ce rapport, qui s'adresse à l'imaginaire, demande une grande connaissance, philologique, des mots mais ne peut manquer, selon Michel Bréal, d'entraîner l'adhésion de l'élève : « Montrez-lui comment la langue anime tout : les bras d'un fauteuil, les jambes d'un compas, la tête d'un clou, le col d'une bouteille. Ces futurs ouvriers trouveront un jour des expressions analogues<sup>658</sup>. » Il rend hommage à la créativité populaire. Sa pensée présente donc une cohérence puisque elle met élève et maître dans une même posture vis à vis de la langue, celle d'une conscience historique : une langue est sans cesse en évolution et il n'y a pas d'époque à mépriser puisque toutes les époques ont été nécessaires, comme autant d'étapes pour parvenir à

---

<sup>654</sup> Friedrich August Wolf (1749-1824), philologue, réforma l'enseignement en Prusse en collaboration avec Wilhem von Humboldt, de 1807 à 1813. Ils sont des références constantes pour Michel Bréal qui les cite au début de son essai : « Nous pouvons prendre modèle sur nos adversaires. "Il faut, disait le 10 août 1807, le roi de Prusse Guillaume III, que l'état regagne en force intellectuelle ce qu'il a perdu en force physique." Grâce à des hommes comme Guillaume de Humboldt, alors ministre de l'instruction publique, comme Fichte, comme Stein, la Prusse, de 1807 à 1813, réorganisa l'éducation nationale. C'est là un exemple à suivre, quoique la tâche en France soit quelque peu différente. » *Ibid.*, p.2.

<sup>655</sup> *Ibid.*, p. 42. Cette réflexion que la prose est plus difficile que les vers se fonde sur la transmission d'abord orale des épopées, faites en vers. On pense à l'*Iliade* et à l'*Odyssée* mais aussi aux grands récits en vers des littératures anciennes, indienne, perse... Notre enseignement a tendance au contraire, à cause de sa culture de l'écrit, à considérer la prose comme plus simple que les vers : forcément car elle se réfère à une littérature qui n'est pas populaire, celle des classiques. Alors que le rap, cette culture populaire des jeunes d'aujourd'hui, a recours au rythme et à la chanson, renouant avec des pratiques ancestrales qui leur donnent ainsi un moyen d'expression.

<sup>656</sup> *Ibid.*, p.42.

<sup>657</sup> *Ibid.*, p. 52.

<sup>658</sup> *Ibid.*, p. 54.

l'état de langue qui est enseigné. C'est donc un enseignement qui fait appel à l'imaginaire, au sens du symbole, à la richesse culturelle que portent les mots. Cet état d'esprit lui permet aussi de remettre en question l'enseignement de l'orthographe.

---

### **Reconsidérer l'enseignement de l'orthographe française.**

Il dénonce un enseignement fait sans réflexion qui insiste inutilement sur des vécus : « née dans l'école, grandie dans l'école, elle (l'orthographe) en est devenue le tyran. »<sup>659</sup> Il se place là encore dans une perspective évolutive, visant l'adulte : l'enfant n'a pas besoin de tout apprendre tout de suite et pourra se perfectionner si on lui enseigne comment apprendre : « le jeune homme qui emporte de l'école la connaissance des principales règles de la grammaire, qui aime la lecture et qui sait se servir d'un dictionnaire, peut aisément compléter son éducation sur ce point. »<sup>660</sup> Il demande que soient expliquées les curiosités orthographiques lorsqu'elles sont rencontrées au hasard des lectures et de ne pas tuer l'intelligence et la réflexion par l'apprentissage de règles que l'on n'explique pas. Il s'en prend là encore à une conception catholique de l'enseignement : « Là encore, il ne faut pas que l'instituteur soit le serviteur du livre et qu'il présente le rudiment comme un aide-mémoire et non comme un catéchisme dont tous les articles méritent un égal respect. »<sup>661</sup> Les pratiques religieuses catholiques, et en particulier jésuites, marquent encore trop la pédagogie et le rapport au livre. C'est l'autorité qui émane de l'écrit que conteste Michel Bréal : la formation en École normale et la hiérarchie instituée pèsent sur la pédagogie enseignante. Les instituteurs reproduisent ce qu'ils ont eux-mêmes vécu.

---

### **Stimuler la lecture.**

Il insiste encore sur la responsabilité de l'Église catholique en la matière : « Non seulement le catholicisme remplace le livre par le rosaire, mais il fait l'éloge de la sainte ignorance »<sup>662</sup>. Ce qui serait à nuancer car si les collèges jésuites n'ont pas pris en charge l'instruction primaire, d'autres ordres s'en sont souciés, comme les Frères des écoles chrétiennes. Il reste que le problème qui se pose pour lui est de redonner le goût de la lecture par des œuvres dont l'état de langue reste accessible. Or, il constate que les œuvres classiques du XVII<sup>e</sup> siècle, qui sont des références dans l'enseignement, ne sont pas adaptées à l'école primaire et que l'on n'écrit pas pour le peuple : « Nos écrivains classiques, déjà vieux d'un siècle, de deux siècles, s'adressaient à une société ne ressemblant guère à la nôtre, ayant d'autres goûts, d'autres croyances, d'autres préjugés. [...] Quant

---

<sup>659</sup> *Ibid.*, p. 69.

<sup>660</sup> *Ibid.*, p. 70.

<sup>661</sup> *Ibid.*

<sup>662</sup> *Ibid.*, p. 73.



aux écrivains du siècle suivant, quelle que soit l'opinion qu'on ait sur le fond de leur polémique, ils réclament, pour être compris, tout un travail de reconstruction.»<sup>663</sup> Je vois dans ce terme de reconstruction toute la démarche pédagogique que Michel Bréal juge nécessaire pour rendre les œuvres accessibles. Elle fait cruellement défaut à l'enseignement qu'il connaît, manifestement. Il préconise la lecture à voix haute, par le maître, de nombreuses œuvres, récits de voyages, contes de fées, histoire de France pour éviter que le peuple ne lise de mauvais romans. Il préconise de constituer aussi des bibliothèques pour stimuler le goût de la lecture.

Il prend donc le parti d'un enseignement vivant du français à l'école primaire, fondé sur l'oral et la lecture d'œuvres de la littérature française en rapport avec la culture populaire sans faire table rase des cultures régionales. Le latin concernerait la seule formation des instituteurs qui pourraient adopter ainsi non pas une attitude normative vis à vis de la grammaire et de l'orthographe française mais la posture d'un linguiste conscient de l'évolution des langues et de leur richesse historique. Cette conception va l'amener logiquement à remettre en question l'enseignement classique des lycées qui reste fondé sur celui du latin. On peut cependant noter que Michel Bréal, à l'instar des hommes de sa génération, n'envisage pas forcément que l'enseignement des lycées fasse suite à celui du primaire. Mais sa conception de l'enseignement du français n'empêcherait pas une poursuite d'étude du primaire au secondaire car, par le travail fait sur les auteurs et le vocabulaire, les élèves, sans avoir fait directement de latin, auraient les moyens de comprendre la littérature des auteurs français qu'on leur ferait étudier. L'importance en primaire de l'acquisition d'un vocabulaire riche avec une conscience historique de l'évolution des sens d'un mot est actuellement stimulée par la création d'une banque de mots<sup>664</sup> étudiés dans leur évolution étymologique et mise au service des professeurs des écoles. Michel Bréal était très en avance...

---

## B) l'enseignement classique au lycée.

Michel Bréal procède à un réquisitoire contre les méthodes de l'enseignement des lettres classiques tel qu'il est pratiqué au lycée même s'il sait reconnaître quelques points positifs. Prenant toujours l'Allemagne comme référence, et opposant l'attitude des protestants à celle des jésuites dans le rapport au savoir, il fait aussi des propositions pour améliorer cet enseignement. Il a organisé son étude en chapitres consacrés à chaque matière enseignée et à l'organisation des études, des compositions et des examens jusqu'à l'internat. Nous avons choisi de rendre compte de ses positions non pas en adoptant le plan thématique que lui-même a adopté mais de façon à montrer d'une part ce qu'il reproche à cet enseignement classique et de l'autre ses propositions qui sont en cohérence avec ce qu'il préconise pour l'école primaire, comme il a été vu supra.

---

<sup>663</sup> *Ibid.*, p. 74.

<sup>664</sup> Voir sur [eduscol.education.fr](https://eduscol.education.fr) - Ministère de l'éducation nationale et de la Jeunesse - Novembre 2018 Lexique et culture pour les cycles 2, 3, 4. <https://eduscol.education.fr/cid129895/lexique-et-culture.html>. J'ai personnellement participé à l'élaboration de quelques fiches.

---

### a) Un réquisitoire contre les méthodes d'enseignement des lettres classiques.

Ce que Michel Bréal constate, en 1872, c'est que l'enseignement des Humanités s'est perpétué tel qu'il a été décrit dans notre première partie et tel qu'il était déjà décrié par les encyclopédistes.

---

### Un enseignement figé avec un apprentissage grammatical mécanique de la langue latine, qui nie le colinguisme.

« Cela est si vrai que rien ne ressemble plus à un collège, pour les méthodes et pour le train général des études, qu'un séminaire. »<sup>665</sup> Rien ne semble avoir changé depuis des siècles : « nos enfants font les mêmes exercices que Rollin dictait à ses élèves, et la Révolution française a étendu à une grande partie de la nation l'éducation qui était autrefois le privilège d'un petit nombre, et n'a pas eu la force de transformer cette éducation. Les livres que Bossuet a composés pour le Dauphin servent aujourd'hui à l'instruction des enfants de notre bourgeoisie. »<sup>666</sup> Il pointe donc du doigt la non adaptation de cet enseignement à un public qui a évolué et qui réclame d'autres apprentissages en particulier celui des langues vivantes. Il conteste de nouveau l'utilisation de la grammaire de Lhomond<sup>667</sup> car « Ce sont des recueils de conseils et de recettes pour la traduction. De là les mots : "on exprime de cette façon...on rend ainsi...on tourne par..." qui reviennent à chaque page. Il semble que le latin n'existe pas pour lui-même, mais seulement pour être traduit en français ou pour traduire le français. »<sup>668</sup> Conseils, recettes, Michel Bréal ne voit dans cette façon d'enseigner qu'une application mécanique qui n'épanouit pas l'intelligence. « Mais la véritable observation, la faculté de comprendre un langage différente de la nôtre, le don de sortir de nous-mêmes et de notre temps pour entrer dans la pensée d'un autre peuple et d'un autre âge, tous ces avantages que l'Université nous vante et prise fort haut en théorie, elle les perd de vue et les laisse échapper dans la pratique. »<sup>669</sup> Il juge très néfaste cette juxtaposition des deux langues sans travail de réflexion : « Au lieu de chercher dans le latin les causes de la grammaire française, ils juxtaposent, comme nous l'avons vu, les deux idiomes d'une façon tout empirique, en opposant gallicisme à

---

<sup>665</sup> Michel Bréal, *Quelques mots sur l'Instruction publique, op. cit.*, p. 155.

<sup>666</sup> *Ibid.*, p. 3.

<sup>667</sup> *Ibid.*, p. 171 : « La grammaire de Lhomond, composée en 1780, devint une pièce essentielle de la reconstruction des études latines. On ne pouvait faire un choix plus malheureux. »

<sup>668</sup> *Ibid.*, p. 164.

<sup>669</sup> *Ibid.*, p. 169.

latinisme »<sup>670</sup>. Ces passages nous permettent de saisir en quoi le rapport à la langue latine de Bréal, influencé par la philologie allemande, est profondément différent de celui de l'enseignement secondaire français. Comme il le dit : « il semble que le latin n'existe pas pour lui-même » mais « pour être traduit en français »<sup>671</sup> : c'est-à-dire que les textes sont instrumentalisés, ils sont des prétextes pour faire manier la langue française, non pas dans l'idée de rechercher une traduction qui rende le style de l'auteur latin et oblige le traducteur à trouver en français des ressources adaptées, ce qui oblige à un vrai travail sur la langue, mais à rendre n'importe quel texte en français classique. Que ce soit le *Satiricon* ou les discours de Cicéron, c'est le même français qui est employé car c'est le seul qui est reconnu par l'institution. Les auteurs latins ne sont pas étudiés pour eux-mêmes. L'opposition des latinismes et des gallicismes résulte d'une conception de la langue qui met sur un pied d'égalité latin et français mais en niant que l'une provient de l'autre et que chaque langue a des tournures expressives qui lui sont propres et qu'il faut parvenir à traduire. On ne cherche pas ainsi ce qui dans la grammaire française vient du latin mais on juxtapose leur étude, comme deux langues étrangères l'une à l'autre. Le colinguisme n'est pas pris en compte.

---

### Contre le thème et les vers latins.

La pratique du thème latin ne fait que renforcer cet apprentissage mécanique de la langue au détriment du sens. « L'enfant prend l'habitude d'attacher au mot une importance disproportionnée ; dans ses lectures, il perd de vue le fond du récit, la suite des idées, la réalité des objets, pour ne songer qu'à augmenter le trésor de sa mémoire ou simplement les élégances de son cahier. Il conteste donc cet attachement à la forme, à ce rapport rhétorique au langage qui fait passer au second plan la compréhension des idées de l'auteur et l'élaboration d'une pensée personnelle pour l'élève, d'autant plus que les auteurs choisis sont des auteurs français ; la logique eût été que ce fût des traductions d'auteurs latins dont il eût fallu retrouver les tours mais non, ce sont des auteurs français : « On prend des passages de Bossuet, de Fénelon, de Rollin, qu'un humaniste de profession serait souvent embarrassé pour transporter en latin. »<sup>672</sup> Quant aux vers latins, il constate que très peu d'élèves parviennent à en faire et qu'ils ne lisent les poètes, Virgile ou Lucain, que pour relever les périphrases et les épithètes qui leur permettront de réussir leurs propres devoirs en vers : « cette vue intéressée suffit pour compromettre le profit intellectuel et moral de la lecture. [...] au lieu d'embrasser l'ensemble d'un poème, [l'élève] en détache les différents morceaux ; au lieu d'étudier le mouvement général de la pensée, il cherche à surprendre des procédés »<sup>673</sup>. Tous les élèves, bien sûr, n'ont pas le goût naturel de Victor Hugo pour les vers et les devoirs imposés ne

---

<sup>670</sup> *Ibid.*, p. 230.

<sup>671</sup> *Ibid.*

<sup>672</sup> *Ibid.*, p. 206.

<sup>673</sup> *Ibid.*, p. 223.

sont pas faits pour le leur donner. Même si, nous l'avons vu, cette pratique régulière d'une langue à l'autre a permis à ceux qui se destinaient à écrire d'avoir une solide connaissance grammaticale et lexicale. Mais ils ne représentent pas la masse des élèves.

---

### **Le discours latin.**

Michel Bréal rappelle que tout est fait en fonction de la production des discours qui couronnent les études, le discours français et le discours latin. Il déplore que cet exercice soit le seul reconnu : « Le discours écrit, tel que le concours général le veut et comme il en donne le type, voilà le seul exercice reconnu et cultivé par nos rhétoriciens »<sup>674</sup>. Michel Bréal s'insurge contre le fait que pendant 7 années de collège les élèves n'ont pas été invités à s'exprimer en français, et qu'ils sont invités tout à coup « à faire parler saint Bernard, Richelieu, Louis XIV, Turgot, Mirabeau, tous les grands personnages de notre histoire. »<sup>675</sup> Mais comme ils n'ont pas été habitués « l'ambition du sujet forme un contraste pénible avec la pauvreté d'idées de celui qui doit le traiter. »<sup>676</sup> Il exprime sa révolte avec une certaine force en s'adressant aux professeurs : « Dans les classes inférieures, vous avez traité vos écoliers comme s'ils étaient incapables de comprendre le raisonnement le plus simple ; plus tard vous avez écarté de l'explication des auteurs toutes les remarques qui ne se rapportaient pas au style ; vous avez nourri uniquement vos élèves d'observations littéraires et vous n'avez développé en eux qu'une certaine habileté à manier le français et le latin ; aujourd'hui, vous dites que l'heure est arrivée de produire des idées, et vous croyez que, sur votre signal, elles vont se montrer de toutes parts. Mais vous ne récolterez que ce que vous avez semé : des mots, des phrases, des mouvements oratoires. »<sup>677</sup> C'est l'expression de soi en français qui fait défaut selon lui et qu'il est urgent de favoriser.

Ce constat il le fait aussi pour l'enseignement du grec.

---

### **L'enseignement du grec.**

Cet enseignement n'a jamais pu vraiment s'acclimater à l'Université et qu'il est donc moins développé que celui du latin dans les lycées. Les méthodes sont les mêmes et il déplore qu'il y ait encore moins de lecture de faites : « Est-ce avec six dialogues de Lucien, la moitié d'une vie de Plutarque, la moitié de deux chants d'Homère, une tragédie d'Euripide et une autre de Sophocle, et

---

<sup>674</sup> *Ibid.*, p. 238.

<sup>675</sup> *Ibid.*, p.239.

<sup>676</sup> *Ibid.*, p. 240.

<sup>677</sup> *Ibid.*

le commencement d'un discours de Démosthène, lentement ânonnés en cinq ans, qu'on prétend apprendre la langue la plus riche et la plus variée qui ait jamais existé ? »<sup>678</sup> Michel Bréal fait donc le procès d'un enseignement qui a un rapport à la langue essentiellement ornemental et rhétorique, et qui entretient un rapport très superficiel avec l'élève dont on ne se soucie pas de développer la réflexion. Le latin et le grec n'étant pas étudiés pour eux-mêmes, cet enseignement ne donne pas de perspective générale sur la littérature antique classique.

---

**Bilan de ce réquisitoire : l'enseignement classique met l'Antiquité en morceaux par la version sur morceaux choisis. C'est « un culte officiel et vide ».**

L'université a laissé s'introduire une « sorte de confusions sur le véritable objet de l'éducation classique »<sup>679</sup> car elle a laissé la version prendre le pas sur la lecture des auteurs. Les jésuites et les concours sont les deux maux de l'enseignement du latin pour Michel Bréal, et l'université n'a pas su remettre en question ces pratiques : « La version, c'est-à-dire la traduction d'un morceau détaché du contexte, dicté sans indication d'auteur, accapare le temps et le soin des élèves. Les jésuites, grands amateurs d'extraits et de morceaux choisis, ont introduit cette mode des versions, que les conditions de nos concours modernes ont encore étendue et enracinée. Une version bien rendue compte plus aux yeux du maître que bien des lectures. »<sup>680</sup> La méthode est toujours la même ce qui entraîne un effet de lassitude chez les élèves. L'entraînement que donne la version, à l'élève qui traduit, pour trouver un français exact et élégant ne justifie pas que l'on donne une telle vision de l'Antiquité, ainsi morcelée. La jeunesse ne peut pas aimer une antiquité qu'on lui présente « ainsi découpée en morceaux ». Excès de versions, de devoirs qui font que les élèves ne lisent pas les auteurs de l'Antiquité. C'est là « la cause principale pour laquelle, malgré tant d'années de collège, l'antiquité est si peu connue chez nous ; c'est pour cela que, hors du lycée, les auteurs classiques ne sont guère lus de personne, pas même de ceux qui font métier d'enseigner le grec et le latin. »<sup>681</sup> Cette mode du dépeçage qui a perduré entraîne donc un effet à long terme puisque même les enseignants ne lisent pas non plus les auteurs antiques. Il constate aussi l'absence d'enseignement sur l'histoire de la constitution des textes. Il souhaiterait qu'on admire un peu moins les anciens et qu'on les étudie un peu plus. Son constat est sans appel : « Nous devons constater, que partout où la critique philologique a été abandonnée, l'antiquité a peu à peu cessé d'être étudiée et comprise, et est devenue le prétexte à une sorte de culte officiel et vide. »<sup>682</sup> Le commentaire exclusivement littéraire de ces textes devient lassant : « Le professeur qui, sous

---

<sup>678</sup> *Ibid.*, p. 228.

<sup>679</sup> *Ibid.*, p. 213.

<sup>680</sup> *Ibid.*, p. 212.

<sup>681</sup> *Ibid.*, p. 214.

<sup>682</sup> *Ibid.*, p. 220.

prétexte d'aimer les anciens, croit devoir se récrier sur toutes leurs beautés, ne fait que distraire et lasser les élèves : il parle sur Sophocle, mais il empêche de le connaître. »<sup>683</sup> Il ajoute à cette critique le fait que seuls les auteurs dits classiques sont étudiés et qu'il n'est rien dit des auteurs de l'Antiquité dite tardive.

---

### **Un enseignement classique inadapté, dans le rapport à l'histoire de la langue et dans les pratiques pédagogiques.**

L'enseignement du français pâtit lui aussi de l'enseignement du latin : « L'habitude d'écrire en latin nous a rendu timides dans le maniement de notre propre langue. Nous commençons à la traiter comme une langue morte : on demande des autorités pour les mots, on condamne les tours qui ne sont pas dans les grammaires »<sup>684</sup> et il déplore que l'enseignement du français s'en tienne aux auteurs classiques du XVII<sup>e</sup> siècle et que l'on méconnaisse le Moyen Âge. (Ce que Jules Simon, nous l'avons vu, s'efforce de réformer). Cette méconnaissance « des cinq ou six siècles qui ont précédé Malherbe » donne une fausse idée de l'évolution de la littérature. C'est une condamnation des cours de littérature de La Harpe, par exemple, et d'une vision chronologique de la littérature fondée sur des appréciations de valeur conforme au goût classique. Michel Bréal souhaite une approche moins partisane et plus historique. De plus, cette vision de la littérature française, faussée par la méconnaissance de l'histoire, est dommageable car elle entrave la compréhension de l'évolution et contribue à creuser le fossé entre la culture des élites et celle du peuple. « L'étude du Moyen Âge aurait encore cet autre résultat qu'elle tempérerait ce que la culture classique a d'exclusif. Soyons par le goût les fils des Grecs et des Romains ! Mais, quoi que nous fassions, nos attaches historiques sont ailleurs. Par son éducation purement latine, le collège n'a pas peu contribué à élargir l'hiatus qui existe dans notre société et à former des hommes étrangers indifférents à la vie intellectuelle du peuple. Notre jeunesse instruite serait ramenée vers les couches inférieures, où tant de fragments de la vieille France gisent ignorés et méprisés. Des vocations d'un genre nouveau se déclareraient ; entre la masse de la nation et les classes éclairées, on verrait s'opérer des rapprochements sur un autre terrain que sur celui des alliances éphémères de la politique. »<sup>685</sup> L'accusation portée est de taille, puisque cet enseignement fondé sur les Humanités serait responsable de l'agrandissement du fossé culturel entre peuple et élite et il est, à ses yeux, condamnable de le perpétuer. Michel Bréal met en évidence les conséquences politiques de l'enseignement exclusif du latin et du français comme des langues de perfection, inaccessibles au peuple. À ses yeux, le corps enseignant a sa part de responsabilité. Il manque de formation

---

<sup>683</sup> *Ibid.*, p. 219.

<sup>684</sup> *Ibid.*, p. 236.

<sup>685</sup> *Ibid.*

pédagogique car il est soumis à des programmes et à la nécessité de préparer un concours, ce qui laisse peu de loisirs pour une culture vraiment personnelle. L'instabilité des mutations transforme les lycées en lieu de passage ce qui n'est pas propice à l'évolution des pratiques mais à la routine. Le rapport au savoir de cette caste des professeurs est celui d'une posture en surplomb. Ils n'acceptent pas les exercices d'expression personnelle : « L'enseignement classique est trop fier pour tolérer des exercices qui sentiraient leur école primaire. Si un élève de cinquième faisait, sous forme de lettre, la description de sa salle d'étude ou le récit d'un voyage de vacances, le professeur serait humilié de corriger un devoir d'espèce aussi vulgaire. »<sup>686</sup> La dignité professorale, que la référence à la robe évoque concrètement, place le corps enseignant sur un piédestal, du haut d'une estrade. Le savoir surplombe l'élève et Michel Bréal voit là l'une des raisons de l'échec de cet enseignement de facture universitaire. « L'Université a laissé échapper la meilleure part de sa mission : elle donne l'instruction à la jeunesse, mais elle ne l'élève point. »<sup>687</sup> Cet échec est encore renforcé par le système des concours car les professeurs doivent préparer leurs élèves à des examens fréquents et cherchent à créer des têtes de classe pour obtenir des résultats au concours général ce qui leur permettra d'obtenir une reconnaissance. Quant aux élèves, on les classe sans fin : places, notes, tableau d'honneur. C'est l'amour-propre qui est le plus grand levier des études. Et il fustige ces pratiques qui ne donnent pas l'amour de l'étude mais le désir de se distinguer. C'est une condamnation claire de l'éducation morale que donne cette formation issue de l'université qui vient d'un rapport faussé au savoir et aux langues anciennes par l'héritage des jésuites. Si dans l'ordre des jésuites, l'orgueil de la réussite était tempéré par la morale chrétienne, il n'a plus ce frein dans une institution qui valorise désormais la réussite pour la réussite et la compétition pour la compétition. Pour élever la jeunesse, il est nécessaire de reconnaître d'abord sa culture, de lui permettre de s'exprimer, et ensuite de la conduire à sortir de son milieu pour acquérir la culture classique. C'est ce processus qu'il faudrait parvenir à instituer. Voilà pourquoi Michel Bréal mêle à son réquisitoire des propositions qui pourraient améliorer cet enseignement<sup>688</sup>.

---

## **b) Des propositions pour faire évoluer l'enseignement dans les lycées.**

Dans la logique de ce qu'il préconisait pour l'enseignement primaire, Michel Bréal s'appuyant sur ce qu'il connaît du système allemand et sur ces compétences en matière d'histoire des langues, fait des propositions pour réformer cet enseignement classique. Il ne conteste pas l'utilité de l'étude du latin et du grec mais il pense que ces langues doivent être considérées dans

---

<sup>686</sup> *Ibid.*, p. 243.

<sup>687</sup> *Ibid.*, p. 244.

<sup>688</sup> Les analyses de Michel Bréal ne sont pas dépassées et pourraient nourrir une réflexion sur l'évaluation des élèves. La notation par chiffre est trop liée au classement pour permettre un vrai progrès des élèves. Les copies rendues sont rarement conservées par les élèves en vue d'une progression. Notre modèle actuel d'évaluation est encore complètement imprégné des moyens efficaces d'encadrement de la jeunesse mis au point par les jésuites mais avons-nous le même modèle en tête pour former la jeunesse du XXI<sup>e</sup> siècle ?

toute leur étrangeté car c'est justement parce qu'elles sont différentes que leur étude donne à réfléchir : « Le profit inestimable qui réside dans l'étude d'une langue morte, c'est qu'elle dépayse l'esprit et l'oblige à entrer dans une autre manière de penser et de parler. Chaque construction, chaque règle grammaticale qui s'éloigne de l'usage de notre langue, doit être pour les élèves une occasion de réfléchir. La tâche du maître n'est donc pas d'écarter les difficultés de la route, mais seulement de les disposer d'une façon méthodique et graduée. »<sup>689</sup> Il se réfère à ce qu'il a vu en Allemagne qui a retenu la leçon de l'*Émile* de Rousseau : l'enfant doit apprendre par lui-même. Et rappelle aussi la démarche de la « saine et forte école de Port-Royal »<sup>690</sup>.

---

### Un enseignement grammatical historique.

Il se réfère à Port-Royal dont la Méthode latine et la Méthode grecque font une large part à l'histoire et à la comparaison des langues<sup>691</sup>. Il fait l'éloge de Lancelot bien plus intéressant, selon lui, que Lhomond ou Burnouf. Il préconise avant tout la lecture et l'explication des auteurs : « L'enseignement raisonné de la grammaire trouvera surtout sa place dans l'explication des auteurs [...] la grammaire latine doit s'apprendre par la version : le thème n'est qu'un moyen de vérifier si l'élève a écouté et compris les explications du professeur. »<sup>692</sup> Pour développer la pénétration de l'enfant, il recommande la méthode historique et comparative : il cite alors Rollin pour montrer que ce n'est pas nouveau car ce dernier a consacré un chapitre entier à la phonétique latine, et a reproduit une partie des « remarques que Cicéron et Quintilien nous ont laissées sur la prononciation des lettres latines. »<sup>693</sup> Les heures d'étude des élèves doivent être consacrées à la lecture d'auteurs, à former des collections d'exemples, à l'étude du vocabulaire et de la grammaire. Les devoirs faits à coup de dictionnaire doivent être écartés car ils ne favorisent pas la réflexion. Comme nous venons de le voir, pour Michel Bréal, le thème n'est qu'un moyen de vérifier si l'élève a compris les explications grammaticales du professeur et il cite de nouveau Auguste-Frédéric Wolf qui n'admettait le thème qu'à partir de la seconde, avec de courtes phrases « sans aucune prétention à la couleur et au style »<sup>694</sup>, c'est-à-dire qu'il s'agissait de contrôler la compréhension des faits de langue et non pas de chercher à rendre en latin le rapport particulier à la

---

<sup>689</sup> *Ibid.*, p. 164.

<sup>690</sup> *Ibid.*, p. 171.

<sup>691</sup> Il est intéressant de voir comment une même méthode, celle de Port-royal, peut avoir une postérité différente et même opposée : la grammaire générale d'un côté avec une vision des langues homogène, comme venant toutes de la raison avec une dimension universelle, et la grammaire historique, de l'autre, où il est question de montrer les particularités de chaque langue, dans une perspective historique donc individualisée.

<sup>692</sup> *Ibid.*, p. 180.

<sup>693</sup> *Ibid.* Là encore, un même auteur, comme Rollin, est cité pour des causes diverses et parfois opposées. Rollin passe pour novateur ou bien pour conservateur.

<sup>694</sup> *Ibid.*, p. 205.



langue, ce qu'on appelle le style, de tel ou tel écrivain français<sup>695</sup>. Les auteurs latins et grecs doivent être lus pour être connus. Il rappelle qu'en Allemagne il y a deux sortes de lecture : la *lectio stataria* (lecture accompagnée de commentaires de la part du professeur) et la *lectio cursoria* (lecture faite par l'élève), et que le mieux est de pratiquer les deux, pour varier les pratiques. Il se réfère encore à l'Allemagne « où en seconde les élèves doivent avoir lu 10 livres de Tite-Live, 14 discours de Cicéron, ainsi que le *De Officiis*. Dans le cours des études du gymnase, d'après le règlement prussien, Homère doit être lu tout entier. Les élèves lisent et signalent les passages qu'ils ne comprennent pas et qui sont expliqués en classe. »<sup>696</sup> Le commentaire doit varier selon l'écrivain s'il est historien ou orateur, il s'agit donc de mettre en évidence les différents usages de la langue latine en fonction des genres d'écrits et d'accompagner, grâce au commentaire, la lecture des élèves. Il préconise la lecture des *Fastes* d'Ovide, de pièces de Térence, tout Virgile, des *Odes* et des *Epîtres* d'Horace, quelques pièces de Catulle... Les lectures cursives mettent fin à la pratique des morceaux choisis et visent à donner une vue d'ensemble des œuvres<sup>697</sup>. Il s'agit donc de quitter la posture admirative vis-à-vis des œuvres antiques et d'apprécier plutôt leur singularité, de connaître un auteur et non pas des morceaux choisis.

---

### **Un enseignement de l'histoire de la transmission des textes en latin, et en grec pour les plus doués.**

Connaître l'histoire et la constitution des textes est indispensable, et il est bon de dire comment, par quels manuscrits, un chef d'œuvre est venu jusqu'à nous. Il préconise la démarche héritée de la philologie pratiquée en Allemagne dont il défend la capacité pédagogique à faire réfléchir et à développer l'autonomie face à un texte. Quant au grec, il faudrait l'enseigner avec plus d'ouverture : Michel Bréal pense que le grec doit être enseigné avec l'aide de toutes les autres disciplines qui s'intéressent à cette civilisation, pour que l'on en connaisse la spécificité : « quels effets une connaissance étendue et familière de la civilisation grecque n'aurait-elle pas sur notre littérature, sur nos arts, sur notre politique ! Grâce à notre école d'Athènes, l'épigraphie, l'archéologie, l'histoire viendraient nourrir de notions nouvelles, et animer du charme des comparaisons et des souvenirs, les leçons de nos professeurs. »<sup>698</sup> La pratique du grec resterait l'apanage des élèves les plus doués mais dans l'idée que cet apprentissage rayonne ensuite. « Dans

---

<sup>695</sup> En réalité, c'est la pratique de A.F Wolf qui prévalait en France aussi, car comme il n'y avait pas d'analyse de style des auteurs, le thème n'était pas fait pour la développer. Il est difficile de nos jours de comprendre l'intérêt de telles pratiques, car elles sont très artificielles : même si les grands textes ont une part d'universalité, le vocabulaire, les préoccupations du premier siècle avant JC n'ont pas grand chose à voir avec le XVIIIe ou le XVIIIe siècle. Le latin du thème est une pratique codifiée qui sanctionnait surtout la maîtrise grammaticale.

<sup>696</sup> *Ibid.*, p. 214.

<sup>697</sup> Il semblerait que Michel Bréal ait inspiré les actuels auteurs des nouveaux programmes de français où le nombre d'œuvres complètes à lire est supérieur aux groupements de textes.

<sup>698</sup> *Ibid.*, p. 229.

chaque lycée, un ou deux professeurs choisis avec soin pourraient, deux fois par semaine, lire des auteurs grecs avec les meilleurs élèves de chaque classe. Les intelligences de nos jeunes Français, si promptes à saisir les belles choses et si ouvertes à la saine philologie, quand on veut la leur enseigner, sentiront bientôt ce que c'est que vraie ou fausse antiquité, et une fois que la lecture des textes, l'étude approfondie des écrivains anciens, auront trouvé accueil dans un coin de nos collèges, elles réduiront petit à petit les exercices inutiles et se feront donner la place qui leur est due. »<sup>699</sup> Son propos est de créer des liens entre le supérieur qui, grâce à l'archéologie et à l'épigraphie permet d'accéder à des données historiques et érudites sur la Grèce, et le secondaire qui pourrait ainsi bénéficier des dernières découvertes et donner un débouché cohérent à l'apprentissage du latin et du grec. Ce serait rétablir l'ordre normal que de faire en sorte que le supérieur nourrisse le secondaire et non pas l'inverse comme c'était l'usage.

---

### **Un enseignement historique du français.**

En bon philologue, Michel Bréal ne conçoit pas que l'on puisse passer sous silence les étapes intermédiaires d'une langue et que l'on enseigne le latin ou le français du XVII<sup>e</sup> siècle, comme s'il n'y avait rien eu entre les deux. Il met en avant l'histoire de notre langue en observant que les Français sont privilégiés par rapport aux Anglais et aux Allemands dont la langue ne dérive pas directement du latin. Une série d'exercices pour développer le sens de l'observation suffit à le montrer. « Il n'y a rien de plus clair que la loi de persistance de l'accent tonique, et une fois qu'on aura retenu quelques règles de phonétique ne dépassant certes pas l'intelligence d'un élève de seconde, on pourra contrôler le lent et méthodique travail des siècles qui, par une suite de changements toujours les mêmes, a transformé les mots latins en mots français. »<sup>700</sup> Cette connaissance permet de favoriser l'autonomie de l'élève car « quand le professeur aura exposé une règle de phonétique et l'aura fait comprendre à tout le monde, les élèves devront augmenter le nombre des exemples par leurs propres recherches »<sup>701</sup> et de donner un exemple concret : « Je suppose qu'il s'agisse du changement en ie d'un e latin portant l'accent tonique : *venit, tenet, bene, heri, ferus*, font en français, vient, tient, bien, hier, fier. À son tour, la classe trouvera tiède, pierre, lièvre, fièvre, venant de *tepidus, petra, leporem, febrem* »<sup>702</sup> et ce qui passait pour de l'érudition permet à l'enfant de ne pas considérer ce qu'on lui apprend comme purement arbitraire : « Cette règle si simple donne l'explication de quelques phénomènes grammaticaux : elle nous montre pourquoi l'on dit je tiens, je viens, tandis qu'au pluriel, où l'accent se déplace, on aura nous tenons,

---

<sup>699</sup> *Ibid.*, p. 230.

<sup>700</sup> *Ibid.*, p. 233.

<sup>701</sup> *Ibid.*, p. 234.

<sup>702</sup> *Ibid.*

nous venons. [...] L'enfant commencera à apercevoir la raison des caprices apparents du langage »<sup>703</sup>.

---

### **Un intérêt formateur pour le Moyen-âge et les littératures régionales.**

Comme il a été dit plus haut, lors des propositions pour l'école primaire, Michel Bréal voit dans les œuvres du Moyen Âge, dans ses chansons, ses proverbes, toute une culture populaire, régionale, qui révèle l'inventivité du peuple en matière de langage. Son étude serait une façon de retourner aux sources du français pour stimuler les forces vives d'un français devenu trop classique et dont la maîtrise semblait réservée à une élite. La connaissance de l'évolution du français montre que le français du Moyen Âge est une étape de cette évolution et cette connaissance peut donner à l'élève la curiosité des textes de cette époque puisqu'il en comprend mieux la place par rapport au français.

Il s'insurge contre le fait que les textes littéraires de l'ancien français soient méconnus de la jeunesse, parce qu'ils ne sont pas enseignés, alors qu'en Allemagne, au gymnase, se trouvent des leçons de haut-allemand. Il énonce en ces termes un programme : « Pour les commencements une chrestomathie suffirait : j'y voudrais, outre les *Serments de Strasbourg*, la *Cantilène de sainte Eulalie* et *La vie de saint Alexis*, des extraits de la *Chanson de Roland*, du *Livre des Rois*, du *Roman de Renart*, ainsi que des morceaux de Villehardouin, de Joinville et de Froissart. Pour nos Français du midi, un certain nombre de pièces provençales devraient être ajoutées au volume, que complèteraient une grammaire et un vocabulaire. »<sup>704</sup>

Ce programme montre que Michel Bréal ne conçoit pas l'enseignement de la langue française comme repliée sur un monolinguisme appauvrissant mais au contraire ouvert sur les langues régionales dont l'histoire a accompagné celle du français et qui l'ont enrichi de mots divers. Le français est une langue de culture dont les richesses ont été déposées dans ses mots comme des sédiments au cours des rencontres avec d'autres langues et d'autres cultures. Il revendique l'étude du colinguisme avec les langues régionales. La richesse d'une telle ouverture se mesure aussi dans les exercices écrits, avec des exercices qui permettent aux élèves de s'exprimer par eux-mêmes : lettres, récit, description, etc. Il se réfère aux pratiques de Port-Royal qui avait développé l'expression en français. Cette attention portée à l'enfant amène Michel Bréal à définir autrement le rôle des professeurs.

---

<sup>703</sup> *Ibid.*

<sup>704</sup> *Ibid.*, p. 237.

---

## **L'attitude des maîtres : des aînés bienveillants.**

Le maître devra allier de la sévérité à beaucoup d'attachement et il devra surtout éviter l'ironie pour pouvoir gagner la confiance des élèves conditions sine qua non de tout apprentissage : « Vous cesserez par moments aux yeux de la classe d'être le professeur, pour paraître un ami plus âgé, aidant les jeunes de son affection et de son expérience. Quand l'élève verra le prix qu'on attache à sa sincérité, l'éloge qu'on accorde à toute idée qui est vraiment de lui il prendra sa pensée en estime. La conscience qu'il aura de lui-même commencera à faire de l'enfant un homme. »<sup>705</sup> Et Michel Bréal place son espoir dans les Écoles normales susceptibles de former des professeurs relativement rapidement avec cette ouverture d'esprit. Il ne s'agit donc pas d'un savoir surplombant mais bien d'une attention à l'éveil et à l'expression des élèves, des êtres qu'il convient d'élever, d'amener au plus haut. Cette ambition rejoint celle de Rousseau mais elle en diffère par les moyens : Rousseau voyait dans l'enseignement des lettres une corruption (Émile n'apprend à lire que vers 11 ou 12 ans) et il pensait apprendre à Emile à penser par lui-même par l'observation de la nature (idée reprise par l'enseignement primaire et la leçon de choses), et non pas par la lecture critique de textes d'auteurs. Ce clivage entre observation scientifique et culture littéraire a contribué aussi à la séparation entre le primaire et le secondaire. Michel Bréal met en évidence, lui, l'importance de l'acquisition de la richesse du langage, indispensable pour apprendre à penser et que Rousseau avait méconnue.

---

## **C) Pour une réforme des Facultés.**

Prenant comme référence l'université allemande qu'il connaît bien, Michel Bréal reproche aux facultés françaises de mépriser le travail d'érudition et de rester sur le modèle du cloisonnement des disciplines hérité de l'époque du Premier empire. Il joint à ses reproches des conseils qui dessinent l'Université qu'il souhaiterait.

---

## **Donner le goût de la recherche par des pratiques scientifiques et la libre circulation des étudiants.**

La transmission de l'érudition n'est pas une fin en soi mais c'est la démarche scientifique qui y conduit qui importe car elle seule donne le goût de la recherche et permet une vraie transmission en rendant l'élève autonome. Il constate que la constitution de castes ou de chapelles instituée par le Premier empire a perduré et que les professeurs réputés conservent d'autant plus

---

<sup>705</sup> *Ibid.*, p. 251.

leurs étudiants que rien n'est fait pour faciliter leur mobilité. Michel Bréal voudrait que les étudiants soient libres de choisir leurs professeurs et puissent se déplacer, comme dans les Universités allemandes où les élèves étaient libres de choisir avec qui ils voulaient étudier. Mais la France est dans une situation particulière car les Écoles spéciales ont supplanté l'université. Ce sont elles qui bénéficièrent des meilleurs maîtres, des meilleurs élèves, et de tous les outils nécessaires, bibliothèques etc... Il s'agit d'établissements qui sont devenus prestigieux comme l'École polytechnique, l'École des mines, l'École normale, l'École des sciences orientales. Michel Bréal souligne les inconvénients de cette situation. Tout d'abord, un centralisme excessif, il n'y a eu de lumière qu'à Paris, dit-il, et « les rares foyers qui existaient en dehors de Paris s'éteignirent »<sup>706</sup> ; de fait, il y a encombrement dans la capitale car les postes de professeurs sont peu nombreux, ce qui entraîne, de plus, de stériles compétitions. « Ce n'est pas assez d'établir dans la capitale des cours très relevés ; il faudrait qu'en province il y eût d'autres cours plus accessibles qui servissent à leur recruter des élèves. »<sup>707</sup> Et il donne l'exemple des cours à l'École des langues orientales qui ont profité surtout aux Arabisants de toute l'Europe mais où les français étaient peu nombreux car il n'y avait pas en province de cours d'arabe. De plus, à la différence de l'université, les écoles spéciales ne sont pas ouvertes aux sciences nouvelles et préfèrent aux cours du dehors « les cours de l'intérieur », ce qui entraîne une uniformité de doctrine qui n'est pas favorable au progrès. Il déplore que depuis 60 ans, il n'y ait pas eu à l'École normale, de place pour la critique de textes, la paléographie et l'enseignement historique du français. Il constate que l'École normale qui a servi de modèle en Europe, perd de sa valeur et devient inférieure à son propre passé. Contre l'esprit de corps qui prévaut à l'École normale, à l'École des Chartes, à Centrale, il souhaite que naissent des controverses scientifiques et une activité critique qui stimulerait la recherche. Or les écoles spéciales font payer cher leur prestige par des concours d'entrée difficiles dont la préparation a des conséquences dommageables. En effet, « entre 17 et 24 ans se place un âge critique où l'esprit, au moment de s'épanouir, a besoin de recueillement et de liberté pour choisir en connaissance de cause les occupations et les études qui lui conviennent le mieux. C'est le temps que nous avons choisi pour l'écraser de travaux, au risque de briser ou de fausser le ressort à jamais. Les candidats à l'École polytechnique, à l'École normale sont les jeunes gens les plus instruits et les plus laborieux de l'Europe : mais trop souvent la suite ne répond pas à ces commencements et l'on trouve éteints à 40 ans ces brillants sujets de nos écoles. »<sup>708</sup> La fatigue excessive entraîne le dégoût du travail et la surcharge des programmes empêche l'assimilation des connaissances. La limite d'âge pour passer les concours empêche aussi les changements de cursus, et ne favorise pas la recherche désintéressée. Il oppose encore une fois les pratiques allemandes qu'il propose comme alternative

---

<sup>706</sup> *Ibid.*, p. 251.

<sup>707</sup> *Ibid.*

<sup>708</sup> *Ibid.*, p. 356.

pour améliorer la situation<sup>709</sup>. Nous pouvons nous interroger sur la pertinence actuelle des concours d'entrée aux Grandes écoles qui ont les mêmes conséquences sur les étudiants que ce que Michel Bréal dénonçait il y a un siècle et demi !

---

### **Réformer l'École normale qui forme les professeurs ainsi que les diplômés.**

Michel Bréal procède là encore à un réquisitoire contre la formation normalienne qui n'a pas su évoluer et qui a entretenu une tradition néfaste pour la recherche et l'étude de l'Antiquité : « L'enseignement de l'École normale s'est immobilisé, enfermé dans un cadre : la tradition normalienne s'est créée. Pendant qu'en d'autres pays un mouvement scientifique sans égal transformait l'étude de l'Antiquité, constituait la critique de textes, renouvelait les méthodes de l'histoire et de la philologie, la maxime qui prévalait à l'École normale, c'est qu'il fallait apprendre à bien penser et à bien écrire, et à se garder des vaines curiosités. Les élèves en sortant n'emportaient rien que le lycée ne leur eût déjà donné : ils ne savaient ni lire un manuscrit, ni établir un texte, ni étudier l'histoire à ses sources ; ils ne connaissaient ni les langues étrangères, ni les questions scientifiques agitées en dehors de la France ; ils avaient si peu l'idée d'un travail savant que la plupart n'y croyaient point et en faisaient le point de mire de leurs épigrammes. Étaient-il au moins de bons professeurs ? Comme on avait pris à tâche d'éteindre chez eux la curiosité, ils n'étaient guère propres à l'éveiller chez les autres. On ne leur avait point appris à parler aux élèves, à les interroger, à stimuler l'esprit par la contradiction, à donner l'exemple de l'observation et de la méthode. Tout ce que nos futurs maîtres emportaient de l'école, c'était une habileté supérieure dans les mêmes exercices de traduction et de style qu'ils allaient, à leur tour, imposer aux collégiens. Ainsi la tradition universitaire allait toujours s'exagérant. »<sup>710</sup> Ce reproche est d'importance pour notre sujet car il montre qu'il existe bien un français de Normale supérieure qui se transmet par la version latine et qui n'a rien de vivant parce qu'il est à imiter et non pas à contester. Une sorte de langue de bois rhétorique en somme, qui fige l'exercice de traduction au lieu de l'interroger par la confrontation de plusieurs traductions. Michel Bréal préconise de ne recruter à l'École normale que des étudiants qui auraient une licence d'une faculté de lettres ou de sciences, c'est-à-dire des étudiants aux parcours variés. Apparaît clairement ici le rôle ambivalent des concours : concours d'entrée à Normale supérieure ou bien agrégation. S'ils ont une rôle stimulant pour constituer des disciplines, comme pour le grec au début du siècle, ils peuvent aussi devenir

---

<sup>709</sup> Il est à noter que la situation n'a guère changé et que la difficulté des classes préparatoires qu'elles soient scientifiques ou littéraires repose autant sur la difficulté d'assimilation que sur la quantité harassante de travail qui établit un partage des étudiants sur d'autres critères qu'intellectuels : sur la capacité à dormir, à se reposer, à ne pas douter de soi, etc. On peut se demander quel intérêt trouve notre société à fabriquer des élites en un temps record en les poussant à bout jusqu'à l'overdose au détriment du plaisir d'apprendre et de la réflexion. Là encore, il faudrait un peu de métadidactique au lieu de perpétuer une tradition qui, si elle comporte des points positifs, en a aussi beaucoup à améliorer. On n'interroge jamais assez les finalités de tel ou tel enseignement.

<sup>710</sup> *Ibid.*, p. 374.

sclérosants en figeant les pratiques. D'où la nécessité de les faire continuellement évoluer, ce qui est le ressort de tout enseignement, vu que la société est en continuelle évolution.

---

### **Réforme de la licence et de l'agrégation.**

La licence deviendrait le grade pour tous les professeurs mais en changeant les épreuves qui ne sont que les exercices répétitifs de leur scolarité : dissertation latine, dissertation française, vers latin, thème grec. Il voudrait tout d'abord instaurer un oral qui porterait sur « l'explication étendue et raisonnée de textes grecs et latins »<sup>711</sup> pour l'essentiel. C'est-à-dire que l'exercice de traduction cède le pas à l'explication (il n'y aurait que quelques lignes de latin, de grec et de français expliquées et commentées.). Ce qui légitime l'exercice : il s'agit de former une culture. Il veut réformer l'agrégation pour favoriser la curiosité intellectuelle des professeurs et qu'elle se transmette aux élèves, tel est l'enjeu. Il faut donc des programmes ouverts. Il déplore la séparation entre l'agrégation de grammaire et celle de lettres. C'est un malentendu : « il serait nécessaire, pour ramener les études solides dans nos lycées, de fondre ces deux agrégations en une seule et même agrégation de philologie, où la critique approfondie des textes ne serait pas moins exigée que le talent littéraire. »<sup>712</sup> Il est nécessaire, ensuite, de favoriser l'émulation par des controverses et des publications savantes. Michel Bréal voit dans ceux qu'il appelle les « agrégés libres », c'est-à-dire des diplômés de la Faculté, ayant un doctorat, des professeurs ressources qui pourraient, comme c'est le cas en Allemagne, ouvrir des cours sur des sujets dont ils sont spécialistes et être rétribués par les étudiants qui choisiraient leur cours, ce qui créerait une émulation avec les professeurs titulaires<sup>713</sup>. Les concours n'auraient ainsi plus lieu d'être, c'est en les voyant à l'œuvre que l'on pourrait recruter les professeurs, par cooptation, alors que le concours donne l'impression que le poste est dû et n'encourage pas les efforts pour continuer à le mériter. Il souhaite que les facultés puis les lycées se livrent à des publications savantes ce qui favorisera l'émulation entre les Facultés et les lycées, avec l'aide de l'Imprimerie nationale qui usera de caractères spéciaux pour ces publications. Toutes ces mesures et d'autres encore, qu'il serait trop long de résumer ici, ont pour but de ramener des étudiants vers les facultés de lettres désertées. Fidèle à son souci de ne pas séparer les élites du peuple, Michel Bréal intitule le dernier paragraphe de son étude sur les facultés « Comment l'esprit scientifique se répand dans une nation ». C'est là comme le couronnement des réformes qu'il propose puisque c'est la nation entière qui peut en bénéficier.

---

<sup>711</sup> *Ibid.*, p. 378.

<sup>712</sup> *Ibid.*, p. 381. Cette proposition donne encore de nos jours matière à réflexion puisque nous n'avons pas deux mais trois agrégations de lettres (grammaire, lettres classiques et lettres modernes) dont les contenus ne sont pas moins indispensables aux enseignants. Revoir les exigences au niveau du concours pour créer une seule agrégation moins spécifique et plus ouverte aux spécificités des trois existantes serait une piste pour une meilleure formation des enseignants.

<sup>713</sup> Condorcet, dans les *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, avait déjà évoqué la nécessité d'une école libre dont les initiatives, en faisant concurrence à l'enseignement national, stimuleraient les pratiques instituées pour les faire évoluer.

---

## Comment l'esprit scientifique se répand dans une nation.

« L'Université est un centre d'où rayonne continuellement sur la nation l'esprit de réflexion et d'examen : car il ne faudrait point croire que ces grands corps restent sans action sur les couches populaires. [...] comme ce sont les anciens élèves des universités qui remplissent les fonctions publiques et qui exercent les professions les plus considérées, la société tout entière adopte, moyennant le grossissement exigé par l'intelligence et par l'éducation de chacun les mêmes façons de raisonner et de juger »<sup>714</sup>. Il voit là le moyen de répandre dans le peuple français une instruction solide avec les qualités de lucidité, de fermeté.

---

## D) Bilan de cette étude.

Au terme de ce compte-rendu de l'oeuvre de Michel Bréal, *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, on ne peut qu'apprécier l'effort d'analyse de cet homme qui s'est astreint à prendre en compte l'ensemble du système d'instruction de la France, de l'école primaire à la Faculté et qui a su, avec une grande cohérence, que lui donnait la référence constante à l'Allemagne, dégager les raisons pour lesquelles ce système s'était refermé sur lui-même et avait ainsi tourné le dos à la science en particulier pour ce qui concerne l'Antiquité et l'enseignement du latin, du grec et du français. Il fait déjà de la métadidactique. Ses propositions vont dans le sens de donner à l'enseignement une cohérence d'ensemble en surmontant les bastions refermés sur leur propre conception de la culture que sont le primaire et le secondaire et prenant en compte l'enseignement de la langue de la nation comme une langue de culture qui n'évince pas les langues régionales.

Dans le primaire, il préconise de prendre en compte la langue maternelle des élèves, car les Français sont loin de tous parler français dans les années 1870, et d'avoir recours aux langues régionales comme des auxiliaires pour apprendre le français par comparaison. La grammaire comparée est ainsi une pratique pédagogique qui permet de partir du connu, la langue régionale, pour aller vers la langue qui l'est moins, le français. Il préconise aussi de se détacher de la méthode d'apprentissage des langues calquée sur celle du latin. Ce n'est pas le latin qui est en cause mais bien la façon d'aborder des langues vivantes, langue régionale et français, comme si elles étaient des langues anciennes. La grammaire n'est pas un ensemble de règles à réciter mais doit, par la comparaison, aider à comprendre le fonctionnement d'une langue. C'est un changement de posture

---

<sup>714</sup> *Ibid.*, p. 396.



qui remet en question l'enseignement traditionnel car il prend en compte réellement la situation culturelle de l'apprenant, ce qui n'était pas le cas jusqu'alors. Le latin occupe une place importante en tant que langue mère et Michel Bréal ne conçoit pas que les instituteurs n'aient pas une formation en latin, en deux ans, qui leur permettrait de faire des ponts entre les dialectes de leurs élèves, le latin et le français, l'étymologie deviendrait ainsi un trait d'union. Là encore, il rompt avec la position des traditionalistes pour lesquels, apprendre le latin c'est forcément viser la maîtrise de cette langue par des thèmes et des versions. Lui, envisage qu'il y ait des degrés différents de maîtrise en fonction de l'usage que l'on en a. Il rappelle aussi l'importance de l'oral : le mépris des œuvres populaires souvent fondées sur l'oralité, a donné des complexes aux élèves alors que les parlers populaires ont leur richesse d'expression qui ont nourri le français. Il s'agit de réhabiliter le français populaire qui constitue un tremplin vers un français plus académique et de montrer qu'il existe des français et non pas une langue figée dans sa norme. Il tient compte des variations régionales. Dans ces conditions, il faut favoriser l'enseignement de la poésie qui prend ses racines dans les productions orales populaires et repenser l'enseignement de l'orthographe devenu tyrannique. Il plaide pour un enseignement qui s'appuie sur l'étymologie, qui favorise la réflexion et non la récitation de règles. La pratique de la lecture orale et la constitution d'une culture commune à partir de textes variés d'époques variées peut donner un enseignement vivant et stimulant. Le primaire est donc une étape fondamentale dans l'acquisition de la culture scolaire car elle assure le passage de la langue maternelle (qu'elle soit du patois ou du français populaire) vers la langue normée : c'est ce passage qui est délicat et qui conditionne ou non l'adhésion de l'élève à une culture nouvelle chargée de son émancipation. Toute rupture brutale avec le milieu d'origine, tout mépris de ce milieu, entraîne un repli sur soi, un refus défensif qui ne favorise pas l'apprentissage. Nous sommes toujours dans cette problématique à l'heure actuelle, et le passage par l'imaginaire, que permet la lecture de contes ou de récits mythologiques, est un moyen de faciliter pédagogiquement ce passage. Michel Bréal en avait particulièrement conscience, c'est là le point de la modernité de sa pensée.

En ce qui concerne l'enseignement secondaire, c'est un réquisitoire auquel il se livre, dénonçant le fait que le latin n'est pas enseigné pour lui-même, mais selon des méthodes sclérosées et sclérosantes fondées sur un apprentissage mécanique. La pratique des morceaux choisis ne donne qu'une vision fragmentée de la littérature antique et vide. La maîtrise du français lui-même en pâtit car il est appauvri par une pratique trop stéréotypée, la méconnaissance du français du Moyen Âge et de celui de la Renaissance ne donnant pas accès à des expressions qui pourraient l'enrichir. L'enseignement secondaire entretient la rupture culturelle entre le primaire et le secondaire, entre le peuple et les élites et les professeurs forment une caste méprisante et figée. Il préconise dans ces conditions un enseignement grammatical historique selon une méthode comparative, fondée sur la réflexion et la pratique modérée du thème. Il recommande la lecture d'œuvres complètes classiques, ainsi qu'une histoire de la transmission des textes. Quant au grec, il faudrait que son enseignement soit en lien avec les recherches les plus récentes de l'archéologie et de l'épigraphie. L'enseignement du français serait fait ainsi dans une perspective historique. C'est une approche très différente de celle de la grammaire générale appliquée jusque là. Il faut, selon lui, diversifier les approches, c'est-

à-dire faire connaître aux élèves des œuvres et des états de langue différents, voilà pourquoi il met au programme la littérature du Moyen Âge et les littératures régionales. Il s'agit de donner des moyens d'expression originaux et la conscience d'une évolution historique, du latin au français, aux professeurs et aux élèves. Une telle attitude face à la langue modifie la pédagogie et l'attitude des professeurs : ils ne sont plus les tenants d'un savoir surplombant mais des aînés qui guident les plus jeunes dans la découverte et l'appropriation de leurs langues. L'enseignement secondaire peut ainsi tirer profit des recherches de l'enseignement supérieur que Michel Bréal conçoit comme un milieu ouvert favorisant la recherche, la mise en relation des disciplines et la circulation facilitée des étudiants, en référence à l'Allemagne. Cela signifie que toutes les écoles spécialisées qui ont fait le renom de la France (de Polytechnique à l'École Normale supérieure) sortent de la sclérose dans laquelle elles se sont enfermées. Une réforme de l'agrégation est aussi nécessaire pour qu'elle prenne en compte la dimension pédagogique<sup>715</sup> et la transmission d'une culture par l'explication des textes. Le développement des publications savantes doit être envisagé pour permettre l'émulation et la diffusion des connaissances. Tout ce programme, s'il avait été suivi, aurait contribué à faire évoluer le système d'enseignement dans le sens d'une plus grande circulation des connaissances et dans celui d'un enseignement des langues anciennes en fonction du français. Il visait la résorption de la fracture culturelle entre les différents niveaux d'enseignement, en tenant avant tout compte de la culture de l'apprenant. Mais l'histoire en a décidé autrement<sup>716</sup>.

---

### **La position moderne de Michel Bréal mise en perspective.**

Nous le verrons, les propositions de Michel Bréal ont inspiré les réformateurs mais ils ne les ont pas mises en avant, lui-même ne fut pas appelé à des postes politiques et sa pensée s'est progressivement effacée du langage même des pédagogues. Pourquoi ? Michel Bréal est avant tout un chercheur qui a enseigné au collège de France et à l'École pratique des Hautes études et n'a pas occupé de poste au ministère. Il propose dans son ouvrage un rapport à la transmission du savoir fondé sur le plaisir pour donner du goût à l'élève, et demande qu'on prenne en compte sa langue maternelle, le patois, Il s'agit de partir de ce que sont les élèves du peuple pour leur donner l'envie de s'élever jusqu'à la recherche ou à l'expression de soi dans des institutions qui ont une cohérence et ne sont plus des bastions bien étanches mais où le français est la langue dominante. Les langues régionales, par exemple, n'ont pas de place, après l'école primaire, dans l'institution. Elles sont un terrain d'investigation pédagogique et d'un intérêt certain pour le chercheur mais restent

---

<sup>715</sup> Là encore, il a fallu attendre la fin du XX<sup>e</sup> siècle pour que l'agrégation de lettres ait à l'écrit une épreuve de didactique où l'on demande aux candidats d'élaborer un cours à destination d'un niveau précis.

<sup>716</sup> Les propositions de Michel Bréal sont actuellement, en ce début du XXI<sup>e</sup> siècle, mises en application, soit un siècle et demi après, où l'on se rend compte de l'urgence de faire bénéficier à l'ensemble des élèves des connaissances tirées du latin et du grec pour enrichir leur vocabulaire et leur donner une conscience historique des langues. Mais la question des patois n'est plus au premier plan, la légitimité de la langue nationale n'est plus contestée. Il s'agit actuellement de donner les moyens aux populations défavorisées socialement ou d'une culture différente de s'approprier les fondements de la culture française pour mieux la comprendre.

subordonnées à la langue nationale. Effectivement, si instruire le peuple est pour lui une nécessité et l'instruire dans le plaisir, c'est aussi pour garantir l'ordre social établi et, même s'il s'en défend, éviter le péril qu'a représenté la Commune. Simone Delesalle replace dans le contexte social et politique la pensée de Michel Bréal et montre que cette posture de chercheur qui fait la modernité de sa pensée recèle des tensions et des contradictions justement parce qu'il ne pense pas pouvoir et savoir<sup>717</sup>. Se dessine en creux une vision qui reste conservatrice pour nous mais qui est celle des réformateurs de la troisième République : l'enseignement doit soustraire le peuple à l'influence de l'Église et à la tentation révolutionnaire violente. Mais comme certaines de ses propositions comme celle sur les patois, pouvaient conduire à une remise en question de l'unité linguistique et donc nationale à une période où le patriotisme s'exacerbait, je rejoins Simone Delesalle lorsqu'elle dit que « les textes de cette nature, qui traitent de l'enseignant, sont toujours tirés entre le scientifique et le politique, la réduction du premier s'opérant dans la reconnaissance ou l'effacement du second »<sup>718</sup>. C'est ce qui s'est certainement passé pour le texte de Michel Bréal, qui est tombé dans l'oubli par la suite. Effectivement, procédant à la critique de ce qui est pour dessiner ce qui devrait être, Michel Bréal se place du point de vue de l'utopie, de ce qui est enseignant et ne l'est pas encore même si c'est une utopie qui se veut abordable. Mais pour quel projet de société ? Est-ce, comme le dit Simone Delesalle, pour manifester « le paroxysme d'un rêve : celui des enseignants qui voudraient voir l'univers peuplé d'étudiants et de professeurs : à partir des libres asiles du travail que deviendraient les universités, où la poursuite de la Vérité ferait oublier nos passe-temps futiles et nos discordes politiques »<sup>719</sup> ? Si donc la pensée de Michel Bréal, nous le verrons, a inspiré la pensée des politiques et de ceux qui dirigeaient le ministère de l'Instruction publique, son nom n'est presque jamais cité et disparaît même de la deuxième édition du dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson. En se situant donc entièrement dans le champ du savoir, il évince celui du pouvoir, si bien que les acteurs politiques qui ont lu et apprécié sa pensée ne pouvaient pas en assumer les conséquences qui pouvaient aller loin dans la remise en question des valeurs fondamentales de la République, ils ont préféré une vision de la langue nationale se suffisant à elle-

---

<sup>717</sup> Simone Delesalle, « Michel Bréal : philologie, instruction et pouvoir », dans Claude Désirat et Tristan Hordé (dir.), « Formation des discours pédagogiques », *Langages*, 1977, 45, p. 67-83 (en ligne : [persee.fr/doc/lgge\\_0458-726x\\_1977\\_num\\_11\\_45\\_1938](http://persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1977_num_11_45_1938)). « Notons d'abord qu'en présentant un programme en forme d'édifice où les distinctions ne sont que des distinctions d'âge, Bréal fait une œuvre profondément originale pour l'époque : il s'oppose par là à tous ceux qui, d'une manière ou d'une autre, soit qu'ils veuillent changer les choses, soit qu'ils veuillent conserver les places fortes de la scolarité bourgeoise, évoquent ouvertement les clivages sociaux : par exemple, A. Fouillée oppose ainsi l'enseignement secondaire à l'enseignement primaire. L'enseignement secondaire doit donc s'adresser à tous ceux qui ont devant eux assez de temps et assez d'argent pour pouvoir faire des études classiques. Il faut une certaine capacité moyenne, mais les incapacités absolues sont bien rares. Bréal, lui, organise son livre, de ce point de vue, dans le silence, silence qui va dans le sens d'une volonté d'élévation pour tous mais qui renferme bien des problèmes si l'on questionne son discours. [...] il ne lie pas pouvoir et savoir, et construit donc une utopie au sens propre du terme, c'est-à-dire le dynamisme idéal de la constitution, du renouvellement et de la transmission du savoir. Et nous l'avons vu, le rapport nécessairement grinçant entre ses constructions et la situation de conflit dans laquelle il est inséré ne peut que s'entrevoir derrière la surface lisse de son humour et de sa pertinence : ainsi, si l'on ne connaît pas les combats de l'époque, on peut penser que le plan de son livre correspond effectivement à une progression par âges et qu'il souhaite l'élévation de tous dans une harmonie nationale ; on ne peut qu'acquiescer lorsqu'il dit : Notre démocratie s'est montrée de tout temps plus jalouse d'obtenir sa part de ce qu'elle voyait aux mains d'autrui que de créer à son usage des institutions nouvelles ; alors qu'il y a là, et spécialement sur le terme de démocratie, une équivoque profonde entre le souhait du changement et l'acceptation de l'état de fait, l'union de tous et le rejet de la plupart ».

<sup>718</sup> *Ibid.*

<sup>719</sup> Simone Delesalle, *ibid.*

même. Nous reviendrons sur la disparition de la pensée de Michel Bréal dans l'étude du *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson où Bréal est présent dans la première édition mais disparaît dans la seconde de 1911. Il ne s'intéresse pas non plus à l'émergence des sciences et ne propose pas un cursus secondaire fondé sur les sciences, comme le réclamaient de plus en plus de gens à son époque, avec des propositions pour enseigner le français dans ces voies scientifiques.

Mais en ce qui concerne notre réflexion sur le rapport à la langue dans l'enseignement, l'ouvrage de Michel Bréal constitue un ensemble qui mérite toujours notre intérêt dans le cadre d'une analyse métadidactique de nos pratiques d'enseignement. Sa posture prend en considération la culture de l'élève de prime abord. Notre système éducatif actuel a évincé le latin et le grec, et ne s'intéresse pas à la langue maternelle des élèves, c'est le français issu d'un enseignement monolingue qui s'est imposé. Bien sûr, le français est désormais la langue maternelle de la majorité de nos élèves, mais quel français parlent-ils ? L'École applique-t-elle les recommandations de Michel Bréal pour que les élèves n'aient pas l'impression que l'École est un autre monde que celui qu'ils connaissent à la maison ? Et même si ce changement de monde était nécessaire à l'émancipation intellectuelle, notre enseignement est-il fait pour la favoriser ? Pourquoi notre système est-il toujours considéré comme élitiste ? C'est bien, à mon sens, parce qu'on n'interroge pas assez le rapport à la langue.

#### 4-Un temps de transition avant les réformes de Jules Ferry : un retour en arrière pour l'enseignement des langues anciennes.

---

##### A) Jules Simon doit quitter le ministère et la réforme du latin reste lettre morte.

En mai 1873, Adolphe Tiers sépare le ministère des cultes de celui de l'Instruction publique, mais le président Mac Mahon réunit de nouveau les deux. C'est la période de l'ordre moral qui commence : Jules Grévy, Jules Ferry et Jules Simon dirigent la gauche républicaine. Anselme Batbie devient ministre de l'instruction publique et des cultes de mai 1873 à novembre 1873. Le conseil supérieur de l'Instruction publique est chargé d'examiner la circulaire de Jules Simon. Le rapporteur de la commission, M.Patin, doyen de la Faculté des lettres de Paris, veut concilier l'ancien système et le nouveau et rejoint les conclusions de Mgr Dupanloup si bien que la réforme de Jules Simon est mise en échec au Conseil Supérieur. Anselme Batbie, lors de la remise des prix du Concours général en août 1873, se félicite d'avoir pu s'appuyer sur le Conseil supérieur et interprète la circulaire de Jules Simon comme une volonté d'abaisser le niveau des études. En septembre 1873, il adresse une circulaire aux Proviseurs qui, à un an d'intervalle, est l'antithèse de celle de Jules Simon. Il fait l'éloge des résolutions du conseil supérieur : « Elles sont dans ma ferme conviction, dit-il, propres à maintenir le niveau des études classiques. Faut-il croire, comme

certaines l'affirment, que notre société, parce qu'elle est démocratique, n'a pas besoin d'une instruction soignée au même degré que les sociétés aristocratiques ? Nous reconnaissons que la durée du séjour dans les lycées n'est pas compatible avec toutes les positions et que la jeunesse ne peut pas tout entière, être élevée comme l'étaient, dans l'ancienne société, les fils des familles les plus riches. Mais à cette objection ont déjà répondu des institutions d'une incontestable utilité. » Ces institutions sont celles de l'enseignement spécial (créé par Victor Duruy en 1865, nous l'avons vu) qui est donc considéré, nous allons le voir, comme une concurrence. Les programmes restent les mêmes qu'en 1872, avec quelques modifications, des concessions faites à l'histoire, à la géographie, aux langues vivantes, aux sciences en mouvement comme la physique et la chimie mais rien ne change pour les études classiques.

---

## B) L'enseignement primaire supérieur se développe de 1870 à 1879.

L'hostilité à l'enseignement primaire supérieur devient rare. Il semble solidement établi aux côtés de l'enseignement spécial dans les lycées et collèges<sup>720</sup>. Des conseils généraux dirigés par des Républicains les subventionnent. Ferdinand Buisson, inspecteur général en primaire, les soutient ainsi que Félix Pécaut (délégué à l'instruction publique et ami de Ferdinand Buisson), ainsi qu'Octave Gréard, vice-recteur de Paris. Ils veulent aussi développer des cours complémentaires pour les filles. En 1878, une mission pour préparer un projet d'organisation de l'enseignement primaire supérieur, qui pour l'instant ne débouche pas sur l'enseignement spécial, est confiée à un inspecteur général du primaire J.-J. Rapet qui cite comme modèle les Mittelschulen et les Bürgerschulen d'Allemagne. Une ligne budgétaire est fixée pour les créer, seulement pour les garçons dans un premier temps.

---

## C) L'enseignement secondaire spécial.

Les statistiques examinées par Jean-Michel Chapoulié<sup>721</sup> montrent que le flux d'élèves qui entre dans l'enseignement spécial est supérieur à celui de ceux qui entrent dans la filière classique qui connaît une légère régression. C'est la création des collèges communaux qui a favorisé cette croissance. D'autre part, les établissements privés catholiques connaissent un accroissement constant de leur fréquentation car ils sont peu onéreux pour les familles et disposent d'un réseau étendu d'établissements sur tout le territoire. En revanche les établissements privés laïcs, eux, ont tendance à disparaître. L'enseignement secondaire, qui n'a pas pu être réformé, connaît donc une

---

<sup>720</sup> Les données de ce paragraphe se trouvent dans l'ouvrage de Jean-Michel Chapoulié, *L'École d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2010, p. 92.

<sup>721</sup> *Ibid.*, p. 134.

concurrence qui entraîne des tensions. C'est dans ce contexte que les réformes de Jules Ferry vont être entreprises.

## Chapitre 3 : La fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Le temps des réformes de Jules Ferry et leurs prolongements.

La période qui s'ouvre avec l'accession définitive au pouvoir des républicains, en 1877, et se clôt après la chute de Jules Ferry en mars 1885 par le vote de la loi organisant l'enseignement primaire en 1886, est marquée par une intense activité législative, particulièrement dans le domaine scolaire. Les vertus de l'école concernent désormais toutes les couches de la société : l'école affranchit de l'ignorance, elle unifie la nation et permet la moralisation du peuple, pour les uns, elle permet une émancipation sociale pour les autres.

*Rapport à la langue : les controverses qui éclatent suite aux réformes de Jules Ferry concernent le rapport à la langue qui se révèle dans la conception de l'enseignement des langues anciennes. Trois positions s'affrontent : les réformateurs qui, dans le sillage de Michel Bréal, estiment que le français est une langue de culture qui a évolué et dont il faut transmettre la richesse dès le primaire en considérant les langues régionales comme des auxiliaires. Ils pensent, dans ces conditions, qu'il est utile de donner un enseignement adapté du latin aux instituteurs. Les traditionalistes, eux, estiment que l'enseignement du latin ne doit pas être remis en question car il dispense une culture générale désintéressée et, comme les instituteurs n'auraient pas le temps d'atteindre le niveau exigé, il vaut mieux qu'ils n'en fassent pas du tout. Raoul Frary adopte, lui, une troisième position, radicale : puisque l'enseignement du latin n'est pas réformable, il vaut mieux le supprimer. Il représente la position de ceux qui soutiennent les humanités modernes fondées sur les sciences, sans latin, telle qu'elle existe dans l'enseignement secondaire spécial. La scission entre l'enseignement des lettres et celles des sciences s'approfondit mais la conception de l'enseignement du français reste la même : une langue analytique que l'on apprend par la grammaire et les règles de l'orthographe avec pour référence la langue classique. La volonté de favoriser l'expression de soi dans le primaire se heurte aux exigences rationnelles de maîtrise de la grammaire et de l'orthographe. L'étude d'articles des deux éditions du Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson, conçu pour instruire les instituteurs et les professeurs, révèle une évolution dans la conception de la langue entre les deux éditions de 1887 et de 1911. Le Dictionnaire se fait l'écho des débats autour du latin dans les écoles normales d'instituteurs, et montre l'influence de Michel Bréal chez ceux qui considèrent le français comme une langue historique, et acceptent la grammaire comparée et la présence des patois. Mais ses articles disparaissent de la deuxième édition : le rapport à la langue qui triomphe est donc toujours celui qui est hérité de la Grammaire*

générale. Les articles du philosophe Gabriel Compayré reflètent les tensions entre l'enseignement laïque et l'enseignement clérical des jésuites, sa conception de l'enseignement est résolument cartésienne. L'enseignement primaire du français reste donc dans la lignée de celui des Idéologues et les élèves dont la langue maternelle n'est pas le français de l'école connaissent une sorte de schizophrénie culturelle. Le philosophe Alfred Fouillée édite, en 1910, un ouvrage de réflexion politique, pédagogique et institutionnelle sur l'enseignement démocratique. Il a pour visée de constituer une élite issue du peuple et s'oppose à la conception de l'élitisme intellectuel de Renan. Cette élite est méritocratique et a pour fondement une pratique rénovée du latin avec pour principal exercice la version pour la maîtrise de la langue française. Le réflexion est cultivée par la philosophie.

Plan du chapitre.

1- Controverses autour du latin suite à une première vague de réformes, au conseil supérieur et dans le secondaire. Contexte politique. Chronologie.

A) La réforme du Conseil supérieur et de l'enseignement secondaire 1880. Les débats. Revue de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur. Ce que veulent les Réformateurs. Compte-rendu des débats au Conseil supérieur de l'enseignement en 1880- La note du 12 août 1880 où s'exprime l'avis de bon nombre de professeurs réformateurs.

B) Quatre ans plus tard, en 1884-1885, une nouvelle révision des programmes, une nouvelle controverse. Eloge des nouvelles mesures de la réforme de 1884 par le professeur Ernest Dupuy et critique de la composition en prose latine.

C) La polémique autour du livre de Raoul Frary, *La question du latin*, 1885. La position de Raoul Frary selon la *Revue de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur*. Contre les grammatocrates : la *Revue pédagogique* soutient la position de Raoul Frary, soutenu par d'autres professeurs en Europe.

D) Les nouvelles Humanités dites modernes. Difficulté pour faire naître des Humanités modernes dans l'enseignement secondaire spécial - Les nouvelles humanités dites modernes sont en rupture avec l'enseignement secondaire classique : l'enseignement spécial devient un enseignement secondaire moderne sans latin.

2- La réforme de l'enseignement primaire dans les années 1880. Les controverses autour de l'enseignement du français et la question du latin dans la formation des instituteurs.

A) L'instauration de la rédaction pour limiter l'hégémonie de la dictée et des exercices grammaticaux, donne une place à l'imagination et à l'expression de soi.

B) Le *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson : les controverses autour de l'enseignement du français en primaire et de celui du latin pour les maîtres. Le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de Ferdinand Buisson 1887, 1<sup>ère</sup> édition. La seconde édition du *Dictionnaire Buisson*, 1911. Les problématiques autour de l'enseignement du français en primaire, entre rénovateurs et traditionalistes dans le DP Buisson. Du DP au NDP : les deux articles latin : du compromis à la controverse. Développement de la controverse sur le latin, telle qu'elle vient d'être étudiée dans le Dictionnaire de F. Buisson, par les articles de la *Revue pédagogique*. Le Mémoire de M. Bossert. Le Mémoire de M. Moy. Du latin dans l'enseignement primaire par M.C. Gautier, directeur de l'école normale de Rennes.

C) L'éviction des articles de Michel Bréal dans le NDP de 1911. La question des patois dans le DP et le NDP. L'enseignement des patois dans le DP : pour et contre. Le NDP et l'éviction de M. Bréal.

D) La position du philosophe Gabriel Compayré dans le DP vis-à-vis du latin : le modèle cartésien dominant., hérité de la Révolution. G. Compayré : Descartes plutôt que Condillac. Un réquisitoire contre les jésuites et leur enseignement du latin. Contre le formalisme jésuitique.

E) La présence de Rousseau, dans le NDP, l'article « Rousseau » de Jules Steeg. Bilan des controverses présentes dans le *Dictionnaire de pédagogie*.

3- Alfred Fouillée, *Les Etudes classiques et la Démocratie*, 1898.

1- Controverses autour du latin suite à une première vague de réformes, au conseil supérieur, dans le primaire et dans le secondaire.

---

## Contexte politique.

Les Républicains, épaulés par la ligue de l'Enseignement et la Franc-Maçonnerie, défendent une école laïque, gratuite et obligatoire. L'attitude des Républicains vis-à-vis de la religion a évolué : la génération de 1848, Edgar Quinet, Victor Hugo, Jean Macé, Jules Simon ainsi que les Francs-Maçons, majoritairement, étaient encore religieux même s'ils voulaient la neutralité confessionnelle de l'État et de l'école. Mais les Républicains, sous l'Empire, sont acquis à une doctrine qui les rapproche du positivisme : Dieu étant inconnaissable, il faut organiser la société sans avoir recours à lui. « L'affranchissement politique apparaît donc comme symétrique de l'affranchissement philosophique »<sup>722</sup>. C'est la sociologie qui va remplacer la théologie, comme science qui relie les hommes. Une composante plus radicale de la pensée républicaine se développe et se manifeste en force dans les années 1860 : c'est la période où Darwin est traduit en français, où paraît la *Vie de Jésus* de Renan qui fait scandale en concluant à la nature purement humaine du Messie, et où le matérialisme scientifique de Taine peut s'affirmer. Le poids de la religion catholique, sous l'Empire, et le développement des établissements congréganistes ont accru les réactions hostiles des libéraux. L'instruction leur paraît le moyen d'affranchir le peuple de la tutelle cléricale. Dans son discours du 10 avril 1870 à la salle Molière, Jules Ferry proclame son engagement pour l'éducation du peuple<sup>723</sup>. Mais le principe de gratuité ne s'étend pas à tout l'enseignement. Il concerne l'enseignement du peuple justement, c'est-à-dire l'enseignement primaire. Quant à la poursuite des études, elle se fait sur le principe de la méritocratie, c'est-à-dire par le travail et la réussite à des concours.

---

## Chronologie.

### 1880

27 février : réforme du Conseil supérieur.

18 mars : loi sur la collation des grades et la liberté de l'enseignement supérieur.

19 juin: réforme du baccalauréat, une composition en français figure à l'écrit, ce qui entérine le déclin du discours en latin.

25 septembre : ministère Ferry.

11 décembre : création des écoles manuelles d'apprentissage.

20 décembre : loi sur l'enseignement secondaire des jeunes filles.

### 1881

16 juin : loi sur la gratuité.

---

<sup>722</sup> *Ibid.*, p. 525.

<sup>723</sup> Jules Ferry est lecteur des *Mémoires* de Condorcet, et de *L'Enseignement du peuple* d'Edgar Quinet. Il est ami de Paul Bert, matérialiste et anti-clérical, disciple de Claude Bernard, qui a publié un livre sur la morale des Jésuites qu'il accuse de turpitudes.



Création de l'École des Hautes études commerciales, Paul Bert détient durant 14 semaines le portefeuille de l'Instruction publique.

fondation de l'École Normale supérieure de Sèvres

### **1882**

Ferry à l'Instruction publique.

28 mars : loi sur l'enseignement obligatoire et la laïcité de l'enseignement.

28 juillet : loi qui instaure un baccalauréat pour l'enseignement secondaire spécial.

### **1883**

27 novembre : circulaire de Ferry aux instituteurs.

### **1884**

Création d'agrégations féminines (mais pas de grec ni de latin, c'est en 1924 que l'assimilation avec l'enseignement masculin a lieu). La bourgeoisie préfère encore les pensionnats religieux pour les filles et les lycées pour les garçons<sup>724</sup>.

### **1885**

Chute de Ferry. Polémique autour du livre de Raoul Frary, *La question du latin*.

### **1886**

Loi fixant l'organisation générale de l'enseignement primaire.

### **1887**

1ère édition du *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson.

La période que nous étudions, celle des réformes entreprises par Jules Ferry, est une période de grands débats qui intéressent notre sujet car l'enseignement secondaire, et l'enseignement des langues anciennes en particulier, est au cœur des débats. S'affrontent plusieurs conceptions de l'enseignement avec, pour la première fois, un lieu où se concentrent les débats et qui a une influence directe sur le pouvoir politique : le conseil supérieur de l'enseignement secondaire. Ce conseil n'avait qu'un rôle marginal auparavant mais sa réforme le place désormais au premier plan. Ce sont les débats qui ont eu lieu en son sein qui nous intéressent. Nous verrons, grâce à plusieurs articles de la *Revue de l'enseignement supérieur*, ce que veulent les Réformateurs avec tout d'abord le compte-rendu des débats qui ont eu lieu en 1880 au moment des réformes de Jules Ferry, puis une note d'août 1880 qui donne la position de professeurs en exercice qui soutiennent cette réforme. Puis nous rendrons compte de l'article du professeur Ernest Dupuy en faveur des nouvelles mesures prises par la réforme de 1884 avec sa critique de la composition en prose latine. La parution du livre de Raoul Frary, *La question du latin*, déclenche une polémique dans la presse

---

<sup>724</sup> Voir Philippe Joutard, « L'ouverture des connaissances et les mutations culturelles », dans Georges Duby (dir.), *Histoire de la France de 1852 à nos jours*, Paris, Larousse (coll. « Références. Histoire »), 1987, p. 765-767.

et dans les revues spécialisées dont nous rendrons compte car tout un mouvement en faveur d'Humanités modernes se développe en rupture avec l'enseignement classique. L'enseignement du français en primaire fait l'objet de nouvelles réformes pour limiter les abus : les abus de la dictée et l'hégémonie des grammatocrates. Enfin, la parution du *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson exige une étude certes limitée mais nécessaire au sujet de l'enseignement du latin et de ses rapports avec le français : rédigé par des professeurs du secondaire à destination des instituteurs, il s'adresse en réalité à tout enseignant désireux de parfaire sa culture. Ses prises de position au sujet de l'enseignement de la langue, latine ou française, sont importantes pour notre étude car il constitue une référence incontournable pour les chercheurs compte tenu de la personnalité de ses rédacteurs.

---

## A) La réforme du Conseil supérieur et de l'enseignement secondaire 1880. Les débats.

La réforme du conseil supérieur, le 27 février 1880, apparaît comme la clé de voûte de toutes les autres réformes<sup>725</sup>. Le Conseil supérieur, tel que l'avait conçu la loi de 1850, était censé surveiller l'Université au nom de la société toute entière. Les membres de l'Université étaient en minorité et leurs adversaires étaient souvent hostiles à l'enseignement public. La réforme impériale avait renforcé son caractère bureaucratique sans améliorer la représentativité. Il avait pris le parti des conservateurs, nous l'avons vu, et n'avait pas entériné les réformes de Jules Simon. Pour Jules Ferry, il fallait instaurer un procédé électif et permettre à des représentants enseignants d'y siéger. Il est désormais composé de 60 membres : représentants de l'Institut, du Collège de France, de l'École Normale, de diverses Facultés, des grandes écoles et de délégués des agrégés du lycée.

Le 31 mai 1880, le Conseil, nouvellement constitué, siège pour la première fois et Ferry proclame au sujet de l'Université<sup>726</sup> : « Oui pour la première fois l'Université après une longue période d'épreuves et de mécomptes, échappant aux ingérences, au règne de la défiance et de la compression, rentre en maîtresse dans son bien et dans son rôle. Elle n'était, depuis 30 ans, qu'une administration ; elle est, à partir de ce jour qu'on a le droit de qualifier de mémorable, un corps vivant, organisé et libre... Le régime nouveau se résume en ces mots qui sont la formule même de la logique et du bon sens : le gouvernement des études entre les mains des hommes d'études. »<sup>727</sup> Jules Ferry demande au Conseil supérieur un redressement scolaire devenu nécessaire : « L'Université n'est pas une caste, un mandarinat orgueilleux et isolé, une coterie se recrutant elle-

---

<sup>725</sup> Voir pour les données de ce paragraphe, Françoise Mayeur, *Histoire générale de l'enseignement...*, *op. cit.*, p. 531 et suiv.

<sup>726</sup> L'Université, depuis les réformes napoléoniennes, est un cadre qui englobe tout l'enseignement d'État.

<sup>727</sup> Extrait cité par Clément Falcucci, *L'enseignement secondaire en France*, *op. cit.*, p. 340.

même, une petite chapelle ; elle est trop de son temps et trop de son pays. Elle plonge par des racines trop profondes dans toutes les couches de la nation ; fille de l'esprit moderne, elle en reçoit directement, par l'afflux incessant d'un sang nouveau, les conseils et les inspirations. L'esprit de routine est condamné, les élections dont vous êtes issus ont jeté cette promesse aux quatre vents du ciel : cette promesse, vous la tiendrez. »<sup>728</sup>

Jules Ferry annonce clairement ainsi sa volonté de réforme. Le début des travaux du Conseil supérieur révèle deux tendances qui s'affrontent, l'une voudrait tout à fait en finir avec le latin et le grec et les remplacer par des études scientifiques et l'autre voudrait qu'on enseigne les langues anciennes autrement<sup>729</sup>. À cette époque, dans le secondaire, le latin arrive toujours en tête, le français occupe un peu plus de la moitié de l'horaire de latin. Latin et grec occupent à peu près un tiers du total des heures. Les débats vont concerner justement cette répartition dans laquelle les langues anciennes ont une grande importance. Les débats sont rapportés dans la *Revue de l'Enseignement supérieur*. Certains articles nous permettent de comprendre les positions des partis qui s'affrontent et de connaître leurs arguments. Le rapport à la langue et ses méthodes d'enseignement sont au cœur des débats et révèlent des conceptions différentes de l'enseignement.

---

### ***Revue de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur. Ce que veulent les Réformateurs. Compte-rendu des débats au Conseil supérieur de l'enseignement en 1880.***

En 1878, le groupe des réformateurs, Renan, l'historien Ernest Lavisse, Louis Pasteur, Emile Boutmy, Paul Bert, Marcelin Berthelot et Albert Dumont, qui devient le directeur de l'enseignement supérieur en 1879, ont fondé la société de l'enseignement supérieur dont l'organe est la *Revue de l'enseignement supérieur*, groupe de pression proche de l'administration auquel adhèrent une majorité de professeurs de facultés provinciales. Ces documents révèlent les débats autour de l'enseignement du latin et du grec. Dans la *Revue* de la 1<sup>ère</sup> année, de février 1884 à juillet 1884, on trouve un compte-rendu des débats qui ont eu lieu au Conseil supérieur de 1880<sup>730</sup> en page 5 :

---

<sup>728</sup> Extrait cité par Clément Falcucci, *ibid.*, p.343.

<sup>882</sup> Voir l'article de la *Revue des deux Mondes* du 1<sup>er</sup> septembre 1880, de Gaston Boissier cité par Clément Falcucci, qui fait le commentaire suivant : « La controverse pédagogique est un conflit d'idéaux. C'est le contenu idéologique de deux époques et de deux sociétés qui n'est pas le même. C'est l'éternelle lutte du dogmatisme et de l'expérimentalisme, des formes définitives auxquelles le passé a prétendu s'arrêter et de l'adaptation au réel qui veut se faire, du système constitué et du système constituant, du cadre qui veut se fermer et de l'esprit qui peut s'ouvrir. » Clément Falcucci, *L'enseignement secondaire en France, op. cit.*, p. 347.

<sup>730</sup> Cette revue est consultable à la bibliothèque Diderot de Lyon (Anciennement INRP), son comité de direction figure en première page et comporte : Léon Bequet, conseiller d'État ; Gaston Darboux, de l'Institut, professeur à la Faculté des Sciences ; Paul Dupré, Conseiller d'État ; Paul Girard, Maître de Conférences à la Faculté des Lettres ; Alfred Rambaud, professeur à la Faculté des Lettres ; Othon Riemann, Maître de Conférence à l'École Normale Supérieure ; Edgard Zevort, Recteur de l'Académie de Caen. Le secrétaire de la Rédaction est Jules Gautier, Professeur d'histoire au lycée de Vanves. Elle est éditée à Paris, à la société d'imprimerie et librairie administrative et classique Paul Dupont, 1885.

« C'est dans le rapport de Monsieur Georges Morel sur l'enseignement littéraire et dans une Note sur les principes des nouvelles méthodes<sup>731</sup>, qu'il faut chercher les idées qui ont guidé le Conseil supérieur. La réforme de 1880, dans l'intention de ses auteurs, a eu pour objet de développer le jugement de l'enfant sans négliger sa mémoire et de l'exercer à exprimer sa pensée ; de mettre entre ses mains, pour chaque période d'enseignement, une grammaire proportionnée à son âge et à ses connaissances ; de réduire l'étude des règles à l'indispensable ; de substituer autant que possible les exercices oraux, lectures et explications d'auteurs, aux devoirs écrits. Le vers latin d'obligatoire devient facultatif ; l'étude du français devant tenir une plus grande place dans l'enseignement, le latin n'est plus appris qu'à partir de la classe de sixième, et le grec qu'à partir de la classe de quatrième. Telle est, dans ses grandes lignes, la réforme de 1880 : elle révèle, chez ceux qui l'ont adoptée, comme chez ceux qui sont chargés d'en poursuivre l'application, la pensée d'obtenir des enfants plus d'efforts et de réflexion, des maîtres, une intervention plus directe et plus efficace dans le travail de la classe ; nous ajouterons que si les inspireurs et les auteurs du nouveau plan d'études ont entendu fortifier la connaissance du français, ils ont toujours protesté et ils protestent encore contre toute idée d'affaiblir la connaissance du latin et du grec. Les déclarations si nettes de Monsieur Jules Ferry, dans la circonstance que nous rappelions tout à l'heure, répondent d'avance aux critiques que l'on pourrait adresser au Conseil supérieur. Il n'a pas renié cette éducation gréco-romaine, qui a façonné en quelque sorte le génie français, qui lui a donné la force, la mesure, la clarté, tout ce qu'il le rend attrayant et populaire parmi les hommes. »

Ce compte-rendu prend parti pour les décisions du Conseil supérieur qui ont donné lieu aux réformes de Jules Ferry puisque les membres de la Revue font partie des réformateurs. Il est clair qu'ils ont à convaincre les traditionalistes, attachés à maintenir l'enseignement du grec et du latin tel qu'il était, c'est-à-dire commençant dans les petites classes des lycées dès la septième ou huitième, ce qui était l'équivalent du CM1 et du CM2. Reporter l'apprentissage du latin en 6<sup>e</sup>, c'était permettre à des élèves qui n'avaient pas pu en faire précédemment d'accéder au lycée. Le grec, lui, est reporté en 4<sup>e</sup>. La place du français est affirmée comme importante même si elle n'occupe pas encore la première place. La Revue rapporte les débats qu'une telle décision a occasionnés : « La première discussion importante s'est engagé au sujet du latin, dont on reculait l'étude jusqu'à la sixième. Les membres de notre commission opposés à cette mesure craignaient la monotonie inévitable de l'enseignement qui, pendant trois ans, porterait principalement sur le français ; il pensait qu'il y aurait un meilleur parti à tirer de la mémoire et de la curiosité merveilleuse de l'enfant en lui apprenant de bonne heure les éléments du latin, indispensables à la connaissance raisonnée du français [...] Les autres insistaient au contraire sur la variété et la richesse de ces programmes mieux appropriées aux facultés de l'enfant, sur la nécessité d'un enseignement plus solide de la langue maternelle, sur l'obligation de plus en plus impérieuse où nous sommes de pratiquer les langues vivantes, enfin sur l'impossibilité d'ajouter au nouveau programme, déjà bien chargé, l'étude prématurée d'une langue à laquelle une part si large est faite dans la deuxième période, et qui d'ailleurs ne doit point être imposée à tous. En fait, l'introduction

---

<sup>731</sup> Note que nous étudions intégralement dans les pages suivantes.

du latin en septième, par exemple, aurait, par une conséquence logique, modifié l'examen de passage qui suit cette classe, et empêché le recrutement de la sixième par les bons élèves de l'enseignement primaire, qui, cependant, eux aussi, ont le droit de monter plus haut. C'eût été, vous le voyez, altérer toute l'économie du projet. La majorité de votre commission, par neuf voix contre 6 ne s'y est point résolue. »<sup>732</sup> Il est clair que les traditionalistes veulent maintenir un enseignement précoce du latin car leur objectif est d'en faire maîtriser la langue et de maintenir une sélection sociale, entre ceux qui en font et ceux qui n'y ont pas accès, pour l'entrée en sixième, tandis que les réformateurs insistent sur la langue maternelle, le français, et veulent permettre l'accès au secondaire à tous les élèves méritants même s'ils n'ont pas fait de latin. Mais aucun des deux camps n'avance les propositions de Michel Bréal d'enseigner des notions de latin pour permettre une meilleure acquisition du français. Le latin reste pour tous une langue à maîtriser pour s'exprimer. C'est la raison pour laquelle l'enseignement spécial reste en dehors des humanités. En 1865, Victor Duruy crée l'enseignement spécial, comme nous l'avons vu, avec quatre années qui font suite au primaire supérieur. Il se terminait par un examen final et ne comportait ni latin ni grec mais un enseignement du français, avec un cours de littérature française dès la 4<sup>e</sup>. Cet enseignement se voit adjoindre une cinquième année et son examen final est transformé en baccalauréat en 1881, ce qui permet l'accès aux facultés de médecine et de sciences. La voie scientifique s'affirme peu à peu. La *Revue* évoque la décision prise à l'encontre de l'enseignement spécial qui continue à ne pas enseigner de latin : « Fallait-il placer l'étude du latin dans le cours supérieur de l'enseignement spécial ? Le conseil ne l'a pas cru, malgré l'avis de plusieurs conseils académiques et l'expérience décisive qui avait été faite à Bordeaux sous la direction d'un maître éminent. Il a pensé en effet que deux années seulement, consacrées à l'étude du latin, donnerait, en général, une connaissance trop imparfaite de la langue et il a préféré réserver au français tout le temps qu'eût pris le latin, sans profit certain pour la grande majorité des élèves. »<sup>733</sup> L'enseignement du latin ne pouvait pas être conçu par le Conseil supérieur autrement que comme menant à la maîtrise écrite de cette langue. En l'absence de méthode adaptée et de professeurs formés, on en restait à l'idée qu'il valait mieux que les élèves n'en fassent pas du tout et se consacrent au français, appris dans une pratique monolingue.

L'enseignement du grec donne lieu aux mêmes débats avec la même conception de l'enseignement de la langue : il s'agit de former des spécialistes. Les débats tournent au dialogue de sourds car les deux partis partagent la même idée sur l'efficacité de la formation par les langues anciennes mais les uns veulent conserver la tradition avec des arguments d'autorité tandis que les autres insistent sur la pédagogie et les capacités des enfants : « L'organisation de la deuxième période a ramené de plus longs débats. À une très faible majorité, la Section de permanence avait proposé, conformément au projet ministériel, que l'étude du grec, confiée à un professeur spécial, commençât en troisième seulement et s'étendît, en revanche, jusque sur l'année de philosophie, où

---

<sup>732</sup> *Revue de l'Enseignement supérieur*, février-juillet 1884, Paris, société d'imprimerie et librairie administrative et classiques Paul DUPONT, éditeur, 41, rue Jean-Jacques- Rousseau, 1885, p. 12. Cette revue est consultable à la bibliothèque Diderot de Lyon (Anciennement INRP).

<sup>733</sup> *Ibid.*, p. 7.

il lui serait donnée cinq heures par semaine. Cette innovation, Messieurs, a éveillé des alarmes sérieuses. Comment arriver, disait-on, en quatre années, à la connaissance suffisante d'une langue si compliquée, commencée si tard, à un âge où la mémoire de l'enfant est déjà moins alerte, moins capable de retenir les mots et les formes grammaticales, où il convient enfin de développer en lui d'autres facultés ? Pourquoi négliger les avantages qui résulteraient du rapprochement, de la comparaison continuelle de deux langues sœurs, étudiées parallèlement ; c'était aller contre les traditions les plus respectables, consacrées par l'autorité des maîtres les plus expérimentés ; c'était tuer du même coup le grec et le latin, qui, dans tous les systèmes d'éducation, ont toujours eu même fortune, et qu'on n'a jamais séparés sans les sacrifier à la fois. Il ne fallait pas compter sur la compensation tardive qu'on réservait en philosophie à cette belle langue menacée et proscrite ; car elle ne serait plus alors qu'une préoccupation nouvelle, pour des élèves surmenés, qui ne profiteraient plus de cette éducation supérieure de l'intelligence, couronnement de nos études classiques. Ainsi, l'ignorance certaine du grec, la ruine fatale des études littéraires, et par là l'amoindrissement prochain de l'esprit français, voilà ce qu'on devait attendre d'un pareil essai, tenté au moment même où les nations les plus éclairées s'efforcent de développer encore ce qui est déjà florissant chez elles, c'est que nous sommes prêts à affaiblir et à abandonner. »<sup>734</sup>

Les arguments des traditionalistes sont énoncés de façon emphatique avec une rhétorique de l'amplification : « tuer le grec et le latin » ; « la ruine fatale des études littéraires » ; « l'amoindrissement prochain de l'esprit français », autant d'expressions qui visent à culpabiliser les opposants. Ils ont recours à des arguments d'autorité, « c'était aller contre les traditions les plus respectables, consacrées par l'autorité des maîtres les plus expérimentés ». Quant « aux avantages qui résulteraient du rapprochement, de la comparaison continuelle de deux langues sœurs, étudiées parallèlement », ils visent là le fait que les réformateurs veulent confier l'enseignement du grec à un professeur spécial, ce qui empêcherait la comparaison entre les deux langues anciennes. Or même si c'était le même professeur qui assurait souvent les deux cours, les cours de latin et de grec sont séparés et il n'existe pas de cours bilingues. Les défenseurs de la tradition se placent d'un point de vue surplombant, qui donne une vision idéalisée à la fois des enseignants et de leurs pratiques : pour eux seul l'enseignement du latin et du grec permet un développement supérieur de l'intelligence.

Quant aux réformateurs, ils essayent de faire valoir la fatigue des élèves : « Mais le grec, Messieurs, ne comptait guère que des amis, et ceux-là mêmes qui le laissaient en dehors du deuxième cycle d'études se défendaient énergiquement de lui vouloir du mal. Ils pensaient plutôt qu'il serait mieux étudié par des esprits mieux disciplinés, qu'on assurait les progrès en retardant les débuts ; que le jugement affermi faisait la mémoire plus active et plus fidèle ; qu'il fallait ne pas entasser dans une même période les fatigues et les ennuis d'une double initiation grammaticale, et laisser à l'enfant, après la sixième, deux années pour se reposer des déclinaisons et des conjugaisons, pour digérer les connaissances déjà acquises, pour se préparer sans hâte au travail nouveau qui l'attendait. En outre, ils faisaient valoir ici les mêmes raisons que dans la discussion au

---

<sup>734</sup> *Revue de l'Enseignement supérieur*, février-juillet 1884, p. 12.

sujet du latin ; ils ne se croyaient pas le droit de songer uniquement à ceux qui viennent chercher dans nos collèges une éducation avant tout littéraire, mais aussi à ceux qui seraient forcés ou, comme on dit, de se spécialiser de bonne heure, ou de nous quitter plus tôt que leurs camarades, et que nous devons pourvoir aussi d'une instruction générale suffisante. Ces raisons, Messieurs, partageaient la commission. Une proposition tendant à replacer le grec en cinquième a été écartée par huit voix contre sept ; une majorité de neuf contre six l'a rétablie en quatrième à raison de quatre heures par semaine ; puis, comme on le supprimait en philosophie où le premier projet lui attribuait cinq heures, une transaction est intervenue et, par 14 voix sur 15, la commission a décidé qu'on ajouterait au Grec, en quatrième, une heure au moins, deux heures au plus, prélevées sur l'enseignement des sciences, auquel on rendrait en échange trois des cinq heures devenues disponibles en philosophie. »<sup>735</sup> Ce tour de passe-passe entre les heures et les courtes majorités qui ont permis l'adoption des mesures, montrent que les avis étaient partagés entre deux clans assez égaux et que les raisons qui ouvraient le lycée classique à des élèves « qui seraient forcés ou, comme on dit, de se spécialiser de bonne heure, ou de nous quitter plus tôt que leurs camarades » n'étaient pas entendues de tous.

L'argumentaire concernant la décision de la commission de maintenir les exercices latins dans le concours général des départements<sup>736</sup> révèle un certain agacement du rédacteur qui n'est pas du côté des traditionalistes, « ces exercices ont été maintenus par neuf voix contre cinq, un membre s'étant abstenu. La majorité a considéré surtout la composition latine — sans se demander, pour le moment, en quelle mesure, à côté de la version, elle peut contribuer à la connaissance de la langue elle-même —, comme le procédé le plus sûr pour façonner l'esprit, pour habituer l'élève au travail lent et réfléchi, à la distribution méthodique et à l'enchaînement rigoureux des idées, à la recherche patiente de l'expression précise. À ses yeux le français n'y pourrait servir au même degré, les enfants étant toujours, et malgré tous les avertissements, disposés à écrire avec une facilité lâchée dont ils se contentent trop aisément ; seule, la pratique du latin les rend à la fois plus sobres, plus délicats, plus modestes. On citait, comme preuve, la nullité des devoirs français dans les classes scientifiques, sous le régime de la bifurcation. En dernier lieu, ceux qui soutenaient cette opinion rappelaient que, pour permettre l'essai loyal du système nouveau, ils avaient abandonné les vers

---

<sup>735</sup> *Revue de l'Enseignement supérieur, op. cit.*, février-juillet 1884, p. 14.

<sup>736</sup> *Revue de l'Enseignement supérieur, op. cit.*, février-juillet 1884, p. 15.

latins, supprimé au baccalauréat le discours latin<sup>737</sup>, même effacé ce mot du programme de rhétorique, afin qu'on ne fît plus abus de la forme oratoire ; mais après être allés ainsi jusqu'à l'extrême limite des concessions, ils demandaient qu'en retour on voulût bien conserver quelque chose des études d'autrefois. »<sup>738</sup> Les traditionalistes estiment avoir fait beaucoup de concessions, ils ont reconnu que la forme oratoire a été enseignée avec des abus, et que les vers latins n'étaient plus de mise mais ils restent convaincus que seule l'expression en latin habitue « l'élève au travail lent et réfléchi, à la distribution méthodique et à l'enchaînement rigoureux des idées, à la recherche patiente de l'expression précise » et ne pensent pas que le français puisse leur donner les mêmes qualités car les élèves l'écrivent « avec une facilité lâchée dont ils se contentent trop aisément ». Leurs exigences de rigueur et de méthode leur font refuser l'enseignement en français et le rappel du régime de la bifurcation à laquelle ils étaient opposés le montre.

Les réformateurs répondent en reprenant chacun des arguments : « La minorité, Messieurs, les écoutait avec la plus sincère déférence ; mais elle répondait qu'en principe on pouvait obtenir de la composition française, corrigée sévèrement, tout ce qu'on attend de la composition latine, qu'il est essentiel de former avant tout l'enfant, non seulement à la pratique, mais au respect de sa langue, en lui montrant, par des expériences répétées qu'elle exige les qualités les plus difficiles à acquérir, et qu'il faut un long apprentissage pour penser avec justesse, pour écrire, je ne dis pas avec talent, mais avec correction. En fait, elle remarquait que, si les exercices de français ont donné et donnent encore de trop pauvres résultats, c'est que sans doute on n'a pas laissé aux élèves le loisir de s'y appliquer suffisamment ; que l'argument tiré de la bifurcation ne semble pas concluant, les exercices de ce genre ayant été alors systématiquement négligés par les élèves de la section des sciences ; que, dans tous les cas, rien n'est comparable à la faiblesse moyenne de la composition latine ; elle disait que, bon gré mal gré, il faut compter avec les dispositions des élèves, de plus en plus envahis par une indifférence fâcheuse, mais incontestable, à l'endroit des devoirs de cette espèce ; que, dans un programme aussi complexe, on ne voit pas où on les placerait ; enfin que la demi-mesure proposée, impuissante à arrêter la décadence dont on se plaint est destinée à ne satisfaire personne, laisse trop à l'arbitraire de chacun, tel professeur pouvant profiter d'une aussi vague indication pour maintenir au premier rang des exercices qu'on a, en tout cas, prétendu réduire, tel autre se croyant autorisé par elle à les oublier plus qu'on ne le voudrait. Vous avez, maintenant, Messieurs, les pièces du procès ; je n'ajoute qu'un mot : croyez que la minorité n'aurait

---

<sup>737</sup>« Le décret du 19 juin 1880 stipule qu'une « composition française » sur un sujet de littérature ou d'histoire fera partie des épreuves écrites de la première partie du baccalauréat, sans autre précision sur le type d'exercice demandé. Ce décret entérine le déclin d'un exercice scolaire, le discours latin. Il aura donc fallu attendre 1880 pour qu'une composition en français figure à l'écrit du baccalauréat et il aura fallu pour cela des discussions et des débats houleux dont la virulence témoigne de l'importance de l'enjeu. Remplacer le latin par le français, définir ce que pourra être cette composition française : voilà en effet qui ne va pas de soi. Une réforme de cette ampleur ne pouvait que provoquer vives réactions et inquiétude. [...] Si on maintient certains sujets (narrations, discours, lettres), le refus d'une certaine forme de rhétorique est visible dans la critique des « matières » et des « amplifications ». L'élève n'aura plus à développer un canevas donné au préalable, à mémoriser figures et lieux communs ; écrire n'est plus l'art de faire parler les autres, l'élève doit parler en son nom. Ce sera à lui de trouver les idées de ses compositions : le déplacement de l'*elocutio* à l'*inventio* est donc amorcé, dans les *Instructions officielles* du moins, dès 1880. On insiste aussi sur la nécessité de privilégier les sujets favorisant la réflexion, ce qui est en accord avec l'ensemble de la réforme de 1880. » Martine Jey, « Du discours latin à la composition française : le rôle déterminant du baccalauréat », *Le français aujourd'hui*, 2001, 133-2, (en ligne : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2001-2-page-23.htm>).

<sup>738</sup> *Revue de l'Enseignement supérieur*, op. cit., février-juillet 1884, p. 15.



pas été encouragée à soutenir devant la commission ses convictions même les plus arrêtées, si elle ne savait être l'organe d'un grand nombre de professeurs de tout ordre, appartenant soit à l'enseignement secondaire, soit à l'enseignement supérieur, et qui, comme elle, attendent respectueusement votre sentence. »<sup>739</sup> Ces derniers mots montrent que si la commission regroupe une majorité de conservateurs qui vote pour le maintien des exercices latins au concours général des départements, la minorité, elle, représente bon nombre de professeurs. Ils soutiennent un enseignement qui permet de travailler l'expression en langue française. C'est ce que développe la note évoquée au début du rapport que nous allons étudier.

---

### **La note du 12 août 1880 où s'exprime l'avis de bon nombre de professeurs réformateurs.**

Cette nouvelle orientation : faire travailler l'expression en langue française par l'élève apparaît clairement dans les aspirations de bon nombre de professeurs<sup>740</sup>. La note, datée du 12 août 1880<sup>741</sup>, est due à la collaboration d'E. Manuel et de Charles Zévort qui était, à l'époque, Directeur de l'Enseignement secondaire. Elle rassemble et systématise les idées et suggestions présentées au Conseil Supérieur et exposées, dans leurs rapports, par Morel, Vintéjoux et Melouzay, délégués des agrégés des lettres, de mathématiques et d'histoire. Cette note par ses recommandations dessine en creux les insuffisances de l'enseignement primaire et secondaire d'un point de vue pédagogique. Elle est intéressante dans la mesure où elle émane de professeurs en activité, de différentes matières, qui ont constaté les insuffisances de l'enseignement primaire et secondaire. Elle montre, de la part de ces enseignants réformateurs, une évolution dans les exigences et témoigne d'une attention accrue portée à la personnalité de chaque élève. En effet, le premier point souligne l'importance de former le jugement et d'exercer l'élève à l'expression de sa pensée : « Dans tout le cours des études et dès les premières classes, l'enseignement aura pour objet de développer le jugement de l'enfant en même temps que sa mémoire et de l'exercer à exprimer sa pensée. »<sup>742</sup> Si l'apprentissage de la grammaire reste un point important, il doit être désormais au service des textes, ce qui n'était pas une pratique constante : « Pendant la période des classes élémentaires, l'étude des règles sera réduite à la partie indispensable, en vertu de ce principe qu'il faut apprendre

---

<sup>739</sup> *Revue de l'Enseignement supérieur*, *op. cit.*, février-juillet 1884, p 15.

<sup>740</sup> « Le passage du latin au français est l'enjeu principal de cette réforme du baccalauréat : les avancées, les retours en arrière, les hésitations montrent à quel point il était difficile pour le français, dont la légitimité n'était pas encore totalement reconnue, de s'affranchir des langues anciennes. Cette réforme demandait, en outre, aux professeurs de lettres classiques de renoncer à une conviction forte, celle de la nécessité, pour apprendre à écrire en français, d'un détour par une autre langue, elle leur demandait surtout de changer de manière radicale leurs pratiques. En l'absence de moyens mis en œuvre pour leur permettre de s'adapter, ils cherchèrent les réponses à leurs difficultés dans leur propre formation : les exercices "descendant", de l'enseignement supérieur à l'enseignement secondaire. » Martine Jey, « Du discours latin à la composition française... », *op. cit.* C'est donc la dissertation qui va s'imposer.

<sup>741</sup> Clément Falcucci, *L'enseignement secondaire en France*, Toulouse, Privat, 1939. La note est citée intégralement par Clément Falcucci des pages 352 à 354.

<sup>742</sup> *Ibid.*

la grammaire par la langue et non la langue par la grammaire. On ira des textes aux règles, de l'exemple à la formule, du concret à l'abstrait. »<sup>743</sup> C'est donc la méthode inductive qui est privilégiée pour mettre l'élève en situation de découverte. Les auteurs de la note veulent limiter les abus d'un enseignement trop fondé sur l'écrit et sur l'apprentissage théorique des règles grammaticales, qui ne laisse pas assez de place à l'explication des textes : « Pour la même raison, on mettra fin à l'abus des analyses grammaticales écrites et, en général, à l'abus de tous les devoirs écrits qui peuvent, avec plus d'avantages, être remplacés par les exercices oraux ou au tableau, les interrogations, les lectures expliquées et commentées. On s'attachera, dans l'analyse logique, à distinguer surtout le sujet, le verbe et l'attribut, et à signaler les propositions principales et les propositions incidentes. »<sup>744</sup>

Les recommandations concernant l'enseignement du français, du latin et du grec montrent les mêmes exigences de partir des textes et non d'abord de la grammaire. L'attitude vis à vis des langues enseignées se démarque donc de celui de la grammaire générale : ce sont les textes, c'est-à-dire la langue mise en œuvre par un écrivain qui la manie d'une façon plus ou moins personnelle qu'il convient d'étudier, c'est donc la langue mise au service du sens, de l'expression personnelle qui est mise en avant, des années de primaire à celle du lycée (qui correspondent à ceux de nos collèges actuels) : « L'étude de la langue française, durant la première période triennale<sup>745</sup>, sera rattachée aux diverses connaissances élémentaires qui y prennent place et on s'en inspirera dans les divers exercices de la classe. En outre des exercices variés écrits et oraux, sur la valeur et l'acception des mots, sur la propriété des termes, sur les tours et les mouvements de la phrase, et sur les premiers éléments de l'art d'écrire, avec une part déjà faite à l'invention dans ce qu'elle a de plus simple, permet d'aborder, en sixième, le latin, dans des conditions plus favorables pour l'intelligence et la traduction des textes. »<sup>746</sup> Les auteurs recommandent de développer le vocabulaire français en primaire par une pratique orale et écrite et d'initier les élèves à l'expression écrite de l'invention, ce qui est une porte ouverte aux exercices d'imagination, très peu pratiqués jusque là. Mais la poursuite de tout cela, c'est le latin. Le latin reste donc une fin en soi dont l'étude du français en primaire est comme une propédeutique. Il convient cependant d'adapter son enseignement à l'âge des élèves de 6<sup>e</sup>.

« La grammaire latine, employée dans les classes de la seconde période, devra être également très simple. Elle ne saurait être plus longtemps un recueil de recettes, réunies en vue du thème et propres surtout à faire passer une idée ou une tournure du français en latin ; elle devra présenter, autant que possible, la raison des règles. Pour le latin et, plus tard, pour le grec, comme précédemment pour le français, on fera sortir successivement les règles des textes classiques, au

---

<sup>743</sup> Clément Falcucci, *L'enseignement secondaire en France*, Toulouse, Privat, 1939. La note est citée intégralement par Clément Falcucci des pages 352 à 354.

<sup>744</sup> Il faut croire que les méthodes d'enseignement doivent être revues régulièrement car elles tombent dans le même travers : cela fait deux ans seulement que les instructions officielles des collèges en français placent l'oral avant l'écrit...

<sup>745</sup> C'est-à-dire les dernières années de l'enseignement primaire, avant l'entrée en 6<sup>e</sup>.

<sup>746</sup> Clément Falcucci, *L'enseignement secondaire...op.cit.* La note datée du 12 août 1880 pp.352-354.

lieu d'aborder ces textes après avoir presque épuisé le formulaire des règles abstraites. Le but principal est la version ; le thème doit être considéré comme un exercice de vérification. »<sup>747</sup> La démarche inductive est affirmée de nouveau, il s'agit bien de partir des textes pour découvrir les règles grammaticales et de viser la formation de l'expression écrite en français en privilégiant la version. Le thème n'est plus une fin en soi mais un simple exercice de vérification de l'acquisition des connaissances grammaticales. La langue française doit faire l'objet d'une attention particulière : « Le mot-à-mot écrit, dont on abuse pour les textes latins ou grecs, ne devra être exigé, même dans la division de grammaire, que par exception et pour un petit nombre de passages. Il ne saurait dégénérer en une altération habituelle des règles et des usages de la langue française et tourner à l'incorrection systématique. Les textes devront d'ailleurs être toujours rendus en français par les élèves ou par le professeur, à la fin de chaque explication d'une certaine étendue. »<sup>748</sup> On peut cependant noter que l'approche stylistique des textes n'est pas évoquée ni l'enrichissement du français par le latin. C'est implicite mais non pas théorisé car le but reste la maîtrise de la langue latine comme le montrent les propositions suivantes : « Le thème oral fait en classe sous la direction et avec la participation du maître, devra donc, dans toute la série des études, être associé au thème écrit, fait par l'élève, isolément et à tête reposée. Tout ce qui contribuera à accroître la somme du travail en commun, dans la classe même, avec l'active et incessante collaboration du maître, sera considéré comme un avantage et un progrès ; cette observation s'applique particulièrement aux jeunes enfants. Les élèves, au fur et à mesure qu'ils avancent en âge, ont moins besoin d'être guidés pas à pas et soutenus. Il convient de les habituer de plus en plus à faire des efforts personnels. Le professeur pourra aussi lire lentement un texte français, soigneusement préparé, dont les élèves feront, au fur et à mesure, la traduction écrite en latin. »<sup>749</sup> Même si la participation active du maître est requise et que le travail est fait principalement en cours, l'exigence dans la maîtrise de la langue latine reste très forte puisque les élèves sont censés pouvoir traduire en latin spontanément un texte français lu lentement par le professeur ! Cela signifie que le rapport logique fondé sur la grammaire reste nettement privilégié car seul le raisonnement permet de pratiquer le thème, c'est-à-dire la traduction en latin, puisqu'il faut connaître les règles de morphologie nominale et verbale ainsi que syntaxiques pour pouvoir réussir l'exercice. Il ne s'agit pas du tout d'un apprentissage de langues vivantes.

Il est clair que les réformateurs, pris entre leur propre formation et les arguments des traditionalistes, ne pouvaient pas aller trop loin dans le changement de rapport à l'enseignement des langues. Ils ont essayé avant tout d'introduire un peu d'expression personnelle en latin et en français et de privilégier l'étude des textes : « La composition latine devant être considérée surtout comme un moyen de constater les résultats acquis et comme un instrument pour les affermir, le thème latin et la composition latine seront ramenés à leur véritable usage. L'explication approfondie des textes prendra désormais la plus grande place dans les études littéraires ; c'est par eux que l'on

---

<sup>747</sup>Clément Falcucci, *L'enseignement secondaire...op.cit.* La note datée du 12 août 1880 pp.352-354.

<sup>748</sup> *Ibid.*

<sup>749</sup> *Ibid.*

pénétrera directement dans le génie des langues et des civilisations anciennes. Mais une fois que l'on possédera suffisamment l'intelligence de la langue latine, il paraît utile que l'élève traduise quelquefois ses idées en latin. En conséquence, les narrations latines de la classe de seconde et les discours latins de la classe de rhétorique seront remplacés par des compositions latines plus courtes, sur des sujets plus variés, à des intervalles moins rapprochés. Tous les sujets propres à entretenir l'habitude de la réflexion, à former le goût, à fortifier le jugement, seront utilement employés aux exercices de la classe. Ils seront surtout littéraires en rhétorique. On évitera l'abus des matières qui favorisent trop les amplifications stériles et on habituera l'élève à trouver les principales idées de ses compositions. »<sup>750</sup>

Le vocabulaire employé montre que les réformateurs restent dépendants de la conception traditionnelle de l'enseignement du latin et du grec : l'explication de textes, même « approfondie », a pour visée le « génie des langues » et non pas de caractériser des auteurs : le latin qu'il soit celui de Cicéron ou de Tacite reste du latin sans distinction. On vise le général, toujours selon une conception universaliste de la langue, et non pas le particulier, le style des auteurs. Dans quel latin l'élève va-t-il traduire « quelquefois ses idées » ? Ce sera forcément dans un latin standard, un latin cicéronien de grammaire latine. Même si le discours latin de la classe de rhétorique est remplacé par des narrations plus courtes et plus variées pour éviter les stéréotypes rhétoriques et les amplifications stériles<sup>751</sup>, il s'agit de former le goût et le jugement. Or le goût, nous l'avons vu, exprime un consensus social. Il ne s'agit pas de former des poètes maudits qui exprimeraient un rapport personnel à la langue. On ne cherche pas à former des Victor Hugo, des Baudelaire ou des Rimbaud. Rimbaud qui, ayant intégré très vite les codes rhétoriques par la maîtrise des vers latins, s'en est affranchi aussi très vite pour dire autrement ses visions colorées (les Surréalistes s'en souviendront) :

Moi qui trouais le ciel rougeoyant comme un mur  
Qui porte, confiture exquise aux bons poètes,  
Des lichens de soleil et des morves d'azur<sup>752</sup>.

Le terme de littéraire s'il ouvre à des pratiques plus variées, reste forcément dans une norme pour que les productions puissent être évaluées. Il est demandé à l'élève plus d'autonomie puisqu'il doit trouver lui-même « les idées principales de ses compositions ». Ce qui signifie qu'il doit avoir lu et pensé par lui-même... Quant aux vers latins, leur suppression est la conséquence des abus : « Il a paru que, dans les conditions présentes, la lecture des poètes latins avait plus souvent servi à la versification latine que la versification à la lecture des poètes. »<sup>753</sup> C'est désormais l'étude de la

---

<sup>750</sup>Clément Falcucci, *L'enseignement secondaire...op.cit.* La note, datée du 12 août 1880 pp.352-354.

<sup>751</sup> Il est remarquable comment l'histoire se répète : plus d'un siècle plus tôt, d'Alembert s'en prenait aux amplifications des discours latins !

<sup>752</sup> Arthur Rimbaud, « Le bateau ivre ».

<sup>753</sup> Clément Falcucci, *L'enseignement secondaire...op.cit.* La note datée du 12 août 1880 pp.352-354.

poésie française seule qui est visée : « On y substituera l'étude plus complète de la métrique et, en troisième, des exercices écrits oraux de métrique, en classe ou comme devoirs. La métrique et la versification française seront désormais l'objet d'une étude moins superficielle. L'exercice facultatif du vers latin pourra être conservé pour quelques élèves d'élite. Mais, cette réserve faite, le Conseil admet que les avantages attribués à la pratique du vers latin, en vue de développer le sentiment poétique et d'affermir le goût, peuvent être obtenus, d'une part, par l'étude même des textes en prose et en vers, dans les trois langues, et, d'autre part, par l'ensemble des exercices et des compositions littéraires en français ou en latin depuis les classes élémentaires. »<sup>754</sup>

L'approche de la poésie est préconisée sur le même mode que l'approche grammaticale : il s'agit toujours de la raison qui examine et qui compte, selon l'étymologie même du mot raison. On n'envisage pas de donner de la langue une perspective historique<sup>755</sup> qui développerait l'imaginaire culturel et l'ampleur des connotations dont sont chargés certains mots. La perspective historique n'est pas seulement l'histoire des formes, de l'évolution de la prononciation, mais aussi ce que cette langue a permis de dire à une époque, avec des mots employés, qui ont pu être depuis oubliés mais qui laissent aussi des traces dans les mots d'aujourd'hui. C'est cette dimension historique culturelle qu'il est important de faire connaître : la préciosité a, par exemple, enrichi la langue de bien des mots dont la connaissance permet de parler d'amour avec nuances : « l'inclination », « les transports » ; ils ne sont plus en usage, pourtant le seul mot amour ne dit pas tout. Le développement de l'expression poétique est facilitée par l'étude des textes en vers et en prose, mais ils ne sont pas un objet d'étude ouvrant sur l'expression de soi. Cependant, Clément Falcucci<sup>756</sup> se félicite de la vie « toute nouvelle » que ce changement de méthode va apporter au lycée car elle vise à concilier les exigences de l'enseignement classique et celle de l'enseignement moderne des sciences. L'esprit classique, en effet, ne s'appuyait que sur la déduction alors que, selon lui, c'est l'induction qui est naturelle. « L'esprit classique n'a été classique et n'a eu sa force que parce qu'il a pratiqué la déduction comme instrument du vrai et comme méthode souveraine. Il est parti des principes pour arriver aux conséquences, des théories pour dégager des applications pratiques, des règles pour formuler des exemples. C'est pourtant le processus contraire qui est naturel. Aussi, le texte sera-t-il désormais le point de départ. Les lectures expliquées et commentées tiendront, en français comme en latin, la place principale dans les travaux scolaires. Le texte est à la base ; l'exemple contient la règle en acte et il suffira de la tirer par observation et analyse. »<sup>757</sup> Lui qui voyait l'enseignement secondaire du XIX<sup>e</sup> siècle comme le terrain d'affrontement de deux

---

<sup>754</sup> *Ibid.*

<sup>755</sup> Je rappelle que Michel Bréal disait dans l'ouvrage dont j'ai rendu compte ci-dessus : « Il n'y a rien de plus clair que la loi de persistance de l'accent tonique, et une fois qu'on aura retenu quelques règles de phonétique ne dépassant certes pas l'intelligence d'un élève de seconde, on pourra contrôler le lent et méthodique travail des siècles qui, par une suite de changements toujours les mêmes, a transformé les mots latins en mots français. » ( *Quelques mots ...op. cit.*) À cette perspective historique morphologique, Michel Bréal adjoint, en ouvrant l'étude de la langue à des époques différentes, une approche d'œuvres différentes, comme les chansons ou les contes populaires dans leur langue originale, ce qui développe l'imaginaire. Mais il n'est pas question de tout cela, même les réformateurs restent très en-deçà des propositions de Michel Bréal.

<sup>756</sup> Clément Falcucci, *L'enseignement secondaire en France, op. cit.*, p. 356.

<sup>757</sup> Clément Falcucci, *L'enseignement secondaire en France, op. cit.*, p. 356.

humanismes, l'humanisme classique et l'humanisme scientifique, se réjouit de les voir conciliables : « Souci de l'enfant, passage du concret à l'abstrait, vie de la classe composent, en définitive, un réalisme psychologique et pédagogique et s'accordent à un monde en mouvement où l'esprit scientifique ouvre à chaque instant des horizons nouveaux. Par-là, s'opère la conciliation recherchée par les promoteurs de la réforme entre les études classiques et une tournure méthodologique moderne. L'élève accoutumé à partir des œuvres, des textes, des lectures, des créations de la pensée et de l'art pour les soumettre à l'analyse et en saisir les lois, les caractères et les tendances, prolongera dans la vie réelle cette même méthode sans heurt et sans artifice. En somme, c'est toute une philosophie qui, à l'occasion des exercices scolaires, est impliquée dans la Note de Manuel et Zévort, une philosophie qui porte la marque d'une époque par laquelle a passé déjà le positivisme et qui oblige la littérature elle-même à connaître l'esprit scientifique. »<sup>758</sup> Une expression telle que « réalisme psychologique et pédagogique » employée par Clément Falcucci laisse penser qu'il est, comme Michel Bréal, influencé par la conception allemande des Gymnasien et qu'il souhaiterait que les études littéraires s'inspirent de la philologie germanique. En philosophe qui a consacré une étude à l'enseignement secondaire au XIX<sup>e</sup> siècle, Clément Falcucci souhaite que les études littéraires et scientifiques n'entrent pas en rivalité car elles peuvent avoir une même attitude intellectuelle vis à vis des connaissances. Leur affrontement deviendrait alors vain. Même si la conception de la langue relève toujours de la raison, la démarche des sciences expérimentales développe l'observation en premier lieu, ce qui peut rejoindre la démarche littéraire dans l'explication de texte.

---

## B) Quatre ans plus tard, en 1884-1885, une nouvelle révision des programmes, une nouvelle controverse.

Clément Falcucci<sup>759</sup> présente la révision des programmes de 1884-1885 qui fait suite à une remise en question de la réforme de 1880. Un grave dissentiment interne partage les membres du Conseil supérieur : la querelle des scientifiques et des littéraires au sein des modernes qui avaient approuvé la réforme. Les littéraires reprochent aux scientifiques d'être des « utilitaires » et les scientifiques aux littéraires de n'être pas assez modernes.

Naît une controverse sur les finalités de l'éducation : doit-elle être utilitaire ? désintéressée ? substantielle ? formelle ? ou les deux à la fois ? Trois plans de controverse apparaissent selon Falcucci : les Anciens et les Modernes ; les littéraires et les scientifiques ; les utilitaires et les tenants de l'éducation désintéressée. Malaise, trouble, confusion, on déplore les programmes trop chargés, tout un courant prend la défense des études classiques et se positionne contre la prétention de l'enseignement spécial à vouloir rivaliser avec lui. La session de septembre 1884 met en place

---

<sup>758</sup> *Ibid.*

<sup>759</sup> *Ibid.*, Chapitre III, p. 371.

une réforme qui porte surtout sur la partie scientifique, ce qui parut trop technique et trop touffu et ne donne pas lieu à des réductions importantes des programmes. Mais la question du latin reste présente « dans les groupements d'enseignement supérieur ou secondaire, dans la presse pédagogique, dans les ouvrages spéciaux, dans les débats du Conseil Supérieur, de la Chambre ou du Sénat, dans les discours de distribution de prix. »<sup>760</sup>

---

### **Éloge des nouvelles mesures de la réforme de 1884 par le professeur Ernest Dupuy et critique de la composition en prose latine.**

Dans le même premier numéro de la *Revue de l'enseignement supérieur* de février-juillet 1884, figure, en page 104, un article signé Ernest Dupuy qui rend hommage au livre de Michel Bréal et le conseille à ceux qui ont la nostalgie des temps d'avant la réforme. Il rappelle ce qui se passait, en particulier les abus concernant un enseignement qui était essentiellement formel. Il donne comme exemple celui de la composition en prose latine : « Les fautes une fois bannies, il s'agissait d'acquérir un reflet de latinité, un air d'élégance qui fit distinguer la copie de l'écolier au milieu de copies seulement correctes. Le bon élève s'exerçait donc à pasticher la forme de Tite-Live, de Salluste, de Cicéron, à rapporter et à coudre des mots d'emprunt, à plagier des tours, à décalquer des périodes. On l'engageait à apprendre par cœur, on le conviait à réciter de mémoire un bon nombre de narrations ou de discours extraits de ces trois auteurs. C'était, disait-on, le vrai moyen de meubler son esprit, non pas de belles pensées, mais d'expressions et de tournures. »<sup>761</sup> Ainsi, Le travail des professeurs portait essentiellement sur la forme, même si certains étaient de bons professeurs, ils continuaient à enseigner le latin dans le même rapport à la langue que les collègues jésuites : « Pour nous en tenir à la composition de prose latine, elle était avant tout un travail de forme, et c'est sur la forme que bien des professeurs faisaient porter leurs corrections. La plupart, il n'est pas besoin de le dire, étaient des hommes du plus grand mérite et des maîtres d'un incontestable dévouement. Au lieu de descendre au niveau de leur tâche, ils élevaient leur tâche jusqu'à eux. Même dans cet ordre de critiques formalistes, ils trouvaient matière à des conseils plus généraux, à des préceptes d'une utilité moins précaires. Ils démontraient, démentaient, sous les yeux des élèves, tout le travail de l'amplification. Mais, quelques uns (et ce n'était pas les moins prisés) continuaient, sans s'en douter, la tradition des jésuites et se trouvaient portés, comme eux, à fournir surtout des expédients de rhétorique. Il ne manquait à ces procédés dont ils donnaient la recette que les termes scolastiques a contrario, *ab enumeratione partium*, etc... »<sup>762</sup> Il est remarquable qu'Ernest Dupuy assimile le latin enseigné par les jésuites au latin scolastique. Il ne le considère pas comme permettant l'expression poétique, mais comme nécessitant de la part de l'élève un effort rationnel d'assimilation car la rhétorique des jésuites est codifiée. Il s'agit bien

---

<sup>760</sup> Clément Falcucci, *L'enseignement secondaire en France, op. cit.*, p. 388.

<sup>761</sup> *La Revue de l'enseignement supérieur, février-juillet 1884, op.cit.* p. 104, article d'Ernest Dupuy.

<sup>762</sup> *Ibid.*

d'un même rapport à la langue, comme nous l'avons vu, qui s'est ainsi perpétué de siècle en siècle, le latin est toujours l'expression d'une norme, qu'elle soit poétique (rhétorique) ou bien scolastique, c'est la *grammatica* de Dante.

Il déplore le prix que ce genre de pratique coûte aux élèves pour bien peu de profit car il ne permet pas de découvrir la richesse culturelle de l'Antiquité : « Cette élégance, que des Romains du temps de César, de Tibère ou de Trajan auraient également pu trouver étrange, à quel prix fallait-il l'acquérir ? Certains professeurs allaient jusqu'à proscrire la lecture des textes dits de décadence. Tous les efforts de mémoire de l'écolier devaient se concentrer sur la prose réputée classique de Tite-Live ou de Cicéron. Tacite, Sénèque, avaient un mauvais renom dans les classes. C'était des écrivains d'une latinité déjà impure. Quant à Saint-Augustin, Aulu-Gelle, on n'en parlait qu'avec un dédain très expressif pour leur forme barbare. »<sup>763</sup> Le latin scolaire était réduit à un nombre très limité d'auteurs que l'on n'étudiait pas pour eux-mêmes. Ernest Dupuy s'interroge alors sur la pertinence de ces pratiques et donne un tableau apocalyptique d'un tel enseignement : « Cette gymnastique, telle quelle, n'était pas sans profit pour ceux des adolescents qu'elle ne rebutait pas. Mais ce profit valait-t-il la perte énorme de temps que demandait cette étude ? On ne se rappelle pas assez à quel point la préparation de la composition latine absorbait le bon écolier. Il ne devait pas employer moins de douze heures par semaine à écrire son discours, puisqu'il devait composer pendant douze heures à la fin de l'année au concours général. En attendant le grand combat, on livrait au lycée une bataille hebdomadaire. Ajoutez les longues et stériles lectures d'auteurs latins, au point de vue presque exclusif de l'imitation des tours, de la reproduction des mots, de la formation du trésor d'élégances. Le discours français prenait le reste du temps. Quant à la version latine et surtout la version grecque, elle passait comme étranglée entre ces deux exercices géants. Elles étaient sacrifiées en étude, même par de bons élèves, et elles n'étaient pas toujours en classe remise à leur professeur. La version grecque ne figurait point, ne figure pas encore parmi les compositions du concours d'entrée à l'école normale. La version latine figurait dans ce concours ; mais elle y avait trop d'importance. En effet, les notes s'échelonnaient de zéro à cinq pour cette épreuve, de zéro à 10 pour les autres, et même, à partir d'une certaine époque de zéro à 20 pour la dissertation philosophique. Il y avait donc, en réalité, trois coefficients :  $\frac{1}{2}$ , 1, 2. On pouvait entrer à l'école avec une assez mauvaise version latine, et il n'était pas très rare d'y être reçu dans un rang honorable, tout en étant plus embarrassé pour lire à livre ouvert un texte grec que ne le serait aujourd'hui un bon élève de seconde. Ainsi, dans ce culte assez exclusif de la composition latine, tout n'était pas profit pour les élèves les meilleurs. Que dire des mauvais, ou seulement des médiocres ? On sait comment ils entendaient l'exercice du discours latin. Ils tiraient de la matière un maigre développement français, dont il faisait ensuite un mauvais thème en latin quasi macaronique, émaillé de solécismes, de barbarismes, de gallicismes. Ils s'acquittaient de cette tâche à peu près comme d'un pensum, et le mécontentement du correcteur se traduisait par des reproches sans grand profit ou des railleries sans grande portée. Le temps employé en classe à rendre compte, dans le détail, de ses débiles productions, n'était-il pas perdu pour tous les élèves, et plus encore pour le mauvais écolier régulièrement inattentif et désintéressé pendant la durée de la correction,

---

<sup>763</sup> *La Revue de l'enseignement supérieur, février-juillet 1884, op.cit. p. 105, article d'Ernest Dupuy.*



sauf peut-être au moment précis de l'examen de sa copie ? »<sup>764</sup> C'est donc un constat sans appel que fait ici Ernest Dupuy : l'enseignement du latin avec la prépondérance de la composition latine était un pensum pour la majorité des élèves et une source d'incompréhension entre élève et enseignant, l'un et l'autre ne partageant pas les mêmes attentes vis à vis de l'enseignement.

La réforme, selon Ernest Dupuy, a réellement fait changer les choses : « Aussi ce fut un changement à vue, et une heureuse révolution qui fut opérée dans la classe de rhétorique par le seul fait de décréter qu'au baccalauréat le discours latin serait remplacé par la composition française. Dans la province, tel grand lycée comptait de 60 à 70 rhétoriciens, dont 15 environ suivaient le professeur dans la préparation lente et envahissante du discours latin. Les deux autres tiers de la classe, s'évertuaient, par toutes sortes de moyens artificiels, à tourner la difficulté de l'épreuve latine du baccalauréat : quelques uns y réussissaient. Survint le changement de programme, et du jour au lendemain ces proportions furent renversées. On vit même monter vers la tête de la classe tel élève que sa répugnance ou son inaptitude "à penser en latin" avait fait considérer par ses camarades ou par ses maîtres comme un sujet sans valeur, comme une intelligence de rebut. Toute cette partie basse de la population écolière, qui, dans les classes les mieux tenues, ressemblait à une eau dormante, tressaillit et donna signe de vie. L'auditoire effectif du professeur se trouva triplé ; très peu de paresseux désespérés trouvèrent encore des raisons pour s'obstiner dans l'indifférence. Est-ce là un résultat qu'on puisse négliger ? Ne suffirait-il pas à faire réfléchir ceux qui, préoccupés par le regret complaisant du passé, ou prévenus par le dédain facile du présent, voudraient nous ramener en arrière, restaurer des méthodes déchues, ressusciter des exercices déjà morts, ou rendre une importance et des honneurs immérités à des moyens d'éducation qu'il serait plus juste et plus sage de remplacer radicalement ? On rebâtit, au lieu de l'étayer, la maison dont la caducité est devenue irréparable. »<sup>765</sup> La condamnation des anciennes méthodes de la bouche même d'un professeur concerné est sans appel<sup>766</sup> : il envisage la suppression pure et simple des anciens exercices. Or la *Revue de l'Enseignement supérieur* ainsi que la *Revue pédagogique* dont nous donnerons aussi quelques extraits d'articles se font l'écho de positions plus radicales encore.

---

### C) La polémique autour du livre de Raoul Frary, *La question du latin*, 1885

---

#### **Résumé de la position de Raoul Frary dans *La question du latin*.**

---

<sup>764</sup>La *Revue de l'enseignement supérieur*, février-juillet 1884, *op.cit.* p. 106, article d'Ernest Dupuy.

<sup>765</sup> *Ibid.*

<sup>766</sup> Cette condamnation rejoint les conclusions de Françoise Waquet dans *Le latin ou l'Empire d'un signe...* (*op. cit.*) qui montre que l'enseignement des Humanités était scolairement d'une totale inefficacité et donnait une image très négative.

Raoul Frary est normalien, agrégé des lettres, professeur des universités. Il est devenu ensuite journaliste et essayiste<sup>767</sup>. Ce livre est écrit par un homme qui a reçu une éducation classique mais qui s'est tourné vers le journalisme, ce qui lui donne un regard plus extérieur sur l'institution scolaire. Dès le chapitre I, il dit que le livre de Michel Bréal, *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, que nous avons étudié, a été pour lui une révélation. Il se montre cependant encore plus radical que lui en préconisant la suppression pure et simple du latin et en récusant tous les arguments avancés par les traditionalistes pour son maintien. Il condamne sans appel tout ce qui est hérité du passé comme étant inadapté au monde moderne : « Comme l'ancienne Université, comme la Compagnie de Jésus, la Révolution prétend jeter tous les esprits dans un moule uniforme. elle veut fabriquer le citoyen éclairé, comme on fabriquait avant elle l'honnête homme, chrétien, sujet fidèle. »<sup>768</sup> Quant à Napoléon 1<sup>er</sup>, « le monde moderne était inconnu à ce disciple des anciens »<sup>769</sup>. Ses références sont Turgot, Adam Smith, les Anglais et les Américains, comme champions du progrès. C'est pourquoi il reproche à l'enseignement classique de ne préparer les jeunes gens à aucune profession productive et d'en faire des déclassés. Les professeurs font preuve d'« égoïsme corporatif »<sup>770</sup> en ne préparant les lycéens qu'à suivre une faculté de lettres, et ne donnent que des arguments insoutenables en faveur des langues anciennes. En particulier, il est faux de dire que de savoir le latin est nécessaire pour savoir le français, et que connaître l'étymologie n'est pas nécessaire pour savoir le sens des mots en sciences. En revanche, ce qui est nécessaire, « ce n'est pas la valeur d'un mot sous les consuls ou sous les empereurs, c'est son histoire depuis la naissance de la langue jusqu'à nos jours. Le dictionnaire Littré vaut mieux que le dictionnaire latin. »<sup>771</sup> Car l'enseignement secondaire a pour mission de former des hommes cultivés et non pas de hommes de lettres. « Je ne dispute pas au latin sa place dans une étude historique de la langue française, mais je nie qu'il soit nécessaire de bien savoir le latin pour bien comprendre le français ; je nie que Lhomond défende efficacement notre littérature contre la décadence. Sans doute il est bon que l'éducation universitaire entretienne en France un public éclairé, capable de lire et de juger les œuvres de l'esprit. Mais il s'agit ici de savoir si cette éducation doit reposer éternellement sur la base des langues anciennes, et non si elle doit conserver un caractère suffisamment littéraire. »<sup>772</sup> Raoul Frary préconise donc un enseignement du français dans sa dimension historique, c'est-à-dire sans latin du tout, si ce n'est en vue du français. Il vaut mieux connaître un peu d'ancien français par les textes, comme ceux de Joinville. La littérature antique est formatrice mais elle n'est pas la seule et la littérature moderne ne lui est pas inférieure « Les odes d'Horace, malgré la beauté du style, pâliraient à côté de lyriques tels que Victor Hugo et

---

<sup>767</sup> Raoul Frary a écrit dans *L'Écho*, au *Courrier de France* ; il fut rédacteur du *Soir* et du *National*, rédacteur en chef de *La France*, collaborateur de la *Revue bleue* et du *XIX<sup>e</sup> siècle*.

<sup>768</sup> Raoul Frary, *La question du latin*, Paris, Cerf, 1885, p. 43.

<sup>769</sup> *Ibid.*, p. 45.

<sup>770</sup> *Ibid.*, p. 105.

<sup>771</sup> *Ibid.*, p. 124.

<sup>772</sup> *Ibid.*, p. 128.

Lamartine, Goethe et Schiller »<sup>773</sup>. Il donne une place importante aux sciences et aux langues vivantes. Au chapitre 13, il fait la critique de l'enseignement du français : il est traité comme une langue morte, « on l'a hérissé de grammaire, d'orthographe et d'analyse »<sup>774</sup>. Il faut réduire le temps passé à la grammaire, quant à l'orthographe d'usage, elle viendra progressivement. L'essentiel est pour lui d'apprendre aux enfants à mettre de l'ordre dans leurs idées, même avec une certaine gaucherie dans l'expression au début, le but n'étant pas l'éloquence mais le savoir. Il ne veut donc plus d'un enseignement classique qui ne se maintient que par la tradition et l'autorité. L'enseignement doit s'émanciper de la seule tutelle de l'État, « Si la démocratie française échappe aux Jacobins et aux socialistes, ces champions de l'omnipotence de l'Etat, un temps viendra où la dignité humaine se révoltera contre la tyrannie des bureaux. »<sup>775</sup> Raoul Frary, qui a pour référence le modèle anglo-saxon, voit l'enseignement à l'image de la société centralisatrice, catholique et bureaucratique qu'est pour lui la société française et l'enseignement de la langue française est pour lui à l'image de cette société très encadrée où l'individu semble avoir de la peine à s'exprimer et à s'émanciper. Sa position est libérale, elle est favorable à l'enseignement scientifique et à l'ouverture, par les langues, au monde. Il se distingue ainsi de la position de Michel Bréal en estimant que l'instruction générale ne doit pas mener à l'étude de la seule littérature. Sciences et langues vivantes sont essentielles. Sa position trouve un écho favorable dans la revue de l'enseignement secondaire et supérieur.

---

### **La position de Raoul Frary selon la *Revue de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur*.**

La Revue de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur (t. 4, no. 9, 1885) comporte un article de Jules Gautier, professeur d'histoire au lycée de Vanves et secrétaire de la rédaction de la revue, qui expose la position de Raoul Frary dans son livre *La question du latin*. Jules Gautier approuve tout à fait la position de Raoul Frary : « L'auteur, dont il n'y a pas à faire l'éloge, a trop d'autorité dans les questions nationales et dans les questions d'enseignement, il est trop riche d'arguments à la fois séduisants et solides, la discussion qu'il provoque est d'un intérêt trop vital pour que nous ne fassions pas connaître rapidement et les réformes qu'il propose, et les raisons qu'il en donne »<sup>776</sup>. La thèse de Raoul Frary est que l'enseignement classique est devenu inadapté à l'époque contemporaine. Jules Gautier la reprend : « L'éducation classique, telle qu'elle est conçue d'après nos traditions, ne répond plus au besoin. Il y a un intérêt national à préparer des

---

<sup>773</sup> *Ibid.*, p. 148.

<sup>774</sup> *Ibid.*, p. 218.

<sup>775</sup> *Ibidem*, p 320.

<sup>776</sup> *Revue de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur*, tome IV n°9, 1885 p. 386.

hommes utiles, capables d'augmenter les forces de la patrie. Il y a un danger grave à maintenir un système qui, en fin de compte, ne préparant que des fonctionnaires, oblige l'Etat à en accroître sans cesse le nombre<sup>777</sup> » et il cite Frary : « L'enseignement classique ne prépare les jeunes Français à aucune profession productive. Il les pousse presque irrésistiblement aux professions libérales et surtout aux moins spéciales de ces professions, à celles qui n'exigent qu'une certaine facilité de plume et de parole ; il n'en fait que des avocats et des jurisconsultes, c'est-à-dire des politiciens ; il les déclasse. Or, les tendances de la démocratie aggravent le péril que les déclassés font courir à la société. »<sup>778</sup> La conclusion de Frary selon Gautier est claire : le latin peut et doit être rayé de nos programmes. Gautier fait un résumé du programme proposé en remplacement, il est essentiellement fondé sur les langues et les littératures modernes, y compris le russe et les langues orientales ; sur l'histoire qui doit permettre de comprendre le développement social et économique des peuples, sur l'étude de la littérature française, du calcul et de l'histoire naturelle et ensuite, à partir de la troisième, sur des mathématiques et des sciences physiques. Puis, dans l'enseignement supérieur, sur la philosophie. C'est en quelque sorte un enseignement spécial (tel que Victor Duruy l'avait instauré) mais rénové et généralisé. Frary affirme : « je veux une instruction différente de celle qui se donne aujourd'hui, mais je la veux assez forte et assez brillante pour que ceux qui l'auront reçue en portent la marque<sup>779</sup> ». Il veut faire oeuvre utile : « Trop souvent on n'envisage les programmes universitaires qu'au point de vue de la culture donnée aux esprits d'élite ; on en méconnaît l'influence sociale et politique en ne voyant dans l'éducation classique qu'une sorte de parure intellectuelle... J'essaierai de prouver que la prospérité, même matérielle, de la France dépend, pour une bonne partie, de la direction imprimée aux études dans les lycées et collèges, et que les gouvernants se chargent d'une responsabilité dont ils mesurent mal l'étendue. » Raoul Frary montre ainsi l'importance politique des programmes d'enseignement et condamne celui des Humanités classiques comme radicalement inadapté.

La revue publie aussi un article d'Edgar Zévort, ancien recteur de Caen et directeur de l'enseignement secondaire dans les années 1880. Sa position rejoint celle de Frary mais de façon un peu moins radicale. Zévort rappelle que la réforme de 1880 a dû beaucoup aux idées de Michel Bréal, Jules Simon et Ferneuil et que « le Conseil supérieur a fait de l'éclectisme » et que « c'est pour cette raison qu'il a satisfait peu de personnes ; il n'en est pas moins vrai que soit en 1880, soit en 1882, il a essayé d'introduire dans la pratique les améliorations et les réformes qui étaient réclamés par les hommes les plus compétents et acceptées alors par la grande majorité des universitaires. Le livre de M. Frary aura-t-il la même influence ? »<sup>780</sup> Il ne le pense pas car pour lui Raoul Frary ne va pas assez loin, il fait « un admirable plaidoyer contre le grec et contre le latin : c'est le chapitre des destructions nécessaires. Mais où trouverons-nous le chapitre des

---

<sup>777</sup> *Revue de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur ...op.cit.*, tome IV n°9, 1885 p. 386.

<sup>778</sup> *Ibid.*

<sup>779</sup> *Ibid.*, p. 389.

<sup>780</sup> *Revue de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur...op.cit.*, tome IV n°10, 1885, p. 434.

reconstructions non moins nécessaires apparemment que les destructions ? »<sup>781</sup> Il lui reproche de mal présenter l'enseignement spécial car il le juge avec des souvenirs anciens de dix ou quinze ans. En revanche, il le rejoint lorsqu'il dit que l'enseignement classique ne convient qu'à un très petit nombre de jeunes gens, à ceux qui se destinent au métier d'enseigner, aux carrières du droit ou aux écrivains et à ceux qui ont les moyens ou des loisirs. Il plaide pour la suppression du latin et du grec pour toutes les autres carrières<sup>782</sup>. Le chapitre des reconstructions est d'autant plus difficile à écrire que l'on ne sait pas ce qu'est enseigner le français sans latin ni grec dans le secondaire.

---

### **Contre les grammatocrates : la Revue pédagogique soutient la position de Raoul Frary, soutenue par d'autres professeurs en Europe.**

La *Revue pédagogique* dans sa rubrique « La presse et les livres »<sup>783</sup>, montre que la position de Raoul Frary est partagée par des professeurs européens qui dénoncent les arguments donnés par les défenseurs de la tradition classique. Carl Vogt est un naturaliste, connu, professeur à l'université de Genève, qui traite de la réforme de l'enseignement secondaire en préconisant la suppression des langues anciennes dont il est un opposant déclaré. L'article présente des extraits de sa prise de position. Carl Vogt signale que plusieurs ouvrages rejoignent la position de Raoul Frary dans *La question du latin*, comme l'acte d'accusation dressé par le professeur Esmarch, chirurgien de la Faculté de médecine de Kiel, approuvé par les facultés de Greifswald et de Strasbourg. En Suisse aussi le problème de l'enseignement des humanités se pose. Le professeur Vogt dénonce l'attitude des médecins qui en grand nombre (alors qu'un sur cent serait capable de lire un auteur latin et un sur mille un auteur grec) prirent la défense des langues classiques : le latin « n'est autre chose qu'un ruban de couleur à la boutonnière, qui les distingue du *profanum vulgus* : il les place à un degré plus haut que la tourbe des patients aux dépens desquels il faut qu'ils vivent, donne à leur fonction le prestige d'un sacerdoce et transforme leur ordonnance en talismans. » Le professeur Vogt rejoint la position du professeur Esmarch qui désigne les humanistes par le nom de « grammatocrates » et dénonce l'apprentissage inutile de règles par cœur ainsi que la conception du travail sans plaisir. Il reprend les arguments de Frary qui dénonce l'argumentation habituelle des défenseurs des classiques : « Frary s'attaque bravement à l'argumentation connue des grammatocrates ; il leur démontre que l'étude d'une langue morte est encore moins une gymnastique de l'intelligence que le

---

<sup>781</sup> *Revue de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur...op.cit.*, tome IV n°10, 1885, p. 434.

<sup>782</sup> Un autre article, cette fois-ci dans la *Revue pédagogique nouvelle série*, Tome VII n° 11 du 15 novembre 1885, rubrique « la presse et les livres », Francisque Sarcey reprend la même position qu'Edgard Zevort. Comme Frary, il souhaite la suppression de l'enseignement du latin et du grec et l'instauration pour tous de l'enseignement spécial, si méprisé jusqu'alors. Il faut admettre que les temps ont changé et que l'instruction doit s'adapter sous peine de faire disparaître notre civilisation : « M. Renan ne nous prédisait-il pas, il y a quelques années, que la race jaune, grâce à sa faculté prodigieuse de pullulement, tirée par nous-mêmes de son inertie séculaire et instruite à se servir de nos armes et de nos procédés de destruction, ne tarderait pas à déborder sur le monde occidental, à le submerger sous le flot toujours en mouvement de hordes envahissantes ? » Je trouve la citation toujours d'actualité ! Les craintes changent-elles d'un siècle à l'autre ?

<sup>783</sup> « La presse et les livres », *Revue pédagogique nouvelle série*, tome VIII, janvier-juin 1886, p. 262.

serait l'étude d'une langue vivante ; que la connaissance du latin est plutôt nuisible qu'utile pour la connaissance du français ; que c'est une erreur de dire que les études classiques forment l'esprit et le cœur par la fréquentation des grands hommes et des écrivains de l'antiquité, attendu que les écoliers n'apprennent à connaître que la langue, et restent ignorants des hommes et de leurs œuvres ; et qu'enfin il est ridicule de prétendre que notre civilisation actuelle repose sur la civilisation antique, avec laquelle elle se trouve au contraire en opposition directe, non seulement au point de vue du développement matériel, mais encore des idées morales et des institutions sociales. »<sup>784</sup> Vogt ajoute : « Frary a bien raison de voir, dans cette prétention de constituer une église classique hors de laquelle il ne serait point de salut, le mal le plus sérieux dont souffre l'enseignement secondaire. On y applique à tout le monde un régime qui ne devrait être que celui d'une minorité d'élite ; on bourre toute la masse de latin et de grec, comme si tous les élèves devaient devenir des philologues ou des professeurs de rhétorique. »<sup>785</sup> Et dernier argument : la Bible est écrite en hébreu et cependant personne n'est obligé de l'apprendre, c'est réservé à des spécialistes bien considérés. On pourrait donc accéder aux œuvres antiques en traduction.

L'intérêt de cet article est de montrer que la querelle du latin déborde largement le territoire français, que les arguments des « grammaticrates » sont les mêmes et se signalent, aux yeux de leurs opposants, par des affirmations erronées qu'il faut dénoncer. L'intervention de certains notables, comme les médecins, dans le débat, nous rappelle que la querelle déborde largement le milieu scolaire : tous les lettrés étant passés par le lycée, les souvenirs de leur scolarité leur font croire qu'ils ont une connaissance des vertus de cet enseignement. Les préjugés de classe apparaissent nettement ici, le latin est bien un marqueur social qui permet de différencier la classe possédante et instruite du peuple ignorant. Molière et sa critique des médecins ne sont pas anachroniques. L'intervention de la société civile dans la querelle du latin a certainement contribué au durcissement des positions, chacun s'en référant à son vécu et tenant pour bons des arguments sans cesse convoqués. Apparaît donc clairement ici la séparation entre l'étude du français et celle du latin car les réformateurs affirment que « la connaissance du latin est plutôt nuisible qu'utile pour la connaissance du français »<sup>786</sup> étant donné la façon dont le latin est enseigné.

---

## D) Les nouvelles Humanités dites modernes.

---

### **Difficultés pour faire naître des Humanités modernes dans l'enseignement secondaire spécial.**

---

<sup>784</sup>« La presse et les livres », *Revue pédagogique nouvelle série*, tome VIII, janvier-juin 1886, p. 262.

<sup>785</sup> *Ibid.*

<sup>786</sup> *Ibid.*

Il faut rappeler que cet enseignement, l'enseignement spécial, a été créé par Victor Duruy en 1865. Cet enseignement spécial était une voie à part qui permettait aux élèves du primaire et du primaire supérieur qui n'avaient jamais fait de latin d'accéder au lycée. Il comportait, au bout de quatre années d'étude, un examen final que les réformes de Jules Ferry, après lui avoir ajouté une cinquième année, transformèrent en baccalauréat<sup>787</sup>, pour qu'il ouvre les portes des facultés de médecine et de sciences. Mais cet enseignement sans latin est l'objet de mépris de la part des traditionalistes. La *Revue de l'enseignement supérieur*<sup>788</sup> donne un rapport adressé au Ministre de l'Instruction publique en 1882 sur la situation des classes littéraires de l'enseignement secondaire spécial. Une note précise que ce rapport a été rédigé en juillet 1882, à la suite d'une mission d'inspection générale. « L'application de la réforme votée par le Conseil supérieur, n'en étant encore qu'à son début, nous avons pensé que ces considérations gardaient tout leur intérêt. »<sup>789</sup> Son rapporteur, M. Salomé, se plaint du manque de considération accordé à l'enseignement spécial et à son baccalauréat car privé du prestige que donnent les études gréco-latines, il est déserté des meilleurs élèves. L'exception est le lycée de Bordeaux qui a vu croître ses effectifs car il a institué un cours de latin que les élèves apprennent vite et mal (en dix mois, ils apprennent à faire une version latine et à expliquer les auteurs du baccalauréat) mais qui leur donne un bac prestigieux car ils passent celui des études classiques. Le recrutement de l'enseignement spécial est plus populaire et la notion de classe est évoquée : « Quant aux aptitudes littéraires, elles paraissent ordinairement médiocres dans le principe : l'enseignement spécial tire jusqu'à présent la majeure partie de sa clientèle de la campagne et de la petite bourgeoisie des villes. Les parents absorbés par leur métier n'ont pu s'occuper de l'éducation de leurs enfants ; eux-mêmes ont souvent des mœurs et un langage populaire. Or, ce sont les études littéraires qui, au début, ont le plus à souffrir du manque d'éducation. Il faut reconnaître d'ailleurs que, dans les établissements qui recrutent surtout leur enseignement spécial parmi les enfants de la campagne, ces derniers ont généralement l'esprit moins éveillé, moins délié que ceux de la ville, et subissent davantage l'influence des patois. »<sup>790</sup> C'est dit, les patois sont le reflet, pour les professeurs du secondaire, même pour ceux qui défendent l'enseignement spécial, d'un manque de culture qui est un handicap pour les élèves. L'image de la langue française, héritée des siècles précédents, conserve son prestige surplombant : le message de Michel Bréal et sa volonté d'ouverture aux patois et à la culture populaire des élèves n'est pas entendu. M. Salomé dénonce l'inégalité des deux cursus : « C'est une utopie de vouloir faire vivre côte à côte deux enseignements secondaires, l'ancien et le nouveau, en refusant au

---

<sup>787</sup> Victor Duruy est appelé par Jules Ferry en 1880, il participe à la réforme du Conseil supérieur de l'Instruction publique, à la loi relative à l'enseignement secondaire des jeunes. Il est aussi à l'origine de la loi du 28 juillet 1882 qui crée le baccalauréat pour l'enseignement secondaire spécial. En 1891, il est rebaptisé « enseignement moderne » et suit le cycle d'étude de sept ans de l'enseignement classique, mais la concurrence et le succès du primaire supérieur, qui lui est gratuit, le discrédite. On peut considérer que c'est un échec pour acclimater l'enseignement des Realschulen en France. Voir Jean-Michel Chapoulié, *L'École d'État conquiert la France...*, op. cit., p. 131.

<sup>788</sup> *Revue de l'enseignement supérieur*, février-juillet 1884, op. cit., p. 17.

<sup>789</sup> *Ibid.*

<sup>790</sup> *Ibid.*

nouveau cette sorte de mandarinat, qui devient dès lors, pour l'ancien, un véritable privilège. »<sup>791</sup> Comme un seul type de formation est porté au pinacle, l'enseignement classique, les autres cursus sont objet de mépris. Le paradoxe, c'est qu'en instituant un seul cursus reconnu on le rend, au nom de l'égalité, inégalitaire puisqu'il devient sélectif. Imposer la même formation à tous, c'est nier la diversité des intelligences et des cultures mais cette approche n'est pas reconnue puisque l'héritage révolutionnaire veut que la raison soit unanimement partagée par tous et qu'un enseignement fondé sur cette même raison convienne à tous.

Clément Falcucci rapporte aussi les nombreux débats qui opposent traditionalistes et réformateurs sur l'enseignement spécial. Si les réformateurs sont convaincus de l'utilité de cet enseignement tourné vers les sciences, ils sont cependant réticents à l'idée qu'il puisse n'être qu'utilitaire. Il cite la position d'Octave Gréard dans son ouvrage de 1884, *La question des programmes* : « L'enseignement spécial, malgré son nom, n'a rien de spécial, c'est proprement un enseignement scientifique comportant toute une éducation qui peut, plus ou moins de temps, côtoyer l'enseignement primaire supérieur, mais qui, arrivé à un certain degré, s'en sépare, pour se rapprocher, par ses méthodes ou ses procédés à longue portée, de l'enseignement classique. »<sup>792</sup> C'est désormais tout l'enjeu de la réforme de l'enseignement spécial qu'étudie Clément Falcucci : rapprocher l'enseignement spécial qui n'a pas de latin de l'enseignement classique pour qu'il forme les esprits. Il donne les positions des réformateurs, dont Charles Zévort chargé d'un rapport par le ministre de l'instruction publique René Goblet en 1886. Charles Zévort reste partisan d'un enseignement scientifique généraliste car on ne peut connaître la vocation des élèves et il voudrait qu'il soit aussi classique. Il revient sur la définition de ce mot : « Dire que cet enseignement doit être classique, c'est indiquer assez quel idéal il se propose. La culture classique (les preuves sont faites) favorise l'ouverture d'esprit, éveille le goût, habitue à juger, à se rendre compte ; elle développe le sentiment des nuances et de la mesure qui est comme la fleur et le parfum du savoir lui-même. Cet enseignement, en même temps qu'il sera scientifique, comme il convient à une société que la science marque chaque jour d'une empreinte plus profonde, doit donc être aussi un enseignement classique et littéraire. »<sup>793</sup> Charles Zévort fait valoir l'intérêt éducatif de la langue et de la littérature française, des langues étrangères, de l'histoire et de la géographie et il veut que cet enseignement spécial fondé sur les sciences ne soit pas trop orienté vers la pratique : « Il ne faut pas oublier que la pratique seule, sans connaissances théoriques et doctrinales, tourne aisément au simple procédé à la routine. Dans le mouvement incessant, qui est un des traits de la société moderne, la pratique doit se modifier sans cesse : seule, la théorie peut assurer ces modifications et rendre féconde la pratique elle-même. Nous manquerions à notre mission si, dans l'application et la mise en œuvre de nos programmes, nous n'inspirions à nos élèves le désir de se rendre compte, de

---

<sup>791</sup> *Ibid.*, p. 25.

<sup>792</sup> Octave Gréard, *Mémoire sur la question des programmes dans l'enseignement secondaire*, présenté au Conseil académique de Paris, dans la séance du 1er juillet 1884, par M. Gréard, membre de l'Institut, vice-recteur de l'Académie de Paris (suite et fin). In: *Bulletin administratif de l'instruction publique*. Tome 36 n°628, 1884.p.123. [education.persee.fr/doc/baip\\_1254-0714\\_1884\\_num\\_36\\_628\\_99834](http://education.persee.fr/doc/baip_1254-0714_1884_num_36_628_99834), 1884, cité par Clément Falcucci, *op. cit.*, p.287.

<sup>793</sup> Cité par Clément Falcucci, *L'enseignement secondaire en France...op.cit.* p.285.



remonter aux sources et d'y rattacher par un lien scientifique les connaissances pratiques qui en dérivent. »<sup>794</sup> Il s'agit donc bien de mettre en place des études fondées sur des humanités modernes, c'est-à-dire fondées sur l'étude de la langue française et des sciences. Les craintes étaient que le primaire supérieur qui, lui, resterait plus court et plus pratique, fasse une concurrence importante à ce nouveau cursus.

Nous voyons se mettre en place ici les trois parcours que nous retrouvons actuellement : les bacs professionnels, qui sont en quelque sorte les héritiers du primaire supérieur, la filière scientifique et la filière littéraire. Mais ces bacs généraux ont le même enseignement du français. La filière littéraire a eu tendance à se marginaliser au XXI<sup>e</sup> siècle car, sans les humanités de plus en plus réduites, elle a perdu son identité traditionnelle, malgré une volonté de mettre en avant les langues vivantes. Ce sont les pratiques artistiques qui lui ont donné une raison d'être mais elles ne sont pas présentes dans tous les lycées. En réalité, le rapport à la langue tel que Michel Bréal le défendait n'a pas pu s'imposer et notre système actuel est l'héritier direct de la situation qui s'est dessinée dans ces années de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle.

---

**Les nouvelles humanités dites modernes sont en rupture avec l'enseignement secondaire classique : l'enseignement spécial devient un enseignement secondaire moderne sans latin.**

Le secondaire est donc préoccupé par l'émergence d'une nouvelle filière, celle des sciences appelée enseignement spécial. La nécessité se fait jour d'instaurer deux parcours distincts car le seul programme dit classique est trop lourd si l'on y joint les sciences. Désormais, la culture classique désintéressée commence à être perçue comme un luxe. La constitution de cette voie scientifique contribue à l'émergence d'un enseignement littéraire fondé sur la littérature française des quatre siècles précédents qui sera dispensé dans la voie scientifique. Humanités modernes et sciences vont désormais de pair. Sont reconnues la difficulté et la charge de l'apprentissage du latin et du grec qui deviennent donc l'apanage des seuls littéraires. La séparation du latin et du français est donc instituée sans qu'il y ait eu de réflexion sur la langue. Le latin ne servira pas à étudier le français et la culture humaniste reste réservée à quelques uns. Comme l'avait dit Michel Bréal, le problème en France c'est que soit on enseigne le latin et le grec pour former de futurs professeurs soit on ne l'enseigne pas du tout. L'idée d'enseigner ces langues pour ce qu'elles ont légué au français n'est pas même envisagé, ni l'idée de faire accéder à leurs œuvres par la traduction. C'est une tradition protestante ou juive que de s'intéresser à la pratique interprétative des traductions, mais ce n'est pas ni celle des jésuites ni celle des sciences. Ainsi la culture transmise est encore scindée : d'un côté ceux qui ont accès à l'Antiquité, de l'autre ceux qui n'ont qu'un enseignement monolingue du français, car l'enseignement des langues vivantes qui doit l'accompagner n'est pas fait dans une perspective comparatiste mais dans le cloisonnement des disciplines.

---

<sup>794</sup>Cité par Clément Falcucci, *L'enseignement secondaire en France...op.cit.* p.285.

De 1881 à 1886, la durée des études de l'enseignement spécial passe de quatre à six années. Le caractère exclusivement professionnel et technique de cette voie est en partie délaissé pour un enseignement plus général avec un enseignement des lettres, de l'histoire et des langues étrangères. En 1886, un baccalauréat vient couronner cet enseignement lui offrant des débouchés dans les sciences et la médecine. À la session de mai 1891 du Conseil supérieur de l'Instruction publique, le ministre Léon Bourgeois déclare : « Il s'agit tout ensemble de relever, en la réservant à un nombre d'élèves plus restreint, la culture des humanités anciennes et d'offrir libéralement à notre jeune démocratie un enseignement constituant aussi une éducation générale conforme aux nécessités économiques, politiques et sociales de notre pays et de notre temps. Il y a lieu d'espérer que cette session complétera l'œuvre de réformes poursuivies depuis 10 ans par le Conseil supérieur, avec tant de prudence et de persévérance ; il est temps de rentrer dans une période de stabilité également désirée par les professeurs et par les familles. »<sup>795</sup> Un pas est effectivement franchi car ce ne sont plus les Humanités classiques qui deviennent l'enseignement de référence majoritaire mais bien l'enseignement moderne sans latin. Il est admis que l'enseignement littéraire classique concerne désormais « un nombre d'élèves plus restreint ». Le décret du 4 juin 1891 consacre la nouvelle dénomination : enseignement secondaire moderne. Il comporte les mêmes classes que dans le classique, 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>, 2<sup>e</sup>, et pour la 1<sup>re</sup> deux sections : une première littéraire et une première scientifique, première-lettres et première-sciences. Il était donc admis que l'on pouvait faire un bac lettres sans latin. Les réformateurs furent à la fois fidèles et infidèles à ce qu'avait voulu Victor Duruy car si ce dernier était bien à l'origine de cet enseignement sans latin, il l'avait voulu court. Or, c'est en se montrant suffisamment durable et suffisamment théorique qu'il s'est imposé, instituant du même coup l'enseignement monolingue du français dans le secondaire.

L'enseignement de la langue dans le primaire était lui aussi objet de réflexions et de dissensions. C'est ce que nous allons étudier.

## 2- La réforme de l'enseignement primaire dans les années 1880. Les controverses autour de l'enseignement du français et la question du latin dans la formation des instituteurs.

---

A) L'instauration de la rédaction, pour limiter l'hégémonie de la dictée, et des exercices grammaticaux, donne une place à l'imagination et à l'expression de soi.

Dès les réformes de Jules Ferry, le mot rédaction l'emporte sur les exercices de style qui étaient pratiqués jusque là. Ce changement de désignation, note André Chervel, révèle le nouvel

---

<sup>795</sup> Cité par Clément Falcucci, *L'enseignement secondaire en France, op. cit.*, p. 300.

état d'esprit des réformes de l'enseignement primaire. La rédaction passe en effet au tout premier plan<sup>796</sup> pour contrecarrer d'un côté l'importance qu'avait prise la dictée (c'est-à-dire une conception trop mécanique d'un enseignement de règles séparé de toute réflexion étymologique<sup>797</sup>), et de l'autre pour favoriser l'expression des enfants.

Ferdinand Buisson<sup>798</sup>, directeur de l'Enseignement primaire, ne parvient pas à imposer des mesures suffisantes pour limiter l'importance de l'orthographe dont les pratiques, ancrées dans la formation des enseignants, tournaient au « casse-tête chinois »<sup>799</sup> selon l'expression de Jules Ferry lors d'un discours aux directeurs d'école. Il met en place une réforme de l'orthographe<sup>800</sup> qui, parce qu'elle fait suite à une réforme récente portant sur des accents et parce qu'elle ne concerne que quelques mots, est accueillie favorablement par l'opinion mais elle n'a pas l'effet escompté car ces mots n'apparaissent pas forcément dans les dictées d'examen. Pour imposer aux enseignants de s'ouvrir aux pratiques de la lecture, de l'explication de textes et de la rédaction, le ministère impose des horaires dans les Écoles normales et dans le primaire supérieur en faveur de ces nouvelles activités. En effet, le nouveau plan d'étude de l'école primaire de 1882 met les exercices de composition au programme de toutes les classes, de la composition de petites phrases, au cours préparatoire, à la rédaction sur des sujets simples, au cours supérieur. La visée de cet exercice est que l'enfant, au sortir de l'école primaire, soit en mesure d'exprimer par écrit à la première personne, des sentiments ou des impressions, qu'il puisse rédiger une lettre à sa famille ou à ses proches, qu'il sache prendre la plume pour raconter, pour décrire, pour argumenter. L'expression de soi entraîne un rapport différent à la langue qui n'est plus une norme à maîtriser pour satisfaire à des exigences sociales et impersonnelles mais qui se rapproche du rapport à la littérature, telle qu'elle s'est développée au XIX<sup>e</sup> siècle. L'apprentissage de l'orthographe et celui de la rédaction deviennent alors deux exercices qui entrent en concurrence par le temps qu'ils exigent pour les maîtriser : or si les instituteurs sont rompus aux entraînements orthographiques, ils ne maîtrisent pas ceux de la rédaction. La didactique de la rédaction reste à inventer. « L'enjeu est capital pour la nouvelle démocratie française telle que veulent la façonner les partisans de la Troisième République. Il s'agit maintenant d'opérer une transformation intellectuelle de toute la population, jusque dans les villages les plus reculés, grâce à une école formée non seulement à de nouvelles méthodes, mais aussi à de nouvelles valeurs. »<sup>801</sup> C'est Félix Pécaut<sup>802</sup> qui exprime avec le plus de force l'orientation pédagogique qui anime les rénovateurs de l'Instruction publique. Jules Ferry et

---

<sup>796</sup> André Chervel, « La rédaction à l'école primaire », dans *Histoire de l'enseignement du français...*, *op. cit.*, p. 705.

<sup>797</sup> *Id.*, « Le moment Buisson », *ibid.*, p. 338.

<sup>798</sup> De 1879 à 1896, Ferdinand Buisson est appelé par Jules Ferry, successeur de Jules Simon, à la direction de l'Enseignement primaire. En 1890, il devient professeur de pédagogie à la Sorbonne.

<sup>799</sup> André Chervel, *Histoire de l'enseignement du français...*, *op. cit.*, p. 339. André Chervel raconte toutes les tentatives de Buisson pour limiter l'hégémonie orthographique et les résistances fortes qu'il rencontre.

<sup>800</sup> *Ibid.*, p. 342. Rédigée par Léon Clédat, doyen de la faculté de lettres de Lyon et signée par le ministre Léon Bourgeois, cette réforme énonce un certain nombre de tolérances qui sont imposées aux jurys d'examen.

<sup>801</sup> *Ibid.*, p. 706.

<sup>802</sup> Félix Pécaut (1828-1898) était un inspecteur général de l'Instruction publique.

Ferdinand Buisson le placent donc au poste clé de directeur des études de l'École normale supérieure d'institutrices de Fontenay. La rédaction a une visée fondamentale, car elle doit non seulement apprendre à écrire mais aussi apprendre à penser. Il ne s'agit donc plus de faire seulement des exercices d'imitation ou de reformulation mais de développer toutes les facultés de l'enfant : la perception, l'attention, la mémoire, le jugement, le raisonnement. Les derniers blocages concernant l'imagination tombent dans les années 1880, au moins en théorie, dans les instructions, si ce n'est en pratique : elle n'est plus considérée comme une ennemie. Il y a là une vraie rupture avec l'esprit des Idéologues, et une influence de la pensée de Rousseau, dans l'*Émile*. Le rapport à la langue change donc notablement puisqu'il s'agit de favoriser l'expression de soi.

Mais cet exercice de rédaction doit donner des preuves qu'il permet de développer le sens moral. La loi du 28 mars 1882 substitue « l'instruction morale et civique » à « l'instruction morale et religieuse » dont Guizot et Falloux avaient fait, en 1830 et en 1850, le premier article de leur loi. Il fallait faire la preuve qu'on pouvait donner une instruction morale sans donner une instruction religieuse. Il fallait prouver qu'une pédagogie fondée sur la langue, c'est-à-dire sur l'expression écrite et orale, pouvait y contribuer, l'Église n'étant pas prête à abandonner le monopole de la formation morale qu'elle avait jusqu'alors. La rédaction doit donc être mise au service de la morale par des sujets de réflexion qui invitent l'élève à argumenter. La didactique de la composition mettra du temps à se mettre en place et, pendant longtemps, l'exercice sera jugé difficile et peu performant. Les pratiques de maître mettront aussi du temps à évoluer. Mais l'exercice est maintenu et personne ne le remet plus en question de nos jours. Il reste que c'est un exercice qui, révélant la maîtrise de la langue, est particulièrement discriminatoire. Mais à cette époque, il s'agissait d'augmenter le niveau d'étude de la population mais non pas de donner le même bagage culturel à tout le monde. L'appartenance à des classes sociales différentes n'était pas remise en cause. Nous allons le voir. Il convient de savoir quelle conception de la langue avaient ceux qui entouraient Jules Ferry.

La pensée de tous ces réformateurs et l'importance de leur œuvre pédagogique se trouvent exprimées dans un ouvrage fondamental : le dictionnaire Buisson, dont il nous faut interroger les articles pour comprendre le rapport au français et au latin qu'il révèle.

---

B) Le *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson : les controverses autour de l'enseignement du français en primaire et de celui du latin pour les maîtres.

---

**Le Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson<sup>803</sup> 1887, 1<sup>re</sup> édition<sup>804</sup>.**

Le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* publié sous la direction de Ferdinand Buisson (agrégé de l'Université, inspecteur général de l'enseignement primaire<sup>805</sup>), a été conçu avec le concours d'un grand nombre de collaborateurs membres de l'Institut, publicistes, fonctionnaires de l'instruction publique, inspecteurs, professeurs et instituteurs de France et de l'étranger. C'est une œuvre impressionnante : 358 auteurs, 2 600 articles répartis en deux fois deux volumes, un traité de pédagogie théorique (Première partie) et un cours complet d'instruction primaire (Deuxième partie), au total 4 590 pages : le Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson achevé en février 1887, après dix années de travail, est donc une somme impressionnante. À la mesure de l'ambition de son maître d'œuvre : doubler la déconfessionnalisation de l'école élémentaire, objectif idéologique central des lois Ferry, d'une profonde révolution pédagogique. Il est à noter que ce dictionnaire est l'œuvre presque exclusivement de professeurs du secondaire alors qu'il est d'abord destiné aux instituteurs du primaire<sup>806</sup>. Mais ces « secondaires » sont singuliers par leur critique de l'enseignement secondaire, au point qu'on peut se demander s'ils ne remettent pas en question la rigidité de la séparation des deux ordres, primaire et secondaire. Mais même s'ils peuvent considérer que cette séparation est injuste, ils ne sont pas en situation de la faire disparaître. Certains mêmes comme Compayré (article « Condorcet ») estiment qu'il faut conserver une pédagogie différente entre les deux ordres qui ne concernent pas les mêmes milieux sociaux<sup>807</sup>. La démocratisation de l'enseignement secondaire n'est donc pas envisagée par les réformateurs qui, en revanche, voudraient que l'enseignement

---

<sup>803</sup> Ferdinand Buisson, *Le dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Librairie Hachette, 1887 (en ligne : gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k24232h.texteImage).

<sup>804</sup> Une deuxième édition, plus courte, aura lieu en 1911, sur laquelle nous reviendrons pour étudier les raisons en particulier de l'éviction de l'article « Langue maternelle » de Michel Bréal.

<sup>805</sup> Ferdinand Buisson (1841-1932) est le maître d'œuvre du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, dit le *dictionnaire Buisson*. Né d'une famille protestante, il a fait ses études au lycée Condorcet, il est recalé à l'entrée de Normale supérieure (peut être à cause de ses idées politiques...). Il est classé deuxième à l'agrégation de philosophie et s'exile volontairement en Suisse sous le second Empire pour ne pas prêter serment. Il y œuvre pour mettre en place une Église protestante libérale avec les pasteurs Jules Steeg et Félix Pécaut (qui donneront des articles dans le dictionnaire). Il rentre à Paris dès 1870 où il dirige l'orphelinat laïque de la Seine. Ami de Jules Simon, il est nommé à la direction des établissements scolaires parisiens, puis il est appelé par Jules Ferry à la direction de l'enseignement primaire, de 1879 à 1896, soit pendant dix-sept ans, aux côtés duquel il tente de limiter la suprématie de l'orthographe dans l'enseignement et en propose une réforme. Franc-maçon, professeur de pédagogie à la Sorbonne, il supervise le travail d'écriture des lois sur la laïcité. Dreyfusard, il participe en 1898 à la création de la Ligue française des droits de l'homme et il sera président de la commission parlementaire qui rédige la loi de la Séparation des Églises et de l'État. Voir sa notice bibliographique sur le site [museeprotestant.org/notice/ferdinand-buisson-1841-1932/](http://museeprotestant.org/notice/ferdinand-buisson-1841-1932/).

<sup>806</sup> Voir, pour information, Patrick Dubois, *Le dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson. Unité et disparité d'une pédagogie pour l'école primaire (1876-1911)*, thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Lyon, Université Lumière-Lyon 2, 1994, cité par Daniel Denis, dans son article « La dualité des ordres scolaires dans le dictionnaire de pédagogie : entre bonne et mauvaise conscience ? », dans Daniel Denis et Pierre Kahn (éds.), *L'école de la Troisième République en question. Débats et controverses dans le Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*, Berne/Berlin/Bruxelle/Frankfurt am Main/New York/Oxford/Wien, Peter Lang, 2006.

<sup>807</sup> Daniel Denis, *ibid.*, p. 252, note 49.

primaire ait les moyens de soutenir la comparaison avec le secondaire, d'où une volonté de faciliter l'acculturation des instituteurs, privés d'accès au latin classique, par ce dictionnaire. Les classes populaires qui ne peuvent pas offrir d'études longues à leurs enfants peuvent bénéficier cependant d'une formation solide et approfondie grâce à des maîtres instruits. Le dictionnaire servirait donc à promouvoir une culture à part entière, en son genre, pour le primaire et non pas à préparer au lycée<sup>808</sup>.

L'intérêt pour notre étude de certains articles d'un tel dictionnaire, c'est qu'il constitue un sorte de pendant de l'*Encyclopédie* car ses différents auteurs signent généralement leurs articles, se font l'écho des controverses et des différends qui parcourent l'institution, et qu'il nous permet de connaître la position des membres influents de l'Instruction publique sur la langue, qu'elle soit latine, française ou grecque. Ses auteurs sont, à la différence des encyclopédistes, des professionnels qui ont un statut reconnu dans l'Instruction publique, mais ils n'obéissent pas, du moins dans la première édition, à une ligne politique unique. Ce qui intéresse aussi notre étude, c'est l'évolution entre ses deux éditions, avec, en particulier, l'éviction de Michel Bréal, ce qui nous permet de saisir quels choix, en matière de politique et d'enseignement de la langue, ont été faits.

Voici comment la préface de la 2<sup>e</sup> partie, du tome I, de 1887, présente les objectifs du dictionnaire : « Le Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire est un recueil destiné à servir de guide théorique et pratique à tous ceux qui s'occupent d'enseignement primaire. Il se compose de deux parties distinctes, formant chacune un ouvrage indépendant. La première partie comprend les doctrines, la législation, l'histoire de l'enseignement : c'est, à proprement parler, un vaste traité de pédagogie théorique disposé sous la forme de recueil d'articles par ordre alphabétique. La deuxième partie — celle que nous présentons au lecteur dans ces deux volumes — fait l'application des principes pédagogiques aux diverses matières de l'enseignement et constitue ainsi un cours complet d'instruction primaire, non pas à l'usage des élèves mais des maîtres. Cet ouvrage offre une sorte d'encyclopédie pratique des connaissances nécessaires ou utiles à l'instituteur et au professeur d'école normale : il est pour eux ce qu'est pour l'homme du monde le *Dictionnaire de conversation*, ou encore ce que sont, pour les professeurs spéciaux d'histoire, de sciences ou de littérature, les Dictionnaires de Bouillet ou de Vapereau. [...] Ce n'est pas à proprement parler un dictionnaire de mots mais un dictionnaire de leçons. »

Ce dictionnaire de leçons s'adresse aux enseignants dans l'idée que le bon enseignant est celui qui cherche à fortifier sans cesse son savoir : « Ceux auxquels le dictionnaire s'adresse, l'homme d'études, le professeur qui prépare sa leçon, l'instituteur qui veut étendre et fortifier son savoir, l'élève d'école normale qui achève et révise tous ses cours et qui veut digérer les connaissances dont son esprit est chargé, tous ceux-là trouveront dans ce Dictionnaire le genre de secours qu'ils demandent et la distribution de matières qui peut le mieux, croyons-nous, seconder leurs studieux efforts. [...] Le Dictionnaire leur donnera ordinairement plus qu'ils n'auront eux-mêmes à enseigner ; mais c'est l'esprit même des réformes scolaires contemporaines de ne pas

---

<sup>808</sup> Ce qui fait dire à Daniel Denis que l'école de Ferry et Buisson ne fut pas républicaine au sens où « certains déplorent que celle d'aujourd'hui ne le soit pas ». D'autant plus que le dictionnaire ne qualifie jamais cette école comme républicaine, « en réalité, le discours sur l'école républicaine est contemporain ». *Ibid.*, p. 275.

proportionner la culture du maître aux nécessités étroites de son enseignement journalier, mais à ce qu'il doit savoir lui-même pour être en état de choisir, parmi les connaissances et parmi les méthodes, celles qui répondent aux besoins et aux facultés des élèves. »

Le dictionnaire Buisson qui fut d'un secours utile et une référence pour des générations d'instituteurs, donne une haute idée de l'acte d'enseigner : le bon maître est celui qui va au-delà de ce que les cours exigent de lui. L'ouverture culturelle est une nécessité. C'est parce que l'enseignant a beaucoup de connaissances qu'il peut choisir parmi elles, celles qui sont adaptées à ses élèves. L'ouverture culturelle est aussi le meilleur rempart contre la routine, ce fléau de l'enseignement, qu'il soit primaire ou secondaire, dénoncé par tous les réformateurs. L'acte d'enseigner est constitué d'un savoir mais aussi de méthode, le dictionnaire ne sépare pas l'un de l'autre voilà pourquoi il est structuré en deux parties, la théorie et la pratique.

Le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de Ferdinand Buisson est ainsi un « panthéon de la pédagogie » mais il est resté longtemps assez méconnu. Désormais objet d'étude, il présente la difficulté d'offrir deux éditions : la première, appelée *DP* a été commencée en 1878 et a été achevée en 1887, elle porte donc la marque des réformateurs et de leurs questionnements. L'étalement sur neuf ans de la première édition, à une époque particulièrement mouvementée de l'histoire de l'école (elle est commencée sous le régime de la loi Falloux et se termine quand paraissent les grands textes instituant l'Ecole républicaine de Ferry), entraîne un manque d'unité dont se réjouissait Ferdinand Buisson lui-même, comme témoignage d'une grande transformation. Elle est divisée en deux parties, l'une théorique, *DPI*, répertoire de méthodes et de conceptions pédagogiques, et l'autre, pratique, *DP2*, sorte de dictionnaire de leçons à destination des instituteurs qui peuvent ainsi enrichir leurs connaissances. Il s'agit de transmettre un savoir de qualité fondé sur des bases savantes. C'est pourquoi des contributeurs prestigieux ont signé des articles comme Ernest Lavis, Paul Bert, Michel Bréal, Camille Flammarion, Marcellin Berthelot, Eugène Viollet-le-Duc.

---

### **La seconde édition du *Dictionnaire Buisson*, 1911.**

La seconde, appelée *NDP*, date de 1911. Publiée trente ans plus tard sous le nom de *Nouveau dictionnaire de pédagogie*, elle conserve la même direction éditoriale, Ferdinand Buisson et James Guillaume, mais sa forme évolue considérablement : l'ampleur de son volume diminue de moitié et la structure en deux parties, théorie et pratique, est ramenée à une seule. Le contexte politique de la question scolaire n'est plus le même. Il faut donc veiller à préciser à quelle édition du dictionnaire on se réfère.

L'objectif des études sur le dictionnaire par des chercheurs regroupés autour de Daniel Denis et de Pierre Kahn est de comprendre comment se constitue et se pense l'identité de la culture primaire, relativement récente à cette époque. Là encore, les études mettent en évidence le manque

d'unité, et à l'inverse, une grande diversité. « Il n'y a pas, en somme, une conception unique du sens et de la valeur des disciplines enseignée à l'école primaire »<sup>809</sup>. Mais le dictionnaire, dans sa première édition, témoigne d'une tension dans ces objectifs, entre tradition et modernité. Tradition d'un enseignement tourné vers le concret, les usages de la vie quotidienne, avec pour activités pédagogiques la mémorisation et le savoir livresque le tout dans les limites de l'éducation du peuple. Modernité d'un enseignement fondé sur la pédagogie active, sollicitant la curiosité des enfants, leur observation et leur jugement personnel, pour développer, comme dans le secondaire avec les humanités classiques, une éducation libérale, qui forme le citoyen.

La seconde édition, de 1911, ne révèle pas les mêmes tensions. Il s'agit d'un recentrage, en particulier en français, où la ligne conservatrice grammaire-orthographe s'impose devant celle audacieusement incarnée dans le *DP* par Michel Bréal, préconisant le recours à l'écrit par les enfants (composition française) et la nécessité de partir de la langue qu'ils parlent pour en dégager les règles<sup>810</sup>. Il semblerait que le *NDP* ne présente « pour chaque discipline qu'une position unique chargée de dire toutes les vérités qui se présentaient autrefois comme différentes voire antinomiques. »<sup>811</sup> Nous reviendrons sur la disparition de Michel Bréal dans le *NDP*. Le dictionnaire de pédagogie n'est donc pas une Bible de l'enseignement primaire mais il est « un observatoire unique pour dresser la carte des positions dans le champ de la réforme scolaire »<sup>812</sup>.

---

### **Les problématiques autour de l'enseignement du français en primaire, entre rénovateurs et traditionalistes dans le *DP BUISSON*.**

Les avancées de la grammaire historique et comparée ont convaincu les réformateurs d'en introduire les méthodes pour l'acquisition de la langue nationale mais ce n'est pas sans poser problème lorsqu'il s'agit de l'enseigner à des enfants jeunes et qui n'ont pas la perspective d'apprendre les langues anciennes. Les rénovateurs veulent aussi réorganiser les enseignements non pas en vue de la seule acquisition de la grammaire et de l'orthographe mais en vue de la composition française, c'est-à-dire de la capacité à produire des écrits. Ferdinand Buisson voudrait de plus, dans le sillage de Condillac, promouvoir la méthode intuitive, qui permet aux jeunes élèves

---

<sup>809</sup> Daniel Denis et Pierre Kahn, « Le dictionnaire d'une édition à l'autre » dans *L'école républicaine et la question des savoirs. Enquête au cœur du « Dictionnaire de Pédagogie » de Ferdinand Buisson*, préf. Pierre Nora, Paris, CNRS Éditions, 2003, p. 5.

<sup>810</sup> *Ibid.*, p. 8. Ce dictionnaire a connu ensuite malgré la réédition de 1911, tiré à peu d'exemplaires cependant, une baisse de son rayonnement « pour ne pas dire l'oubli » comme s'il était devenu le « tombeau d'une ambition ». Or depuis la fin du XX<sup>e</sup> siècle et en ce début du XXI<sup>e</sup>, ce dictionnaire fait l'objet d'études précises qui mettent en valeur la modernité de sa première version qui laisse ses différents contributeurs s'exprimer même s'ils adoptent des positions contradictoires. Dans son article « Le "français" : des débats à la vulgate », (in *L'École de la Troisième République en questions*, Daniel Denis et Pierre Kahn (dir), Berne, Peter Lang S.A., 2006), Pierre Boutan étudie les différentes positions concernant l'enseignement du français, en délimitant un champ d'étude composé d'une sélection d'articles, qui met en jeu des problématiques qui concernent l'enseignement du latin, du français et des patois, p.179.

<sup>811</sup> Daniel Denis et Pierre Kahn, « Le dictionnaire d'une édition à l'autre », *op. cit.*, p. 8.

<sup>812</sup> *Ibid.*, p. 12.



de partir de leurs observations et non plus d'apprendre mécaniquement. Mais ces nouvelles volontés pédagogiques se trouvent confrontées à une réalité complexe : pour la majorité des enfants de milieu populaire, le français n'est pas la langue maternelle ou bien il l'est dans un usage éloigné des exigences académiques. Le *DP* rend compte des divergences affirmées des partisans et adversaires des patois dans l'apprentissage du français. Les contributeurs aux différents articles qui concernent l'apprentissage du français montrent des contradictions. Parmi eux, Michel Bréal qui signe en particulier l'article « langue maternelle » dans le *DP2*, « aucun des autres collaborateurs n'a sa notoriété »<sup>813</sup>, il est cité fréquemment dans d'autres articles. Gabriel Compayé, qui, en tant que spécialiste des Lumières, rédige les articles sur les grammairiens Dumarsais et Buffier. Des professeurs du collège de France, des universitaires étrangers, comme le suisse Cyprien Ayer auteur d'une grammaire scolaire et d'une grammaire savante, *Grammaire comparée de la langue française*. Des professeurs de lycées parisiens, comme Clodomir Rouzé (Louis-le-Grand) et Jean Dussouchet<sup>814</sup> (Henri IV) qui signent des articles de grammaire. Dussouchet est le maître d'œuvre du cours de grammaire française dans la deuxième partie du *DP* avec 42 articles. On trouve aussi des pédagogues, des inspecteurs généraux comme Félix Cadet (il a été président de la Ligue de l'enseignement avant 1868) et Félix Pécaut. Irénée Carré, agrégé de grammaire, délégué à l'inspection générale primaire et principal opposant à Michel Bréal sur la question des patois mais il fait partie de ceux qui considèrent que c'est la rédaction-composition française qui doit être la finalité de l'enseignement du français et non pas l'orthographe. Les articles de Buisson ne sont jamais signés alors que James Guillaume, le secrétaire de la direction, signe les siens.

Le dictionnaire s'adressant avant tout aux instituteurs veut leur proposer des modèles savants de référence. Le modèle de la grammaire générale est contesté par les réformateurs, Rouzé dénonce de façon assez caricaturale la grammaire de Port-Royal, puis les œuvres de Dumarsais, Beauzée et Condillac<sup>815</sup> comme ayant tous les défauts que l'on condamnait sous le nom de métaphysique et dont Lhomond dans les *Eléments de sa grammaire latine* s'était démarqué en disant que la métaphysique ne convenait point aux enfants. Rouzé déplore que malgré Lhomond la grammaire enseignée aux enfants est sous l'emprise de méthodes « incomplètes et surannées, qui n'expliquent rien, déroutent l'esprit des enfants par la multiplicité des exceptions, et réduisent l'étude de la grammaire à un exercice de mémoire ennuyeux et fatigant »<sup>816</sup>. Il fait l'éloge en revanche de Franz Bopp que Michel Bréal a fait connaître en France, car, grâce à la grammaire comparée, « la mémoire retient bien plus fidèlement les formes que l'intelligence a analysées et comprises ! »<sup>817</sup>. Cependant, cette position en faveur de la grammaire comparée, n'est pas admise

---

<sup>813</sup> Pierre Boutan, « Le “français” : des débats à la vulgate », *op.cit.*, p. 53.

<sup>814</sup> Jean Dussouchet est un auteur de Hachette, il réalise avec Auguste Brachet des manuels d'enseignement de la langue française, du primaire au secondaire. Brachet est le premier auteur français à produire une grammaire historique du français pour le public lettré (1867) après avoir traduit avec Gaston Paris, l'œuvre du philologue allemand Friedrich Diez, *Grammaire comparée des langues romanes*. Dussouchet est l'initiateur à partir de 1905 d'une terminologie grammaticale commune au primaire et au secondaire qui sera officialisée en 1910. Voir Pierre Boutan, *ibid.*

<sup>815</sup> *Ibid.*, p. 60.

<sup>816</sup> Clodomir Rouzé, « Grammaire », *DP2*, cité par Pierre Boutan, *ibid.*, p. 60.

<sup>817</sup> *Ibid.*

d'emblée par tous. L'agrégé de grammaire Irénée Carré dans l'article « Lancelot », du *DPI*, considère que la *Grammaire générale* de Port Royal a des défauts assez graves mais qu'elle a frayé la voie aux grammairiens par la rigueur de ses définitions. Tandis que l'inspecteur général Cadet dans son article sur la langue maternelle (*DPI*) adopte une position de compromis : l'enseignement grammatical, sans rompre avec la tradition, doit se rajeunir en profitant des apports des travaux récents sur la langue française. C'est dire que les lecteurs du dictionnaire Buisson devront se faire leur propre opinion car aucune doctrine ne s'impose à la lecture des articles. Mais les apports de la grammaire historique et comparée sont très souvent repris car ils sont compatibles pédagogiquement à la mise en œuvre à la fois de la raison et de l'intuition de l'élève. La méthode intuitive chère à Buisson (l'article « Intuition et méthode intuitive » du *DPI* n'est pas signé et il est probablement de lui) est revendiquée pour sortir de la routine. Elle permet de « tenir compte de ce besoin de spontanéité, de variété et d'initiative intellectuelle de la part de l'enfant » et « en grammaire, et là peut-être plus utilement que partout ailleurs, l'intelligence de l'enfant peut être livrée à elle-même, provoquée pour trouver la règle et non astreinte toujours à l'appliquer passivement, encouragée à procéder par analogie »<sup>818</sup>. L'influence de ce que développe Michel Bréal, qui reprend la tradition de Condillac perpétuée par la philosophie et la pédagogie allemande, est visible ici. La grammaire doit être apprise par la langue et non pas, comme pour les langues anciennes, d'abord par la grammaire.

Or la grammaire historique et comparée résulte d'un savoir savant, ce qui pose le problème de son adaptation à un public d'enfants du peuple non lettrés, alors que les enfants des classes aisées qui ont commencé à apprendre le latin dans les petites classes des lycées sont déjà familiarisés avec une certaine terminologie grammaticale. Le problème n'échappe pas à Dussouchet (article-programme « Grammaire française », *DP2*) qui note que pour l'explication des règles, il manque la possibilité du recours au latin « cette lacune sera bientôt comblée, du moins pour les maîtres, puisqu'on parle d'instituer un cours de latin dans les écoles normales ». Mais les espoirs de Dussouchet seront ruinés. L'enseignement du latin n'aura pas lieu dans les Ecoles normales d'instituteurs, même si la proposition, nous le verrons, a fait débat.

---

### **Du *DP* au *NDP* : les deux articles latin : du compromis à la controverse.**

---

<sup>818</sup> « Intuition et méthode intuitive », *DPI*.

L'article latin du *DPI* n'est pas signé, il est donc probablement de Ferdinand Buisson, il date de 1883 tandis que l'article du *NDP* signé de James Guillaume<sup>819</sup> est publié en 1911. Je le donne en intégralité.

---

**Article « Latin » du *DPI*, t. 2, p. 1526 :**

« Latin : La connaissance de la langue latine est d'un grand secours à ceux qui veulent étudier d'une manière quelque peu approfondie la langue française. C'est là une vérité dont il n'est pas nécessaire d'entreprendre la démonstration, car nous ne croyons pas que personne la conteste. L'instituteur primaire qui posséderait quelques notions, même élémentaires, de grammaire latine, et qui serait familiarisé avec la partie la plus usuelle du vocabulaire latin, y trouverait, pour son enseignement, des facilités et des clartés extrêmement précieuses. Nous pensons, en conséquence, qu'on ne saurait trop recommander aux élèves de nos écoles normales de ne pas négliger les occasions qui pourraient s'offrir à eux d'apprendre une langue si éminemment utile.

Est-ce à dire cependant que la connaissance du latin soit indispensable à ceux qui doivent enseigner le français, et que l'intelligence du mécanisme grammatical de notre langue et de ses étymologies exige absolument une étude préalable de la langue latine ? Non, heureusement. Il est possible de suppléer dans une certaine mesure à la connaissance directe du latin par celle du français lui-même, étudié par la méthode historique dans ses origines et dans ses transformations successives. Qu'est-ce, en effet, la langue française, sinon un latin resté vivant, un latin, qui, se modifiant de siècles en siècles par l'usage et obéissant aux lois qui régissent le développement de

---

<sup>819</sup> James Guillaume (1844-1916) est un internationaliste suisse qui a été l'un des dirigeants de la Fédération jurassienne de l'Internationale des travailleurs avec Bakounine, dont il édite les œuvres en 1908. Il écrit dans de nombreuses revues anarchistes. Il est un passeur d'éducation croyant à l'émancipation politique du peuple par l'instruction. Il a participé activement à la mise en place de l'école de la Troisième République aux côtés de Ferdinand Buisson en étant rédacteur en chef du *Dictionnaire de pédagogie*. Il se consacre entièrement à cette tâche en cessant toute activité politique pendant cette période. Il est naturalisé français en 1889. Il a été aussi un historien majeur de la Révolution française au moment du centenaire. Voici comment Buisson lui rend hommage dans *La Vie ouvrière* du 20 février 1914 dont je donne trois extraits : « C'est à James Guillaume que j'ai dû de pouvoir publier, il y a trente ans, un ouvrage qui, à cette époque, apportait à la France un véritable trésor de documents et de matériaux pour l'oeuvre scolaire que la République allait entreprendre. Le Dictionnaire de Pédagogie mettait sous les yeux de tous un tableau complet de la législation et des institutions scolaires du monde entier, en même temps que des études originales sur l'histoire des doctrines et sur les doctrines elles-mêmes. [...] Pour résumer, coordonner et mettre au point cette énorme et confuse collection de faits et de textes, il fallait un homme d'abord doué d'une rare puissance de travail, possédant à fond les langues modernes et capable d'extraire avec sûreté de tant de lois et de règlements la pensée vraie et la formule exacte, ayant de plus une patience que rien ne pût rebuter, une conscience d'érudit méticuleux et intransigeant, une sévérité d'esprit critique et une impartialité historique, pédagogique, philosophique vraiment extraordinaire. [...] À côté du Dictionnaire, il fut, pendant cette longue période, le secrétaire de la rédaction, c'est-à-dire la cheville ouvrière de la Revue pédagogique. Les précieuses et savantes pages qu'il y écrivit sur le mouvement scolaire à l'étranger contribuèrent singulièrement à faire notre éducation, à nous apprendre enfin à jeter les yeux par-dessus la frontière, à comparer, à juger, à choisir et finalement à faire oeuvre originale en transposant *ad usum Gallia* tout ce que l'expérience d'autres peuples nous offrait de meilleur. [...] Quiconque est au courant de ce qui s'est fait pour l'école en France sous la Troisième République, sera d'accord avec nous pour dire qu'une place est due, et une des plus grandes, dans l'histoire de notre éducation nationale, une place aussi dans l'estime et la reconnaissance publiques à cet homme qui, au rebours des autres, a mis son point d'honneur dans le silence, dans le travail et dans l'obscurité voulue, à ce grand et modeste éducateur- des éducateurs français. » Ce vibrant hommage de la part de Buisson à James Guillaume révèle aussi le travail d'ouverture de ce mouvement scolaire vers l'étranger qui cherche à puiser là des ressources pédagogiques propres à réformer le système. Voilà aussi l'une des raisons pour lesquelles Buisson a fait appel à une nouvelle génération de penseurs.

tout idiome, est devenu successivement la langue de la Chanson de Roland, celle de Joinville et de Commines, celle de Marot et de Montaigne, et enfin celle que nous parlons aujourd'hui.

Il n'y a donc pas de contradiction à dire, d'une part, que la connaissance du latin classique est très utile, très profitable pour l'étude du français moderne ; et, d'autre part, que les avantages à peu près équivalents à ceux que procurerait cette connaissance peuvent être retirés de l'étude du français lui-même aux diverses périodes de son histoire.

Dans un certain nombre de pays étrangers, le latin figure parmi les branches de l'enseignement de l'école normale primaire, tantôt à titre simplement facultatif, tantôt même à titre obligatoire. Ainsi, en Prusse et en Suisse, dans le canton de Zurich, le latin est inscrit dans le programme des écoles normales d'instituteurs comme branche facultative ; dans le royaume de Saxe, l'étude du latin est obligatoire dans les écoles normales d'instituteurs. En Angleterre, le latin forme l'une des matières facultatives de l'examen du brevet, pour les instituteurs et pour les institutrices. Aux Etats-Unis, dans plusieurs écoles normales, entre autres celle de la ville de Saint-Louis et de l'Etat de Wisconsin, le latin est l'une des branches obligatoires du programme. »

L'auteur de cet article ménage les deux clans, traditionalistes et rénovateurs, en conseillant vivement aux futurs instituteurs d'avoir des notions de latin mais sans rien imposer, en montrant le français comme « un latin resté vivant » qui s'est modifié au cours des âges ce qui légitime à la fois l'étude du latin et celui du français selon la méthode historique, c'est-à-dire celle que préconise Michel Bréal. Il cite les autres pays où le latin est tantôt obligatoire, tantôt facultatif dans la formation des instituteurs, mais là encore sans prendre parti pour la France. Toutes les contrées citées sont de tradition protestante (le Wisconsin a été colonisé en majeure partie par des Allemands, des Scandinaves et des Suisses), leur rapport au latin n'est donc pas celui des jésuites. Leur rapport aux textes et à la langue est fondé sur la critique. Il ne cite pas de pays de tradition catholique.

L'article suivant, publié vingt-huit ans après, reprend exactement le premier article mais le développe avec une controverse sur l'enseignement du latin pour les instituteurs.

---

**James Guillaume, article « Latin », du NDP (1911) du *Dictionnaire Buisson*.**

James Guillaume précise la date de parution initiale de cet article, qui figure aussi tel quel dans la deuxième édition du Dictionnaire (1911) : « L'article que nous venons de réimprimer fut publié en 1883 dans la 126<sup>o</sup> livraison de la première édition de ce *Dictionnaire* ». C'est celui que nous venons de donner intégralement.

Après cet article, qui est repris tel que nous l'avons reproduit ci-dessus, James Guillaume rapporte tout un développement sur la question du latin dans la formation des futurs instituteurs d'après des articles de revues qui débattent de la question. Les articles du *Dictionnaire Buisson*, comme ceux de l'Encyclopédie en son temps, sont des tribunes pour les débats en cours. James

Guillaume se réfère à des articles de 1883 de la *Revue internationale de l'enseignement* où figurent deux mémoires sur le sujet : « la Revue internationale de l'enseignement fit paraître deux mémoires de MM. Bossert et Moy, professeurs à la faculté des lettres de Douai, où était étudiée la question de l'enseignement du latin dans les écoles normales primaires : ces deux auteurs se prononçaient par l'affirmative. » *La Revue pédagogique*, dans son numéro du 15 septembre 1883, reproduisit l'article du Dictionnaire de pédagogie et les Mémoires de MM. Bossert et Moy, en y ajoutant un travail inédit de M. Gauthier, directeur de l'école normale de Rennes, intitulé « Du latin dans l'enseignement primaire ». *La Revue pédagogique* est une revue dont James Guillaume est rédacteur. Il continue son exposé en donnant d'autres articles qui poursuivent ce parti pris pour le latin : « Trois ans plus tard, la question fut reprise par M. Léonce Person, professeur au lycée Condorcet (*Revue pédagogique* du 15 mai 1886), qui formula sa conclusion en ces termes : “ De quelque côté que nous nous tournions, soit en grammaire, soit en histoire littéraire, soit en lexicologie, la connaissance du latin nous apparaît en ce moment, comme une conséquence logique de tout ce qui s'est déjà fait dans l'enseignement primaire, et comme une condition nécessaire pour mieux faire encore. Où cette étude nouvelle doit-elle être placée? L'endroit en est tout indiqué. Le latin a frappé à la porte des écoles normales d'instituteurs : qu'on le laisse entrer, il y fera merveille. ” » La question du latin, trois ans après en 1886, est toujours source d'interrogations et il est remarquable que ce soit un professeur de lycée, parisien de surcroît, qui estime que le latin est utile dans les écoles normales d'instituteurs avec des arguments qui montrent l'intérêt d'une connaissance historique de la langue française. La controverse que déclenche cette proposition, et que James Guillaume rapporte précisément, amène Léonce Person à faire des propositions novatrices : Cet article provoqua une controverse entre Person et Charles Bigot, controverse qui fut résumée, par celui-ci, dans les dernières lignes de sa seconde réplique (*Revue pédagogique* du 15 juillet 1886) : « M. Person est d'avis, avec un certain nombre d'autres pédagogues, qu'il est nécessaire d'avoir fait remonter nos instituteurs jusqu'à la langue mère, le latin. Je pense, au contraire, — et les autorités ne me manqueraient pas à moi non plus si de telles questions pouvaient se résoudre par des autorités —, je pense que l'étude historique de notre langue suffit, et qu'elle surtout donnera dans nos écoles normales primaires des résultats féconds. Laissons à l'avenir, dont nul ne connaît les secrets, le soin de décider. »

Songeant à faciliter la réalisation de ses idées, Léonce Person écrivit et publia une brochure intitulée *Le latin de la décadence et la grammaire latine dans les écoles normales primaires*<sup>820</sup>. Le latin dit « de la décadence », ou « bas-latin », serait plus approprié que le latin classique, disait Person, à l'objet qu'on se proposerait en faisant étudier le latin aux élèves des écoles normales : en effet, le latin de la décadence est plus voisin du français, ou, plus exactement, c'est de lui que le français est directement issu. Nombre de constructions françaises sont calquées sur des tours étrangers au latin classique et familiers à celui de la décadence. Prenant quelques phrases de Grégoire de Tours, de l'archevêque Hincmar et du poète Fortunat, Léonce Person montrait quel parti l'on en pourrait tirer pour répondre aux exigences du programme des écoles normales en ce qui concerne « les notions d'étymologie, les mots d'origine populaire, et toutes les notions historiques

---

<sup>820</sup> Paris, Léopold Cerf, 1886.

relatives au vocabulaire ». Il indiquait les rapports de la syntaxe du bas-latin avec la syntaxe de notre grammaire ; les services que rend la connaissance du latin pour la constitution de l'orthographe française ; et il terminait en exposant le programme d'un cours de grammaire et de langue latines à l'usage des écoles normales primaires. C'est la première fois qu'une telle proposition apparaît dans un article officiel comme le *Dictionnaire Buisson*. La langue latine n'est pas uniquement celle de Cicéron et la référence au latin dit de la décadence montre que les connaissances sur l'histoire de la langue étaient reconnues. C'est bien un état postérieur à la langue latine classique qui permet de comprendre le vocabulaire et la syntaxe française. Léonce Person et Charles Bigot ne se contredisent pas en réalité, car ils prônent tous deux une connaissance historique de la langue pour les futurs instituteurs. Ce que propose Léonce Person est bien un enseignement adapté d'un état particulier du latin pour comprendre le français. Cette proposition mettrait fin à des siècles de règne de latin cicéronien pour donner une image du latin comme celle du français, celle de langues qui ont évolué. Il serait intéressant de retrouver les cours proposés par Léonce Person mais je n'ai pas pu entreprendre de telles recherches. L'article de James Guillaume se termine sur la suite de la controverse, il n'impose rien mais l'on comprend bien de quel côté il penche puisqu'il minimise les critiques des détracteurs de Person : « M. A. Vessiol, qui rendit compte de la brochure de M. Person dans la *Revue pédagogique* (15 décembre 1886), déclara péremptoirement que l'auteur "perdait le sens du réel, et marchait dans un rêve" ; mais ce sévère critique n'en a pas moins reconnu que les chapitres de cette brochure "sont intéressants au plus haut point ; qu'ils sont riches en rapprochements instructifs, en aperçus ingénieux, en véritables trouvailles ; et qu'ils jettent une vive lumière sur cette période de transition, où notre langue se dégage des formes et des mots du latin demi-barbare qui la contenait presque tout entière". » L'article se termine sur ces mots qui consacrent dans la bouche même d'un opposant cette nouvelle vision de la langue française : « notre langue se dégage des formes et des mots du latin demi-barbare qui la contenait presque tout entière ». Nous voyons que par l'expression « demi-barbare », Léonce Person a de la peine à sortir du rapport admiratif qu'il entretient avec le latin classique car il semble ne pas faire la différence entre la provenance du français et les oeuvres qui ont marqué sa formation littéraire<sup>821</sup>. Nous avons vu avec Dante que ce sont les auteurs qui ont fait des langues vernaculaires des langues littéraires.

---

### **Développement de la controverse sur le latin, telle qu'elle vient d'être étudié dans le Dictionnaire de Ferdinand Buisson, par les articles de la *Revue pédagogique*.**

---

<sup>821</sup> C'est un fait scientifiquement établi que le français vient de ce qu'on appelle le bas latin. Il n'est pas possible de le nier mais la provenance historique de la langue, qui permet d'expliquer certaines formes orthographiques, n'impose pas pédagogiquement l'étude de textes de cette époque si leur valeur n'est pas reconnue. Adopter une perspective historique n'est pas mettre sur le même plan les productions littéraires de toutes les époques. Les œuvres classiques sont passées à la postérité, mais elles n'ont pas toujours connu le même succès selon les époques, elles ont fait l'objet d'interprétations différentes. Elles sont elles aussi soumises à l'histoire. Il s'agit de redonner une perspective plus vivante et moins figée de ce qui s'est passé en sortant des canons figés.

Je rappelle ce que disait précédemment James Guillaume dans son article Latin : « la Revue internationale de l'enseignement fit paraître deux mémoires de MM. Bossert et Moy, professeurs à la faculté des lettres de Douai, où était étudiée la question de « l'enseignement du latin dans les écoles normales primaires » : ces deux auteurs se prononçaient pour l'affirmative. La Revue pédagogique, dans son numéro du 15 septembre 1883, reproduisit l'article du Dictionnaire de pédagogie et les mémoires de MM. Bossert et Moy, en y ajoutant un travail inédit de M. Gauthier, intitulé « Du latin dans l'enseignement primaire ». J'ai pu consulter le numéro de la Revue pédagogique du 15 septembre 1883 et je rends compte de quelques passages des rapports de MM. Bossert et Moy qui donnent des précisions intéressantes sur l'intérêt du latin pour le français dans la formation des instituteurs.

---

### **Le Mémoire de M. Bossert.**

Il explique que le latin pour lui-même n'est pas utile à l'instituteur mais qu'il peut être utile pour comprendre la formation du français à condition que l'on trouve une méthode pour « restreindre l'étude du latin dans de justes limites. [...] L'instituteur, possédant les éléments du latin, pourra souvent donner à ses élèves des explications que la seule connaissance du français ne lui suggérera jamais. Il pourra leur rendre compte de certaines particularités d'orthographe, leur dire pourquoi certains mots comme corps, temps, ont des lettres qui ne se prononcent pas ; et lors même qu'il n'est pas nécessaire que, devant ses élèves, il pousse l'analyse de la langue aussi loin, il sera bon qu'il ait fait cette analyse pour lui-même ; il saura qu'il y a une loi, là où auparavant il ne voyait que le hasard. Il s'expliquera par la dérivation la naissance des homonymes, il comprendra ce fait en apparence absurde qui consiste à désigner par les mêmes noms des objets différents. Il trouvera souvent une règle là où auparavant il ne voyait qu'une anomalie. »<sup>822</sup> La question est de savoir aussi si on introduit le latin à l'école primaire : « L'étude du latin, pour l'élève d'une école normale primaire (le futur instituteur) n'est pas un but, mais un moyen, un moyen de résoudre certaines difficultés que la seule connaissance du français laisse sans solution. [...] La grammaire et les éléments du dictionnaire, telle sera donc la double matière du cours. On commencera par quelques listes de mots groupés d'après l'analogie du sens, et correspondant à des dérivés français, ou par les noms de nombres ; on pourra se servir de deux petits volumes excellents, qui viennent d'être publiés par Messieurs Bréal et Bailly<sup>823</sup>. [...] Ainsi, en résumé, le thème est exclu, la version est réduite à des proportions minimales. Le fond de l'enseignement est constitué par la grammaire et

---

<sup>822</sup> *Revue pédagogique*, juillet-décembre 1883, t. 3, p. 231 et suiv.

<sup>823</sup> Anatole Bailly publie en 1894 un dictionnaire de grec à l'usage des lycéens, qui deviendra le *Bailly* que des générations d'hellénistes vont utiliser. Il tient compte de l'évolution de la langue grecque et donne les significations d'un mot à des époques différentes ainsi que les différences dialectales. Il introduit ainsi un rapport historique à la langue dans le lycée.

la lexicologie. Le cours, en un mot, n'est admis que comme une préparation au cours supérieur de langue française. »<sup>824</sup>

Nous avons dans ce rapport tout un programme pour un enseignement du latin utile à celui du français, c'est-à-dire orienté non pas vers la maîtrise de la langue latine mais vers la maîtrise de l'orthographe, de la lexicologie et de la grammaire française<sup>825</sup>. Des outils existent désormais pour préparer un enseignement du français dans un rapport colingue au latin : les volumes de Michel Bréal et Anatole Bailly. Mais d'autres existent également, pour combler les manques de la formation des instituteurs dans les Écoles normales.

---

### **Mémoire de M. Moy<sup>826</sup>.**

« Notre grammaire est pleine d'anomalies, d'irrégularités étranges. Exemples : mère grand ; être, je fus, je serai ; aller, je vais, j'irai ; le pluriel en s, les pluriels en aux ; les règles des participes... [...] Or, avec l'étude du latin, ces obscurités s'éclaircissent. On a dit, avec raison, que la grammaire avait quelque chose de mystérieux, et de tyrannique comme tout ce qui est mystérieux. Les instituteurs, en particulier, ont une tendance à respecter, jusqu'à la superstition, des règles minutieuses, à donner à des détails dont sourient les vrais grammairiens une place et une autorité énormes. Cela durera tant que la grammaire gardera pour eux son caractère d'arcane redoutable, c'est-à-dire tant qu'ils ne l'auront pas comprise à l'aide de l'histoire et du latin. »<sup>827</sup>

Cette démonstration montre l'utilité d'une formation sérieuse en langue des instituteurs pour éviter un enseignement dogmatique de la grammaire qui ne permet pas une réelle maîtrise de la langue et instaure un pouvoir tyrannique sur les élèves. M. Moy recommande la grammaire de M. Chassang qui repose tout entière sur l'histoire de la langue et se réfère sans cesse au latin. Il rappelle que le programme du 3 août 1881 pour les seconde et troisième années d'école normale ne prévoit pas de latin et ne mentionne que des « notions d'étymologie » et des « notions historiques sur la formation de la langue française » ainsi que sur la « parenté du français avec les autres langues néo-latines ». Mais il rappelle aussi que, paradoxalement, on introduit au programme d'examen du brevet supérieur, les auteurs classiques du XVII<sup>e</sup> siècle à expliquer : « Bossuet, Molière, Corneille, La Fontaine ». Il en dénonce les conséquences : « De deux choses l'une : ou bien, si l'on tient nos instituteurs enfermés dans l'étroite grammaire d'autrefois, ils verront des solécismes dans nos classiques, et il faudra donner à leurs étonnements cette réponse qui n'explique rien et par conséquent est détestable au point de vue pédagogique : “ Autrefois on disait ainsi, aujourd'hui on

---

<sup>824</sup> *Revue pédagogique*, juillet-décembre 1883, t. 3, p. 231 et suiv.

<sup>825</sup> Ces mots entre en résonance avec l'actuelle rénovation de l'enseignement des langues anciennes qui est en cours en ce début du XXI<sup>e</sup> siècle, et qui concerne plus que jamais les professeurs des écoles.

<sup>826</sup> *Revue pédagogique*, juillet-décembre 1883, t. 3, p. 233 et suiv.

<sup>827</sup> *Ibid.*



dit autrement ” — ou bien il faudra expliquer les fautes apparentes par l’histoire de la langue, et, de ce côté encore, nous aboutissons à la nécessité du latin dans l’école normale primaire. »

La nécessité du recours au latin s’imposant, dans la formation des instituteurs dans les écoles normales, il écarte l’utilisation de citations morcelées et de fragments sans cohérence pour une étude suivie du latin qui ne prendrait guère plus de temps. Et il propose concrètement des horaires : que ce temps consacré au latin soit pris sur celui qui est prévu pour le français puisque c’est le moyen d’en mieux comprendre l’étude et la formation. En première année, sur les sept heures hebdomadaires consacrées au français, deux pourraient l’être au latin, en deuxième année, sur les cinq heures de français, deux pour le latin et en troisième année, sur les quatre heures de français, une pour le latin. Et il précise que le latin ne serait que « l’auxiliaire de l’étude du français » et que ce temps prévu serait suffisant vu que les futurs enseignants apprendraient plus vite que des élèves de sixième et sont plus habitués au maniement grammatical. « Quelle est la méthode employée ? D’abord, pas de devoirs écrits. En première année, on ferait apprendre les déclinaisons, les conjugaisons. Thèmes oraux, au tableau. Petites versions faites sur des phrases d’abord très courtes, écrites, au tableau par le professeur. Dès que l’élève (le futur instituteur) connaît deux ou trois déclinaisons, il peut déjà assembler des mots, les voir et les faire fonctionner dans leur jeu grammatical. Pas de syntaxe lue dans un livre ou apprise par cœur : les règles seront montrées vivantes et dans le texte, au fur et à mesure que les exemples les amèneront sous la réflexion de l’élève. En deuxième et troisième année, explication du *De Viris* (j’entends le nouveau *De Viris*, texte Espitallier, remis en vrai latin). » Moy insiste sur une méthode fondée sur l’oral et sur un bagage minimum du latin pour bien faire la différence avec l’enseignement traditionnel du latin dans les lycées. Il faut aller à l’essentiel et ne donner à apprendre que ce qu’il est utile de savoir pour maîtriser le français. Moy écarte les objections en disant que des licenciés seront en nombre suffisant pour assurer cet enseignement du latin. Il répond à l’objection que cet enseignement ne fera pas des instituteurs des pédants qui croiraient connaître le latin : « Nos instituteurs le seront d’autant moins qu’ils seront développés d’une façon plus large et plus intelligente. C’est dans l’état présent qu’ils peuvent se croire savants en latin, avec les fragments de choses latines qu’on jette çà et là dans leur mémoire. Une étude plus méthodique, leur faisant faire les premiers pas dans la langue latine, leur permettra de mesurer au delà tout l’espace qu’ils ne parcourront pas. »

Bossert et Moy, professeurs à la faculté de Douai, font donc deux rapports argumentés en faveur de l’introduction du latin dans la formation des instituteurs pour une meilleure maîtrise de la langue française. Ce courant de pensée, qui suit la pensée de Michel Bréal, est partagé également par Gautier, auquel James Guillaume fait allusion dans son article « Latin » et que reproduit le même numéro de la *Revue pédagogique* de 1883. Gautier se réjouit des réformes en cours.

---

**Du latin dans l'enseignement primaire par M.C. Gautier, directeur de l'école normale de Rennes<sup>828</sup>.**

« L'enseignement secondaire classique a fait ces derniers temps de remarquables réformes. Pour donner plus d'importance à la langue maternelle, aux langues vivantes, à la morale, à l'histoire, aux sciences, il a quelque peu réduit les études latines ; il en a surtout modifié les tendances et la direction. Ce dernier point est à nos yeux le point capital. Il était temps qu'on ôtât au latin le rôle usurpé qu'il a rempli pendant des siècles pour le rendre à son rôle véritable. De but qu'il était, il devient moyen : rien de mieux. » Il se félicite de l'introduction de la grammaire historique qui permet, en remontant aux sources de la langue, de donner la valeur des mots, de faire connaître les familles de mots et d'enrichir le vocabulaire.

Cette pratique est formatrice « la culture générale de l'intelligence y trouvera son compte. Que d'idées ne faut-il pas remuer pour parcourir une simple famille de mots et les rattacher tous à un type primitif ! » Mais pour cela il faut recourir à la langue mère qu'est le latin, et sans notion de latin l'étude de la grammaire historique est impossible. Il cite l'exemple de la famille du mot enfant et ses nombreux dérivés : fable, hableur, fatal, fée, professer.... « Cet assemblage de mots si disparates au premier abord sera pour l'élève une énigme indéchiffrable. Mais si vous lui dites que cette famille a pour origine le verbe latin *fari*, parler, qui fait au participe présent *fans* et au supin *fatum*, et qui forme dans le latin même les dérivés *fas*, *fabulari* et *fateri* (participe *fassus*), tous mots où se retrouve l'idée générale de parler dans ses différentes acceptions, aussitôt l'énigme s'éclaire. » Même nécessité de recourir au latin pour expliquer les mots d'origine populaire et d'origine savante dont la connaissance est inscrite au programme des écoles normales. Même nécessité pour expliquer les doublets, certains sans le recours au latin, sont inexplicables comme « cherté et charité, comté et comité, cheptel et capital, naïveté et nativité, potion et poison ». Il estime qu'un tel enseignement ne peut se faire que dans le primaire supérieur et dans les écoles normales et qu'il est abordable si l'on circonscrit bien les objectifs en vue du français : « Il ne saurait être question de thème et de version dans cet enseignement du latin : nos prétentions sont beaucoup plus modestes et nos vues beaucoup plus pratiques. Ce n'est pas que la version ne fût utile à nos élèves au point de vue du français. On sait combien la gymnastique des traductions assouplit le style et lui donne de fermeté. Mais il nous faudrait, pour en venir là, plus de temps que nous n'en avons, et ce serait sortir de l'enseignement primaire dont nous ne devons pas passer les limites. Au reste, pour compenser l'absence de la version latine, n'avons-nous pas l'étude d'une langue vivante, dont nous faisons des traductions en français ? » Il n'est demandé de connaître en latin que ce qui est utile pour le français : « savoir reconnaître un nom et un adjectif sous les différentes formes que leur donne la déclinaison, savoir trouver dans un verbe le temps ou les modes qui produisent ordinairement les dérivés français, connaître sommairement les mots employés dans notre langue comme préfixe ; avoir quelques notions sur le mode de composition et de dérivation des mots latins : voilà tout notre programme. Il nécessite l'étude des déclinaisons,

---

<sup>828</sup> *Revue pédagogique*, juillet-décembre 1883, t. 3, p. 236 et suiv.

celle de la conjugaison des verbes, la connaissance des adverbes et des prépositions, celle des principaux suffixes, avec quelques notions de lexicologie latine. On voit que cela n'est pas bien difficile. Et dans la déclinaison deux cas seulement nous sont nécessaires et dans les verbes, quatre formes ont produit des mots français : l'infinitif, le supin, les participes présents et passés. » Il rejette l'étude de la construction latine : « Nous n'en voyons pas la nécessité. D'une part, cela nous entraînerait trop loin ; d'autre part la phrase française, surtout dans le français actuel, diffère trop de la phrase latine pour que nous ayons à l'étudier en latin. Il est bien plus simple et bien plus pratique d'apprendre les tournures dans les auteurs français. »

Il évalue le nombre de mots latins à retenir pour montrer que ce n'est pas un travail si considérable : « La langue française comprend environ dix-huit cents familles de sources latines. Sur ce nombre, deux cents au plus sont fécondes en dérivés et demandent une étude détaillée. Voilà donc deux cents mots originaux à connaître. En admettant que chacun d'eux, par flexion ou par dérivation, se présente en moyenne sous cinq formes distinctes, voilà un effectif de mille mots latins à retenir. Ce ne sera donc qu'un jeu pour des jeunes gens de quinze à dix-huit ans, dont la mémoire est active, dont l'intelligence sera puissamment éveillée et l'intérêt vivement excité par l'attrait même de la matière. » Le problème est de trouver un livre qui consigne tout cela, en vingt-cinq pages tout au plus, « c'est un travail qui n'est pas sans difficulté. Il exige un auteur qui voie le sujet de haut et qui soit bien au courant des besoins de l'enseignement primaire. » L'auteur dit que d'autres ont songé avant lui à faire intervenir des éléments de latin dans le programme des écoles primaires, témoin le succès d'un ouvrage comme le *Jardin des racines latines* de Larousse, qui a connu de nombreuses rééditions. Mais, selon lui, personne n'a songé à diviser et à circonscrire cette étude de l'étymologie et pour faire comprendre ce qu'il préconise, il donne l'exemple d'une famille : celle de manoir, tout cela pour que l'élève améliore son style en alliant l'abondance à la précision, après avoir analysé cent-cinquante ou deux-cents familles de mots et avoir été en contact avec huit ou dix-mille mots rangés avec ordre.

L'intérêt de ces deux mémoires et de l'article de Gautier est de montrer que l'enseignement du latin en vue du français est reconnu comme une nécessité par des hommes qui connaissent l'enseignement et ont essayé de mettre en application les principes de la réforme. Leurs propositions auraient pu ouvrir la voie à une nouvelle approche du latin accessible à l'enseignement

primaire qui avait toujours été tenu à l'écart. Mais la *Revue pédagogique* se fait aussi l'écho des réticences qu'un tel projet déclenche<sup>829</sup>. Ce courant novateur n'aura pas de suite.

Ce qui est à noter c'est que James Guillaume ne prend pas parti et que la question est laissée en suspens : feront donc du latin ceux qui le pourront c'est-à-dire peu de futurs instituteurs. C'est de nouveau une occasion manquée de l'histoire pour unifier la culture scolaire et donner à tous l'accès au colinguisme. Dans le Dictionnaire Buisson, édition de 1911, le débat semble ouvert mais la disparition en même temps de Michel Bréal marque une réelle rupture avec la grammaire historique qui deviendra une étude universitaire à laquelle les futurs instituteurs n'auront pas accès : pas de latin dans les écoles normales du XX<sup>e</sup> siècle. Il semble que dans toute cette discussion la langue soit toujours envisagée pour la pédagogie comme un code, un code rationnel qui n'est pas à expliquer dans la vision traditionaliste mais un code aussi dans la perspective historique : on explique l'orthographe par le recours à la formation historique des mots mais on les détache des textes. C'est à dire qu'en n'ayant comme visée que la langue, les pédagogues ne s'appuient pas sur les textes, antiques ou d'autres époques, pour donner une culture. Or ce sont les auteurs qui font des mots des concepts culturels riches qu'il est nécessaire de transmettre. Il est difficile de savoir ce qu'est le « logos » sans connaître Socrate et Platon. Si les textes étaient considérés comme premiers on pouvait envisager d'avoir recours à la traduction pour les faire connaître. Michel Bréal, nous l'avons vu, préconisait un enseignement à partir de nombreux textes.

Pour quelles raisons les articles de Michel Bréal ont-ils disparu d'une édition à l'autre ? C'est ce que nous allons essayer de comprendre.

---

### C) L'éviction des articles de Michel Bréal dans le *NDP* de 1911.

---

#### La question des patois dans le *DP* et le *NDP*.

---

<sup>829</sup> *La revue pédagogique* de juillet-décembre 1886 (t. 9), donne la position d'un opposant au latin dans les Écoles normales, Charles Bigot, normalien, agrégé des lettres, professeur de rhétorique en province puis professeur de littérature à Saint-Cyr et à l'école normale supérieure de Fontenay, républicain et patriote.

« Je persiste à penser que l'introduction du latin dans les écoles primaires d'instituteurs et d'institutrices aurait plus d'inconvénients que d'avantages ; qu'on peut apprendre à connaître suffisamment la langue et la grammaire française sans étudier le latin ; que mieux vaut ne pas faire de latin du tout qu'en faire infiniment peu ; qu'en ôtant à l'étude du français pour les donner au latin deux heures sur les sept heures par semaine, en première année, et deux heures encore sur les cinq heures en seconde année, on aboutirait à ce résultat d'affaiblir, sans compensation, les études françaises ; que si l'on choisit pour les examens du brevet supérieur des ouvrages comme cette lettre de Fénelon *Sur les occupations de l'Académie française*, où se trouvent cités deux cents vers de Virgile et d'Horace, ce sont les auteurs des programmes d'examen qui ont tort ; ce n'est pas parce qu'on aura fait à l'école normale deux heures de latin en première année, et deux heures en seconde année, qu'on arrivera à « sentir le charme » des vers d'Horace et de Virgile. » *Ibid.*, p 54

« Je persiste à penser que les maîtres destinés à enseigner l'orthographe et la grammaire à l'école primaire ont des choses plus utiles à faire que de se barbouiller d'un peu de philologie latine. » Remarquable expression méprisante à l'égard de la philologie que ce verbe « barbouiller » qui montre une opposition toute patriotique à la culture allemande.

Le dictionnaire Buisson et la *Revue pédagogique* se font l'écho des controverses existantes et la ligne éditoriale ne prend pas parti. Ce sont les décisions politiques qui suivent les mouvements d'opinion qui vont amener à une disparition de ce courant en faveur du latin pour le français en primaire. Plusieurs facteurs expliquent que les thèses de Michel Bréal, qui défend la grammaire historique et comparée, vont progressivement être mises de côté. L'un d'eux est le rapport à la langue et aux patois.

---

### **L'enseignement des patois dans le *DP* : pour et contre.**

Ferdinand Buisson donne une tribune à Michel Bréal par l'article « Langue maternelle » du *DP2* pour exprimer sa position vis à vis des patois : il les réhabilite encore plus nettement que dans l'ouvrage sur l'enseignement que nous avons étudié, en n'hésitant pas à montrer que la grammaire comparée permet de les utiliser directement, pédagogiquement, pour l'apprentissage du français : « pour les élèves voisins de nos frontières du midi, l'italien ou l'espagnol aideront à éclairer le français ; ils seront comme des plantes exotiques qui appellent l'attention sur les productions de notre sol. Pour tous ceux qui, à côté du français, possèdent un patois, le patois donnera pareillement matière à de nombreux et instructifs rapprochements. Les expressions anciennes et bien formées y abondent<sup>830</sup>. » En ce qui concerne les petits Parisiens, qui seraient lésés ne connaissant pas de patois, Michel Bréal prend le contre pied des idées reçues : « Les petits Parisiens n'ont pas de patois à leur usage ; mais l'instituteur fera bien de leur citer de temps à autre quelques mots de ce genre, pour leur donner une idée plus juste de ces anciens dialectes : ils ne sont pas la corruption ou la caricature du français ; ce sont des idiomes non moins anciens, non moins respectables que le français mais qui, pour n'avoir pas été la langue de la capitale, ont été abandonnés à eux-mêmes et privés de culture littéraire. Que nos enfants accueillent toujours avec affection et curiosité ces frères déshérités du français ! Une fois qu'ils auront l'habitude d'observer les mots, ils feront attention aux idées et aux usages. »<sup>831</sup> La position de Michel Bréal tranche nettement avec l'image entretenue du français depuis le XVII<sup>e</sup> siècle. Il considère le plurilinguisme comme un atout, ainsi que l'apprentissage grammatical fondé sur la confrontation des langues. Les patois ont le même rôle à jouer que les langues frontalières dans l'enseignement. Il rejette toute hiérarchie dans les langues et toute approche dépréciative : les patois « ne sont pas la corruption ou la caricature du français ».

Mais tous les contributeurs au dictionnaire ne partagent pas ce point de vue, on trouve par exemple dans l'article « Composition » du *DPI*, anonyme, donc engageant la direction du *DP*, des propos qui sont en contradiction avec la méthode intuitive qui pourrait se fonder sur les acquis de l'enfant pour apprendre le français. Ces propos minorent les patois et les usages populaires pour

---

<sup>830</sup> Michel Bréal, « Langue maternelle », *DP2*. Cité par Pierre Boutan, « Le "français" : des débats à la vulgate », *op.cit.*, p. 65.

<sup>831</sup> *Ibid.*, p. 66.

valoriser la supériorité de la langue française : « Non seulement nos élèves ont souvent à désapprendre le patois pour apprendre le français, mais ils ont presque tous à désapprendre certaines façons de parler rudes, grossières, triviales, restes non sans saveur de la vieille langue populaire, ensuite à se défendre d'un certain vocabulaire prétentieux et banal que leur présente parfois la petite presse, enfin à se familiariser avec les termes simples, les tours naturels, avec les formes correctes, avec le vrai français des bons auteurs. » Il y a beaucoup à dire sur ces propos qui reflètent la conception de la langue française en cette fin du XIX<sup>e</sup> siècle. La langue française reste un monument, monument des auteurs consacrés, les bons auteurs. Tout le problème est de savoir ce que recouvrent ces mots. Que signifie « bons auteurs » quand on pense que tous ont eu des critiques sur leur façon d'écrire de Corneille à Flaubert ? L'école a fait une norme ensuite du français d'écrivains qui avaient été l'objet de critiques souvent sévères à leur époque. Là encore, pour que l'école puisse avoir une démarche cohérente, il faudrait avoir une démarche historique : une norme est nécessaire pour que la République puisse fonctionner, l'école se doit donc de la transmettre. Mais tout est dans la pédagogie : si elle le fait de façon normative, c'est à dire sans recours à l'histoire, la norme est vécue comme surplombante et arbitraire : Rimbaud devient un classique comme Racine. Or ce qui permet l'adhésion de l'élève, c'est de montrer comment l'écriture des auteurs est d'abord une subversion ou un écart par rapport à la norme. Une telle démarche permet de prendre en compte alors le patois ou le sociolecte de l'élève. Reconnaître la pluralité des modes d'expression développe la conscience du colinguisme et ouvre l'esprit. L'acquisition de la langue nationale devrait être comprise comme le développement de l'accès à une culture qui émancipe et non pas qui réprime.

Si l'on examine tous les écueils mentionnés dans la citation, on se demande comment peut faire un élève d'origine populaire pour les éviter. Il faut qu'il commence par désapprendre le patois, c'est-à-dire sa langue maternelle, ensuite, même si elle comporte de la saveur, qu'il désapprenne un parler rude et grossier, (un français familier certainement), il doit aussi éviter le vocabulaire prétentieux de la petite presse, c'est-à-dire être en mesure de prendre avec distance ce qu'il peut lire en français dans les quotidiens auxquels il a accès, et n'avoir pour référence que les « tours naturels » des bons auteurs : en quoi la littérature présente-t-elle des tours naturels ? que veut dire ce mot ? « naturel » ne peut pas vouloir dire « spontané » quand on pense à Flaubert et aux heures passées dans le gueuloir ! Il faut bien constater que le « vrai français des bons auteurs » est un mythe à ce moment-là : la littérature a pris son indépendance en cette fin du XIX<sup>e</sup> siècle, et chaque auteur tire de ce que lui offre la langue les ressources qui vont nourrir son style, c'est-à-dire autre chose que ce que lui impose la norme scolaire<sup>832</sup>. Ce rapport à la norme méritait d'être interrogé. Mais le *DP* n'impose rien et laisse des sensibilités différentes s'exprimer.

---

<sup>832</sup> Faute d'interroger ces expressions sur lesquelles on croit s'accorder, l'institution scolaire transmet des notions convenues qui facilitent ensuite la routine. Faute de métadidactique, l'on transmet une conception de l'enseignement élitiste qui repose sur le mythe du français des bons auteurs, une entité universelle qui masque la réalité des styles et des usages pluriels de la langue.

---

## Le *NDP* et l'éviction de Michel Bréal.

De nouvelles tendances s'affirment qui vont ancrer les articles du *Nouveau dictionnaire de pédagogie*, édité en 1911, dans une doctrine plus tiède, plus lisse qui fait disparaître les clivages. L'enseignement supérieur ouvre ses portes aux sciences et au positivisme, ainsi qu'aux sciences humaines. Les clivages entre les trois degrés du primaire, du secondaire et du supérieur sont remis en question, on dénonce « l'esprit primaire » mais aussi le caractère non démocratique et trop peu moderniste du secondaire, la réforme de 1902, dont nous reparlerons, réduit l'importance des langues anciennes en instaurant une filière moderne sans latin jusqu'au baccalauréat. Ferdinand Buisson fait partie de ceux qui envisagent une école unique pour tous les citoyens du primaire au secondaire. Mais la contre-attaque des partisans des humanités classiques est particulièrement vive entre 1906 et 1913 : ils dénoncent une crise du français et mettent en accusation la Nouvelle Sorbonne<sup>833</sup> acquise aux idées des réformateurs. Leur raisonnement est simple : l'esprit français a été abandonné au profit de l'érudition à l'allemande, avec un enseignement primaire dépourvu de finesse ce qui a engendré une crise de l'enseignement de la langue française et de sa maîtrise, surtout au niveau des élites. (Nous y reviendrons plus loin.) De plus, deux mouvements d'action anti-républicains apportent leur soutien aux patois, ce qui va peut être inciter le *NDP* à s'en tenir à l'apprentissage de la langue nationale comme seule référence. D'un côté, de jeunes félibres, partisans de la décentralisation et opposés au centralisme jacobin, revendiquent un enseignement en provençal à part entière à tous les niveaux et demandent un fédéralisme à l'échelle nationale. Leurs propositions sont soutenues, à ce moment-là, par des catholiques réactionnaires, antisémites et royalistes, au nombre desquels figure le jeune Charles Maurras, futur fondateur et idéologue de l'Action française. (C'est une évolution du mouvement en faveur de la langue provençale, car le mouvement des Félibres, initié entre autres par Frédéric Mistral, a regroupé des personnalités de tendances politiques diverses voire opposées au XIX<sup>e</sup> siècle, mais leurs revendications n'ont pas abouti, puisque l'école de la République n'a pas accepté un enseignement du provençal, malgré le prix Nobel décerné à Mistral pour *Miréio* en 1904, certains ont donc rejoint la droite monarchiste.) D'un autre côté, lorsque le président du conseil et ministre des cultes Combes propose, en 1903, de ne plus rémunérer les prêtres qui refusent de prêcher et d'enseigner le catéchisme en français mais conservent les patois, un député de droite prend la défense des patois tandis que Ferdinand Buisson soutient Combes. (Malgré cette droitisation de la défense des patois, le débat n'est pas clos, puisque Jean Jaurès, du parti socialiste réunifié, prend leur défense dans l'École émancipée<sup>834</sup>.)

---

<sup>833</sup> C'est dans ce contexte qu'émerge la figure de Ferdinand Brunot, élève de Michel Bréal. Il est un adversaire virulent des Humanités classiques : pour lui le français a acquis depuis longtemps sa pleine autonomie par rapport au latin et il n'est pas nécessaire d'apprendre le latin pour en expliquer le fonctionnement. Voir Pierre Boutan, « Le "français" : des débats à la vulgate », *op.cit.*, p. 70.

<sup>834</sup> Pour tout ce contexte historique de l'avant-guerre, voir Pierre Boutan, « La question des patois : présence et disparition de Michel Bréal dans les deux *Dictionnaires* de Buisson », dans Daniel Denis et Pierre Kahn (éds.), *L'École de la Troisième République en question. Débats et controverses dans le Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*, Berne/Berlin/Bruxelle/Frankfurt am Main/New York/Oxford/Wien, Peter Lang, 2006, p. 179.

Dans le *NDP*, le maître d'œuvre du champ français est désormais Léon Flot, un instituteur devenu agrégé de lycée parisien, auteur de grammaires scolaires chez Hachette. C'est lui qui signe l'article « Langue maternelle » à la place de celui de Michel Bréal qui disparaît. Dans cet article, il se montre hostile aux patois et défend un français correct. Dans l'article « Grammaire », il reprend la méthode inductive de Brunot qui se fonde sur la lecture de textes d'écrivains pour commencer l'étude grammaticale dirigée par le maître. L'intuition de l'élève consiste alors plus à deviner les intentions du maître qu'à recourir à sa propre intuition car il n'est pas tenu compte de la langue que parle effectivement l'enfant. Ce qui est la norme, c'est ce qui est correct en français et ce qui ne l'est pas, ce qui évince les problèmes que pose la présence des patois ou des sociolectes.

Pour Pierre Boutan, la réduction quantitative du *NDP* est aussi une réduction qualitative car les pensées des réformateurs souvent novatrices ont laissé place à une doxa qui réduit le modèle linguistique de référence à la bonne littérature et à la bonne langue à apprendre en présentant les variations linguistiques comme autant de fautes qui menacent la langue française. L'oral est aussi aligné sur l'écrit et stigmatise les prononciations différentes, les accents. Cette doxa semble refléter une certaine routine qui s'instaure dans les pratiques et qui explique peut être pourquoi l'usage du dictionnaire tombe en désuétude.

---

D) La position du philosophe Gabriel Compayré dans le *DP* vis à vis du latin : le modèle cartésien dominant, hérité de la Révolution.

---

### **Gabriel Compayré : Descartes plutôt que Condillac.**

La position philosophique de Gabriel Compayré dans le *DP* reflète les tensions entre l'enseignement laïque et l'enseignement clérical d'un point de vue philosophique. Il signe les articles consacré aux jésuites et celui consacré à Descartes. Gabriel Compayré<sup>835</sup> fait un réquisitoire contre l'enseignement du latin tel que les jésuites l'enseignent et leur oppose la pensée de

---

<sup>835</sup> Gabriel Compayré (1843-1913) fait ses études à Castres puis à Toulouse et les poursuit à Louis-le-Grand. Il entre à l'ENS en 1862, puis devient agrégé de philosophie en 1868. Il enseigne dans les lycées de Pau, de Poitiers et de Toulouse avant de devenir professeur à la faculté de Toulouse. Son enseignement porte sur la psychologie de l'enfant et l'histoire de l'éducation. Son *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVI<sup>e</sup> siècle*, publiée en 1879, lui vaut plusieurs prix. Il est alors chargé du cours de pédagogie à l'ENS de Fontenay-aux-Roses qui vient d'ouvrir ses portes. Elu député républicain (modéré) du Tarn en 1881, il soutient la politique de Jules Ferry. Il est réélu en 1885. Il est ensuite recteur de l'académie de Poitiers puis de celle de Lyon. Il devient inspecteur général de l'enseignement secondaire en 1905. Républicain, franc-maçon et anticlérical, il est l'un des rédacteurs réguliers de la *République française*, le journal de Gambetta.



Descartes. Ces articles destinés à de futurs instituteurs instaurent ainsi une nette opposition entre une pensée cléricale qui asservit les intelligences et une pensée anticléricale faite pour les émanciper. L'enseignement du latin est donc placé dans le camp des anti-républicains, et celui du français, qui reste celui de la conception cartésienne, dans celle des républicains. Cet article sur Descartes figure dans le *DPI* et il est repris tel quel dans le *NDP* en 1911, ce qui montre la constance dans la pensée républicaine ;

« Comme tous les grands philosophes, Descartes, en établissant la distinction de l'âme et du corps, en proclamant l'innéité des idées et des facultés, et en même temps l'importance souveraine de la méthode, surtout en substituant au principe de l'autorité, en matière de croyance, le principe de l'évidence et du libre examen, a exercé une influence profonde sur l'éducation »<sup>836</sup>. Gabriel Compayré affirme que Descartes a eu de l'influence sur « les méthodes pédagogiques de l'Oratoire et de Port-Royal, où sa philosophie avait obtenu un assez vif succès, et jusque dans les éducations premières que dirigèrent Bossuet et Fénelon. Il rappelle son opposition à l'éducation des jésuites dont il avait été pourtant l'élève : « Descartes est sévère pour les langues anciennes et les études classiques. Ainsi, il déclare qu'il n'en a tiré lui-même aucun profit ; il semble croire que l'étude des langues n'est utile que pour l'intelligence des livres anciens, qu'elle ne contribue en rien au développement de l'esprit ; enfin il accorde la palme de l'éloquence à ceux qui ont le raisonnement le plus fort ». Gabriel Compayré explique ce rejet par le fait que l'éducation des jésuites ne délivrait aucun savoir positif et c'était « Une scolastique nouvelle, celle des mots et de la rhétorique [qui] était en train de se constituer, et de succéder à la scolastique du raisonnement et de la logique. » Pour Compayré, un formalisme a succédé à un autre, de la scolastique aux collèges jésuites, l'un portant sur le raisonnement, l'autre sur les mots. Le *Discours de la méthode*, en revanche, est un ouvrage fondamental puisqu'il « renferme en outre quelques-uns des grands principes qui servent de fondement à la pédagogie moderne [...] l'égalité des esprits et de leur universelle aptitude à comprendre et à connaître ». Pour Gabriel Compayré, les écoles primaires sont les héritières directes de ces principes : « Que sont, en un sens, les innombrables écoles primaires aujourd'hui répandues à la surface des pays civilisés, sinon le commentaire vivant des pensées de Descartes sur la répartition égale du bon sens parmi les hommes ? » Dans ces conditions, il défend un rapport à l'enfant qui consiste « à comprendre que le maître doit tenir compte des goûts, des aptitudes, des allures propres de chaque esprit qu'il est chargé d'élever. » Il faut donc varier les objets de l'enseignement et « surtout les méthodes selon la diversité des intelligences. » Comme le fait la leçon de choses<sup>837</sup> par exemple, défendue par tous ces républicains réformateurs. Pourtant, le processus de formation des esprits est le même pour tous puisqu'il s'appuie sur la raison : « C'est à Descartes qu'appartient aussi l'honneur d'avoir établi le premier avec force la convenance de suivre, dans les études, l'ordre qui conduit l'esprit du connu à l'inconnu, du plus facile au plus difficile, du plus simple au plus complexe. Il est vrai que Descartes recommandait surtout cet ordre pour les

---

<sup>836</sup> Gabriel Compayré, « Descartes », *DP*.

<sup>837</sup> Voir l'article de Pierre Kahn, « Philosophie et pédagogie, la question du sensualisme », dans *L'École de la Troisième République en question. Débats et controverses dans le Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*, Berne/Berlin/Bruxelle/Frankfurt am Main/New York/Oxford/Wien, Peter Lang, 2006, p. 93.

recherches scientifiques : mais si une méthode est bonne pour l'intelligence mûrie et développée du savant, elle l'est à plus forte raison pour l'esprit d'un enfant qui commence péniblement à penser. » Le modèle de la pensée et donc de la langue qui le met en œuvre, est le modèle scientifique, celui qu'ont développé les philosophes des Lumières dans le sillage du cartésianisme. Il s'agit toujours de décomposer pour analyser, du plus simple au plus complexe et de faire appel à la raison pour connaître. Malgré l'affirmation de la nécessité de varier les méthodes, c'est bien celle qu'a préconisé Descartes qui s'impose, sans mentionner même l'intuition. Cette contradiction fait dire à Pierre Kahn que « ces partisans de la méthode intuitive et des leçons de choses que furent Pécaut, Compayré, Carrau, Dumesnil, Buisson lui-même n'étaient donc pas sensualistes en philosophie alors qu'ils semblaient l'être en pédagogie » puisque la pédagogie intuitive semblait induire naturellement le recours à la philosophie de Locke et de Condillac. Mais le sensualisme entraînerait une passivité des apprentissages<sup>838</sup> et favoriserait une morale de l'intérêt contre une morale du devoir qu'ils défendent. Ils préfèrent donc la méthode socratique d'accoucher les esprits, car c'est sa raison qui lui permet de reconnaître comme vraies les connaissances qu'on lui fait découvrir, à la méthode catéchétique qui voit dans l'esprit de l'enfant une cire molle à pétrir.

Le rapport à la langue reste donc celui des écrivains classiques du XVII<sup>e</sup> qui ont eu comme idéal la clarté : « La pédagogie, comme la science, doit des remerciements à Descartes pour avoir proclamé comme il l'a fait la loi suprême de l'évidence. C'est en obéissant à cette loi que les écrivains du dix-septième siècle ont acquis la netteté, la précision, la clarté qui les caractérisent ; c'est aussi en y obéissant de plus en plus qu'on rendra les méthodes pédagogiques plus sûres et plus efficaces. » Descartes est donc présenté comme une référence incontournable pour les instituteurs de la République, et même si Compayré ne le mentionne pas tant c'est évident, c'est la langue française qui est l'expression de ces qualités de précision et de clarté. À l'inverse, le latin est la langue des jésuites et se trouve chargé de valeurs négatives.

Gabriel Compayré ne rend pas le latin responsable puisqu'il montre que les jésuites lui ont fait subir une adaptation à leurs vues, mais il n'en reste pas moins que rien n'est dit pour donner l'idée à ces futurs instituteurs que le latin puisse leur être utile dans la maîtrise du français. On n'est de ce point de vue, avec Gabriel Compayré, loin de la conception de Michel Bréal. Il reste dans la perspective d'une philosophie de la connaissance d'objets extérieurs et non pas dans celle de la dimension historique de la condition humaine. Un tel rapport fige les normes et contribue à durcir les rapports sociaux, comme nous le voyons aujourd'hui encore.

---

<sup>838</sup> Voir Pierre Kahn, « Philosophie et pédagogie, la question du sensualisme », *op. cit.*, p. 99. Il s'agirait pour ces philosophes du secondaire de ne pas réduire la culture du primaire à un enseignement intuitif et pratique mais bien de cultiver des formes non sensibles et spirituellement élevées d'intuition avec un certain caractère désintéressé, où l'abstraction apparaît comme une capacité innée de l'enfant. C'était toujours dans l'idée d'offrir, au moins en théorie, aux enfants des écoles primaires des formes de savoirs qui ne seraient plus l'apanage des lycées. Le primaire est considéré comme un ordre à part entière et non pas comme un passage vers le lycée.

---

## Un réquisitoire contre les Jésuites et leur enseignement du latin. Contre le formalisme jésuitique.

Gabriel Compayré consacre un long article aux jésuites où il rend hommage à leur persévérance pour mieux contester leur enseignement si contraire à ses principes de républicain laïque. Il poursuit, à un siècle d'écart, le combat des Lumières. « Ce qui est dès l'abord incontestable, c'est que les jésuites se sont appliqués à l'éducation avec une ardeur inouïe. Quelque disposé que l'on soit à juger sévèrement les méthodes pédagogiques des disciples de Loyola, comment se retenir d'admirer la ténacité et le zèle d'une Société qui depuis trois siècles, vouée à l'enseignement, résiste à toutes les attaques, suivit aux révolutions qui la proscrivent, aux arrêts d'exil qui la frappent, rouvre ses écoles que les monarchies ou les républiques ont fermées, renaît sans cesse de ses cendres, toujours infatigable et puissante, toujours prête à reparaître et à reprendre le cours interrompu de sa propagande et de ses travaux ? Jamais corporation ne fut aussi sagement organisée et ne disposa d'autant de ressources pour le bien ou pour le mal. »<sup>839</sup>

L'un des premiers reproches à leur faire et leur immobilisme, « si les Pères n'ont pas enrichi de beaucoup d'ouvrages la littérature pédagogique, c'est que, en trois siècles, leur esprit est resté le même et que leurs méthodes n'ont pas beaucoup varié. Par essence, la Société de Jésus est une corporation immobile. » Deuxième reproche, ils ne sont pas intéressés à l'instruction primaire, car pour eux la culture n'est qu'une convenance dangereuse pour la foi, il vaut mieux maintenir le peuple dans l'ignorance : « Nulle part ils n'ont organisé d'écoles primaires. Il est facile de comprendre les raisons de cette abstention et de cette indifférence. Donner ses soins à l'instruction élémentaire du peuple, cela suppose qu'on hait l'ignorance, qu'on aime les lumières pour elles-mêmes, qu'on croit à l'obligation d'éclairer et d'agrandir l'humanité par le développement de l'intelligence. Or, les jésuites n'admettent guère la valeur intrinsèque de la culture intellectuelle. Ils ne comprennent cette culture que comme une convenance imposée par le rang à certaines classes de la nation. Loin de l'estimer par-dessus toutes choses, ils s'en défient, ils y voient une arme dangereuse qu'il est bon de ne pas mettre dans toutes les mains. Pour Ignace de Loyola et ses disciples, tout se subordonne à la foi, et la foi du peuple n'a pas de meilleure sauvegarde que son ignorance. »

Ils n'ont pas non plus développé l'enseignement supérieur car ce dernier a besoin d'esprits émancipés, ce qui ne leur convient pas. Ils ont donc régné en maîtres sur l'enseignement secondaire, où ils ont, par mode, développé l'enseignement de la littérature antique : « Les jésuites, obéissant au goût du temps, n'hésitèrent pas à introduire les lettres classiques dans les programmes de leur enseignement. » Il rend hommage à leurs talents pédagogiques pour exciter l'émulation, éviter l'ennui. Les représentations théâtrales, la prise en considération du corps pour que les élèves soient en bonne santé, et les encouragements donnés sont appréciés par Gabriel Compayré mais il fustige le fait qu'ils retirent entièrement la formation des élèves à leurs parents et que tout est

---

<sup>839</sup> Gabriel Compayré, « Jésuites », *DPI* (t. 2) ; *NDP*. Les articles sont les mêmes, Gabriel Compayré n'a rien changé à trente ans d'intervalle.

orienté vers l'acquisition de la langue latine : « Le fond de l'enseignement des Jésuites, c'est le grec et le latin, surtout le latin. Les deux langues sont placées au même rang dans la Ratio ; mais, en fait, le latin prenait le dessus et devenait la principale étude. Écrire en latin, tel était l'idéal désiré et souvent atteint, grâce à des méthodes ingénieuses et efficaces. » Mais cela se fait au détriment de l'érudition (de l'histoire) et de tout ce qui est enseignement des sciences : « Les faits historiques, comme tout ce qui constitue un enseignement positif, répugnent à un système de formalisme et d'éducation superficielle. » Gabriel Compayré les accuse de travestir les œuvres de l'Antiquité : « Forcés par le goût du temps de faire entrer les lettres antiques dans leur plan d'éducation, ils espéraient, par les travestissements, par les suppressions qu'ils se permettaient, déguiser assez les auteurs pour que l'élève n'y reconnût pas le vieil esprit humain, l'esprit de la nature. Leur rêve était de transformer les auteurs païens en propagateurs de la foi. » Leur rapport à la langue était donc celui du formalisme : « Il fallait donc diriger l'attention des élèves, moins sur l'esprit qui les anime, sur les pensées où se manifestent la fierté, l'indépendance et la dignité humaines, pensées peu conformes à l'esprit de la Société de Jésus, que sur les élégances du langage ou les finesses de l'élocution, sur la forme qui, elle au moins, n'est d'aucune religion et ne pouvait en rien porter atteinte à l'orthodoxie nouvelle. De là est sorti ce qu'on a si justement appelé le formalisme jésuitique, plus préoccupé de la forme extérieure des idées que des idées elles-mêmes. De sorte que, par un détour, l'éducation retombait, avec les jésuites, dans le vice fondamental de la discipline du Moyen Âge, l'abus de la forme. Seulement, au Moyen Âge, la forme, c'était le raisonnement, l'argumentation rude et grossière, le barbare syllogisme. Ce que les jésuites mettaient à la place, c'était la forme littéraire, l'élégante rhétorique, avec des tours ingénieux, des procédés brillants, des figures aimables. » Il les oppose en cela à Descartes : leur méthode fait tout pour maintenir les esprits dans la dépendance : « provoquer une certaine activité intellectuelle prudemment arrêtée à l'endroit où à une mémoire ornée succède une raison réfléchie : en un mot, agiter l'esprit, assez pour qu'il sorte de son inertie et de son ignorance, trop peu pour qu'il agisse véritablement par lui-même, par un déploiement viril de toutes ses facultés, telle est la méthode des jésuites. » Il dénonce enfin leur emprise sur les esprits pour leur faire renoncer à toute volonté : « jamais le sentiment de la discipline n'a été poussé plus loin que dans la Société de Jésus : renoncer à ses volontés propres est plus méritoire que de réveiller les morts. » La charge est claire contre cet ordre qui est un ennemi d'autant plus important à combattre que ces établissements recommencent à être une concurrence sérieuse pour le public, le dévouement et la moralité des prêtres enseignants inspirant confiance à la bourgeoisie de l'époque. Impossible donc d'atteindre la liberté de penser : « Que peut être l'éducation dirigée par de tels maîtres, sinon une véritable tyrannie déguisée sous une douceur feinte, un despotisme insinuant qui ravit aux hommes toute liberté ? » Le combat mené par les Lumières est toujours d'actualité comme le rappelle le mot de despotisme, insinuant de surcroît. L'ennemi désigné de la séparation de l'église et de l'État est l'ordre enseignant des jésuites, l'ennemi de toujours qui ne permet pas la formation de citoyen digne de ce nom. De plus, en ces temps où la France est amputée de l'Alsace-Lorraine, les jésuites détournent l'attention du patriotisme : « Elle détourne trop l'attention de relève sur des intérêts étrangers aux intérêts du pays : elle n'est pas assez patriotique. Elle a d'autres défauts encore. Le plus grand est peut-être que,

pour les Jésuites, l'éducation est un moyen, non un but ; un moyen de propagande religieuse et d'influence politique. Les Jésuites ne sont pas des pédagogues assez désintéressés pour nous plaire. » Les Jésuites ne forment donc pas des hommes mais de grands enfants. Il n'y a rien de positif pour un jeune instituteur dans l'enseignement du latin par les Jésuites. L'image ainsi donnée des langues anciennes est opposée à l'idéal républicain et n'encourage pas leur étude. Il ne tient pas compte de ce qu'a pu apporter la pratique de la rhétorique dans l'écriture poétique.

En somme, nous pouvons dire qu'il n'y a pas d'évolution concernant la façon de considérer la langue française et la langue latine chez le philosophe Gabriel Compayré, le français est la langue de la lumière héritée de Descartes et le latin, la langue de l'obscurantisme religieux. La lutte anticléricale a durci les rapports au latin que ne connaissent pas les futurs instituteurs. Lutter contre le latin c'est lutter contre l'influence du clergé. Cette vision du latin donne de lui une image négative durable. Le *DP* dont la rédaction s'étale de 1878 à 1887 a connu une diffusion de plus de 20 000 exemplaires, et celle du *NDP* en 1911, de 5500 exemplaires. On peut supposer que ces articles ont eu une certaine influence. Les philosophes des Lumières sont une référence incontournable pour Gabriel Compayré qui signe l'article *Encyclopédie* dans le *Dictionnaire Buisson*, article dans lequel il remarque : « Il n'est pas sans intérêt de constater combien les réformes appliquées de nos jours dans le système des études classiques étaient déjà prévues et réclamées par le collaborateur de l'*Encyclopédie* » (il parle de Faiguet). Il signe aussi l'article Dumarsais. Dans l'article « Instruction publique » (*DP2*, p. 1366), non signé donc probablement de Ferdinand Buisson, on trouve cette phrase : « La révolution française [...] a voulu créer [...] une instruction publique. Le plus illustre de ceux qui prirent part aux travaux des assemblées révolutionnaires sur ce sujet, Condorcet, en a tracé le programme avec une comparable hauteur de vue, dans le préambule du rapport présenté à la législative le 20 avril 1792. » Presque tous les Idéologues figurent dans le *NDP*, les articles consacrés à Daunou, Garat, Volney, et aux Écoles centrales sont non-signés (donc sûrement de Buisson), et James Guillaume signe ceux de Sièyès et de Destutt de Tracy. Il n'est pas étonnant de trouver une filiation dans le rapport à la langue et à l'instruction.

---

E) La présence de Rousseau, dans le *NDP*, l'article « Rousseau » de Jules Steeg<sup>840</sup>.

« Par une heureuse sélection, ce sont les idées justes de Rousseau qui ont fait leur chemin dans le monde et ont puissamment servi à fonder la pédagogie moderne. Elles ont trouvé de l'écho ;

---

<sup>840</sup>Jules Steeg (1836-1898) fait ses études à la faculté de théologie protestante de Strasbourg puis de Montauban. Il devient pasteur. Il défend ardemment la République et devient député de la Gironde en 1881, réélu en 1885. Il participe au cabinet de Jules Ferry pour mettre en place l'école gratuite, laïque et obligatoire, puis il est nommé inspecteur général de l'enseignement primaire puis inspecteur des études de l'École Normale supérieure de Fontenay-aux-Roses. Il est l'auteur de plusieurs ouvrages d'histoire, de morale, où il affirme des positions anticléricales et même anticatholiques.

<https://www.museeprotestant.org/notice/jules-steeg-1836-1898/>

elles venaient à leur heure. De Basedow à Pestalozzi et à Froebel, elles ont contribué à renouveler les méthodes en Allemagne et en Suisse. Mme Necker de Saussure, le Père Girard, et tous les écrivains français qui ont traité de l'éducation, n'ont fait que marcher dans la voie qu'il a ouverte. Ce que Comenius, Rabelais, Montaigne, Locke, Fénelon avaient entrevu, avaient dit, Rousseau l'a crié avec éclat, avec passion ; il a si bien mélangé la vérité de paradoxes et d'erreurs, et l'a revêtue de formes si brillantes, qu'il a suscité et contraint l'attention, la contradiction, et fondé toute une littérature. Censuré par l'archevêque de Paris, livré au feu par le Parlement, livré au feu par Genève, pendant que l'auteur était condamné à la prison en France et banni par Berne, l'*Emile* est devenu aux yeux de tous, amis ou détracteurs, un chef-d'oeuvre avec lequel il faut compter ; il a pris une des premières places dans l'histoire de la pédagogie, et quelques-unes de ses pages resteront les plus éloquents et les plus fortes qu'ait jamais inspirées l'art d'élever les hommes. » Cet éloge de Rousseau le fait apparaître comme un modèle de pédagogie. Or, nous l'avons vu, Emile n'apprend pas le latin, le maniement de la rhétorique est un langage social qui corrompt la bonne nature de l'enfant. Emile n'apprendra d'ailleurs à lire que très tard, quand la justesse naturelle de son esprit se sera fortifiée. La défiance de Rousseau vis à vis de la culture sociale lui fait préférer pour Emile l'observation directe, comme dans *Robinson Crusoé*, le seul livre qui trouve grâce aux yeux de Rousseau. Cette attitude d'observation, qui inspire ensuite la leçon de choses, évacue ce qui est de l'ordre de l'imaginaire, dont se méfie Rousseau, lui dont la sienne a été trop développée, de façon incontrôlée, par la lecture des romans. Le rapport à la langue est bien le reflet du rapport au monde : l'enfant doit avant tout observer le monde pour le maîtriser, et c'est la raison qui le dirige. Le langage est l'outil de cette domination du monde, de cette attitude scientifique vis-à-vis du monde et le français en est la langue choisie. Peu importe dans ce cas que le français ait été une langue en évolution, elle a atteint un degré de développement suffisant pour éclairer la société des découvertes faites. Rousseau ne s'est pas préoccupé de la dimension historique de la langue, et ne fait pas apprendre le latin à Emile, se référer à lui ne constitue pas, du point de vue de la langue, une dissonance par rapport à ce que pense Gabriel Compayré. Pourtant Rousseau n'est pas Descartes, le dictionnaire accueille donc bien des sensibilités différentes dans ses articles. Selon que le pédagogue se situe du côté de l'apprenant, il se réclame de Rousseau, s'il est du côté de la matière à maîtriser, il adopte une attitude cartésienne. Cela peut créer un hiatus qui n'est pas manifestement interrogé. Malgré la présence de cet article en 1911, l'épanouissement individuel de l'enfant à l'école reste une utopie face aux enjeux qu'elle veut relever.

---

### **Bilan des controverses présentes dans le Dictionnaire de pédagogie.**

Les deux éditions du Dictionnaire montrent que les choix s'affirment et que les positions se durcissent en 24 ans (de 1887 à 1911), même si la seconde édition conserve les traces des discussions, comme l'article LATIN du NDP. La floraison de propositions et de réflexions sur l'enseignement va se réduire, comme la taille de la deuxième édition du *Dictionnaire de pédagogie*.

L'épanouissement individuel d'inspiration rousseauiste cède, de fait, le pas à la nécessité de faire maîtriser par tout le monde le français dont l'apprentissage reste fondé sur la raison. L'hégémonie de la dictée et de la grammaire ne se réduit pas malgré le désir de certains réformateurs. Le latin n'entrera pas dans la citadelle du primaire malgré les propositions faites et les outils désormais existants. Les réformateurs sont amenés à durcir leurs positions sous l'influence du patriotisme et de la lutte anticléricale. L'éviction de l'article de Michel Bréal, la fidélité philosophique au cartésianisme, aux philosophes de l'Encyclopédie et aux penseurs de la Révolution (Condorcet et les Idéologues) montrent que le rapport à la langue reste le même, fondé sur l'analyse et la raison.

Il était important de montrer combien la formation des instituteurs était sujet à débat. Il y avait un courant qui défendait l'idée, dans la lignée de Michel Bréal, qu'il fallait donner aux futurs instituteurs une formation en latin permettant une compréhension historique du français et une ouverture aux patois. Il s'agissait de prendre en considération le plurilinguisme effectif de la France comme une richesse culturelle et non pas comme une entrave à la maîtrise de la langue nationale. Ce courant n'a pas été entendu, ce qui n'a pas permis d'expérimenter des pratiques colingues, qui auraient créé une tradition, utile pour penser la diversité culturelle et faciliter l'intégration d'enfants issus d'autres cultures. Faute d'avoir pris en considération cette nécessité de tenir compte de la culture des enfants auxquels on enseigne, l'école primaire de cette fin de siècle a entretenu une fracture culturelle, comme l'a montré Mona Ozouf<sup>841</sup>, puisque le peuple breton, par exemple, sait lire et écrire la langue dont il ne se sert pas (le français) mais ne lit ni n'écrit celle qu'il parle à la mer et aux champs (le breton). On a ainsi perpétué l'idée que c'est un système élitiste. Quant à ceux qui y réussissent, tout en étant issus de milieux populaires, ils vivent une sorte de schizophrénie culturelle.

Avant de reprendre le cours des réformes qui se poursuivent en cette fin du XIXe siècle, il faut connaître la pensée d'un philosophe, qui n'appartient pas aux réformateurs du Dictionnaire Buisson, mais qui a pensé l'enseignement. Il s'agit d'Alfred Fouillée qui a montré que l'enseignement des langues anciennes était nécessaire à la démocratie pour constituer une élite éclairée mais qu'il fallait pour cela le réformer.

---

<sup>841</sup> Mona Ozouf, *L'École de la France, Essais sur la Révolution, l'Utopie et l'Enseignement*, Paris, Gallimard, 1984, Présentation, « l'image dans le tapis », p. 9. Elle montre comment dans la bibliothèque de son père, instituteur, et défenseur de la culture bretonne, cohabitent des livres qui montre l'enchevêtrement parfois cocasse de deux cultures que tout sépare : « Et prenez Renan, précisément : nous devrions le haïr pour avoir rompu avec l'esprit breton, aimé le rationalisme français, l'érudition allemande, la lumière grecque. Mais nous ne détestons pas l'intellectualisme. Nous goûtons l'ironie de sa statue dressée tout contre la cathédrale de Tréguier, symbole et défi d'une Bretagne face à l'autre : surtout, nous avons en tête la revanche qu'il nous a promise « sur les races dures, sans sympathie, qui n'ont ni l'espoir ni l'amour des hommes ». Un jour, « votre santé morale sera le sel de la terre ; vous aurez du talent quand il n'y en aura plus » : tel a été le message de Renan aux Bretons, nous ne l'oublions pas. »

### 3- Alfred Fouillée, *Les Etudes classiques et la Démocratie*, 1898.

La thèse que défend Alfred Fouillée, dans ce livre, est qu'il faut former l'élite intellectuelle de la nation en s'appuyant sur la bourgeoisie des classes moyennes grâce à un enseignement classique et philosophique qui, seul, peut lutter contre l'esprit de spécialité et la démagogie. Pour Fouillée, cette élite peut être le fruit d'un enseignement et reste ouverte socialement, ce en quoi il se démarque de Renan.

*Rapport à la langue :*

*Le philosophe Alfred Fouillée édite, en 1910, un ouvrage de réflexion politique, pédagogique et institutionnelle sur l'enseignement démocratique. Il a pour visée de constituer une élite issue du peuple et s'oppose à la conception de l'élitisme intellectuel de Renan. Cette élite est méritocratique et a pour fondement une pratique rénovée du latin avec pour principal exercice la version pour la maîtrise de la langue française. La réflexion est cultivée par la philosophie. L'enseignement secondaire, qui forme cette élite, dispense une culture générale désintéressée qui fournira des cadres instruits à la nation. La maîtrise du français par le travail de version ainsi que celle de la philosophie par la pratique de la dissertation exige une maîtrise rhétorique. Le rapport à la langue qu'il défend est celui d'un code à maîtriser, ce qui est proche du rapport traditionnel, d'autant plus qu'il se défie de la philologie venue d'Allemagne.*

Plan de l'étude :

Alfred Fouillée, *Les Etudes classiques et la Démocratie*, 1898. Un auteur aujourd'hui méconnu. Pour la formation d'une élite naturelle grâce aux Humanités et à la philosophie, nécessaire à la démocratie: La pensée politique d'Alfred Fouillée dans *La démocratie politique et sociale en France* (1910). L'enseignement secondaire, un enseignement général désintéressé, fondé sur les Humanités. Eloge des études latines et de la démocratie- Seule la maîtrise du latin permet celle du français -L'enseignement moderne responsable de l'abaissement des études -Deux soucis : l'attrait de l'Allemagne et l'engagement syndical des professeurs. Réformes nécessaires dans l'enseignement classique. Leur appropriation aux « besoins modernes ». Une réflexion métadidactique. Principes pour réformer l'enseignement classique. Le cas du grec. Contre l'érudition. Pour un enseignement simplifié et progressif du latin. Un enseignement spécial. Réformer l'enseignement supérieur. L'instruction secondaire est celle des classes moyennes, levier de la démocratie. Réformer le Conseil supérieur. Former une élite pour sauver la démocratie. Bilan sur la pensée d'Alfred Fouillée.

---

#### **Un auteur aujourd'hui méconnu.**

Alfred Fouillée, aujourd'hui, est un auteur méconnu : la plupart de ses textes n'ont fait l'objet d'aucune réédition depuis 1900 et rares sont les notices biographiques qui lui sont encore consacrées. « Tout au plus reste-t-il connu d'un public confidentiel comme le théoricien de la notion



d'*idée-force*, point de réconciliation voulue entre les thèses idéalistes et naturalistes »<sup>842</sup>. De son vivant cependant, Alfred Fouillée a connu un relatif succès public. Jeune agrégé de philosophie il était devenu, à 26 ans, professeur aux lycées de Douai, Montpellier, puis Bordeaux. Dès 1872, il est nommé maître de conférences à l'École normale, peu après avoir été récompensé par l'Académie des Sciences morales et politiques pour son importante thèse sur la philosophie de Platon. Il n'a cessé d'écrire et les rééditions de ses oeuvres ont été nombreuses de son vivant. « Ce relatif succès public s'accompagnait, en outre, de la reconnaissance de la valeur intellectuelle de ses analyses par quelques esprits au jugement sûr. Ainsi, Taine le déclara un "terrible dialecticien" ; appréciation à rapprocher de l'aveu de Durkheim, qui voyait en lui "un dialecticien raffiné"<sup>843</sup>. Sa pensée politique étant inséparable de son conception de l'enseignement, il convient d'en connaître quelques aspects pour pouvoir comprendre ses propositions de réformes de l'enseignement secondaire.

---

**Pour la formation d'une élite naturelle, grâce aux Humanités et à la philosophie, nécessaire à la démocratie. La pensée politique d'Alfred Fouillée dans *La démocratie politique et sociale en France* (1910).**

La pensée d'Alfred Fouillée intéresse notre propos parce qu'elle donne aux Humanités un rôle important dans la formation d'une élite qu'il appelle naturelle destinée à diriger la France. Sa réflexion s'inscrit donc dans les problématiques inhérentes à la Troisième République concernant l'éducation et l'enseignement. L'élitisme de Fouillée se présente sous les traits d'une réaction ; réaction contre la tendance, amorcée de longue date, d'une homogénéisation du corps social . Mais, à la différence de certains, de Renan, en tout premier lieu, Fouillée ne voit pas de façon négative les progrès de la démocratisation car la présence d'une élite est nécessaire à la démocratie. Il va donc chercher à constituer une élite, ce qu'il explique dans son livre, *La démocratie politique et sociale en France* (1910), sans remettre en question les principes des sociétés démocratiques modernes. C'est sur la façon de constituer cette élite qu'il s'oppose à Renan. « En effet, Renan refuse d'emblée de se reposer sur l'aristocratie traditionnelle, historique, de la France ; car si cette élite en est bien une, pour certains de ses représentants, par son sens moral, elle se montre à présent incapable de satisfaire aux exigences proprement intellectuelles des sociétés modernes »<sup>844</sup>. La réflexion de

---

<sup>842</sup> Pierre-Xavier Boyer , « Aux origines de l'élitisme républicain : Les aristocraties d'Alfred Fouillée », *Revue Française d'Histoire des Idées Politiques*, 2005/2 (n°22), p. 37-49. DOI : 10.3917/rfhip.022.0037. URL :<https://www.cairn.info/revue-francaise-d-histoire-des-idees-politiques1-2005-2-page-37.h> La présentation d'Alfred Fouillée et l'analyse de sa conception de l'éducation pour la formation d'une élite naturelle sont directement inspirées de cet article. On connaît aussi Alfred Fouillée comme étant l'époux de celle qui a publié, sous le pseudonyme de G. Bruno, ce bréviaire de l'éducation républicaine qu'a été *Le tour de France par deux enfants*, immense succès de librairie paru en 1877.

<sup>843</sup> Pierre-Xavier Boyer, « *Aux origines de l'élitisme républicain : Les aristocraties d'Alfred Fouillée* »...*op.cit.*, pp.37-49.

<sup>844</sup> Pierre-Xavier Boyer. *Ibid.*, pp.37-49.

Renan est littéralement hantée par le souvenir de la défaite de 1870 : le mal dont souffre l'édifice social français est dû à cette défaite militaire, significative, selon lui, de tant d'infirmités. Renan pense que cette élite doit être formée par un système éducatif distinct de celui du reste de la population, avec une instruction de haut niveau, dont le clergé est exclu. Ce sont précisément ces thèses que va s'attacher à réfuter Alfred Fouillée.

Tout d'abord, il refuse le système des castes fermées avancé par Renan, système aussi contraire à la justice que nuisible au but qu'il se propose de servir. Alfred Fouillée voit dans l'égalité une de ces idées-forces dont il s'est fait l'inventeur et le théoricien : l'égalité est une idée qui naît de l'union entre nos libertés pour que celles-ci soient aussi grandes qu'il est possible<sup>845</sup>. La conception de Renan d'une élite héréditaire entretenue dans sa supériorité est pour lui injuste. Renan insistait sur la nécessité de susciter l'apparition d'une élite intellectuelle et reconnaissait que c'est par un effort d'éducation qu'elle pouvait se constituer. Or, il paraît évident que plus le nombre de personnes bénéficiant de cet effort d'éducation sera élevé et plus les probabilités de voir naître l'excellence seront grandes<sup>846</sup>. Fouillée concède que les intelligences ne sont pas égales, mais personne ne peut le savoir avant de les avoir mises à l'essai et cet essai doit être libre : « Quel jour a-t-on reconnu que Monsieur Renan avait une intelligence supérieure ? Quand il a eu publié ses ouvrages, grâce à l'égalité même des libertés dont jouit la société moderne »<sup>847</sup>. À cette première critique, Alfred Fouillée ajoute la considération selon laquelle, indépendamment de ce facteur quantitatif, tout système de caste est, par nature, peu propice à la formation d'une élite intellectuelle. Ainsi, affirme-t-il, « l'humanité n'avance que grâce au mélange des races, des classes, des familles »<sup>848</sup>.

Le dernier argument par lequel Alfred Fouillée va repousser les procédés vantés par Renan est, quant à lui, d'ordre pratique. Il consiste à soutenir qu'en tirant de la masse de la population son élite, cette dernière s'en fera davantage obéir, sa domination étant spontanément mieux acceptée : dans un tel état social, soutient Fouillée, les hommes supérieurs font librement accepter leur supériorité même. Cette « élite naturelle » qu'il appelle de ses vœux, est donc une élite ouverte, issue de la société même, procédant naturellement de cette dernière par le jeu de l'évolution et de la sélection. Pour susciter l'apparition d'une telle élite, il faut, selon Fouillée, garantir l'égalité des individus dans l'ordre juridique. Il faut ensuite éduquer, pour permettre de faire émerger les supériorités naturelles. Il consacre plusieurs volumes à l'éducation où il se démarque encore de Renan en refusant, par exemple, une éducation essentiellement scientifique et technique. Il prône la supériorité des humanités qui offre une éducation avant tout morale et philosophique. Sa préoccupation centrale est de parvenir à produire des hommes, des citoyens qui sont des incarnations de la patrie et de l'humanité même. Pour lui, le but de l'éducation est par essence

---

<sup>845</sup> Alfred Fouillée, *La démocratie politique et sociale en France*, Paris, Alcan, 1910, cité par Boyer Pierre-Xavier, « Aux origines de l'élitisme républicain : Les aristocraties d'Alfred Fouillée »...*op.cit.*, pp.37-49.

<sup>846</sup> *Ibid.*

<sup>847</sup> Alfred Fouillée, « L'idée moderne du droit en France, L'égalité d'après les écoles démocratiques et aristocratiques », *Revue des deux mondes*, 1878, t. XXVIII, p. 657, cité par Pierre-Xavier Boyer, *op.cit.* p.23.

<sup>848</sup> Alfred Fouillée, *La démocratie politique et sociale en France*, cité par Pierre-Xavier Boyer, *op.cit.* p. 24.

général et national. Ce sont les professeurs de philosophie qui forment l'élite de l'élite de cette société nouvelle fondée sur l'union de libres esprits et dispensent le véritable enseignement civique et démocratique (est-ce un souvenir de la lecture de *La République* de Platon où les rois sont philosophes ?) Finalement, ce qui importe surtout à Fouillée, c'est de stimuler, par l'éducation morale, l'apparition d'un véritable esprit public, condition d'existence d'une nation. L'élite qu'il décrit semble être une émanation de la nation, composée des individus les mieux éduqués. Elle permettrait un progrès moral général, en accueillant une portion toujours grandissante de la population. Ce serait une élite en mouvement qui donnerait l'exemple et par mimétisme favoriserait l'élévation des masses. Fouillée conclut dans *La démocratie politique et sociale en France* : « le vrai progrès de la démocratie doit consister dans la montée universelle de la nation à la suite de son élite intellectuelle et morale<sup>849</sup>. » Le projet de Fouillée pourrait être donc considéré comme celui d'une tentative de réconciliation des élites et du projet démocratique, par la constitution, par l'éducation, d'une aristocratie naturelle sans sombrer dans le despotisme de la multitude. Or dans l'éducation de cette aristocratie naturelle, les Humanités et l'enseignement du latin joue un rôle de premier ordre. Mais nous allons le voir, après avoir énoncé les mérites de l'enseignement classique, Alfred Fouillée montre qu'il faut le réformer et fait des propositions.

---

### **L'enseignement secondaire, un enseignement général désintéressé, fondé sur les Humanités dans *Les Etudes classiques et la Démocratie*, 1898.**

Pour Alfred Fouillée, un esprit de désintéressement doit contrebalancer l'esprit utilitaire dans l'enseignement secondaire dont le but est de former les élites. L'unité du savoir humain doit garder l'unité du savoir national, c'est-à-dire une culture commune. « Les études libérales sont celles qui ont pour but de former une élite éclairée, songeant à l'avenir, préposée à la sauvegarde des grands intérêts intellectuels ou moraux et, en un mot, de l'esprit national. Le principal danger des démocraties, c'est l'excès de la tendance utilitaire, qui agit en vue des besoins les plus rapprochés et des résultats les plus visibles »<sup>850</sup>. Cet enseignement secondaire doit former les esprits destinés aux professions libérales (médecin, magistrats) car ceux qui pratiquent ces métiers doivent être investis de « conditions supérieures de culture et de moralité »<sup>851</sup>. Il reproche aux études scientifiques « l'emmagasiner mécanique » et le « surmenage » comme moyen de sélection à l'entrée des carrières scientifiques, ce qui engendre une sorte de « déformation intellectuelle »<sup>852</sup>. Il vante, en revanche, le sentiment esthétique comme étant un meilleur auxiliaire du progrès intellectuel et moral car il est désintéressé. D'où la nécessité des humanités, dans l'enseignement secondaire, pour accroître la moralité individuelle et donc nationale, c'est-à-dire « la culture

---

<sup>849</sup> Alfred Fouillée, *La démocratie politique et sociale en France*, Paris, Alcan, 1910, p. 78.

<sup>850</sup> Alfred Fouillée, *Les études classiques et la démocratie*, Armand Colin, Paris 1898, p. 1.

<sup>851</sup> *Ibid.*, p.5.

<sup>852</sup> *Ibid.*, p. 7.

esthétique, poétique, littéraire, historique, philosophique »<sup>853</sup>. Il ajoute : « Ce qui doit faire la base des humanités, outre la langue française, ce sont des études littéraires » telles qu'on ne puisse les abaisser à des fins utilitaires et personnelles et il trouve, dans la sagesse antique, des trésors de sentiments esthétiques et moraux. A une époque où l'instauration d'une filière scientifique sans latin paraît être une nécessité, comme le préconisait Raoul Frary, la position d'Alfred Fouillée pouvait passer pour rétrograde. C'est ce que les positions suivantes pourraient laisser penser. Mais ce qu'il va s'efforcer de décrire, c'est un enseignement fait pour le français qui ne scinde pas en deux les voies scientifiques et littéraires mais maintient un enseignement commun de la langue.

---

### **Eloge des études latines et de la démocratie.**

Il défend les études latines qui exigent du temps et permettent les véritables progrès de l'esprit. La langue latine a des phrases qui sont des leçons de logique et d'esthétique mais aussi de morale. Le latin n'est pas aussi mort qu'on veut bien le dire car il est présent dans l'italien et l'espagnol, apprendre le latin permet donc rapidement de maîtriser ensuite ces deux langues. Il cite Joseph de Maistre dans *Du Pape* : le latin, « c'est la langue de la civilisation »<sup>854</sup>. Il va alors répondre à ceux qui attaquent ces études : « on accuse encore les études classiques de représenter dans nos démocraties, par un « vivant anachronisme », un type ancien et monarchique. Mais la Grèce et Rome n'étaient-elles pas des démocraties ? Le christianisme, comme religion, n'est-il pas plutôt démocratique ? la littérature romaine et le droit romain ont-ils rien qui suppose la monarchie ? Le latin a eu simplement et a encore, nous l'avons vu, un rôle historique et civilisateur, auquel se lie indissolublement nos origines nationales, notre littérature nationale, notre droit national, notre religion nationale »<sup>855</sup>. Cette énumération rythmée montre que Fouillée voit dans cet enseignement une tradition qui fonde toujours la culture française et qui lui est nécessaire pour rester dans le concert des nations : « Renoncer aux lettres latines (nous ne parlons pas du grec, beaucoup moins nécessaire), ce ne serait pas seulement renoncer à ce qui entretient le plus pur de l'esprit français, ce serait mettre notre pays en dehors du concert international. » Car l'apprentissage du latin conduit à celui du français et que tous les lettrés européens apprennent le latin. Cette dissociation du grec et du latin relève d'une posture traditionaliste, qui n'envisage pas que le grec puisse être abordé pour sa culture, comme le fait la philosophie, et pour ce qu'il a apporté à la culture latine. Il n'est pas

---

<sup>853</sup> *Ibid.*

<sup>854</sup> *Ibid.*, p. 11.

<sup>855</sup> *Ibid.*, p. 13.

nécessaire d'apprendre à lire couramment le grec, ce qui est effectivement coûteux en temps et en efforts, mais d'offrir une ouverture sur la culture grecque par des lectures en traduction<sup>856</sup>.

---

### Seule la maîtrise du latin permet celle du français.

Alfred Fouillée a déjà défendu l'enseignement classique dans son précédent livre, *L'Enseignement au point de vue national*, chez Hachette (1891), car pour lui, « le meilleur moyen d'apprendre à bien écrire en français, pour les écoliers, c'est de traduire du latin »<sup>857</sup>. Il cherche à prouver que les performances de ceux qui suivent un cursus moderne sont inférieures dans la maîtrise du français et que sans latin on vise à l'utilitaire. Fouillée cite abondamment en note Jules Lemaître<sup>858</sup> comme éminent académicien qui, avant de devenir un partisan des modernes, avait établi une corrélation entre la formation de latinistes de certains écrivains et la pureté de leur langue. Voici la citation qu'il fait de Jules Lemaître: « De notre temps, Michelet, Mérimée, Sainte-Beuve, Taine, Renan, furent très munis de latin ; Hugo, Lamartine, Musset, Gautier, le furent passablement ; Flaubert, je ne sais ; nos romanciers de l'école naturaliste ou impressionniste, presque pas. Est-ce vous croyez que cela ne se sent point ? Ou est-ce qu'il serait trop pédant de distinguer, parmi nos grands artistes, ceux dont la langue est quelquefois douteuse, et de noter que les premiers sont, à des degrés divers, des latinisants ? Je sais les exceptions à cette règle : George Sand, Maupassant (qui d'ailleurs bronche, comme Flaubert, dans les idées abstraites) ; je dis seulement que ces exceptions sont rares »<sup>859</sup>. C'est une idée répandue chez les traditionalistes que la formation latine va de pair avec la pureté du style, une idée répandue alors que la prose depuis un

---

<sup>856</sup> L'académie d'Aix-Marseille et quelques autres, expérimentent actuellement l'enseignement conjoint latin-grec en collège et en lycée, (ECLA). Je l'enseigne depuis quelques années et il m'apparaît que l'un ne va pas sans l'autre et que priver les élèves de l'accès aux textes grecs (au moins en traduction) c'est ne pas leur donner des clés de la culture latine et européenne : étudier l'*Enéide* sans connaître l'*Illiade* et l'*Odyssée* ? Cicéron sans connaître même l'existence des orateurs attiques ? La récente réforme pour le baccalauréat 2020 a créé la spécialité *Humanités, littérature, philosophie* où les textes grecs et latins sont convoqués en traduction, cela permet ainsi aux élèves non latinistes et non hellénistes d'accéder à la culture antique.

<sup>857</sup> *Ibid.*, p. 17.

<sup>858</sup> Denis Pernot, « Jules Lemaître et la scène éducative », *Fabula / Les colloques*, Jules Lemaître: « un don d'ubiquité familière », URL : <http://www.fabula.org/colloques/document1614.php>, Article publié le 19 février 2012. Lemaître mène une réflexion en des pages où il fait des réformes républicaines de l'enseignement une des causes du désintérêt de la jeunesse pour la chose publique. Il les accuse en effet de favoriser la paresse et l'ignorance des élèves. « On les a d'abord dispensés de tous les exercices difficiles, tels que le discours latin, les vers latins, le thème grec. Puis on leur a cuisiné des programmes si complexes, si démesurés [...] que ces programmes les mettaient en réalité fort à l'aise. Ne pouvant les étreindre dans leur totalité, ces adolescents se résignaient de bonne grâce à ne pas les embrasser du tout. » Il soulève ainsi la question de la place des langues anciennes dans l'enseignement secondaire, question à laquelle il revient, sans qu'elle lui soit posée, au moment d'une consultation ministérielle sur la suppression de la dissertation latine dans le cadre de la licence de lettres. Exprimant son « opinion » en critique informé des plus récents développements de la littérature, il y « constate que les déformations de la langue, dans les jeunes Revues littéraires, ont suivi de près les réformes des programmes de l'enseignement secondaire et l'affaiblissement des études latines » Lemaître, « La Semaine dramatique », *Journal des débats*, 14 mai 1894. -Nous pouvons donc constater que nombreuses sont les voix qui dénoncent la crise du français et en rendent responsables les réformes.

<sup>859</sup> *Ibid.*, note 1 p. 19. Concernant Hugo, au moins, nous pouvons dire qu'il se trompe.

demi siècle explore d'autres voies, mais cette prose artiste n'est pas reconnue académiquement et n'est pas enseignée dans les lycées. Nous sommes dans cette période particulière, dont nous reparlerons, où la littérature a pris son indépendance par rapport au français normé et où, paradoxalement, tout le monde pense que ce sont les écrivains qui font la langue et qu'ils doivent servir de référence. Fouillée n'échappe pas à cette façon de penser.

---

### **L'enseignement moderne responsable de l'abaissement des études.**

Le développement de l'enseignement moderne, dont les programmes sont proches de ceux du primaire supérieur, sans latin, font concurrence aux cursus classiques, et Alfred Fouillée constate que les élèves de l'enseignement classique sont surtout issus de la haute et moyenne bourgeoisie, alors que l'enseignement moderne reçoit surtout des enfants sortis des classes les plus humbles de la société et venus de l'école primaire<sup>860</sup>. Comme on ne peut pas leur offrir des carrières libérales déjà encombrées, il semble prendre acte du fait que les élèves, issus des classes les plus humbles, doivent embrasser des carrières dites utilitaires. Il ne défend pas une éducation de classe mais il a conscience que la démocratisation du savoir pose des problèmes : « il faut instruire chacun le plus possible, mais non pas tous de la même manière, ni par des méthodes qui produisent finalement un manque d'adaptation de l'enfant à sa condition future. Les déclassés ne sont pas les enfants instruits, ce sont les enfants mal instruits, pourvus de connaissances abstraites dont ils ne trouveront pas l'emploi, dépourvus de connaissances pratiques dont ils auraient besoin. C'est ce genre de déclassement qui est dangereux pour la moralité d'une nation, plus dangereux encore dans une démocratie, que l'enseignement moderne mal compris va multiplier. » Il est intéressant qu'il parle de méthode différente pour enseigner prenant en compte ce que nous appellerions aujourd'hui les prérequis des élèves. Il estime que l'éducation doit correspondre à leur condition future. Il n'explore pas ce problème essentiel qui est de savoir si leur condition future est déterminée d'avance, comme les études sociologiques tendront plus tard à le montrer, par le milieu socio-culturel. Il pense qu'il faut créer une sélection sur le mérite intellectuel en éliminant la tourbe des médiocres par de solides études classiques pour hausser le niveau des fonctionnaires<sup>861</sup>. Pour lui, la différence entre classique et moderne doit se faire sur la qualité non pas sur la quantité des connaissances ingurgitées.

Mais l'instauration de ce cursus moderne est pour lui une cause de l'abaissement de l'enseignement classique. En effet, cela accroît la concurrence entre les deux voies car la majeure partie des institutions libres et congréganistes s'est vouée à la préparation des bacheliers de style « moderne »<sup>862</sup>. Mais ces institutions rivales de l'enseignement public proposent aussi un

---

<sup>860</sup> Alfred Fouillée publie son livre en 1998, la réforme de 1902 va prendre acte de l'importance en nombre du cursus moderne en instaurant un baccalauréat moderne sans latin.

<sup>861</sup> *Ibid.*, p. 63.

<sup>862</sup> *Ibid.*, p. 54, dans le chapitre II, « la crise de l'Université ».

enseignement classique avec l'avantage matériel de l'internat : « près de la moitié des élèves de l'enseignement secondaire est élevée par les congrégations religieuses, qui de plus ont trois internes contre un externe, tandis que l'université a un interne contre trois externes »<sup>863</sup>.

---

### **Deux soucis: l'attrait de l'Allemagne et l'engagement syndical des professeurs.**

Alfred Fouillée reprend des arguments qui reviennent sous la plume de plusieurs analystes, nouvelle preuve de l'importance du patriotisme lié à l'enseignement classique comme fleuron de la culture française face à l'Allemagne : il reproche à certains professeurs d'avoir été hypnotisés par l'Allemagne<sup>864</sup> et par ses études philologiques, historiques et géographiques. Il désigne aussi l'engagement politique des professeurs comme une cause d'agitation peu propice à l'enseignement qu'ils discréditent aux yeux des parents, ce qui expliquerait le succès des établissements religieux.

---

### **Réformes nécessaires dans l'enseignement classique. Leur appropriation aux « besoins modernes ». Une réflexion métadidactique.**

Alfred Fouillée veut donc la formation d'une élite éclairée pour diriger le pays dont l'instruction doit être désintéressée. « L'objet des études classiques n'est pas seulement l'intérêt ni même l'instruction de l'individu, mais l'éducation des parties éclairées et dirigeantes du pays, en vue du pays même »<sup>865</sup>. Ces études doivent être appropriées aux besoins nouveaux et comme les sciences font des progrès incessants, il est urgent de relever le niveau en mathématiques. Mais également, et c'est un fait nouveau, en études sociales car les citoyens prennent de plus en plus part à la vie publique et ont besoin de connaissances sur les questions politiques et économiques. De plus, l'affaiblissement des croyances religieuses nécessite « par compensation »<sup>866</sup> une culture philosophique. Pour lui, la philosophie est un tout : c'est une « culture philosophique, morale et sociologique<sup>867</sup> ». La connaissance des langues vivantes aussi devient une nécessité avec un enseignement pratique, qui évite les poètes trop difficiles à comprendre mais qui fait lire les prosateurs, qui traitent de thèmes usuels, et fait faire des exercices de conversation. Il ne faut pas changer les langues vivantes « en nouvelles matières d'érudition littéraire ou historique, quand elles

---

<sup>863</sup> *Ibid.*, p.62.

<sup>864</sup> *Ibid.*, p. 65.

<sup>865</sup> *Ibid.*, p. 73.

<sup>866</sup> *Ibid.*, p. 75.

<sup>867</sup> *Ibid.*, p. 75.

ne doivent avoir qu'un usage scientifique ou commercial »<sup>868</sup>. Cette conception utilitaire des langues vivantes est celle que nous connaissons actuellement : c'est l'anglais de communication qui est enseigné, seuls ceux qui se spécialisent ont accès à la littérature et à l'anglais de culture mais ce n'est pas le rapport dominant aux langues vivantes.

Mais, selon lui, et il n'est pas le premier à le dénoncer, l'enseignement des sciences n'est pas satisfaisant, il conteste la formation scientifique de cette fin du XIXe siècle, parce qu'elle est passive et uniquement fondée sur l'observation et non pas sur une pratique active. Il pense que pour acquérir les méthodes scientifiques, les exercices littéraires sont très utiles, « les exercices littéraires y servent eux-mêmes en développant à côté de l'esprit de géométrie, ce correctif indispensable qui est l'esprit de finesse »<sup>869</sup>. Il rappelle que « l'esprit de conjecture » se développe « au plus haut point » par la pratique de la traduction, de la composition littéraire et de la dissertation philosophique » et qu'il ne faut pas séparer la haute théorie de la haute pratique industrielle<sup>870</sup>. Il se réfère à l'Allemagne (qui exerce manifestement sur les penseurs français un rapport ambigu d'admiration et de rivalité) : « Ce souci simultané du théorique et du pratique a dirigé jusqu'ici les Allemands, et là est le secret de leur force. »<sup>871</sup> Mais si les lettres sont la base de cet enseignement rénové, elles doivent être, elles aussi, rénovées.

---

### **Principes pour réformer l'enseignement classique.**

Son principe de base est : « unité d'éducation et diversité d'instruction ». C'est-à-dire que l'enseignement secondaire présente une unité avec des matières tronc commun, dirions-nous aujourd'hui, : le français, le latin, l'histoire, la philosophie « bases immuables et intangibles qui répondent aux besoins permanents d'une éducation libérale »<sup>872</sup> mais, dans les trois dernières années, il prévoit d'introduire une diversité de connaissances avec des voies (à choisir) de valeur équivalente : mathématiques, ou sciences physiques et naturelles, ou le grec ou les langues modernes.

---

<sup>868</sup> *Ibid.*, p. 85.

<sup>869</sup> *Ibid.*, p. 79. Reprenant la distinction de Pascal sur l'esprit de finesse et de géométrie, de nombreux philosophes contestent cette séparation arbitraire des mathématiques et des lettres. Ce fut souvent l'encyclopédisme des connaissances qui entraîna une telle séparation. Les tenants des Humanités préconisent de la supprimer par un choix judicieux des connaissances à enseigner mais il a toujours été difficile de trouver les critères de ces choix.

<sup>870</sup> *Ibid.*, p. 81.

<sup>871</sup> *Ibid.*, p. 83.

<sup>872</sup> *Ibid.*, p.85. Il est surprenant qu'Alfred Fouillée emploie ce mot de libéral qui fait écho aux sept arts libéraux de l'enseignement du Moyen Âge dont le trivium qui comportait la grammaire, la rhétorique et la dialectique. Il semble qu'il compose son propre quadrivium avec le français, le latin, l'histoire et la philosophie.



---

## Le cas du grec.

Dans ce contexte de rivalité avec l'Allemagne, défendre le grec pouvait passer pour l'expression d'une sympathie pour la philologie allemande. Alfred Fouillée se préoccupe de la démocratie française et sa pensée se teinte de patriotisme. Il préfère restreindre l'étude du grec.

« Quelque admiration que nous ayons pour la langue grecque, nous ne saurions la mettre sur le même plan que le vraiment trop difficile et, pour le plus grand nombre d'esprits, elle exige un effort tout à fait disproportionné avec le résultat. Elle s'oublie très vite, tandis que le latin ne s'oublie guère. Faites l'expérience, prenez un auteur latin, vous comprendrez bien des choses; prenez un auteur grec, si vous n'êtes pas helléniste, que comprendrez-vous ?<sup>873</sup> (...) De plus le grec n'est pas la langue mère de la nôtre. Ce n'est pas la pratique du grec, mais celle du latin, qui est une initiation à notre littérature et à notre esprit national, comme aussi à l'art d'écrire en français. Nous ne pouvons donc pas considérer le grec comme un élément essentiel et perpétuel de tout enseignement libéral pour tous ; c'est une belle et noble étude spéciale, qui doit être réservée à une élite. Au reste, il n'a été introduit dans les études secondaires qu'avec la Restauration. Il est évident que, pour la plupart des élèves, surtout ceux qui se destinent aux carrières scientifiques, l'étude prolongée du grec n'est plus aujourd'hui nécessaire, tandis que le latin demeure un élément vital de la haute culture française et, ajoutons-le, de la haute culture internationale »<sup>874</sup>. Alfred Fouillée a connaissance de l'histoire de l'enseignement du grec qui, effectivement, nous l'avons vu, a connu une recrudescence au début du XIXe siècle seulement avec la création de l'Ecole normale supérieure. Il considère que les horaires importants accordés à l'étude du grec (6 heures en 4ème, 5 heures en 3ème, 5 heures en seconde, 4 en rhétorique,) sont du temps perdu et que ce temps devrait être consacré à des connaissances scientifiques, morales et sociales.

« Savoir lire le grec, connaître quelques déclinaisons et quelques conjugaisons simples, ainsi que quelques mots usuels dans les étymologies, cela est suffisant aujourd'hui et, en fait, c'est tout ce qui reste (quand cela reste) de l'immense et fastidieux efforts des longues classes de grec. Autant commencer par la fin, consacrer du temps ainsi acquis à des études vraiment capables d'élever l'esprit. Il faudrait ne donner au grec, dans les classes de grammaire, qu'une heure par semaine et mettre plus tard quelques classes de grec supplémentaires à la disposition d'un petit nombre de très bons élèves - On ne saura jamais le grec!- Ce sera donc comme aujourd'hui, avec cette différence qu'on saura du moins autre chose »<sup>875</sup>.

---

<sup>873</sup> *Ibid.*, p. 87.

<sup>874</sup> *Ibid.*

<sup>875</sup> *Ibid.*, p. 88. Ce qui est remarquable c'est que ce que préconise A.Fouillée en matière de grammaire grecque, est à peu près le contenu des actuelles instructions pour l'enseignement de la langue grecque. La réflexion métadidactique a admis que le grec devait être affaire de spécialistes et que pour ceux qui s'y intéressent avant le baccalauréat, il fallait leur faire connaître la culture grecque par les textes avec l'aide de la traduction et limiter les connaissances grammaticales au fonctionnement de la langue et au vocabulaire, c'est-à-dire à ce qui permet de mieux comprendre par confrontation la langue française.

---

## Contre l'érudition.

Il s'insurge contre un enseignement excessif de la littérature du Moyen Âge qui n'est qu'un exercice stérile de mémoire sous forme d'histoire littéraire. « les Moyen-âgistes ont envahi l'enseignement et inventé de nouveaux moyens d'y perdre du temps. Le vrai patriotisme n'est pas de lire de vieux et très médiocres auteurs, mais de mettre la patrie en état de maintenir dans le monde le véritable esprit moderne, avec son influence scientifique et philosophique »<sup>876</sup>. Mais ce qui l'irrite au premier chef, c'est la philologie: « Ce qu'il faut avant tout proscrire, la peste de l'enseignement classique actuel, c'est la philologie, avec toute la vaine érudition qui s'y attache »<sup>877</sup>. Il semble appeler érudition ce qui concerne le commentaire des textes. Il s'oppose ainsi à la tradition juive et protestante du commentaire de texte pour affirmer la pratique de la dissertation philosophique. Pour maîtriser la dissertation, il faut maîtriser la rhétorique, il reste malgré tout dans l'idée d'apprendre un code social. La philologie devrait être bannie.

Il en rend responsable l'influence allemande : « Si les Allemands trouvent leur bonheur et, au lieu d'apprendre à bien écrire, se perdent dans le commentaire des textes, cela les regarde ; mais, en France, c'était la dernière chose que nous eussions à leur emprunter, comme étant la plus en opposition et avec le génie traditionnel de notre pays et avec les vrais besoins de notre époque »<sup>878</sup>. Il met en cause un enseignement du français qui cherche ses lettres de noblesse en imitant le classique par des connaissances sur la formation des mots. Il cite le programme de quatrième de l'enseignement moderne dont il fait le commentaire :

« “Notions élémentaires de grammaire historique ; persistance de l'accent tonique dans les mots d'origine populaire. Mots tirés du latins par les savants, souvent en opposition avec les règles de l'accent tonique. Doublets.” - Question d'autant plus étranges dans l'enseignement moderne qu'elles supposent la connaissance du latin. Dans l'enseignement classique lui-même l'étude des doublets est la manière la plus inutile de perdre un temps précieux ! Quoi ! au moment où l'on reproche à l'enseignement universitaire de trop étudier des formes et où on lui demande plus de choses, plus d'idées, vous lui donnez pour aliment des mots ! »<sup>879</sup>

Ceux qu'il appelle les philologues sont ceux qui veulent faire de l'étude du latin, un fin en soi avec l'histoire des mots et des formes et la remise à l'honneur du thème latin pour fabriquer de petits érudits en inscriptions et belles lettres. Il se révolte contre ceux qui veulent l'étude de la métrique, « l'adoration du tribraque pour le tribraque » et les vers latins, et il cite des traités de prosodie pour se moquer ironiquement de leur inutilité. Il dénonce aussi en citant l'analyse de l'emploi des temps dans une grammaire, *Au pays de Despautères*, la fureur grammaticale fondée sur un apprentissage stérile de règles qu'on s'empresse d'oublier « c'est un véritable attentat à la

---

<sup>876</sup> *Ibid.*, p. 89.

<sup>877</sup> *Ibid.*, p. 91.

<sup>878</sup> *Ibid.*, p. 92.

<sup>879</sup> *Ibid.*, p. 95.

santé physique et intellectuelle des enfants »<sup>880</sup>, dit-il en note. Il y a des aberrations auxquelles il faut remédier. Il demande une réforme de l'agrégation de grammaire, pour qu'elle ait une formation pédagogique : former non pas des érudits mais des humanistes, avec une dissertation de psychologie et de morale et une interrogation sur la philosophie.

Il faut donc, selon lui, sauver les études classiques par un abandon presque total du grec, et par « le retour à l'étude simplifiée du latin en vue de la culture littéraire et française, enfin par l'extension à tous les élèves des études scientifiques, morales, sociales et philosophiques »<sup>881</sup>. Les seules parties actuellement vivantes dans les études sont l'explication littéraires d'auteurs latins, la composition française et la dissertation philosophique.

---

### **Pour un enseignement simplifié et progressif du latin.**

Il propose un enseignement simplifié du latin (qui pouvait commencer tôt puisque que les lycées classiques accueillait des classes avant la sixième) avec, dès la septième (notre CM2), déclinaisons et conjugaisons latines simples, et explication de quelques phrases d'épître<sup>882</sup>. Un peu de thème dans les classes supérieures mais sur les formes les plus élémentaires. Si les élèves de la section littéraire parviennent à traduire quelques textes grecs très simples, c'est suffisant, il ne faut pas de surcharge. « Sous prétexte de sauver le grec, vous ferez prendre en aversion le latin même, si facile, et entre les mains de bons maîtres, si intéressant ! Autant le grec est un objet de terreur pour la plupart des élèves, autant le latin, littéralement étudié en vue du français même, débarrassé des broussailles grammaticales, du thème, des vers, de la métrique, de la composition latine, leur semble abordable; - bien plus que l'allemand et au moins autant que l'anglais »<sup>883</sup>. Il propose de changer les horaires de façon conséquente : au lieu de 10 heures de latin par semaine, deux suffisent fondées sur la version, le thème d'imitation et l'explication des textes d'auteurs latins. Le grec, une heure par semaine, 3 heures de français pour faire une composition, en alternance avec un devoir d'orthographe, narration, lettre, description, discours etc ... les versions permettent d'apprendre le français. Les langues vivantes, 2 à 3 heures, histoire, deux heures, géographie, 1 heure, il reste 10 heures pour les mathématiques, la physique, et l'instruction morale et civique. Ce qui fait à peu près 22 heures de cours hebdomadaires. A partir de la troisième jusqu'à la rhétorique, ceux qui veulent faire des sciences n'ont plus de grec et encore moins de latin, en revanche, la philosophie est obligatoire pour tous.

---

<sup>880</sup> *Ibid.*, p. 99.

<sup>881</sup> *Ibid.*, p. 103.

<sup>882</sup> Un épître ou épitomé est un précis d'histoire sainte ou d'histoire grecque rédigé en latin et servant autrefois de manuel aux élèves débutants en latin.

<sup>883</sup> *Ibid.*, p. 105.

Ainsi, plus de concurrence entre classiques et modernes, pas de rupture avec la tradition latine. Le français conserve ses liens avec la langue mère : « unité et intégralité de l’instruction secondaire, indivisiblement classique, scientifique et philosophique, voilà la seule vraie solution »<sup>884</sup>. Il commente ainsi sa proposition de réforme : « L’orientation philosophique et sociologique est le vrai correctif de ce qu’il peut y avoir, dans les études classiques et même modernes (...) de trop purement spéculatif, de trop artiste, de trop dilettante, en un mot, de trop étranger aux conditions de la vie réelle »<sup>885</sup>. Alfred Fouillée conçoit donc l’enseignement du latin au service du français à l’aide de la version, il est commencé tôt mais ne vise pas à former de futurs professeurs de latin. Il fait partie de la culture générale, comme la philosophie obligatoire pour tous. Ceux qui veulent faire des sciences le peuvent à partir de la seconde. Ainsi le latin en vue du français fait partie de la culture commune de cette élite qui émane du peuple sans être un frein au choix d’une voie scientifique ou littéraire.

Qu’en est-il alors de l’enseignement que l’on peut proposer aux familles dont les enfants, après l’école primaire, ne suivront pas cet enseignement classique?

---

### **Un enseignement spécial.**

Alfred Fouillée se réfère, bien sûr, à l’enseignement spécial de Duruy (1863- 1865) qui prolongeait l’enseignement primaire supérieur, car cet enseignement avait attiré les fils de commerçants et d’industriels. Il affirme la nécessité de refaire de l’enseignement moderne un enseignement spécial avec son examen et son diplôme propre qui ne soit pas le baccalauréat, comme l’avait fait Duruy. Il dénonce le fait qu’il y a un trop grand nombre de bacheliers, qu’ils ne trouvent pas d’emploi et sont obligés d’accepter des places où ils sont sous-payés. Ainsi l’enseignement moderne a compromis à la fois l’enseignement classique et l’enseignement technique, il n’est ni réaliste ni idéaliste ni utile à l’industrie et au commerce<sup>886</sup>. L’enseignement moderne est une formation sans latin qui est attrayante mais c’est un leurre, « par son infériorité même, il avait plus de chance de plaire à la foule et de paraître démocratique »<sup>887</sup>. Il faut, pour lui, réformer l’enseignement moderne pour en faire un enseignement scientifique pratique, qui en 4 ou 5 années formera des chefs responsables pour l’industrie, le commerce, et les colonies<sup>888</sup>. C’est en somme notre enseignement professionnel, mais sans ouverture sur un baccalauréat. Il propose donc

---

<sup>884</sup> *Ibid.*, p. 109.

<sup>885</sup> *Ibid.*, p. 140.

<sup>886</sup> *Ibid.*, p. 168.

<sup>887</sup> *Ibid.*, p. 168.

<sup>888</sup> Alfred Fouillée vit à une période où la France était une puissance coloniale, et il pense que les futurs colons ont besoin d’une formation spécialisée.

de varier les cursus sans renoncer à donner une formation aux enfants issus du peuple, puisque c'est de lui que viennent les élites.

---

### **Réformer l'enseignement supérieur.**

Il demande une réforme de la licence, avec l'instauration d'une licence unique en lettres sur fond de culture générale avec obligatoirement une composition de philosophie. A l'agrégation, qui est pour lui un concours de recrutement des professeurs, quelle que soit la discipline, il prévoit une épreuve de morale et de psychologie car il importe de former des pédagogues. Pour lui, la philosophie seule peut suppléer à la religion. Les études philosophiques assurent des études désintéressées et une vraie préparation à l'Université. Il déplore que les étudiants en lettres et en histoire ne sachent plus un mot de philosophie.

---

### **L'instruction secondaire est celle des classes moyennes, levier de la démocratie.**

Alfred Fouillée estime que la tendance est de sacrifier l'instruction secondaire, d'une part à la primaire, d'autre part à la supérieure et que cela a engendré la montée du néo-cléricalisme. Or, pour lui, si la démocratie ne veut pas verser dans la démagogie, le grand centre de gravité doit être la classe moyenne et pour cela, « l'enseignement secondaire doit avoir la plus haute valeur, non seulement littéraire, mais aussi philosophique, morale et critique »<sup>889</sup>. Pour former cette bourgeoisie des classes moyennes à devenir l'élite intellectuelle de la nation, il faut un enseignement philosophique qui, seul, peut lutter contre l'esprit de spécialité, puisque « aujourd'hui la base religieuse fait défaut et qu'on ne peut plus compter davantage, dans une démocratie, sur la base trop étroite et aujourd'hui chancelante des vieilles "humanités" »<sup>890</sup>.

---

### **Réformer le Conseil supérieur**

Alfred Fouillée dénonce l'ingérence des politiques dans les questions d'instruction, il faut qu'il y ait une prépondérance des voix des universitaires au Conseil car la hiérarchie universitaire est celle des talents, des compétences et des indépendances. C'est, pour lui, la seule façon de

---

<sup>889</sup> *Ibid.*, p. 210.

<sup>890</sup> *Ibid.*, p. 211.

maintenir la prépondérance de l'intérêt général et d'éviter des luttes d'influence entre corps. La crise de l'Université vient, selon lui, de l'affaiblissement contagieux des études avec l'augmentation du « prolétariat intellectuel »<sup>891</sup>. Pour sauver la démocratie, en maintenant la hiérarchie naturelle fondée sur la réussite dans les études, il faut former une élite. « La démocratie ne consiste pas à rendre tout le monde peuple »<sup>892</sup>.

---

### **Bilan sur la pensée d'A.Fouillée.**

Alfred Fouillée est un démocrate, un républicain : l'éducation du peuple dans son ensemble est primordiale pour faire émerger de ce peuple, après la primaire, une élite, même s'il sait qu'elle va provenir en majorité de la classe moyenne.

Les petites classes de lycée (de sixième à la troisième, ce qui correspond au collège pour nous) ont un enseignement commun : il se fait autour du français (pour lequel il proscrit l'érudition et la « fureur grammaticale » mais il ne donne pas d'autres précisions sur les modalités de son enseignement), du latin, dans un apprentissage simplifié qui permet d'apprendre le français par la version, une heure de grec, de l'histoire, des langues vivantes apprises en vue de la communication, des mathématiques, de la physique.

Ces élèves poursuivent leurs études ensuite jusqu'au baccalauréat, ils vont constituer non pas une caste mais une élite ouverte qui reçoit un enseignement de culture générale, fondée sur les matières littéraires : le latin, pour la maîtrise de la langue française et l'appartenance à une culture européenne est indispensable. Sa pensée est innovante car il a souci de maintenir une même formation humaniste pour tous ceux qui vont au lycée. Il préconise une diversité de méthodes et de parcours dans l'unité. Il prévoit ainsi d'introduire une diversité de connaissances avec des voies (à choisir) de valeur équivalente dans lesquelles les élèves vont se spécialiser : mathématiques, ou sciences physiques et naturelles, ou grec ou langues modernes. Tout mène au baccalauréat avec des spécialités différentes, pour préserver ainsi l'unité de la culture française<sup>893</sup>. Nous ne sommes pas loin de la conception actuelle du lycée général, tel que la réforme de 2019 l'a institué avec un tronc commun et des spécialités qui en décloisonnant des disciplines voisines présentent des rapports différents à la langue : la parole et la rhétorique dans *Humanités, littérature, philosophie*, ou bien *Langues, littératures et cultures étrangères et régionales*, qui associe l'étude de la langue et celle de

---

<sup>891</sup> *Ibid.*, p.128.

<sup>892</sup> *Ibid.*, p. 231. Ce mot, « peuple » depuis la Révolution et tout au long du XIXème siècle, s'est chargé d'acceptions très différentes.

<sup>893</sup> Il est surprenant de constater les analogies avec l'actuelle réforme du lycée (2019) qui abolit les spécialités au profit d'un tronc commun avec philosophie, français, histoire et langues vivantes et propose des spécialités à partir de la première, avec une revalorisation de l'option latin (qui reste cependant une option) grâce au coefficient 3 qu'elle est seule à conserver.

la culture, ou bien les Arts plastiques. C'est toujours, cependant, le rapport à la dimension dénotative de la langue qui prédomine.

A côté de ce cursus classique, Alfred Fouillée prévoit de réformer l'enseignement moderne, qui fait suite à l'école primaire, pour en faire un enseignement scientifique pratique, qui en 4 ou 5 années formera des chefs responsables pour l'industrie, le commerce, et les colonies. Il affirme ainsi la nécessité de refaire de l'enseignement moderne un enseignement spécial avec son examen et son diplôme propre qui ne soit pas le baccalauréat, comme l'avait fait Duruy.

Sa pensée est, cependant, aussi le reflet d'une époque. Il ne pose pas le problème de l'école primaire qui se trouve confrontée à l'existence des patois. Il ne tient pas compte de la culture de l'élève et de sa langue maternelle, d'autant plus que la diffusion de la presse, le train, désenclavent les campagnes et accentuent l'affaiblissement des cultures populaires auquel l'école participe en traquant l'emploi des patois à l'école. Soutenir la République, c'est éduquer le peuple pour le soustraire à l'influence cléricale et le libérer<sup>894</sup>. Dans la continuité de l'enseignement primaire, la vision de l'enseignement secondaire d'Alfred Fouillée reste attachée à la défense de la culture française, dans la négation des autres langues parlées sur le territoire. Le combat anticlérical et l'opposition à l'Allemagne renforcent une conception traditionnelle de la langue française et de son rapport au latin classique car ils ont, dans les esprits, liés à la tradition et à l'identité française, même si Alfred Fouillée a compris que le latin pouvait être une propédeutique à la maîtrise du français.

Alfred Fouillée n'a pas participé aux débats du Conseil supérieur où sa pensée aurait pu être discutée, connue et diffusée. Alors qu'il présente une réflexion métadidactique assez complète, prenant en considération l'enseignement secondaire et supérieur ainsi que la voie pratique, son livre n'a pas eu manifestement d'influence sur la réflexion de ceux qui défendent l'enseignement classique, en ce qui concerne la restriction des horaires et la visée de cet enseignement. En revanche, il a pu influencer ceux qui ont mis en place la réforme de 1902, car sa pensée reflète aussi les aspirations au changement d'une société en pleine mutation.

---

<sup>894</sup> Voir Philippe Joutard, *Histoire de la France des origines à nos jours*, sous la direction de Georges Duby chapitre 26 « l'ouverture des connaissances et les mutations culturelles », 1871-1914 le temps des instituteurs et des peintres maudits, p. 782.

**4ème partie. Le XX<sup>e</sup> siècle. Des conséquences de la réforme de 1902 à la création d'une agrégation de lettres modernes en 1959.**



---

## Contexte historique, l'école a-t-elle vraiment changé les choses?

Les Républicains, en mettant en place l'école primaire, ont établi un système cohérent et stable qui a commencé à être remis en cause seulement dans les années 1970. Les écoles primaires supérieures ont donné des débouchés aux bons élèves du primaire et ont permis de former de petits fonctionnaires et des employés de bureau, ce qui a fait apprécier le rôle de l'école dans les couches populaires qui ont vu là un moyen de promotion sociale. Mais, du point de vue des méthodes, la rupture avec le passé est moins grande que ce que laissent supposer les instructions. En effet, laissant le côté rousseauiste, qui vise à l'épanouissement d'un naturel doué, le but de l'école est de conduire l'enfant à l'âge adulte sans se soucier de son âge mental. « C'est donc souvent un dressage d'où le recours à l'autorité, le refus d'utiliser la spontanéité, l'emploi prioritaire de la mémoire, le primat de la leçon sur l'exercice expérimental »<sup>895</sup>. C'est une pédagogie peu nouvelle qui prolonge la tradition cléricale. Le sentiment national est exalté et ce désir d'union nationale suppose, selon la tradition jacobine, l'abolition des originalités provinciales. « Par sa pratique, l'école véhicule un modèle de société autoritaire, en contradiction avec ses objectifs politiques : former des citoyens libres »<sup>896</sup>. Pourtant c'est bien au niveau des mentalités que l'influence de l'oeuvre de Ferry est la plus décisive : le patriotisme est la première valeur celle qui réconcilie riches et pauvres. Ferdinand Buisson, par exemple, fait partie du comité directeur de la Ligue des patriotes. « Toutes les disciplines apportent leur concours à cette exaltation du sentiment national. L'histoire en priorité »<sup>897</sup>. Le récit historique n'est pas neutre alors qu'on croit à l'objectivité scientifique, mais la perte de l'Alsace-Lorraine justifie la haine des Français pour les Allemands. L'école est un instrument puissant d'uniformisation par la lutte contre les langues locales et la chasse aux tournures provinciales. Aucun intérêt pour la géographie ou l'histoire régionales. On célèbre surtout les événements survenus à Paris dont l'histoire se confond avec celle de la France.

La culture scolaire se veut donc nationale et laïque et veut se séparer de l'enseignement congréganiste. La foi dans le progrès inspire cette culture laïque qui évolue. L'idée de Dieu n'est pas évincée mais elle doit être dégagée de l'institution ecclésiastique et du dogmatisme. Mais ce spiritualisme laïque tend à être remplacé par un matérialisme de fait, et Philippe Joutard donne l'exemple du *Tour de France par deux enfants* (1889), écrit par l'épouse d'Alfred Fouillée, réédité sans allusion à Dieu et sans prière<sup>898</sup>. Comme les jésuites l'avaient fait avec les morceaux choisis

---

<sup>895</sup> Philippe Joutard, *Histoire de la France des origines à nos jours*, Georges Duby (dir.), Paris, Larousse, 2003 (1970), chapitre 26, « 1871-1914 le temps des instituteurs et des peintres maudits ; culture rationaliste et développement des sciences », pp. 774 à 779.

<sup>896</sup> *Ibid.*, p. 779.

<sup>897</sup> *Ibid.*

<sup>898</sup> Voir Philippe Joutard, *Histoire de la France... op.cit.* p. 780.

des oeuvres antiques, l'école républicaine surveille les lectures faites aux élèves et choisit ses publications. Les manuels d'histoire, particulièrement, véhiculent les idées sur le patriotisme et la laïcité. L'école primaire et son enseignement ont eu ainsi une influence sur le sursaut patriotique de 1914. Soutenir la République, c'est éduquer le peuple pour le soustraire à l'influence cléricale et le libérer.<sup>899</sup> L'enseignement primaire, malgré ses insuffisances, a été réformé, mais l'enseignement secondaire, qui a vu naître une section moderne qui fait concurrence à la section classique, devient l'objet d'un véritable débat qui aboutit à la réforme de 1902.

D'un point de vue philosophique, le rationalisme domine car il est véhiculé tant par l'enseignement secondaire que par la philosophie (nous avons vu les articles de Gabriel Compayré), et même par la littérature à la mode. La dignité de l'homme réside exclusivement dans sa raison, qu'il faut donc chercher à développer ; la faculté d'analyse, l'esprit critique sont les premières qualités ; la sensibilité, l'intuition, la spontanéité sont méprisées et étrangères au "génie national". Il semble que le romantisme n'ait jamais été totalement accepté car, depuis 1848, la réaction contre lui est très vive. Mais ce rationalisme dominant a pris une coloration scientifique et idéologique avec le succès, dans la bourgeoisie française, du positivisme. Dès 1830, Auguste Comte avait affirmé que l'humanité entrait dans le troisième âge, l'âge positif, où l'homme n'a plus besoin de religion ou de métaphysique. C'est la science qui les remplace en expliquant la réalité et en la transformant. Cette position influence le rapport à la langue en maintenant un rapport rationnel et grammatical ce qui favorise le conservatisme des pratiques pédagogiques.

## Chapitre 1 : La réforme de 1902 et la controverse contre la Nouvelle Sorbonne.

Autour des années 1900<sup>900</sup>, en pleine affaire Dreyfus, s'engage en France un débat national, qui transcende les grands clivages politiques, sur l'avenir de l'enseignement secondaire, sur sa mission, son fonctionnement et ses contenus. On discute du malaise du secondaire dans les associations d'enseignants, on polémique dans les journaux. La Chambre des députés se saisit du

---

<sup>899</sup> Voir Philippe Joutard, *Histoire de la France ...op.cit.* p. 782.

<sup>900</sup> Ce chapitre est rédigé à partir des analyses de Bruno Belhoste : « L'enseignement secondaire français et les sciences au début du XXe siècle. La réforme de 1902 des plans d'études et des programmes. » In: *Revue d'histoire des sciences*, tome 43, n°4, 1990. L'enseignement scientifique au tournant des XIXe et XXe siècles. pp. 371-400.  
DOI : <https://doi.org/10.3406/rhs.1990.4502> [www.persee.fr/doc/rhs\\_01514105\\_1990\\_num\\_43\\_4\\_4502](http://www.persee.fr/doc/rhs_01514105_1990_num_43_4_4502)

problème et nomme une commission parlementaire, tandis que le ministre de l'Instruction publique prépare un train de mesures<sup>901</sup>.

C'est ainsi que naît la réforme de 1902, qui donne à l'enseignement secondaire la structure qu'il conserve presque sans changement jusqu'en 1950. L'idée centrale de la réforme, c'est l'adaptation de l'enseignement secondaire au monde moderne. Pour cela, l'idée principale est d'unifier le secondaire par une fusion des programmes classiques et modernes. (Peut-on y voir une influence de la pensée d'Alfred Fouillée ?) Ainsi, les plans d'études et les programmes sont revus et corrigés : les langues anciennes reculent au profit des langues vivantes et des sciences. La commission, mise en place pour étudier la réforme, procède à une vaste enquête qui va faire apparaître deux réalités importantes : les progrès de l'enseignement confessionnel libre et la concurrence du primaire supérieur, ce qui va renforcer l'image de l'enseignement des humanités classiques comme élitiste dans un contexte de volonté de démocratisation de l'enseignement. La réforme du supérieur, avec la préparation à l'agrégation assurée par les facultés, a changé aussi les pratiques d'autant plus que de nouvelles disciplines, comme la sociologie, s'imposent et changent le rapport au savoir. Le cours de pédagogie de Durkheim est obligatoire pour la préparation à l'agrégation à la Sorbonne et ses déclarations, à l'encontre de la culture générale classique, vont mettre le feu aux poudres. Tous ces mécontentements contribuent à alimenter cette crise du français que vont dénoncer les traditionalistes.

*Rapport à la langue : la réforme de l'enseignement secondaire qui crée un baccalauréat sans latin, en 1902, entérine une conception de la langue scientifique, qui privilégie la dimension dénotative.*

*Version et rhétorique ne nourrissent plus la pratique de l'écrit en français pour tous les élèves de lycée. D'où une coalition hétéroclite de défenseurs de la conception classique du français, fondement de la culture française en ces temps où le patriotisme constitue un ciment national. La création de la Nouvelle Sorbonne en 1904, qui regroupe des représentants des nouvelles matières, comme la sociologie de Durkheim, instaure un paradigme scientifique dans les matières considérées comme littéraires et évince la figure de l'écrivain qui incarnait l'universalisme de la culture. D'où la colère derechef des défenseurs de la culture classique. Cet affrontement, dans un contexte de séparation des Églises et de l'État (1905), crée un clivage entre les forces d'extrême*

---

<sup>901</sup> Voir l'article de M.Jey, consultable en ligne : « La réforme de 1902, pour en faire un bref rappel, est l'aboutissement d'une longue consultation, d'une enquête parlementaire, sous la présidence d'Alexandre Ribot : au cours de trente-huit séances entre le 17 février et le 27 mars 1899, près de 200 personnes sont auditionnées, parmi lesquelles d'anciens ministres de l'Instruction publique, des académiciens, des professeurs de faculté ou de lycée, des inspecteurs généraux, des proviseurs, des représentants de l'enseignement privé ou de sociétés d'agriculture ... A ces auditions, il faut ajouter les communications écrites des recteurs et des inspecteurs d'académie, des Chambres de Commerce, des Conseils généraux[i]. Promulguée par décret, fruit de compromis (vu l'ampleur de la consultation et la diversité des positions, la synthèse était malaisée), cette réforme réorganise l'ensemble de l'enseignement secondaire en deux cycles: le premier cycle comprend une section sans latin sur les deux existant, le second cycle quatre sections[ii], dont une sans latin. On peut y voir la fin de la suprématie du latin, et plus largement de cette culture fondée sur l'antiquité, jusque là seule à assurer la formation des élites. Moins de latin, une place plus importante accordée aux langues vivantes et aux sciences: une diversification des cultures à l'évidence, certes, mais une égalité? Rien n'est moins sûr; en raison de la hiérarchisation des sections en effet, elles ne jouissent pas toutes de la même légitimité. » Martine JEY  
[http://www.fabula.org/atelier.php?Gustave\\_Lanson\\_et\\_la\\_r%26eacute%3Bforme\\_de\\_1902](http://www.fabula.org/atelier.php?Gustave_Lanson_et_la_r%26eacute%3Bforme_de_1902)

*droite (dont Pierre Lasserre est l'un des penseurs) qui défendent la culture française et les Humanités classiques et les forces progressistes (au nombre desquelles figurent Durkheim, Lanson ou Lavissee) qui défendent les sciences et les nouvelles disciplines (en s'inspirant de l'enseignement supérieur allemand). Leur rapport à la langue est en réalité le même puisque le modèle allemand d'une langue qui évolue historiquement, représenté par Michel Bréal, est évincé et que les deux partis ont la même conception de la langue, celle de la langue classique qui sert les sciences et la dissertation par sa clarté. Cette période de controverses est essentielle pour notre étude car c'est là que se mettent en place les clivages qui vont opposer politiquement les nouvelles disciplines aux Humanités, clivages que ne remettront pas en question les deux guerres mondiales.*

Plan du chapitre :

1- Les causes de la réforme de 1902.

- A) Les progrès de l'enseignement confessionnel libre.
- B) La concurrence du primaire supérieur.
- C) La nécessité de faire une place aux sciences.

2- La Réforme de 1902 de l'enseignement secondaire : un compromis qui met sur le même rang enseignement classique et enseignement moderne.

- A) Un compromis dans l'enseignement secondaire.
- B) Le déclenchement de « la crise du français ».

3- La réforme du supérieur. La Sorbonne rénovée en 1896 et le rattachement de l'Ecole normale supérieure en 1904.

- A) La réforme du supérieur.
- B) Le déclenchement de la crise du français dans le supérieur.
- C) Les forces en présence dans cette controverse dont l'enseignement classique constitue un centre.

4- Les conservateurs.

A) Les théoriciens anti scientifiques, défenseurs de l'enseignement des lettres classiques.  
 B) *La doctrine officielle de l'Université, critique du haut enseignement de l'Etat, défense et théorie des humanités classiques*, 1913, de Pierre Lasserre. La position de Pierre Lasserre vis-à-vis de la Nouvelle Sorbonne. Une opposition philosophique et pamphlétaire. L'intérêt de l'ouvrage dans la présente thèse. Le réquisitoire contre la Nouvelle Sorbonne.

- a) La conception de l'enseignement que défend Pierre Lasserre : supériorité des études classiques. Eloge de la rhétorique en soi. Le spiritualisme et le libéralisme de la Révolution ne peuvent pas être classiques. Pour la défense du latin avec quelques aménagements. Eloge de la traduction du latin en français. Le latin supérieur aux langues vivantes ainsi que le grec.
- b) La crise du français. La crise du goût. La crise du français.
- c) Les remèdes à la crise. La sélection pédagogique, ou contre l'encyclopédisme. Raison de la primauté pédagogique des lettres sur les sciences. Pour une domination de la République des lettres d'avant la Révolution. Le positionnement philosophique de Pierre Lasserre. Pour un enseignement indépendant, non subordonné à l'Etat.
- d) Ce que Pierre Lasserre reproche à la Nouvelle Sorbonne qu'il rend responsable de la réforme de 1902. Contre l'image donnée par Ernest Lavissee des études classiques. Contre la vision des lettres classiques donnée par la nouvelle Sorbonne. Contre ceux qui remettent en question la traduction. Contre la sociologie de Durkheim. Contre l'enseignement de la littérature faite par Lanson à la Nouvelle Sorbonne. Contre une conception de la culture générale fondée sur les sciences. Contre la philosophie de l'erreur encyclopédique. Le fixe contre le devenir. Contre une université et des philosophes d'Etat.
- e) Bilan sur la pensée de Pierre Lasserre.

5- Les réformateurs.

- A) La position du réformiste Lanson.
- B) La position de Durkheim dans *L'Evolution pédagogique en France* (1905). Spécificité de la mentalité Française, contre l'enseignement des jésuites mais pour l'enseignement de la littérature antique. Bilan sur la pensée de Durkheim.

## 1- Les causes de la réforme de 1902.

---

### A) Les progrès de l'enseignement confessionnel libre.

L'enseignement du latin est toujours perçu comme l'apanage d'une minorité, l'accès au lycée classique est toujours payant et même si on dénonce son inadaptation au monde moderne, il est toujours auréolé d'un certain prestige<sup>902</sup>. En effet, dans les années 1890 les effectifs des classes secondaires de garçons stagnent dans les établissements publics et même diminuent alors qu'ils progressent dans les établissements confessionnels libres<sup>903</sup> où l'on dispense majoritairement un enseignement classique traditionnel. « L'enseignement secondaire, en somme, est d'abord et avant tout l'école des héritiers, même s'il offre marginalement aux enfants boursiers des possibilités d'ascension sociale »<sup>904</sup>. Une autre raison pousse les familles conservatrices à préférer les établissements confessionnels, c'est l'engagement politique de certains professeurs, « des professeurs, agrégés et normaliens notamment, se sentent alors investis par leur fonction même d'un devoir d'engagement, qui va faire par exemple le succès des universités populaires. Ils entrent en politique ; plus d'une centaine signent en 1898 les pétitions en faveur de la révision et l'on en trouve parmi les fondateurs ou les premiers adhérents de la Ligue des Droits de l'Homme. Ainsi Édouard Herriot à Lyon »<sup>905</sup>. Si bien que le dévouement des prêtres ou des préfets des études jésuites apparaît être une garantie de moralité précieuse aux familles qui ne partagent pas les mêmes positions politiques que les professeurs engagés. De plus, la médecine et la basoche n'envisagent pas d'accepter des bacheliers qui n'auraient pas fait de latin. 48 chambres de commerce, sur les 78 qui ont répondu à l'enquête, affirment la supériorité de l'enseignement classique, alors même que la plupart le jugent mieux adapté à la préparation des écoles de commerce qu'au commerce lui-même. Il y a aussi le fait que les établissements privés ont conservé les classes élémentaires (de la dixième à la septième) dans lesquelles on pouvait débiter le latin alors que les lycées publics les ont perdues souvent lorsqu'elles ont été assimilées aux classes d'école primaire. Les parents traditionalistes ont alors préféré le privé.

---

<sup>902</sup>Le succès des établissements catholiques est l'effet d'une mode, voire même d'un « snobisme » affirment certains proviseurs de lycées publics, voir Antoine Prost, « De l'enquête à la réforme. L'enseignement secondaire des garçons de 1898 à 1902 », *Histoire de l'éducation*, 2008. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/1843> ; DOI : 10.4000/histoire-education.1843

<sup>903</sup>Loin d'occuper une position dominante, les établissements publics affrontent, en effet, une concurrence redoutable. C'est le fait central qui préoccupe les députés et donne son actualité au thème des deux jeunesses, « moins séparées encore par leur condition sociale que par l'éducation qu'elles reçoivent », et qui « grandissent sans se connaître jusqu'au jour où elles se rencontrent si dissemblables qu'elles risquent de ne plus se comprendre », comme le dira Waldeck-Rousseau un peu plus tard ». Les lycées et collèges sont minoritaires, avec 82 000 élèves sur 182 000 : sur 100 élèves du secondaire, 45 fréquentent un lycée ou un collège communal et 55 un établissement libre. Antoine Prost, « De l'enquête à la réforme. L'enseignement secondaire des garçons de 1898 à 1902 », *op.cit.*

<sup>904</sup>Bruno Belhoste, « L'enseignement secondaire français et les sciences au début du XXe siècle. La réforme de 1902 des plans d'études et des programmes. »...*op.cit.*

<sup>905</sup>Antoine Prost, « De l'enquête à la réforme. L'enseignement secondaire des garçons de 1898 à 1902 »...*op.cit.*

---

## B) La concurrence du primaire supérieur.

La commission constate que les cours secondaires sont désertés aussi pour les cours du primaire supérieur dont l'enseignement, dans le prolongement de l'enseignement primaire, sans latin ni grec, plus concret, attire un nombre croissant d'élèves qui semblent bouder l'enseignement moderne proposé par les lycées. Cet enseignement secondaire moderne, en effet, héritier de l'enseignement spécial mis en place par Victor Duruy, garde les stigmates de ses origines. Bien qu'il accueille une part notable des élèves du secondaire, environ 40 000 à la fin du siècle, il souffre d'un grave complexe d'infériorité par rapport à l'enseignement classique, qui reste la voie royale. Le baccalauréat moderne reste un baccalauréat de second ordre. « Au terme de l'enquête, il apparaît ainsi que la concurrence du primaire supérieur est à tout prendre beaucoup plus redoutable pour les collèges que celle des maisons catholiques, qui se consacrent prioritairement, sinon exclusivement, au classique. C'est le fait majeur qui se dégage de l'enquête. Constituée pour traiter la concurrence des établissements libres et des lycées et collèges, la commission découvre celle du primaire supérieur et du secondaire. C'est de là que naît la réforme de 1902 »<sup>906</sup>. Or l'enseignement primaire supérieur, rappelons-le, ne comporte pas de latin et les instituteurs qui y enseignent n'en ont jamais fait dans leur grande majorité.

---

## C) La nécessité de faire une place aux sciences.

Des esprits aussi divers que Marcelin Berthelot, Paul Bourget, Ernest Lavisse, Jules Lemaitre ou Gustave Lanson<sup>907</sup>, dénoncent l'inadaptation de l'enseignement secondaire français. L'idéal aristocratique de la culture secondaire est-il compatible avec la montée des couches nouvelles et la démocratisation de la société, que les républicains appellent de leurs vœux ?

---

<sup>906</sup> Antoine Prost, « De l'enquête à la réforme. L'enseignement secondaire des garçons de 1898 à 1902 »,...op.cit.

<sup>907</sup> Voir l'article de M.Jey sur Gustave Lanson :

[http://www.fabula.org/atelier.php?Gustave\\_Lanson\\_et\\_la\\_r%26acute%3Bforme\\_de\\_1902](http://www.fabula.org/atelier.php?Gustave_Lanson_et_la_r%26acute%3Bforme_de_1902) « Professeur au lycée Louis-le-Grand, en 1899, il assure également un cours de latin à l'École normale supérieure, et y devient, entre 1896 et 1900, le suppléant de Brunetière. C'est en 1900 qu'il est élu maître de conférences à la faculté des lettres de l'université de Paris. S'il n'a pas été entendu par la Commission Ribot, ses positions sur l'enseignement secondaire sont connues, exposées dans des articles ou des discours de distributions des prix. Lanson est résolument du côté des Modernes: aussi se trouve-t-il en accord avec l'essentiel de la réforme.[...] Dans le camp des Modernes, Lanson ne cesse, quant à lui, de prôner l'avènement d'une culture moderne, d'un enseignement du français enseigné pour et par lui-même. Quel sens faut-il donner ici à *moderne*: Lanson est à la fois partisan d'accorder une égalité de fait aux enseignements moderne et classique, de donner une place plus importante aux disciplines scientifiques, de privilégier une approche scientifique des différentes disciplines, et simplement partisan d'une égalité des littératures gréco-latine et française. Sa critique de l'enseignement classique est radicale: rhétorique et langues anciennes ne correspondent plus aux besoins de la France du début du xxe siècle; élitiste et aristocratique, cet enseignement ne répond plus aux besoins de la démocratie: «[...] excellent, dit-il dès 1888[vi], pour préparer des hommes du monde, qui seront des rentiers, officiers, magistrats, médecins, professeurs [...] il est propre à inspirer le dégoût ou la crainte du commerce et de l'industrie.[...] Cet enseignement fait des délicats, quand il réussit, des paresseux quand il échoue.»

Le modèle pédagogique, y compris dans les sciences, reste celui des Humanités classiques et tend au dogmatisme avec une faiblesse des sciences expérimentales et un mépris pour les applications pratiques qui caractérisent un enseignement dominé par les mathématiques. L'immobilisme règne dans les programmes, dont la rédaction n'a que fort peu changé depuis l'époque de Victor Duruy. En sciences naturelles, les programmes, y compris dans les petites classes, sont encombrés par tout un vocabulaire technique d'origine grecque. Le verbalisme médical et morphologique qui règne réduit le travail des élèves à un pur et simple exercice de mémoire. La langue technique des sciences ne fait pas l'objet d'une étude particulière et il n'existe pas de pont entre l'enseignement des langues anciennes et celui des sciences, du point de vue de l'étude de la langue. Aux examens, les jurys, formés de professeurs de lettres classiques, déplorent la faiblesse d'expression des candidats des sections modernes. Il est vrai que les meilleurs élèves sont dirigés vers les sections classiques. Sous l'influence positiviste, les représentants de la gauche républicaine à la commission réclament un enseignement fondé sur la science.

## 2- La Réforme de 1902 de l'enseignement secondaire : un compromis qui met sur le même rang enseignement classique et enseignement moderne.

---

### A) Un compromis dans l'enseignement secondaire.

Dans l'ensemble, le ministre reste dans le droit fil des conceptions classiques. Il maintient la place du grec, dont l'étude sera relevée dans les hautes classes. Plus généralement, il refuse de mettre sur le même rang enseignement classique et enseignement moderne. Un compromis, approuvé par un vote à la chambre, permet finalement d'instaurer le principe de l'unité de l'enseignement secondaire et de l'égalité complète des études classiques et modernes, ce qui déplaît aux traditionalistes. L'enseignement du latin et du grec est au cœur des débats dans la mesure où les traditionalistes ne veulent pas remettre en question ni la durée ni le contenu de leur enseignement et où les modernistes veulent assurer une place conséquente aux sciences. Les termes « classique » et « moderne » disparaissent au profit d'une notation littérale, plus neutre. Dans le premier cycle (de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>), les élèves ont le choix entre section A (ex-classique) et section B (ex-moderne). En section A, le grec, dont l'enseignement commence en 4<sup>e</sup>, est facultatif. En section B, sans langues anciennes, les élèves suivent un enseignement complet, conçu pour leur permettre, s'ils le désirent, de terminer leur scolarité en fin de premier cycle. Le second cycle comprend quatre sections : les sections A, B et C correspondent respectivement aux sections gréco-latine, langues vivantes et sciences, dans un système de trifurcation de l'enseignement classique, et la section D correspond à l'enseignement moderne long, toujours sans latin, rallongé d'un an.

Les programmes scientifiques de 1902 sont l'œuvre d'universitaires et de savants. Les professeurs n'ont pas été consultés et l'inspection générale a été mise à l'écart, sauf en

physique. « La réforme de 1902 marque sans conteste un tournant dans l'histoire de l'enseignement scientifique en France. Marginales auparavant, les sciences se voient désormais reconnues une toute première place dans les plans d'études secondaires. Plus encore que l'augmentation des horaires et la rénovation des programmes, ce qui compte, c'est le nouvel esprit, d'inspiration positiviste, qui souffle sur ces enseignements, dont la valeur morale et éducative est officiellement reconnue par l'Université »<sup>908</sup>. Désormais cohabitent les deux enseignements, classique et moderne, avec des professeurs de formation classique qui enseignent dans des sections modernes. L'enseignement du latin et du grec ne connaît pas d'évolution en lui-même parce que l'enseignement du français, nous l'avons vu avec l'éviction de Michel Bréal, n'est pas pensé pour les sections modernes. L'idée que l'enseignement du français ne se peut se faire que par l'apprentissage du latin et du grec persiste alors que des sections sans latin ni grec existent pour mener au baccalauréat et sont reconnues comme aussi légitimes que les autres.

---

## B) Le déclenchement de « la crise du français ».

Cette réforme de 1902, en instaurant un cursus sans latin validé par le baccalauréat, déclenche une campagne de protestations jusqu'à la guerre de 1914-1918 que l'on appelle la « crise du français »<sup>909</sup>. Dans la presse, dans des revues généralistes comme spécialisées, des articles abondent pour déplorer une baisse de niveau, jugée catastrophique, des lycéens. Les élèves ne seraient plus capables d'écrire, parce qu'ils ne font plus assez de latin, et c'est la réforme de 1902 qui est désignée comme responsable puisqu'elle a porté atteinte aux humanités classiques. Ce serait une catastrophe d'ampleur nationale car certains rapports, émanant des facultés de médecine et même des écoles d'ingénieurs, montreraient que les futurs médecins et ingénieurs ne sauraient plus rédiger. Lanson analyse cette prétendue crise comme étant le fruit non pas de la réforme mais de l'évolution sociale : la démocratisation du secondaire fait que le recrutement des élèves est moins homogène, et que son enseignement, conçu pour une élite, est désormais inadapté. L'enseignement du français est devenu littéraire dans son approche, c'est un exercice de critique littéraire (nous reviendrons sur ce point) si bien qu'il s'est coupé de la grande majorité des élèves du secondaire qui n'ont pas cette culture chez eux. « Consentons à dire des choses qui ne seront pas neuves pour nous, mais qui pourront l'être pour ces enfants (...). Contentons-nous de ce qu'ils arrivent à des idées très grosses, à des impressions très sommaires, à la condition que ces idées grosses, que ces impressions sommaires, ils les aient trouvées eux-mêmes des textes. »<sup>910</sup>

---

<sup>908</sup> Bruno Belhoste, « L'enseignement secondaire français et les sciences au début du XXe siècle. La réforme de 1902 des plans d'études et des programmes. » ...*op.cit.*

<sup>909</sup> L'exposé de la crise du français s'appuie sur l'article de M.Jey, précédemment cité, chapitre III « Après la réforme de 1902, « la crise du français »...*op.cit.*

<sup>910</sup> Gustave Lanson, « La crise des méthodes dans l'enseignement du français », Conférences du musée pédagogique, dans *L'Enseignement du français*, Imprimerie nationale, 1909, p.3., cité par M.Jey ...*op.cit.*



Mais les souhaits de Lanson, qui prennent en compte la culture initiale des élèves, n'ont pas été respectés car les professeurs n'étaient pas formés pour un tel enseignement. L'enseignement du français est resté littéraire alors qu'il souhaitait un enseignement historique de la littérature dans sa dimension sociale et anthropologique. Pourtant la démocratisation des études concerne aussi le supérieur.

### 3- La réforme du supérieur. La Sorbonne rénovée en 1896 et le rattachement de l'Ecole normale supérieure en 1904.

---

#### A) La réforme du supérieur.

La création des bourses de licence et d'agrégation, en 1877 et en 1880, transforme les facultés de lettres et de sciences en leur donnant un nouveau public d'élèves. En effet, Ernest Lavisse, alors conseiller du ministre de l'instruction publique, crée en 1886 le diplôme d'études supérieures en sciences et en lettres. Ce diplôme est nécessaire, en plus de la licence, pour se présenter à l'agrégation. Ces élèves deviendront rapidement des étudiants qui suivent des conférences de préparation à la licence ou à l'agrégation faites par des maîtres de conférence. Les facultés de province bénéficient ainsi d'une modernisation avec une diversification des licences. Mais en remplaçant l'Ecole Normale supérieure pour la préparation au concours d'agrégation, les facultés font de la réussite au concours l'aboutissement des études supérieures. Les jurys d'agrégation en imposant leurs méthodes et leurs programmes aux facultés mettent les cours dispensés sous tutelle, d'autant plus que l'enseignement des lettres en province est dépourvu de tradition. « Ainsi assiste-t-on à une mainmise du jury d'agrégation des lettres sur la direction des études littéraires dans l'enseignement supérieur. »<sup>911</sup> Les facultés se consacrent à la préparation au diplôme d'agrégation avec un certain bachotage, ce qui est la rançon de leur succès. Le poids de la mémorisation est excessif, les candidats apprenant par cœur les cours de leurs professeurs ou même des passages entiers d'auteurs latins ou grecs si bien qu'il est difficile de vérifier leur niveau de maîtrise de ces deux langues. Les candidats n'ont plus « ni le temps ni le goût de réfléchir par eux-mêmes » dit le rapport de Maurice Croiset, président du jury de lettres en 1897<sup>912</sup>. Des tensions se créent entre l'inspection générale et les professeurs de facultés au sujet de la préparation des exercices imposés par l'inspection générale comme la composition française et la nouvelle explication de textes français. Ainsi les facultés, en se consacrant à la préparation des concours d'agrégation, ont un enseignement qui vise le secondaire et non pas le supérieur. Les candidats ne sont pas de futurs chercheurs. Cette dualité dans les missions des facultés françaises est le terrain d'une controverse qui apparaît au grand jour dans les années 1910 à la Sorbonne. la conception de

---

<sup>911</sup> André Chervel, *Histoire de l'agrégation...op.cit.* p. 243.

<sup>912</sup> Cité par André Chervel, *Histoire de l'agrégation...op.cit.* p. 244.

la langue, il va de soi, demeure celle du français classique que les étudiants doivent tenter de maîtriser pour satisfaire aux exigences des concours.

---

## B) Le déclenchement de la crise du français dans le supérieur.

Dans son introduction à *De la division du travail social*, publié en 1893, Durkheim commet un sacrilège, qui provoque une levée de boucliers : « accoler le stigmate de dilettantisme à la culture générale, alors identifiée aux humanités, pierre de touche de l'enseignement secondaire qui forme les classes dirigeantes, c'est défier le sacré. Matérialisme, utilitarisme, tyrannie du social, despotisme, fanatisme autoritaire, dogmatisme, fausse science, pédantisme, telles sont les attaques dont la sociologie durkheimienne va être la cible.»<sup>913</sup> Ces attaques viennent très largement d'hommes de lettres qui réagissent de façon anti scientifique dans le contexte des réformes entreprises par la III<sup>e</sup> République. Cette violente réaction des lettrés peut s'expliquer par la spécificité française qui fait que les activités littéraires et universitaires ne sont pas complètement cloisonnées du fait de la culture humaniste et de la centralisation de la vie intellectuelle dans la capitale, et que le prestige de l'homme de lettres (qui peut recevoir une consécration, par exemple, en étant admis à l'Académie française) valorise cette culture générale fondée sur les humanités classiques. « C'est au moment où le gouvernement de la III<sup>e</sup> République tente d'importer le modèle de la recherche allemande dans les universités françaises et de promouvoir la culture scientifique moderne contre la culture littéraire classique, tant dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement supérieur, que se déclenche une violente réaction anti scientifique du côté des défenseurs de la culture humaniste. »<sup>914</sup> La nécessité de ces réformes se faisait sentir de longue date, comme nous l'avons vu, avec la création de l'Ecole pratique des hautes études dès 1868. La rénovation de la Sorbonne, à partir des décrets de 1896, donne le nom d'université à la faculté de lettres où enseignent des partisans de cette réforme, Charles Seignobos et Charles-Victor Langlois en histoire, Gustave Lanson en lettres, Émile Durkheim en sociologie, qui en sont les principaux représentants. Ils visent à remplacer l'ancienne rhétorique par la recherche spécialisée. De plus, l'Ecole normale supérieure est rattachée à cette Sorbonne rénovée, en 1904, on l'appelle la Nouvelle Sorbonne. En 1907, la licence ès lettres est réformée à son tour : les épreuves communes aux quatre licences de lettres (lettres, philosophie, histoire et langues vivantes) sont supprimées, à l'exception de la version latine qui reste éliminatoire, pour permettre une plus grande spécialisation. Le cours de pédagogie de Durkheim est obligatoire pour préparer l'agrégation. A tout cela s'ajoute, comme nous l'avons vu la

---

<sup>913</sup> Gisèle Sapiro, « Défense et illustration de “ l'honnête homme ”. Les hommes de lettres contre la sociologie », Actes de la recherche en sciences sociales, 2004/3 (no 153), p. 11-27. DOI : 10.3917/ars.153.0011. URL : <https://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2004-3-page-11.htm>

<sup>914</sup> Gisèle Sapiro, « Défense et illustration de “ l'honnête homme ”. Les hommes de lettres contre la sociologie »,...  
*op.cit.*

réforme du baccalauréat qui permet une scolarité sans latin, ce qui déclenche une violente réaction de la part de ceux qui restent attachés aux Humanités classiques.

---

### C) Les forces en présence dans cette controverse dont l'enseignement classique constitue un centre.

Les attaques les plus virulentes viennent d'anciens élèves de la Sorbonne, hommes de lettres attachés à leur formation classique, et qui trouvent dans l'Eglise catholique et ses représentants de précieux alliés sur la base de l'alliance séculaire entre la culture humaniste et l'Eglise. « La politique anticléricale du ministère Combes et, en particulier, l'interdiction des congrégations enseignantes qui consacre, avec la séparation des Églises et de l'État en 1905, le monopole étatique sur l'éducation, sont perçues comme une atteinte supplémentaire à la culture humaniste. »<sup>915</sup> Des écrivains sont à la tête de l'offensive parce qu'ils voient dans ces réformes le triomphe du paradigme scientifique et objectiviste contre le modèle littéraire et subjectiviste. Car ce processus « qui promeut l'expertise scientifique et la compétence fondée sur un savoir positif, entraîne l'irréversible déclin de la figure de l'écrivain et de ses prétentions à l'universalisme »<sup>916</sup>. Cette lutte entraîne une concurrence entre écrivains et sociologues ou historiens, entre le champ littéraire et le champ universitaire, pour le monopole sur le discours social légitime. On assiste aussi à une division de la critique littéraire, avec une critique universitaire qui concerne les auteurs classiques et une critique de professionnels qui se consacrent à la littérature contemporaine. Ce qui n'est pas sans conséquence dans l'enseignement du français, comme nous le verrons. On assiste ainsi à la mise en place d'un clivage autour de l'enseignement de la langue : des partisans de la modernité et du progrès comme Zola, ainsi que de nouvelles élites, souvent recrutées parmi les minorités religieuses, protestantes et juives, face à des hommes de lettres conservateurs, comme Bourget ou Barrès, mais aussi à gauche avec l'entourage de Péguy, lié au sentiment national par la langue. Ainsi la victoire du dreyfusisme, le combisme, la séparation des Églises et de l'État favorisent non seulement l'alliance avec l'Église mais aussi le succès de la ligue d'Action française parmi les jeunes héritiers lettrés, face à la concurrence de ces nouvelles élites et à la dévaluation de leur capital culturel et scolaire. « Au moment où Charles Maurras développe sa théorie des quatre états confédérés (juifs, protestants, francs maçons, métèques), les attaques littéraires contre la Nouvelle Sorbonne fourmillent de notes antisémites et anti protestantes. »<sup>917</sup>

---

<sup>915</sup> Gisèle Sapiro, « Défense et illustration de " l'honnête homme " ». Les hommes de lettres contre la sociologie »,... *op.cit.*

<sup>916</sup> *Ibid.*

<sup>917</sup> *Ibid.*

## 4- Les conservateurs.

---

### A) Les théoriciens anti scientistes, défenseurs de l'enseignement des lettres classiques.

C'est dans ce contexte que le philosophe conservateur Pierre Lasserre fait une série de conférences qu'il tient en 1908-1909 à l'Institut d'Action française, et qui constituent la base de son livre *La Doctrine officielle de l'Université* (1912). Il accuse la Nouvelle Sorbonne d'avoir succombé à un complot de gauche, fomenté par des protestants et des juifs. « Peu après commence de paraître dans la presse l'enquête d'Agathon, pseudonyme d'Henri Massis, licencié ès lettres, et d'Alfred de Tarde, fils du sociologue et criminologue Gabriel Tarde, licencié en droit. Vraisemblablement inspirée des conférences de Pierre Lasserre, également empreinte d'antisémitisme, cette enquête fait l'objet d'un recueil publié en 1911 sous le titre *L'Esprit de la Nouvelle Sorbonne. La crise de la culture classique. La crise du français.* »<sup>918</sup> Il serait réducteur de ne voir dans les plus virulents défenseurs des lettres classiques uniquement une offensive de l'Action française. Massis et Tarde n'en sont pas membres encore lorsqu'ils prennent le pseudonyme d'Agathon, et ils regroupent aussi des représentants de milieux nationalistes et socialistes. « Il faudrait plutôt expliquer le succès de Maurras et de l'Action française dans les milieux intellectuels et particulièrement littéraires par la justification qu'ils donnent au sentiment de dépossession d'une élite en déclin.<sup>919</sup> » Des divergences apparaissent entre la position que Lasserre détaille dans son livre et les articles d'Agathon, notamment sur l'individualisme, mais « leur défense commune du goût, de la culture générale, de l'unité spéculative l'emportait sur les divergences. »<sup>920</sup> En 1911, est créée la Ligue pour la culture française. La création de cette « ligue pour la défense des humanités et de la culture classique, sous la présidence de Jean Richepin, de l'Académie française, avec Massis et Tarde comme secrétaires, confirme l'ampleur de l'enjeu : elle est patronnée par 33 membres de l'Académie française, dont Barrès, Bourget, mais aussi le mathématicien Henri Poincaré, qui publiera, pour le compte de la Ligue, une brochure sur le thème *Les Sciences et les humanités*<sup>921</sup> dans laquelle il explique que le latin est nécessaire à la formation de l'esprit de finesse, lui-même indispensable au savant. Il pense en effet que l'apprentissage du latin est une excellente propédeutique au langage abstrait et rigoureux des mathématiques car il exige rigueur et analyse pour la pratique du thème et de la version. Mais il cite ensuite le biologiste Giard qui voit dans l'analyse linguistique la révélation de formes et de structure du langage tout à

---

<sup>918</sup> Gisèle Sapiro, « Défense et illustration de "l'honnête homme" ...op.cit.

<sup>919</sup> *Ibid.*

<sup>920</sup> *Ibid.*

<sup>921</sup> Henri Poincaré, *Les Sciences et les humanités*, Paris, Fayard, 1911. Consultable en ligne sur <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k680004/f20.image.texteImage>

fait comparable à celles que révèle l'observation du monde vivant, car, comme le vivant, le langage évolue, il a une histoire que les mots révèlent par leur étymologie. Poincaré développe ensuite sa propre pensée en disant que les poètes aussi savent observer, et il fait l'éloge de l'intuition qui vient au secours de l'esprit de géométrie. L'esprit de finesse ne doit pas être séparé de l'esprit de géométrie. Il retrouve dans les études classiques un peu de la vieille âme grecque qui a donné naissance à la fois aux poètes et aux penseurs. En réalité, il n'a pas du tout la même conception de la langue que Pierre Lasserre, Massis et Tarde et c'est là le paradoxe : le mot d'Humanités ne désigne en réalité pas la même chose. En citant la Grèce plutôt que Rome, Poincaré est en réalité plus proche du rapport allemand à la langue. Ainsi, le monde des sciences est en seconde position, après l'Académie française, du point de vue de sa représentation au comité d'honneur : 30 membres ; suivent l'Académie des sciences morales et celle des beaux-arts avec 26 membres chacune, et l'Académie des inscriptions. « Au comité de direction de la Ligue, on trouve nombre d'hommes de lettres, d'Henry Bordeaux, Louis Bertrand et Abel Bonnard à Charles Péguy, André Gide et Pierre Louÿs. »<sup>922</sup>

Ce qui est intéressant pour notre propos, c'est de voir comment la défense de la langue française, liée à celle des lettres classiques, fédère des personnalités très différentes, avec un rapport à la langue différent, et va élaborer un argumentaire qui, s'il n'est pas entièrement nouveau, reprend de la vigueur et va perdurer tout au long du XX<sup>e</sup> siècle. Le clivage entre anti scientifiques et réformateurs se cristallise sur l'opposition entre désintéressement et utilitarisme. L'opposition entre désintéressement et utilitarisme renvoie aussi à deux conceptions du rôle de l'école, celle qui oppose l'éducation à l'instruction. Cette opposition a été codifiée par Ferdinand Brunetière, directeur de la *Revue des Deux Mondes*, dans un article paru en 1895, peu après son ralliement officiel à l'Église catholique, sous le titre « Éducation et instruction ». « Vouée à la transmission du savoir, à l'opposé d'une véritable éducation qui doit former le caractère et la volonté, l'instruction ne garantit pas la "moralité". Spécialisée, elle vise la seule utilité, au détriment de la "culture désintéressée" et des "idées générales", et développe l'individualisme, ennemi de l'éducation et de l'ordre social.»<sup>923</sup> Ce clivage, désintéressement et utilitarisme, différencie aussi, pour les traditionalistes, l'enseignement primaire de celui du secondaire ainsi que, dans l'enseignement supérieur, l'ancienne rhétorique des nouvelles méthodes de recherche de la Sorbonne nouvelle. « Cette série d'oppositions (...) donne une forme euphémisée à la défense des prérogatives des anciennes élites face aux nouvelles élites républicaines, produit de la méritocratie, ainsi qu'à celle des détenteurs d'une formation – le secondaire, bastion de la formation des classes dirigeantes – et de titres scolaires – baccalauréat et diplômes universitaires – menacés de dévaluation sur le marché avec l'arrivée de nouveaux prétendants à ces titres. »<sup>924</sup> Ainsi les défenseurs des lettres classiques

---

<sup>922</sup> Gisèle Sapiro, « Défense et illustration de "l'honnête homme" ...op.cit.

<sup>923</sup> *Ibid.* Cette opposition entre culture désintéressée qui forme l'individu en lui donnant une culture générale et culture utilitaire qui conduit à un métier, se retrouve encore de nos jours dans l'opposition entre enseignement général et enseignement professionnel. Le rapport à la langue qui permet l'épanouissement de l'individu n'est pensé ni dans l'un ni dans l'autre. La formation des enseignants, dans l'enseignement professionnel, reste calquée sur celle de ceux du général, d'où un sentiment de dévalorisation des enseignants dont les élèves n'ont pas les bases pour le recevoir.

<sup>924</sup> Gisèle Sapiro, « Défense et illustration de "l'honnête homme" ...op.cit.

donnent de l'enseignement du latin et du grec l'image d'un conservatisme à la fois culturel et social. J'ai choisi de rendre compte en détail du livre de Pierre Lasserre parce qu'il l'a écrit suite à des conférences qui ont manifestement directement influencé les articles de 1910 à 1911 publiés par Agathon<sup>925</sup>.

---

B) *La doctrine officielle de l'Université, critique du haut enseignement de l'Etat, défense et théorie des humanités classiques*, 1913, de Pierre Lasserre.

Pierre Lasserre (né en 1867 et mort en 1930) est agrégé de philosophie. Nationaliste et anti dreyfusard, il consacre un livre à Charles Maurras en 1902, *Charles Maurras et la Renaissance classique*, et, la même année, publie *La morale de Nietzsche*. Il soutient une thèse controversée en 1907, à l'Université des lettres de Paris, où il suggère que les romantiques français ont corrompu l'idée monarchique, ce qui aurait influencé les collaborateurs de l'Action française et en particulier Charles Maurras, thèse dont le titre est *Le Romantisme français, essai sur la révolution dans les sentiments et dans les idées au XIXe siècle*. En 1912, il publie *La doctrine officielle de l'Université, critique du haut enseignement de l'Etat, défense et théorie des humanités classiques*. C'est ce texte que j'étudie dans un ouvrage de la troisième édition, au Mercure de France, qui date de 1913<sup>926</sup>.

Dès l'introduction de son ouvrage, Pierre Lasserre revendique son rôle de précurseur dans la dénonciation de l'enseignement de la Nouvelle Sorbonne et de l'enseignement secondaire, suite à la réforme de 1902 : « Non moins qu'aux nouveautés de la Sorbonne elle-même, on s'attaque de toutes parts à la récente réforme de l'enseignement secondaire et au plan d'études de 1902. (...) Me sera-t-il permis de rappeler que toute cette campagne a commencé par une trentaine de leçons professées en 1908 et 1809 à l'Institut d'Action française, sur la *Doctrine officielle de l'Université* ? Ce titre était commenté par ce sous-titre : *Critique du haut enseignement de l'Etat*. Quelle qu'ait pu être la part de mon initiative dans le grand et rapide mouvement qui s'est prononcé depuis contre la Sorbonne contemporaine et contre la réforme scolaire, je fus absolument seul pendant ces deux années à saisir le public de la question.<sup>927</sup> »

---

<sup>925</sup>Agathon, *L'Esprit de la Nouvelle Sorbonne, la crise de la culture classique la crise du français*, Paris, Mercure de France, 1911 Préface : « je rassemble ici les articles parus dans l'Opinion du 23 juillet au 31 décembre 1910 et qui ont suscité dans la presse un beau moment de discussion ».

<sup>926</sup>Il rompt avec l'Action française et Charles Maurras en 1914, irrité par la vulgarisation exagérée de sa thèse sur le romantisme. En 1922 il reçoit pour son oeuvre le Grand prix de littérature de l'Académie française. [http://data.bnf.fr/12375344/pierre\\_lasserre/](http://data.bnf.fr/12375344/pierre_lasserre/)

<sup>927</sup> Pierre Lasserre, *La doctrine officielle de l'Université, critique du haut enseignement de l'Etat défense et théorie des humanités classiques*, Paris, le Mercure de France, 1913, introduction, p.10 et 11.

---

## **La position de Pierre Lasserre vis à vis de la Nouvelle Sorbonne. Une opposition philosophique et pamphlétaire.**

Dans le tout dernier chapitre de ce livre, le chapitre VI de la quatrième partie, intitulé « Synthèse des faits exposés dans ce livre »<sup>928</sup>, Pierre Lasserre rappelle que les deux manifestations essentielles de la crise de 1902 sont la barbarie de la Sorbonne et la destruction des études classiques. Pour lui, la Sorbonne réformée « c'est l'abdication systématique de l'intelligence »<sup>929</sup> car elle est une Sorbonne germanisée puisqu'elle ne se soucie pas de digérer les matières et n'emploie ni méthode ni ordre. Il rejette la philosophie hégélienne dont la formule « tout est dans tout » est, selon lui, l'adage suprême, car elle nivelle tout, elle supprime toute hiérarchie. Ce qui signifie le renoncement à penser. Il s'insurge contre « la prépondérance de l'élément juif et surtout de l'élément protestant dans la haute Université »<sup>930</sup>, et il réaffirme son hostilité à un enseignement officiel asservi à un état démocratique, à une pensée d'état : « l'idée d'un haut enseignement de l'Etat asservi à l'Etat est inacceptable »<sup>931</sup>. Il est pour la libre république des lettres et annonce clairement son appartenance à l'Action française donnant ainsi sa position politique, position qu'il ne veut pas développer dans le cadre de cet ouvrage. Il écrit pour les lettrés et patriotes français. Cette courte présentation, d'après la synthèse qu'il fait lui-même en fin d'ouvrage, montre le ton pamphlétaire de ses propos, ce qui présente l'avantage, pour l'analyse historique, de montrer clairement ses prises de position.

---

## **L'intérêt de l'ouvrage dans la présente thèse.**

Ce livre permet d'étudier la pensée d'un défenseur traditionnel des lettres classiques qui fait une analyse subjective et raciste, (avec le même parti pris développé ensuite par Vichy et par les nazis), de l'émergence de nouvelles disciplines à la Sorbonne. Il instaure un clivage entre les valeurs culturelles traditionnelles et les nouvelles disciplines, clivage qui va perdurer tout au long du XX<sup>e</sup> siècle. Il permet donc de cerner une pensée qui n'est pas neuve mais qu'il actualise et dont les arguments vont se répéter ensuite. L'enseignement des lettres classiques, défendu par Pierre Lasserre comme incarnant la vraie tradition française, va, particulièrement en ce début du XX<sup>e</sup> siècle, donner l'image d'un enseignement conservateur et élitiste mais aussi défenseur de l'exception française contre l'envahissant voisin germanique. Lettres classiques et patriotisme sont désormais liés. Ce discours brouille les cartes au niveau politique car le patriotisme concerne toutes

---

<sup>928</sup> *Ibid.*, p. 474.

<sup>929</sup> *Ibid.*, p. 478.

<sup>930</sup> *Ibid.*, p. 489.

<sup>931</sup> *Ibid.*, p. 492.

les classes sociales alors que l'enseignement classique concernait jusqu'ici les classes aisées, principalement. Le rapport à la langue latine et à ses oeuvres, défendu par Lasserre, est celui de la tradition catholique, une tradition qui ne rejette pas celui qui veut apprendre même s'il est issu d'une classe modeste. Le discours de Lasserre, nous le verrons, ne s'appuie pas sur la notion sociologique de classes sociales car il rejette la sociologie au nom de la prépondérance de l'individu. Sa conception de la culture n'est donc pas celle d'une classe sociale, il reconnaît, par exemple, le félibrige<sup>932</sup> comme une culture digne de ce nom car elle fait partie de la tradition française. En revanche, il place la culture protestante et la culture juive du côté de la tradition germaniste, et les désigne comme l'ennemi. Le pamphlétaire Lasserre, en cherchant à définir cette culture classique qu'il défend, avance des arguments qu'il présente comme relevant d'un point de vue universel. A ce titre, on peut dire qu'il fait de la métadidactique, et sa pensée pousse à réfléchir à l'enseignement de la langue en dépit de ses formulations polémiques. C'est ce double clivage, tradition contre nouvelles disciplines, et tradition française contre esprit germanique, qui donne à l'enseignement classique une position ambiguë car on peut déplorer un enseignement traditionnel dépassé et défendre, cependant, l'esprit français qu'incarnent les humanités, c'est ce qui fait, nous l'avons vu, que des écrivains de bord opposé puissent prendre la défense de l'enseignement classique.

---

### **Le réquisitoire contre la Nouvelle Sorbonne.**

Pierre Lasserre annonce dès l'introduction que sa réflexion porte sur « la formation intellectuelle qui convient aux nouvelles générations françaises »<sup>933</sup> et se fait l'écho de tout ce qui est reproché à l'enseignement nouveau donné en Sorbonne : « la philosophie, l'histoire, les lettres, dit-on, ne seraient plus cultivées que de nom dans la Sorbonne nouvelle. Ce qui aurait pris leur place, ce qui en ferait figure se réduirait à un labeur tout matériel de bibliographie, de recensement, de numérotage, d'étiquetage, de documentation et d'érudition aveugles et sans pensée. L'étude de la philosophie ramenée tout entière à l'histoire de la philosophie, mais plutôt à la lettre qu'à l'esprit de cette histoire, c'est-à-dire à la poursuite et à la collation des "textes" des philosophes, sans aucun effort personnel de critique, d'interprétation, de synthèse ; l'étude de la littérature, ramenée tout entière à l'histoire littéraire, et celle-ci conçue à son tour comme le dépouillement quasi passif de toute matière imprimée et de son contenu, sans acception de qualité ni d'importance ; l'étude de l'histoire ramenée à la mise bout à bout des "sources", à l'énumération brute des faits, et excluant tout souci d'explication et de synthèse.<sup>934</sup> » Les reproches portent sur une nouvelle façon d'aborder

---

<sup>932</sup> Pierre Lasserre consacre un ouvrage à Frédéric Mistral, *Frédéric Mistral, poète, moraliste, citoyen*, Payot, 1918. Mistral, membre fondateur du félibrige, avait reçu en 1904 le prix Nobel pour son oeuvre *Mirèio*. Pierre Lasserre consacrera, à partir des années 1920, plusieurs ouvrages à Renan et à la crise religieuse.

<sup>933</sup> Pierre Lasserre, *La doctrine officielle de l'Université ... op.cit.*, introduction p. 6.

<sup>934</sup> *Ibid.*, p.7.



les textes, que ce soit en philosophie, en littérature ou en histoire. Une nouvelle façon qui se veut scientifique et objective et qui s'appuie sur de nouveaux matériaux qui irritent Pierre Lasserre : bibliographie, recensement, dépouillement. Une nouvelle approche qui ne fait plus appel à l'évaluation subjective, ce que Lasserre appelle l'effort personnel de critique. Les textes sont vus comme des objets d'études et non plus appréhendés selon le ressenti de ceux qui les ont lus. L'influence de la philologie allemande est effectivement visible ici mais Lasserre y voit un danger pour la culture française. Le problème que lui pose la Nouvelle Sorbonne est l'émergence de nouvelles matières, la sociologie par exemple, dont les méthodes de travail (statistiques) et l'analyse sociale bouleversent le regard traditionnel porté sur le savoir et instaurent des méthodes scientifiques qui ne laissent plus leur place à la culture traditionnelle, fondée sur la connaissance des textes du panthéon classique. Le rapport à la langue est différent puisque la terminologie, que ces nouvelles disciplines mettent en place, se passe de la connaissance du latin. En effet, la langue de ces disciplines n'est pas littéraire mais scientifique, elle n'a donc plus besoin d'être polysémique car elle est univoque, même si elle a recours aux racines latino-grecques pour former des mots nouveaux. L'émergence de ces nouvelles disciplines, que sont la sociologie et la linguistique, crée une nouvelle fois une évolution de la langue avec la création de nouveaux mots, comme ce fut le cas au début du XVIII<sup>e</sup> siècle avec le développement des sciences. Pierre Lasserre en a d'ailleurs conscience. Son livre présente l'intérêt pour l'historien de présenter un point de vue radical et assez complet puisque sa critique concerne la Nouvelle Sorbonne et l'esprit qui l'anime, c'est-à-dire un nouveau rapport au savoir ainsi qu'un positionnement philosophique.

Son livre comporte quatre grandes parties qui montrent la volonté d'embrasser un vaste champ dans la critique : la première partie, « La guerre aux Humanités », comporte des chapitres consacrés à Lavis, Seignobos, Lanson, Durkheim, à la défense du latin et à la crise du français. La deuxième partie s'intitule « La barbarie en Sorbonne » et aborde successivement la sociologie, les lettres, l'histoire. La troisième s'appelle « Définition des humanités », et la quatrième, « L'Université et la Révolution ». Un livre de presque cinq cents pages écrit dans un style pamphlétaire dont je vais rendre compte de façon synthétique en essayant de mettre en évidence à la fois la vision de l'enseignement classique que défend Lasserre et ce qu'il reproche de façon virulente à la Nouvelle Sorbonne.

---

### **a) La conception de l'enseignement que défend Pierre Lasserre : supériorité des études classiques.**

Dès l'introduction, il affirme qu'il existe « une tradition de pédagogie et de culture associée à la plus haute civilisation de l'humanité dont les lettres antiques, la scolastique helléno-chrétienne, les lettres classiques modernes sont successivement venues composer la substance et fournir les

instruments »<sup>935</sup>. D'emblée les choses sont dites : la civilisation occidentale est supérieure aux autres et cette supériorité est fondée sur une tradition séculaire qui remonte à l'Antiquité et au début du christianisme<sup>936</sup>. Il a cependant cette formulation nouvelle de « lettres classiques modernes » car il n'est pas sans ignorer que les temps changent et qu'il faut qu'une tradition s'adapte mais il le dit de façon paradoxale en définissant sa doctrine comme « à la fois très réactionnaire et très avancée »<sup>937</sup>.

Ce que fournit cette tradition classique c'est à la fois un fond, une substance et une forme, des instruments qui permettent de penser. Dès les premiers chapitres de son livre, Lasserre montre l'opposition fondamentale, philosophiquement, entre les valeurs qu'il défend et celles de la Nouvelle Sorbonne. Il considère que les études classiques fondées sur l'apprentissage du latin, principalement, permettent la maîtrise de la langue française et l'accès aux grands textes de la littérature qui permettent seuls d'accéder à la pensée. Il soutient une conception an-historique de l'homme et une réflexion philosophique, elle aussi an-historique. Il existe pour lui une perfection dans la langue et des vérités éternelles concernant l'homme et l'histoire qui ne peuvent pas être remises en question. La doctrine classique « fixe l'individu en consolidant la raison ». « Elle n'est pas servie de l'histoire. Elle la domine en s'en inspirant. »<sup>938</sup> Il faut observer le meilleur de l'élite humaine dans le passé et prendre modèle.

---

### **Eloge de la rhétorique en soi.**

C'est à ce titre qu'il défend la rhétorique en soi. Il pense par entité en usant de qualificatifs de la romanité classique comme la « virilité intellectuelle »<sup>939</sup> qu'il oppose au jeu verbal efféminé de certains professeurs de littérature. Il se réfère à des modèles comme Aristote ou Rollin. Si la rhétorique enseigne l'art du discours, ce dernier « n'a de beauté et de lumière, que si le fond a de la force ». Virilité et force sont des mots clés chez Lasserre pour définir les qualités des intelligences supérieures. (Une façon de voir qui se retrouve chez les fascistes et les nazis ensuite. La pensée de Nietzsche réinterprétée.) Il rend grâce à Lanson d'avoir bien vu qu'au XIX<sup>e</sup> siècle la rhétorique en était venue à séparer la forme du fond, à ne cultiver plus que la forme, sans énergie, et à « cultiver

---

<sup>935</sup> *Ibid.*, introduction, p.15.

<sup>936</sup> Cette défense de la tradition culturelle occidentale se fait dans un contexte où si la France continue à être fière de sa domination coloniale, elle connaît aussi des bouleversements dans les arts : Picasso a connu sa période où il est influencé par l'art africain (1908-1909) et traverse celle du cubisme synthétique (1912-1919). Est-ce que Pierre Lasserre sent la culture traditionnelle menacée ? Ce qu'il pense être l'identité française commence à être remise en cause, et à paraître sous les traits de ce « réductionnisme européen » que dénoncera un peu plus tard Aimé Césaire.

<sup>937</sup> *Ibid.*, p.16.

<sup>938</sup> *Ibid.*, p.51.

<sup>939</sup> *Ibid.*, p.74.

l'imitation pour elle-même »<sup>940</sup>. Il le rejoint aussi lorsqu'il affirme que les monuments du passé comme Quintilien sont des « éducateurs par le fond des idées » qui vont nourrir le cœur des élèves et leur jugement. Mais Pierre Lasserre donne une image figée dans leur perfection des modèles de l'Antiquité. Pour lui, l'homme est éternellement le même et son histoire ne connaît pas une évolution notable.

---

### **Le spiritualisme et le libéralisme de la Révolution ne peuvent pas être classiques.**

Il estime que « le spiritualisme et le libéralisme ne s'accordent avec la pensée ni la méthode d'aucun des grands maîtres classiques, tant anciens que modernes, mais encore que la solidité, l'énergie, la forte assise rationnelle et naturelle du fond chez les grands maîtres, humilie cruellement la molle boursoufflure de ces conceptions ou religions individualistes et quatre-vingt-neuvièmes, tempérées de convenances administratives et académiques »<sup>941</sup>. Il y a chez Lasserre ce culte de l'énergie et de la supériorité qu'il a peut-être puisé chez Nietzsche et Wagner<sup>942</sup>. Il n'accepte pas la vision de l'homme et de la société que la Révolution a mise en place : « Les principes de 1789-1793, âme commune du spiritualisme et du libéralisme, portent une notion si fautive de la nature humaine et de la société qu'ils ne peuvent voisiner durablement dans un esprit avec la substance des poètes supérieurs. »<sup>943</sup> Sa vision de l'homme et de la société est fondée sur une domination des esprits supérieurs, sans qu'elle soit celle d'une classe sociale définie.

---

### **Pour la défense du latin avec quelques aménagements.**

Dans le chapitre 5, *La défense du latin*, de la première partie, Pierre Lasserre n'envisage pas d'alternative à l'enseignement du latin : « Ou le latin sera tenu pour un facteur indispensable à la culture intellectuelle des Français, ou il n'y comptera pour rien. Il n'y a pas de milieu »<sup>944</sup>. Il l'a affirmé déjà au chapitre 3, *Utilitarisme et pédagogie*, « la pédagogie est la pédagogie, son objet, qui est la formation d'un bon esprit, ne change point, et ce sont en tous temps les mêmes qualités qui

---

<sup>940</sup> *Ibid.*, p. 77.

<sup>941</sup> *Ibid.*, p. 76.

<sup>942</sup> Pierre Lasserre est un catholique, et s'il n'aime pas l'individualisme que pour lui la Révolution, le libéralisme et le romantisme ont favorisé, c'est probablement au nom de la morale chrétienne du moi haïssable. S'il admire les valeurs du *mos majorum* c'est dans un contexte chrétien, puisque les œuvres de l'Antiquité ont été, en quelque sorte, christianisées par les jésuites. Le patriotisme, dans une France catholique, fille aînée de l'Église, s'accorde avec la défense des valeurs de la République romaine classique. Le Stoïcisme peut aller de pair avec une pensée mâle telle que la conçoit Lasserre. Il a été lecteur de Nietzsche.

<sup>943</sup> *Ibid.*, p. 76.

<sup>944</sup> *Ibid.*, p. 125.

font l'esprit bon »<sup>945</sup>. Il y a des parties de la pédagogie classique qui sont « immuables pour qui ne consent pas à un abaissement de la civilisation intellectuelle de la France. Le latin en est une »<sup>946</sup>. Abaissement, c'est-à-dire décadence, Pierre Lasserre ayant une conception fixe de l'homme, voit l'évolution comme un abaissement. Le bien et le bon sont des concepts immuables, (peut-être est-il platonicien? même s'il ne se réfère pas explicitement à Platon dans son livre). Il a cependant conscience qu'il faut adapter cet enseignement car il est clair pour lui que c'est la langue française, sa maîtrise, qu'il faut défendre. Il est donc d'avis de simplifier grammaire et logique. « La version latine est sacro-sainte »<sup>947</sup> mais le vers latin et le discours latin pouvaient être supprimés, quant au thème, il est utile seulement dans les petites classes car « le propre but de la discipline latine (...) est la possession intelligente du français »<sup>948</sup>. Il se montre progressiste et en accord avec certaines réformes : le vers latin et le discours latin lui semble obsolètes et le thème ne doit servir qu'à titre pédagogique, ce que nous appellerions thème d'imitation dans les petites classes pour maîtriser les rouages grammaticaux. Il se demande si le grec n'est pas un luxe dans l'éducation<sup>949</sup> car il a conscience de l'importance de bien maîtriser le français, qu'il considère comme une langue de culture, avant tout : « Acquérir la maîtrise de sa propre langue, c'est donc acquérir, non pas seulement la facilité de l'expression, mais le fond même, le fond le plus général et le plus nécessaire, un fond qui n'est pas autre chose que l'héritage intellectuel de l'humanité déposé dans les monuments littéraires des langues qui ont servi à l'expression de la philosophie, de la poésie et des sciences. »<sup>950</sup> Il est étonnant de voir que cet homme, si attaché aux modèles incontournables et fixes du passé, admette aussi qu'il y a un enrichissement progressif et historique de la langue. Il parle, en effet, « d'héritage intellectuel de l'humanité déposé dans les monuments littéraires » et cet héritage a servi à « l'expression de la philosophie, de la poésie et des sciences ». Il sait qu'une langue forge peu à peu un lexique adapté qui s'enrichit de siècle en siècle, c'est proprement le fait d'une langue de culture, et c'est l'histoire qui le permet. C'est à ce titre qu'il défend l'enseignement du latin. Ce sont des arguments qui dépassent le clivage traditionalistes-modernes et qui peuvent donc être repris par des pensées politiques opposées. Le problème est de savoir ce que l'on entend par latin et par enseignement du latin. Ce qu'il dit sur la version latine peut être sujet au même questionnement. Mais il voit la tradition en regardant du côté du passé et non pas pour penser l'avenir.

---

<sup>945</sup> *Ibid.*, p. 90.

<sup>946</sup> *Ibid.*, p. 92.

<sup>947</sup> *Ibid.*

<sup>948</sup> *Ibid.*, p. 97.

<sup>949</sup> *Ibid.*, pp.98-99.

<sup>950</sup> *Ibid.*, p. 118.

---

## Eloge de la traduction du latin en français.

« Parmi tous les exercices classiques, il en est un qui l'emporte sur tous les autres en efficacité et en force : c'est la traduction. » dit-il en page 130. L'intérêt, c'est qu'il justifie ses propos : « nul exercice où apprendre à penser et apprendre à parler soient plus étroitement assujettis l'un à l'autre » car, pour lui, l'élève n'est pas encore en mesure d'inventer personnellement des idées, il faut donc lui apprendre à approfondir celles qu'on lui propose. « Si excellentement dirigés et nourris que soient les devoirs de français, ils ne valent pour la sûreté ni la densité du résultat, la version, parce qu'ici l'élève s'attaque à une pensée fixée dans toutes ses parties, que la résistance du texte étranger ne se laisse pas vaincre à moitié et que briser cette résistance ne se peut sans entrer à fond dans la pensée elle-même, dont il faudra ensuite chercher l'expression la plus exacte dans la langue maternelle. » La version, il le dit, est à la fois une école de pensée car elle oblige à comprendre dans le détail celle du texte à traduire, et une école d'expression puisqu'il faut ensuite trouver les meilleurs tours pour la rendre en français. Mais il en reste à des mots très généraux : s'il définit l'acte de traduire, il n'examine pas quel est le latin du texte source ni le français demandé dans le texte cible. Pour lui, latin et français sont des entités fixées, deux langues qui sont identifiables et grammatisées et la traduction ne doit pas poser d'autres problèmes que trouver le bon mot, car le « bon mot » est pour lui l'objet d'un consensus. La généralité de tels arguments donne une grande extension dans l'interprétation, chacun peut mettre sous les mots de latin, de français, de traduire, des réalités différentes. D'ailleurs, Lasserre n'emploie pas le mot version mais traduction. Seulement il n'en explore pas la complexité. Il s'en tient là encore à l'opinion générale : « cette nécessité de la traduction a été universellement reconnue », « elle est unanimement admise »<sup>951</sup>.

---

## Le latin supérieur aux langues vivantes ainsi que le grec.

Pierre Lasserre considère que l'étude du latin est supérieure à celle des autres langues vivantes car le latin est nourri des lettres grecques, mère de la philosophie et de la science, et que le latin est devenu la langue de l'église catholique et la langue savante de l'Europe. Il reproche d'ailleurs aux universitaires de la Nouvelle Sorbonne leur attitude paradoxale : « il est amusant de voir ces internationalistes conjurés contre la gloire et le destin de la seule langue qui ait été jusqu'ici le véhicule du nécessaire internationalisme de la science »<sup>952</sup>. Pour lui latin et français ont

---

<sup>951</sup> *Ibid.*, pp.130-131.

<sup>952</sup> *Ibid.*, p. 133.

« une profonde et intime affinité d'un autre ordre »<sup>953</sup>, latin et français ont dans leur vocabulaire « un certain trésor de pensée », leur syntaxe permet un ordre clair pour l'enchaînement du raisonnement. Comme il faut fortifier chez le jeune homme le français, il convient de lui enseigner une langue qui lui est proche, et le latin est celle qui offre « la clarté, la détermination du concept, la limpidité de l'abstraction... »<sup>954</sup> La preuve en est, pour lui, que les traductions de textes latins peuvent être des chefs d'oeuvre, ce qu'on n'a pas, selon lui, dans les autres langues. Ce sont des arguments maintes fois répétés qui participent d'une vulgate de ce qu'on dit sur les vertus du latin et non pas d'un examen rigoureux de ce qui se passe dans les classes, mais là encore son discours pourrait être repris par des professeurs de bord politique opposé.

Il a une appréciation morale des langues et donne sa préférence au latin plutôt qu'au grec : les Romains furent les grands maîtres de la politique, et le latin convient « au point de vue de l'éducation virile qui doit assurer le parfait concert de l'intelligence et du caractère »<sup>955</sup>; le grec est davantage fait pour les philosophes et les artistes ; le latin convient mieux aux jeunes français et s'il faut choisir, il vaut mieux le latin plutôt que le grec mais si on le peut, garder les deux. Dans ces pages, on ne sait plus s'il parle de la langue ou des textes puisqu'il s'agit de la formation morale de l'élève. Les termes latin et grec semblent désigner les oeuvres qui sont écrites dans ces langues. En tout cas, ne plus les apprendre est cause pour lui de la crise du français.

---

## **b) La crise du français. La crise du goût.**

Il cite la Revue des Deux-Mondes<sup>956</sup>, un article d'Emile Faguet sur la crise du français, où ce dernier oppose l'esprit scientifique et l'esprit littéraire. Emile Faguet écrit qu'il y a crise du français car on n'a jamais plus mal écrit le français qu'aujourd'hui. Et notamment les futurs professeurs. Lasserre accuse l'influence de l'enseignement de Lanson ainsi que celle de l'allemand d'être néfaste au génie français. La formule « crise du français » ne peut se comprendre, pour lui, que si elle est définie comme la crise « de l'exactitude, de la clarté, de l'ordre, du raisonnement de la méthode dans les intelligences françaises cultivées »<sup>957</sup>. Il lui semble en effet indispensable de réaliser la cohésion sociale autour de mêmes valeurs culturelles. Pour lui, la culture générale est une culture commune par essence, « le fruit d'une discipline commune imposée aux esprits »<sup>958</sup>. Elle est

---

<sup>953</sup> *Ibid.*, p. 137.

<sup>954</sup> *Ibid.*, p. 138.

<sup>955</sup> *Ibid.*, p. 142.

<sup>956</sup> *Ibid.*, p. 151. Nous reviendrons sur cette réponse à Emile Faguet qui répond à un article d'Agathon le 15 septembre 1910, réponse reproduite par Agathon lui-même dans *l'Esprit de la Nouvelle Sorbonne*. En citant Faguet, qui soutient la Nouvelle Sorbonne, Lasserre montre que même ses adversaires reconnaissent qu'il y a crise du français. Mais les causes données ne sont pas les mêmes, forcément, dans un camp et dans l'autre.

<sup>957</sup> *Ibid.*, p. 154.

<sup>958</sup> *Ibid.*, p. 190.

un des fondements de la société et il n'accepte pas que les liens sociaux soient remplacés par de nouveaux liens qui tiennent à la division du travail. D'autant plus que, pour lui, la sociologie voit la religion, la patrie, les lettres, les coutumes, comme surannées, « comme des survivances compliquées des fétichismes ancestraux »<sup>959</sup>. Et ce qui fonde cette culture commune, c'est le goût, car « le goût est l'âme même de tous les travaux qui se rapportent aux lettres »<sup>960</sup>. Et qui dit goût dit « impression personnelle » et « subjectivité »<sup>961</sup> et s'oppose à scientifique. L'approche des textes qui est celle de Lasserre repose sur l'intuition, et si elle a le mérite de favoriser une approche personnelle, elle présente l'inconvénient de favoriser les contresens sur la pensée de l'auteur qui n'est pas étudié par des moyens objectifs. Qu'il s'agisse de textes antiques ou de textes modernes, Lasserre privilégie une approche subjective qui permet l'expression d'un jugement de valeur en conformité avec goût, ce qui n'est pas sans paradoxe puisqu'avoir du goût, c'est affirmer une individualité conforme aux ententes des gens cultivés. Il ne remet pas en question les valeurs établis par la tradition. Il l'accepte au nom des valeurs éternelles qui existent dans l'homme : « Si l'*Odyssée* disait aux Grecs des choses si différentes de celles qui nous y charment, il faut que, d'eux ou de nous, les uns étant des hommes, les autres soient des anthropoïdes »<sup>962</sup>. Lasserre voudrait ironiquement faire une histoire de la mode en littérature car il a bien conscience que les oeuvres ne sont pas lues de la même façon selon les époques, mais c'est pour lui le fait d'hommes ignorants : « on nous a fait un Descartes jacobin, un Descartes romantique et un Descartes hégélien. Mais les personnes qui souscrivirent à ces définitions, passèrent, jusqu'au règne de M. Lanson, pour grossières de culture et inexpérimentées d'intellect »<sup>963</sup>. Lasserre ne conçoit pas que la réception d'une oeuvre puisse ne pas être univoque et qu'elle puisse varier selon les époques, il est toujours dans l'affirmation d'une vérité unique, donc d'une lecture unique et intemporelle des oeuvres même s'il la proclame individuelle.

Le goût repose, selon lui, sur un accord qui traverse les siècles, et cette permanence est comme la garantie de sa validité. Entre Aristote, Cicéron, Quintilien, Pascal, Fénelon, Voltaire, qui ont traité du bon et du beau en littérature, il existe « un large et lucide accord »<sup>964</sup> et parmi les écrivains contemporains, il y en a quatre dont les plaisirs littéraires témoignent des mêmes sources et des mêmes antipathies : Anatole France, Jules Lemaître, Jean Moréas et Charles Maurras. « Il y a une doctrine du goût, du bon goût »<sup>965</sup> qui n'est pas une fantaisie individuelle. « Le goût est bien l'expression d'une sensibilité individuelle, mais (que ) si cette sensibilité reçoit des impressions justes et les rapporte à une norme lumineuse et naturelle, elle mérite d'être appelée humaine. » La sensibilité n'est pas la fantaisie, la sensibilité est le fruit d'une culture puisqu'elle peut se rapporter

---

<sup>959</sup> *Ibid.*, p. 191.

<sup>960</sup> *Ibid.*, p. 254.

<sup>961</sup> *Ibid.*

<sup>962</sup> *Ibid.*, p. 270.

<sup>963</sup> *Ibid.*, p. 273.

<sup>964</sup> *Ibid.*, p. 304.

<sup>965</sup> *Ibid.*

à « une norme lumineuse et naturelle ». Le goût est du côté du naturel, donc du bon sens, de ce qui s'impose de soi-même. Il cite *Les Martyrs* de Chateaubriand : « Je vais citer une de ces magnifiques pages empruntée au récit d'Eudore dans les *Martyrs*. Elle est pleine d'enchantements auxquels nul ne résiste. Jamais poète classique ne renferma en si peu d'espace tant d'images et d'harmonie »<sup>966</sup>. Pierre Lasserre recherche une adéquation de la forme et du fond et adopte une posture admirative vis-à-vis des oeuvres qui sont entrées au panthéon du classicisme.

---

## La crise du français.

Pierre Lasserre estime qu'il y a une crise du français, et il accuse l'allemand d'être néfaste au génie français et de l'influencer dans un mélange fumeux et stérile. En effet, pour lui, ce français non français se moissonne dans *De l'Allemagne* de Mme De Staël, dans le cours panthéistique de Cousin de 1828, et dans *Le Génie des religions* de Quinet, « toute la littérature du démocratism mystique »<sup>967</sup>. Il ajoute que « la crise du français, c'est la crise du livre qu'on ne lit plus »<sup>968</sup> car il y a trop d'autres choses à lire comme les journaux et les magazines, des livres de sciences, or comme on ne peut revenir en arrière « c'est une décadence définitive et sans retour ». Il considère que deux langues coexistent : « l'une, le français écrit par quelques personnes et compris et par ces personnes-ci et quelques autres, peu nombreuses ; l'autre, une langue pour laquelle on trouvera un nom, très imprécise, très vague, amorphe, confuse, que personne, à cause de cela, ne comprendra très bien, mais qui servira pourtant de moyen de communication un peu rudimentaire, un peu barbare, entre les hommes et qui aura avec le français quelques rapports éloignés, à peu près reconnaissables encore. »<sup>969</sup> Il est intéressant de constater que Lasserre fait la distinction entre langue de culture et langue de communication et mette en évidence l'évolution du français sous l'influence des médias du moment. Sa référence est celui du temps où le français se parlait et s'écrivait le mieux, les XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles. Il se réfère à Boileau à la page 157 : « un bon fond s'exprime naturellement et nécessairement bien », c'est-à-dire un langage de représentation, d'adéquation entre le signifié et le signifiant, où ce qui se conçoit bien, s'énonce clairement. Ce que nous appellerions une langue de service, comme l'anglais international. Cette conception de la langue fonde le goût. Mais pour former le goût des élèves, comment procéder ? Il faut, tout d'abord, se défier de tout encyclopédisme.

---

<sup>966</sup> *Ibid.*, p. 310.

<sup>967</sup> *Ibid.*, p. 154.

<sup>968</sup> *Ibid.*, p. 156.

<sup>969</sup> *Ibid.*



---

### c) Les remèdes à la crise.

---

#### La sélection pédagogique, ou contre l'encyclopédisme.

Pour Pierre Lasserre, le seul principe qui mérite de gouverner les programmes scolaires, c'est « une stricte et héroïque sélection »<sup>970</sup>. Il s'oppose en effet à tout encyclopédisme qui surcharge inutilement les mémoires. Dans le chapitre 7, « la sélection pédagogique »<sup>971</sup>, il préconise de choisir dans les sciences humaines celles qui permettent l'exercice de l'activité intellectuelle car c'est le but : exercer l'activité intellectuelle des élèves sous la conduite d'un maître pour que leur esprit gagne en finesse et en étendue. Il faut donc se garder de toute spécialisation hâtive et il dénonce ce qu'il appelle la pédagogie bureaucratique : les plans d'étude sont toujours trop chargés, plans que des circulaires administratives veulent seules améliorer. L'insuffisance du temps est irrémédiable, il ne s'agit pas de vouloir tout enseigner, ni de détailler les programmes mais il faudrait « une doctrine commune par tradition à tous les maîtres »<sup>972</sup> et ce sont les études classiques qui donnent cette culture générale de qualité, et non pas de quantité, et qui permet des progrès intellectuels en vigueur, en finesse et en étendue. Il conçoit l'enseignement comme des exercices dirigés où le professeur est essentiellement « un directeur, un stimulateur, jusqu'à un certain point un inventeur d'exercices »<sup>973</sup>. Il considère que tous les travaux effectués par l'élève sont plus précieux que les cours magistraux. Sa conception de l'enseignement laisse donc une place importante à l'action de l'élève, à la prise d'initiative et combat la passivité. L'essentiel est un maître qui fasse bien la classe car la culture de l'esprit s'allie à la « trempe du bon sens éternel »<sup>974</sup>. Le critère d'une éducation réussie, c'est lorsque l'élève parvient à maîtriser la forme, c'est-à-dire « la mise en forme, la mise en ordre, la disposition »<sup>975</sup>. Les éléments, les données sont fournis. Mais « le bénéfice des classes bien faites, le fruit de l'école, c'est qu'il ne puisse y avoir, dans cette base, de fortes et injurieuses lacunes, c'est que l'esprit possède un sens général et agile de l'ensemble des régions à explorer à propos de chaque genre d'objets »<sup>976</sup>. Donc Pierre Lasserre estime que la culture générale sans lacune doit permettre de développer une connaissance générale et agile en tout, mais il ne dit pas comment. Il n'accepte pas le point de vue du laboratoire (celui des sciences biologiques) mais défend celui de la pédagogie classique. Les sciences sont utiles par

---

<sup>970</sup> *Ibid.*, p. 389.

<sup>971</sup> *Ibid.*, p. 391.

<sup>972</sup> *Ibid.*, p. 392.

<sup>973</sup> *Ibid.*

<sup>974</sup> *Ibid.*, p. 394.

<sup>975</sup> *Ibid.*, p. 395.

<sup>976</sup> *Ibid.*

leur forme rationnelle et parfaite et doivent être enseignées pour leur forme, « plus encore pour leur forme que pour leur matière »<sup>977</sup>. Lettres et sciences sont donc des collaboratrices harmonieuses. Mais les lettres doivent avoir pour lui la primauté.

---

### **Raison de la primauté pédagogique des lettres sur les sciences.**

Les lettres sont l'instrument prépondérant de l'éducation intellectuelle car elles permettent la connaissance de la langue. Il y a pour lui deux degrés dans la possession du français : l'élémentaire ou le primaire « qui est d'ailleurs quelque chose d'accompli dans ses limites, il comporte ou plutôt exige la correction grammaticale et la propriété du vocabulaire ; mais il exclut la maîtrise des généralités et des abstractions »<sup>978</sup>. Il convient à l'instituteur, au contremaître, à l'employé, au commerçant. C'est ce français acquis dans les écoles primaires et primaires supérieures et dans les écoles normales. Le deuxième degré, c'est « la possession supérieure de la langue, celle qui prouve la culture » et qui se trouve « dans le maniement sûr des idées abstraites et générales et ne se peut acquérir qu'à l'âge où le cerveau devient précisément capable de tous les actes de l'abstraction et de la généralisation, c'est-à-dire en moyenne à partir de quatorze ou quinze ans »<sup>979</sup> ; « on pense mal quand on ne dispose pas de toutes les ressources logiques du dire »<sup>980</sup>. Son expérience de professeur l'amène à un constat que bon nombre de professeurs font toujours, la maîtrise de la langue est la condition sine qua non de la réussite dans les études. Cette maîtrise supérieure de la langue convient à toutes les professions (ingénieur, officier, administrateur) qui ont pour objet d'organiser des travaux, d'élaborer des plans, de conduire des hommes et qui demandent de « continues opérations d'analyse et de synthèse »<sup>981</sup>.

Ce qui fait la différence entre les lettres et les sciences, c'est que ces dernières ne répondent qu'à deux préoccupations humaines : la curiosité de la constitution du monde et le progrès matériel. Alors que les lettres sont nourries de toutes les préoccupations humaines, et seules les lettres, la religion et la morale peuvent donner une idée de la beauté des efforts, du courage, du désintéressement...donc une culture exclusivement littéraire formera une intelligence plus mâle, plus philosophique qu'une culture scientifique car les savants qui ont peu de lettres ne savent pas résister aux sophistes. Mais parmi toutes les sciences, ce sont les mathématiques doivent être enseignées avant tout. En effet, sur le plan pédagogique les mathématiques « réalisent

---

<sup>977</sup> *Ibid.*, p. 398.

<sup>978</sup> *Ibid.*, p. 400.

<sup>979</sup> *Ibid.*, p. 401.

<sup>980</sup> *Ibid.*

<sup>981</sup> *Ibid.*

l'identification entre la logique et la matière »<sup>982</sup>. Quant à la philosophie, elle est nécessaire aux études classiques, mais il faut une philosophie qui puisse être enseignée, le but étant le progrès d'esprit des élèves. Il faut donc faire passer « au tribunal de l'éducation », platonisme, aristotélisme, scolastique, cartésianisme, positivisme, empirisme, matérialisme, en interrogeant leur aptitude ou leur inaptitude à l'enseignement, sans qu'une autorité impose un quelconque catéchisme. Or Pierre Lasserre soutient que l'enseignement est désormais soumis à une doctrine celle de l'Etat. Il développe sa pensée dans la quatrième partie de son ouvrage, l'Université et la Révolution.

---

### **Pour une domination de la République des lettres d'avant la Révolution. Le positionnement philosophique de Pierre Lasserre.**

Pierre Lasserre considère que la Révolution, puis l'histoire, selon Michelet, et la philosophie allemande ont apporté des idées négatives et il pense que l'Université, et la philosophie qu'elle professe, en sont les héritières. Il s'oppose donc aux principes même de ces philosophies qui ne sont pas compatibles, selon lui, avec la culture classique : « un homme qui croit aux idées de 1789 et qui a le goût classique n'est pas d'accord avec lui-même »<sup>983</sup>. C'est justement cette culture classique qui vient des lettres qui est restée la plus fidèle à ses idéaux. Il estime que l'esprit de la Révolution a très inégalement possédé la pensée universitaire et que c'est dans les lettres qu'elle « s'en était montrée le moins serve »<sup>984</sup> car la substance de la culture littéraire de l'Université était classique. En ce qui concerne l'histoire, il oppose les deux noms antithétiques que sont, selon lui, Michelet et Fustel de Coulanges. Michelet ou la « défiguration de l'histoire nationale, surtout moderne, qui est au service du fanatisme révolutionnaire et protestant » ; Fustel de Coulanges qui « tant contre ce romantisme effréné »<sup>985</sup> que contre le libéralisme de gauche comme de droite « réintègre dans l'histoire la méthode de la science pure et les données fondamentales du bon sens sur la nature humaine et les liens possibles des sociétés »<sup>986</sup>. La philosophie allemande, « (c'est-à-dire les systèmes solidaires de Kant, Fichte, Hegel et Schelling) constitue à l'égard d'une tradition commune, au milieu de leurs divergences, à Platon, Aristote, Saint-Thomas, Descartes et Leibnitz,

---

<sup>982</sup> *Ibid.*, p. 405.

<sup>983</sup> *Ibid.*, p. 440.

<sup>984</sup> *Ibid.*, p. 439.

<sup>985</sup> *Ibid.*, p. 440.

<sup>986</sup> L'oeuvre de Fustel de Coulanges a influencé des esprits aussi différents que Pierre Lasserre et l'Action française, (cf Catherine Valenti, « L'action française et le cercle Fustel de Coulanges à l'Ecole de l'Antiquité », DOI : 10.4000/anabases.2946) et que Durkheim, (cf François Héran, « L'institution démotivée. De Fustel de Coulanges à Durkheim et au-delà », *Revue française de sociologie*, [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc\\_0035-2969\\_1987\\_num\\_28\\_1\\_2368](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1987_num_28_1_2368))

et qui mérite d'être appelée occidentale, une rupture profonde »<sup>987</sup>. Cette rupture, Pierre Lasserre ne l'accepte pas et au chapitre IV de cette quatrième partie sur l'Université et la Révolution, il la signifie clairement : « posons trois thèses qui s'opposent aux principes mêmes de ces philosophies »<sup>988</sup> :

- 1) Il affirme la dualité du sujet et de l'objet, du connaissant et du connu. « Ils seront deux et en opposition ».
- 2) Il pose l'équivalence entre les principes, conditions et formes de la pensée et ceux de l'être. Donc la logique, l'ordre nécessaire des idées, le langage, la science bien établie, sont « fondamentalement vrais ». « Leur fixité correspond, non peut-être à quelque chose d'absolu (...) mais à quelque chose d'aussi réel, d'aussi intrinsèquement existant dans le domaine de notre expérience, que l'incalculable devenir »<sup>989</sup>.
- 3) Il y a une morale subjective et intérieure.

Ces trois thèses constituent « la tradition de la philosophie occidentale ou classique. Il suffira de noter qu'elles accordent Aristote, Saint-Thomas et Comte pour faire entendre l'extrême diversité de conceptions qui s'y peut superposer, notamment au sujet de la métaphysique qu'elles impliquent. Le cartésianisme, si on le prend tel qu'il est, et non dans l'interprétation abusive et dégradante de Spinoza, les inclut également. Elles ne suffisent nullement à former une philosophie, mais elles appartiennent à toute philosophie non dirigée contre la civilisation. »<sup>990</sup> Elles sont, non le catholicisme, mais catholiques et directement contraires à l'esprit de la Réforme. Elles sont contre-révolutionnaires, affirme-t-il.

La défense de l'enseignement classique repose donc sur une conception philosophique qui s'appuie sur la fixité des concepts, qui s'attache au permanent et récuse le mouvant, c'est-à-dire le devenir. Fixité de la langue, permanence des valeurs, logique et refus de l'évolution comme principe fondamental, l'enseignement des langues classiques, soutenu par une doctrine philosophique classique, donne, de fait, l'image d'un enseignement conservateur et opposé à toutes les doctrines nouvelles. C'est pourquoi Pierre Lasserre estime que l'enseignement ne doit pas être subordonné au politique.

---

### **Pour un enseignement indépendant, non subordonné à l'Etat.**

---

<sup>987</sup> *Ibid.*, p. 441.

<sup>988</sup> *Ibid.*, p. 456.

<sup>989</sup> *Ibid.*, p. 457.

<sup>990</sup> *Ibid.*

Pierre Lasserre veut dénoncer les méfaits du philosophe d'Etat ou « penseur fonctionnaire »<sup>991</sup> qui est subordonné au dit Etat, alors que « la faculté d'élaborer la doctrine de l'enseignement » ne saurait être concédée à l'Etat car cela outrepassa sa compétence. La hiérarchie est la suivante : « au dessus du collège, de la classe, de la Faculté, il y a la république des lettres. »<sup>992</sup> Il soutient la thèse que l'Université, qui a pour objet de travailler à l'avancement des sciences et au renouvellement des idées, est « révolutionnaire et protestante »<sup>993</sup> en ce qu'elle supprime « cette distinction du temporel et du spirituel qu'Auguste Comte a dit avec raison être la plus grande conquête de la civilisation catholique et qui s'applique évidemment à d'autres rapports qu'à ceux de l'Etat avec la religion, puisque la science, la philosophie, les arts, les lettres sont aussi du "spirituel"<sup>994</sup>.[...] C'est un fait que l'histoire du XIX<sup>e</sup> siècle ne nous montre que trop souvent les serviteurs libres de la pensée pure emprisonnés dans une impuissante solitude par la concurrence bruyante et triomphante de baladins de la pensée qui avaient l'avantage d'être d'Etat. »<sup>995</sup> Il pense en particulier à Victor Cousin qui a représenté pendant 40 ans la philosophie alors qu'Auguste Comte, singulier et visionnaire, se voyait refuser une chaire d'enseignement. Et il désigne comme philosophes d'Etat ceux de la Sorbonne nouvelle. Il réaffirme son hostilité à un enseignement officiel asservi à un état démocratique : l'idée d'un haut enseignement de l'Etat asservi à l'Etat est inacceptable. Nous voyons ainsi par l'exposé des valeurs auxquelles Pierre Lasserre est attaché, ce qu'il reproche à la Nouvelle Sorbonne. C'est ce que nous allons exposer maintenant.

---

#### **d) Ce que Pierre Lasserre reproche à la Nouvelle Sorbonne qu'il rend responsable de la réforme de 1902.**

L'esprit de la nouvelle Sorbonne est l'objet même et la raison d'être du lycée et du collège, à savoir la formation générale de l'esprit et la formation de l'homme. Pour lui, cette formation est sacrifiée et affaiblie au profit de l'utilitarisme et d'une spécialisation prématurée<sup>996</sup>. Il rappelle que sous le même titre que son ouvrage il a commencé à alerter le public par une trentaine de leçons en 1908 et 1909 à l'Institut de l'Action française. Depuis la critique s'est généralisée. Les cibles sont désignées « la sociologie *totémique* de M.Durkheim (en italique dans le texte), la critique littéraire

---

<sup>991</sup> *Ibid.*, p. 459

<sup>992</sup> *Ibid.*, p. 461.

<sup>993</sup> *Ibid.*, p. 461.

<sup>994</sup> *Ibid.*, p. 461.

<sup>995</sup> *Ibid.*, p. 464.

<sup>996</sup> *Ibid.*, p. 10.

*chiffrée* de M.Lanson, *l'heuristique* de M.Seignobos, l'atelier de philologie grecque et le *laboratoire d'études supérieures en littérature française* de M.Chamard ».

---

### **Contre l'image donnée par Ernest Lavissee des études classiques.**

Le premier cas examiné est celui d'Ernest Lavissee. Ce chapitre est intéressant pour notre propos car Lasserre rapporte les reproches que Lavissee fait à l'éducation classique qu'il a reçue et donne ensuite sa propre position, ce qui permet de voir les points qui les opposent.

Lasserre cite abondamment Lavissee qui montre les manques de sa propre éducation classique : versions et thème décontextualisés, (Lavissee dit n'avoir jamais fait une vraie version) ; « un thème, une version, c'est une comparaison, une lutte entre deux langues » qui doit conduire à la connaissance du caractère de chaque langue, or il ne lui a jamais été dit qu'une langue est l'expression du génie d'un peuple<sup>997</sup>, d'où l'ennui qu'il a gardé de toutes ces années. Pas de synchronisme entre lettres latines et grecques, il a toujours ignoré où et quand se jouaient les tragédies qu'il a étudiées. « Nous vécûmes hors de l'histoire ». Le reproche de Lavissee est que cet enseignement classique faisait un abus « de la superficielle et incomplète vérité que l'homme est le même dans tous les temps et dans tous les lieux. »

Lasserre considère ces arguments comme des mouvements de bile et des impressions. Il voit chez Lavissee l'influence de Hegel et de sa philosophie du devenir. Il présente de façon ironique les demandes de Lavissee, à savoir qu'on enseigne la linguistique et la philologie comparée, « il s'agit de considération à l'allemande sur le "génie des langues", la "vocation des peuples", et les "étapes de l'humanité en marche" vers la Révolution française ». Et il lui reproche de vouloir apprendre la philosophie du langage avant de savoir les langues, la philosophie de la littérature avant de savoir lire les auteurs. Il y voit un dédain des lettres et de la philosophie, il croit que c'est une ambition creuse que les humanités destinées à la démocratie parce qu'elles sont « une culture supérieure pour gens qui ne savent rien »<sup>998</sup>. Lasserre s'oppose à tout ce qui remet en question ses propres valeurs (une conception statique de l'homme et de la culture), donc à l'influence de la philosophie de Hegel, en particulier, qui fait une lecture de l'homme et de l'histoire fondée sur le devenir et met en avant l'importance de l'évolution, du changement et de la relativité des valeurs. Il n'accepte pas la remise en question par Lavissee de l'enseignement classique et ses propositions d'enseigner, ce que Michel Bréal défendait déjà, la linguistique et la philologie comparée qui donnent des langues l'image de réalités en continuel devenir.

---

<sup>997</sup> *Ibid.*, p. 34.

<sup>998</sup> *Ibid.*, p. 47.

Il ne défend pas un enseignement de classe mais le goût de l'effort, une méritocratie<sup>999</sup> que l'enseignement du latin permet d'instaurer. Il ne croit pas aux reproches que fait Lavisser à l'enseignement qu'il a reçu car il croit que c'est le tempérament, la force d'âme qui lui fait défaut. Citant quelques passages d'une confession autobiographique de Lavisser, il le compare au héros de Flaubert, « l'histoire du jeune Lavisser, c'est celle de Frédéric Moreau, le héros de l'*Education sentimentale*. »<sup>1000</sup> Le XIX<sup>e</sup> siècle a imprégné les jeunes âmes « de mysticisme romantique et de sentimentalisme humanitaire mais ne pousse en rien à l'action ». A cela s'ajoute le pacifisme délétère de 1900 et « le discrédit jeté sur toute certitude », c'est-à-dire « une doctrine de relativisme universel et d'évolutionnisme indéfini »<sup>1001</sup>. On retrouve là les thèmes récurrents de l'Action française : patriotisme, courage et engagement de l'individu physiquement et moralement, apologie de l'action y compris guerrière pour défendre une culture immuable.

---

### **Contre la vision des lettres classiques donnée par la nouvelle Sorbonne.**

Dans le chapitre deux, Lasserre reproche à Lavisser, à Seignobos et à Lanson de ne voir dans les études classiques que l'héritage d'un passé qui ne convient plus à un présent démocratique et scientifique. Il leur dénie une valeur de disciplines universelles. Lavisser est influencé par le matérialisme historique selon Karl Marx, et Lanson accuse les humanités d'être une institution bourgeoise qui assure sa domination et forme une conscience de classe pour encadrer l'énergie individualiste. Lasserre récuse donc des formes de pensées nouvelles qui prennent en compte l'évolution historique et sociale. Il n'accepte pas la vision négative que donne Lanson de la rhétorique dont il défend les qualités : « L'inacceptable c'est que dans les vices ou les dégénérescences propres à une certaine rhétorique, il (Lanson) voit ou affecte de voir les caractères de la rhétorique en soi, que cette science qui, bien comprise, est l'école éminente de la virilité intellectuelle, il la travestisse en je sais quel jeu verbal efféminé, qu'il immole enfin Aristote et Rollin, maîtres essentiellement solides, dans la personne de ces professeurs de littérature insuffisamment mâles d'esprit, un peu confits, un peu caillettes, pleins d'ailleurs du noble et naïf amour pour ce qu'ils enseignaient ». La prose polémique de Lasserre oppose les mêmes thèmes, ceux de la virilité de la rhétorique en soi à la féminité de ceux qui ont été influencés par le romantisme. Il ne supporte pas l'éclectisme cousinien. Tout le XIX<sup>e</sup> siècle, pour lui, a connu une

---

<sup>999</sup> Cette conception de la méritocratie et de l'égalité des chances se retrouve dans le discours du Maréchal Pétain, *Message au peuple français*, du 11 octobre 1940: « Seuls le travail et le talent deviendront le fondement de la hiérarchie française. Aucun préjugé défavorable n'atteindra un Français du fait de ses origines sociales à la seule condition qu'il s'intègre dans la France nouvelle et qu'il lui apporte un concours sans réserve. On ne peut faire disparaître la lutte des classes, fatale à la nation, qu'en faisant disparaître les causes qui ont formé ces classes, qui les ont dressées les unes contre les autres. »

<sup>1000</sup> *Ibid.*, p. 49.

<sup>1001</sup> *Ibid.*, p. 50.

pensée philosophique débile, (sans force), il s'en prend en particulier au « spiritualisme cousinien, ce pâle, instable et tendancieux mélange de Platon avec Hegel, de l'un et de l'autre avec Locke, de tous trois avec la *Profession de foi du Vicaire savoyard* et la *Déclaration des droits de l'homme* »<sup>1002</sup>. Il cite Lanson qui parle de la « transformation incessante et profonde des vérités qu'on appelle éternelles, leur renaissance et renouvellement perpétuel, leur adaptation à chaque forme de civilisation. (...) Il n'y a de vivant et d'efficace que les formes relatives et passagères où le lieu commun logique, abstrait et irréel s'incarne » et appelle ces propos un « petit-nègre hypo-hégélien ».

Il résume ainsi les attaques de ses adversaires : « Les humanités classiques sont anti-égalitaires. Elles créent une aristocratie. Les humanités classiques forment des esprits réfractaires à la mystique de la Révolution et aux principes de la démocratie. Les humanités classiques, fruit de la civilisation latine, catholique et française, favorisent le patriotisme des « intellectuels » et opposent un dangereux obstacle à la propagande humanitaire. Voilà toute la substance réelle de ces réquisitoires »<sup>1003</sup>. Lasserre examine la notion de démocratie et montre que la démocratie n'existe pas puisque la volonté générale n'existe pas : « ce sont là des mots vides et non des choses. »<sup>1004</sup> Pour lui, Lanson, Seignobos, Lavisso « sont d'une espèce dont le mot démocratie a le privilège de combler absolument la cavité cérébrale »<sup>1005</sup> et il leur reproche de ne pas tirer au clair cette notion au nom d'un relativisme indéfini, il appelle cela « le refus de penser ».

---

### **Contre ceux qui remettent en question la traduction.**

Il cite en note<sup>1006</sup> un disciple de Lanson, un universitaire qui s'est intéressé à la traduction, Gustave Rudler, dont il rapporte les propos à la page 131 : « la version ne peut être utile que si l'élève sait 1° le latin, 2° le français. Or il n'est pas d'âge à les savoir ni l'un ni l'autre. On demande comment son effort pour traduire les mots d'une langue dont il ignore la nuance exacte peut lui enseigner les mots d'une langue qu'il ne possède quelquefois pas beaucoup mieux ; comment ces deux à peu près qui tâtonnent pour se rejoindre peuvent faire une précision ; ces deux ombres mêlées une clarté ! ...La version est le plus dangereux instrument de verbalisme qui existe. Il n'est pas rare de voir des versions extérieurement excellentes, valant 15 à 18, et que l'élève a très peu comprise. *Triste lupus stabulis* : ces trois mots cessent bien vite de distinguer un fait, une bête, un bâtiment ; ils représentent des cas, des genres, des nombres, des règles, l'analyse verbale et logique

---

<sup>1002</sup> *Ibid.*, p. 76.

<sup>1003</sup> *Ibid.*, p. 84.

<sup>1004</sup> *Ibid.*, p. 85.

<sup>1005</sup> *Ibid.*, p. 86.

<sup>1006</sup> La note 1 p.131.



finit par masquer et tuer les choses. Il ne reste que les mots. Et cela commence à dix ans, et cela dure six ans, et c'est un vice inhérent au système contre lequel il faut lutter du premier jour jusqu'au dernier, et bien souvent, lutter vainement. » Pierre Lasserre rejette ces arguments : « les productions de M.Rudler, c'est la véhémence impétueuse dans le non-sens »<sup>1007</sup>.

Nous avons là deux points de vue inconciliables sur la traduction qui montrent une différence de posture telle que la compréhension n'est pas possible. Pierre Lasserre encore une fois se place du point de vue de la tradition et de l'intemporel : la version a des vertus pour parfaire la maîtrise de la langue française parce qu'elle oblige à pénétrer la pensée du texte de départ. C'est vrai pour qui a atteint un certain niveau dans les deux langues et Pierre Lasserre s'intéresse aux esprits forts et mâles capables de le faire, à des élèves doués pour cela. Vont se retrouver dans cette catégorie tous ceux qui ont réussi leurs études classiques (certains médecins, certains juristes, certains professeurs et certains hommes politiques) qui vont adhérer à ses propos. Gustave Rudler, en revanche, prend en considération l'âge de l'élève, et la non maîtrise initiale des deux langues. Il remet en question la pertinence de l'exercice de version, qui n'est plus qu'un exercice grammatical, et non plus un exercice de compréhension d'une pensée<sup>1008</sup>. Lasserre a un point de vue en surplomb car la référence à la tradition ne lui fait considérer que le résultat idéal auquel aboutit la version tandis que Gustave Rudler voit les conséquences pédagogiques négatives d'un exercice prématurément imposé.

---

### **Contre la sociologie de Durkheim.**

Dans la deuxième partie de son livre, au titre éloquent : *La barbarie en Sorbonne*, Pierre Lasserre s'en prend particulièrement à la sociologie d'Emile Durkheim. « De 1892 à 1898, la sociologie était la Cendrillon de la philosophie universitaire »<sup>1009</sup> mais l'Affaire Dreyfus réunissant dans un même camp sociologues et anti-sociologues, il y eut un revirement vis à vis de la sociologie qui fut reconnue comme une science. Le ressentiment de Lasserre permet de mesurer ce que l'émergence de nouvelles disciplines a pu avoir de déconcertant pour des esprits traditionalistes. Il vise la personnalité influente de Durkheim, son cours de pédagogie en particulier. Pour lui, ce cours n'est rien d'autre « qu'une manoeuvre conçue pour serrer autour de la bonne parole de M.Durkheim les nouvelles générations universitaires pour faire de la sociologie, selon Durkheim, leur religion. » Toutes les sciences morales se trouvent, selon lui, inféodées à la

---

<sup>1007</sup> Pierre Lasserre affirme que le point de vue duquel se placent les Sorbonnais est au choix « celui de la loge maçonnique, des vanités et prébendes sorbonniques, de la mystique humanitaire, de la flagornerie « radicale », des utopies socialistes ou de l'intérêt huguenot » p. 131. Il est clair qu'il désigne des ennemis politiques.

<sup>1008</sup> Les affirmations de Rudler ouvrent la voie aux interrogations de la fin du XX<sup>e</sup> siècle, sur la possibilité d'un enseignement des langues anciennes accessible à tous.

<sup>1009</sup> *Ibid.*, p. 178.

sociologie et de vieux professeurs, comme Lanson et Croiset, lui font allégeance. Durkheim refonde toutes les sciences pour « aboutir à l'institution d'une morale nouvelle » dont est en quête l'Etat, après le spiritualisme à teinte catholique de Jules Simon et le spiritualisme de couleur protestante de Félix Pécaut. Un peu plus loin, il précise qu'il ne s'y intéresserait pas si « un Lavisse, un Liard, un Steeg, un Lanson et tous les philosophes de la Sorbonne, et toute l'Ecole des Hautes-Etudes Sociales et, en un mot, toutes les puissances de la haute Université ne se montraient pas unanimes sur ce point que Durkheim est très fort »<sup>1010</sup>. Or, pour Lasserre, il y a contradiction à défendre un régime démocratique fondé sur les droits de l'Homme et à considérer la société comme une somme d'individus. Ces propos sont virulents : « Ce Juif aurait démenti l'instinct de sa race et tout au moins l'éternelle politique de sa nation en travaillant chez les autres, non à la dissolution, mais à la recomposition sociale, en leur recommandant, non l'anarchie mais l'arche ! »<sup>1011</sup>

Il conteste à la sociologie de Durkheim sa qualité scientifique. Durkheim assimile, selon lui, le dilettantisme à la culture générale car elle est un obstacle à la spécialisation et donc à la véritable adaptation de l'individu à la société. Sa sociologie est « une mauvaise métaphysique qui cherche l'alibi expérimental »<sup>1012</sup> et elle représente une « double servitude au panthéisme germanique et au mysticisme révolutionnaire ». Pour Lasserre, Durkheim a montré que la morale issue de la division du travail était la seule possible, or la division du travail a détruit les bases et la substance de la morale traditionnelle. Outre l'antisémitisme patent de Lasserre, il est clair que le regard nouveau que la sociologie naissante porte sur la société perturbe profondément ceux qui cherchent des certitudes dans la tradition où ils voient des valeurs sûres et immuables. Ses accusations reprennent les positions anti-dreyfusardes qui dénonçaient les juifs comme des traîtres et l'Allemagne comme l'ennemi direct de la patrie.

---

### **Contre l'enseignement de la littérature faite par Lanson à la Nouvelle Sorbonne.**

Le deuxième homme, appartenant à la Sorbonne, auquel Pierre Lasserre s'en prend de façon conséquente est Lanson car il le déstabilise en prônant un nouveau rapport aux textes. Lanson, critique littéraire et professeur de littérature, développe une approche de la littérature qui n'est pas fondée uniquement sur l'admiration comme Pierre Lasserre le fait. Il titre le chapitre 1 de la deuxième partie consacrée aux lettres : « M. Lanson et son école », lui reprochant son influence : « M. Lanson et son école exercent sur l'enseignement des lettres dans l'Université le même empire que M. Durkheim et sa doctrine possèdent sur la "sociologie" »<sup>1013</sup>. Il lui reproche de vouloir

---

<sup>1010</sup> *Ibid.*, p. 228.

<sup>1011</sup> *Ibid.*, p. 186. De tels propos nous paraissent, à nous Hommes du XXIème siècle certainement plus virulents qu'ils ne le paraissaient en ce début du XXème qui n'a pas encore connu les horreurs de la déportation.

<sup>1012</sup> *Ibid.*, p. 237.

<sup>1013</sup> *Ibid.*, p. 248.

introduire dans les lettres la méthode scientifique et de remettre en question la notion classique de « goût » en matière de littérature. Pour lui, Lanson veut imposer à tout le monde l'idée qu'il n'y a rien de général dans le goût littéraire et nier qu'il y ait un « goût juste » un « bon goût ». Il cite un extrait de la préface de Lanson aux *Mélanges d'histoire littéraire* de la Faculté des Lettres de 1908 : « mon rôle de professeur d'Université, tel que je le comprends, est de donner aux jeunes gens l'habitude de regarder les textes de près, de faire des examens approfondis, des constatations exactes et des dépouillements complets, pour ne construire ni ne conclure témérairement, comme on l'a fait si souvent, sur des faits mal choisis ou trop peu nombreux, sur des impressions hâtives et des préférences personnelles. » Lasserre épingle là les principes d'une critique littéraire plus raisonnée qui essaie d'éviter les considérations subjectives et souvent très partiales portées sur les oeuvres. Lasserre proteste en disant que de telles analyses détruisent le plaisir de la lecture : « Il comporte, outre la lecture et l'analyse interne des oeuvres, une masse de recherches autour des oeuvres, l'emploi de toutes sortes de documents et de faits par lesquels s'éclairent la personnalité véritable et le rôle historique d'un livre et qui ont pour effet de le détacher de nous, de le retirer de notre vie intérieure où la simple lecture l'a souvent mêlé. » Lasserre raille donc les méthodes d'investigation de la littérature en reprochant à la Sorbonne de faire faire aux étudiants des recherches bibliographiques sans esprit, d'avoir une érudition toute matérielle et d'être grammairienne par essence. Il lui reproche sa conception de la prose d'art qui lui fait considérer le XIX<sup>e</sup> siècle comme le grand siècle de l'art littéraire. Lanson a pour référence la prose de Flaubert, qui peut communiquer des sensations visuelles ou des états nerveux et considère le style de Mme de La Fayette comme une prose qui vise l'idée seulement. Lasserre trouve Lanson obscène car il fait la beauté littéraire indépendante « de la valeur et de la convenance du sens et du fond »<sup>1014</sup>. Il n'admet pas que l'on puisse rapporter à la seule sensation le plaisir de la lecture : « quand ce plaisir, M. Lanson en met la source exclusive dans la sensation, il énonce quelque chose d'aussi faux, d'aussi intolérable, que s'il le rapportait à la signification logique, abstraitement conçue, et dépouillée de toute figure ou image »<sup>1015</sup>.

Il lui reproche de ne plus établir de hiérarchie entre les oeuvres, « notre professeur de Sorbonne bée uniformément de jouissance sans critique », et porte des jugements négatifs sur les prosateurs appréciés par Lanson : « chez Flaubert, ce grand styliste, ce faux grand écrivain, la multiplication du détail et la peinture écrasante jusqu'à la cruauté débilitent, annulent le mouvement » et « si Zola peint puissamment, c'est une atmosphère, une teinte générale de mort »<sup>1016</sup>. Cette remise en question du goût et des critères pour juger d'une oeuvre littéraire engendre une réaction violente chez Lasserre. Il n'accepte pas l'émancipation de la littérature tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle ni l'évolution du rapport à l'écriture qui fait voler en éclat la conception classique de l'adéquation entre la forme et l'idée. L'évolution de la critique littéraire, qui va de pair, lui est tout aussi inacceptable, et Lanson est l'objet de son mépris : « son goût nouveau est plus

---

<sup>1014</sup> *Ibid.*, p. 308.

<sup>1015</sup> *Ibid.*, p. 309.

<sup>1016</sup> *Ibid.*, p. 316.

brutal encore que ses chiffres. C'est le goût des autodidactes esthètes d'Université populaire et des illettrés à prétentions. »<sup>1017</sup>

Cette position de P.Lasserre sera durablement partagée par bon nombre de professeurs qui ne pourront pas accepter l'attitude critique exercée par Lanson. La formation en lettres classiques, nous le verrons, va contribuer au maintien de cette attitude traditionaliste vis-à-vis des textes littéraires, créant un clivage durable entre lettres classiques et lettres modernes. Il s'agit bien d'un rapport différent à la langue et à la littérature. Les classiques conservent la référence au XVII<sup>e</sup> siècle comme norme et à ses oeuvres comme modèle, tandis que les modernes vont mettre en place d'autres moyens d'appréhender les oeuvres en essayant de cerner ce qui fait le style particulier d'un auteur sans établir de hiérarchie. Ces deux attitudes créent une fracture au sein de l'enseignement du français car désormais, nous le verrons avec Gilles Philippe, les textes littéraires qui constituaient la norme s'en affranchissent, ce qui n'est pas sans poser problème pour l'enseignement. Cette remise en question dans l'approche des textes littéraires va de pair avec une évolution de la conception de la culture générale, ce que Pierre Lasserre n'accepte pas non plus.

---

### **Contre une conception de la culture générale fondée sur les sciences. Contre la philosophie de l'erreur encyclopédique. Le fixe contre le devenir.**

« La généralité de la culture n'a rien de commun avec l'encyclopédisme des connaissances » donne-t-il comme titre à un chapitre de la partie où il définit les humanités classiques. L'encyclopédisme est surtout le fait des sciences et de leur nomenclature. Les Encyclopédistes, pour lui, portent la responsabilité d'avoir introduit les sciences dans l'enseignement, parce que les progrès faits en physique et en sciences naturelles avaient donné à la science une autorité. Lasserre n'accepte pas que l'enseignement scientifique soit considéré comme réaliste en opposition au formalisme de l'enseignement classique, ce prétendu réalisme est, pour lui, une « fallacieuse adaptation de l'école à la vie » car cela ferait de l'école « un grand instrument de propagande et de conquête au service de toutes les idées fausses, et de toutes les modes intellectuelles dont l'humanitarisme, la démocratie et la religion du Progrès sont autant de pépinières ». Le terme « mode intellectuelle » montre une nouvelle fois que Lasserre refuse tout ce qui remet en question des idées permanentes et universelles.

C'est à ce titre qu'il récuse la philosophie de Hegel qu'il appelle « les principes du panthéisme évolutionniste de l'Allemagne » et qu'il qualifie de « barbarement simpliste en son chaotisme »<sup>1018</sup> car « le savoir et la philosophie n'y apparaissent plus comme la réduction de la multiplicité à quelque unité mais comme le répertoire de la multiplicité même. (...) Tout évolue,

---

<sup>1017</sup> *Ibid.*, p. 319.

<sup>1018</sup> *Ibid.*, p. 386.

tout devient et il n'y a plus que devenir et changement, puisque le fixe n'est pas séparé, dégagé et demeure mêlé dans le tas. »<sup>1019</sup> Lasserre fait un refus total de ce qui devient, de ce qui change et recherche le fixe et l'immuable. Rien d'étonnant à ce qu'il refuse l'évolution historique et les changements opérés depuis la Révolution.

---

### **Contre une université et des philosophes d'Etat.**

Il rappelle que dans l'Ancien régime, l'Etat ne s'ingérait pas dans l'enseignement partagé entre les jésuites et l'Université qui sont en quelque sorte rivaux. Il s'agit d'une collaboration libre de l'Etat avec l'église qui a des privilèges variés. Survient la Révolution. « Elle détruit en fait tout ce qui existait en fait, non seulement d'instruction classique, mais d'instruction primaire<sup>1020</sup> » car tout le corps enseignant fut banni, emprisonné. Il y a donc pour lui interruption de la culture intellectuelle par la Révolution, dont voici les conséquences : l'histoire est écrite de façon à faire le procès de l'instruction sous l'Ancien régime et il donne l'exemple<sup>1021</sup> de Louis Liard qui présente l'instruction des jésuites comme routine et stérilité. Les jeunes gens du début du XIX<sup>e</sup>, privés de culture intellectuelle, restèrent « désarmés contre le romantisme »<sup>1022</sup>. Le régime napoléonien est, lui aussi, coupable d'avoir inféodé la culture : Napoléon « veut réduire les lettres et l'histoire au service de l'apologétique napoléonienne » et leur préfère les sciences qui maintiennent la pensée dans un horizon plus étroit. « En 1808, l'institution du monopole d'Etat et du grand maître de l'Université réalise ce caporalisme de l'enseignement, »<sup>1023</sup> un sensible recul pour la civilisation française. Ce caporalisme faisait scandale mais l'institution universitaire survécut au régime. Depuis la Révolution, l'idée d'une instruction ou d'une éducation nationale s'est imposée et perdue. Il cite Ferdinand Buisson : « une instruction qui embrasse dans chaque homme l'homme tout entier »<sup>1024</sup>, discours prononcé en 1883. Cette phrase est une preuve que « c'est une instruction d'Etat, donc c'est une religion d'Etat, en même temps qu'une science d'Etat. Et les éducateurs sont

---

<sup>1019</sup> *Ibid.*, p. 387.

<sup>1020</sup> *Ibid.*, p. 418. Les historiens actuels nuanceraient ces propos, car l'enseignement primaire, souvent dispensé par les Frères des écoles chrétiennes, n'était pas généralisé sur tout le territoire français.

<sup>1021</sup> *Ibid.*, p. 418.

<sup>1022</sup> *Ibid.*, p. 419. Il considère, en effet, que le romantisme, dans ses absurdités et divagations philosophiques, hérite des idées révolutionnaires qu'il applique à l'art, à la vie et aux mœurs. Il a ainsi contribué à la baisse du jugement dans l'élite française et donne pour preuve la différence entre un Voltaire ou un Buffon et un cours de Victor Cousin : « notre pays a dû être victime d'une cruelle aventure mentale. » « Jamais la haute éloquence ne se démena à ce point dans un vide aussi boursofflé » rajoute-t-il au sujet de Victor Cousin. Il lui reproche ensuite sa dépendance vis à vis de la philosophie allemande et cite l'une de ses lettres à Hegel. Il précise que Cousin est rentré à Normale supérieure sans avoir fait de philosophie car il n'y avait pas de cours en 1810.

<sup>1023</sup> *Ibid.*, p. 425. Cette analyse n'est pas dénuée de fondement comme nous l'avons vu. Mais Lasserre semble considérer que l'Etat et la soumission de l'Université à la politique restent les mêmes quel que soit le régime en place.

<sup>1024</sup> *Ibid.*, p. 438.

un clergé d'Etat », les professeurs sont les serviteurs de cette religion et de cette science qui est, elle aussi, d'état. Il refuse cette conception révolutionnaire de l'Université. Il accuse la Sorbonne d'exercer une sorte de mandarinat du fait que ses membres sont dans les jurys d'examens et composent les commissions de l'Instruction publique. C'est, pour lui, une immense puissance centralisée. De plus, la presse lui sert de canal pour diffuser des livres. Il n'y a donc pas de place pour les penseurs indépendants : « C'est un fait que l'histoire du XIX<sup>e</sup> siècle ne nous montre que trop souvent les serviteurs libres de la pensée pure emprisonnés dans une impuissante solitude par la concurrence bruyante et triomphante de baladins de la pensée qui avaient l'avantage d'être d'Etat »<sup>1025</sup>. Il désigne clairement les philosophes d'Etat responsable de la décadence de la culture française : « De 1880 à 1900 l'Etat s'est surtout préoccupé de fonder l'orthodoxie du primaire. (...) A partir de 1899-1900, il a entrepris, d'après le plan dont nous avons emprunté l'exposé à M.Liard, d'y soumettre et d'y faire collaborer le secondaire et le supérieur. »<sup>1026</sup> Il estime que ce gouvernement soutient une sorte de mystique et que, alors qu'il est irréligieux et laïque, il fait des professeurs et des savants ses missionnaires. « Ceux-ci n'ont pas de Dieu. J'ai peur qu'ils ne soient orgueilleux que d'eux-mêmes, et d'autant plus que leur dogme est celui de la souveraineté morale de l'individu, [...] ce dogme est le dogme de la critique infinie et de l'inépuisable négation.»<sup>1027</sup> Ferdinand Buisson en est l'incarnation : « M.Buisson, autorité non moins significative et grand modeleur officiel, ne soutient-il pas avec le même feu ces deux choses : qu'être professeur c'est avant tout être "professeur de doute" et que le véritable esprit religieux est celui qui survit à la ruine de toutes les croyances ! n'est-ce pas la mystique de la Révolution pure ? »<sup>1028</sup>. Pierre Lasserre ne voit dans l'oeuvre éducative de la Troisième République que la continuité décadente de la Révolution et l'abaissement de la culture générale. Nous ne sommes pas loin des actuelles théories du complot. Il ne croit pas en la démocratie et encore moins à la démocratisation de la culture, non pas au nom de la prépondérance d'une classe sociale mais au nom d'une forme d'aristocratie de l'esprit<sup>1029</sup>. Cette valeur, à savoir que l'Etat ne doit pas s'immiscer dans les décisions éducatives, aura une importance, nous le verrons, dans la Société des Agrégés.

---

#### e) Bilan sur la pensée de P.Lasserre.

Le livre de Pierre Lasserre est le reflet d'un conflit structural qui montre pourquoi à la suite de l'affaire Dreyfus et jusqu'au régime de Vichy, « toute une fraction du champ littéraire, les

---

<sup>1025</sup> *Ibid.*, p. 464. Il pense à Cousin et à Auguste Comte, qui n'a pas connu autant de succès.

<sup>1026</sup> *Ibid.*, p. 469.

<sup>1027</sup> *Ibid.*, p. 471.

<sup>1028</sup> *Ibid.*, p. 473.

<sup>1029</sup> Lasserre serait au fond platonicien, les philosophes sont seuls habilités à gouverner, pour peu qu'ils ne soient pas inféodés à l'Etat.

écrivains de l'Académie française en tête, a été à la pointe du combat antirépublicain »<sup>1030</sup> et a développé ce thème de la décadence de la culture française en plaçant au centre celle des études classiques. Durkheim et la sociologie ont investi le terrain des mœurs par des méthodes scientifiques et constitué ainsi des concurrents pour la littérature. Pierre Lasserre les voit donc comme un complot fomenté par les nouvelles élites juives et protestantes pour détruire la culture classique et la culture française sous l'influence germanique. Il oppose à l'analyse socio-historique des mœurs, les valeurs traditionnelles de jugement et de goût qui garantissent la morale. Mais il préconise cependant une évolution dans l'enseignement du latin : le vers latin est inutile ainsi que le thème sauf pour des raisons pédagogiques, et le grec n'est pas une nécessité absolue. Il défend la version comme exercice irremplaçable pour maîtriser le français dont la maîtrise est le but. En matière de pédagogie, il voit l'enseignement classique comme le moyen d'acquérir une culture générale mais aussi des méthodes de penser, l'élève doit s'élever sous la houlette de maîtres qui le guident et ne l'asservissent pas dans l'acquisition d'un savoir encyclopédique. Il rejoint en cela ce que disent aussi les réformateurs. Ce qui le différencie de ses opposants, c'est qu'il ne remet pas en question le rapport aux oeuvres de l'Antiquité telles qu'elles sont enseignées par les jésuites, et qu'il reste fidèle à la tradition française des entités abstraites et universelles. De fait, sa conception du français, langue parfaite, objet d'imitation comme le latin cicéronien, ne tient pas compte de l'évolution de la langue littéraire qui, à partir des années 1850, a pris son autonomie. Nous reviendrons sur ce fait fondamental que Pierre Lasserre n'analyse pas et qu'il désigne par décadence. Il est important pour notre étude de retenir que sa pensée radicale va fournir des arguments aux défenseurs de l'enseignement classique et entretenir durablement l'attachement à un enseignement sclérosé que l'on considèrera comme rétrograde et rattaché aux valeurs de droite voire d'extrême droite.

## 5-Les réformateurs.

---

### A) La position du réformiste Lanson.

La position de Lanson est intéressante pour notre étude car elle nous donne les arguments d'un réformiste. Gustave Lanson est professeur au lycée Louis-le-Grand et enseigne le latin à l'Ecole normale supérieure avant de devenir le suppléant de Brunetière. Il est élu en 1900 maître de conférences à la faculté des lettres de Paris. Il n'est pas entendu par la commission Ribot mais il est membre de la Commission de rénovation des programmes créée en juin 1900. Il y siège aux côtés d'Henri Bernès, le futur fondateur de la Franco-ancienne, et de Pierre Clairin, représentant des agrégés de grammaire, l'un et l'autre sont d'ardents défenseurs des Humanités classiques alors que

---

<sup>1030</sup> Sapiro Gisèle, « Défense et illustration de "l'honnête homme". Les hommes de lettres contre la sociologie »... *op.cit.*, p. 49.

Lanson s'est fait connaître comme défenseur des Modernes, il est donc d'accord avec l'essentiel de la réforme<sup>1031</sup>. Il la défend et l'explique dans de nombreux articles entre 1899 et 1909 dans *Le Figaro*, *l'Humanité*, et dans des revues. Il défend l'enseignement du français pour lui-même sans recours au latin alors que ses adversaires ne conçoivent pas que le français puisse être enseigné à l'écrit sans le détour par la langue latine. Il prône une égalité entre les littératures antiques et française et ne suit pas les traditionalistes qui font de la défense du latin un argument nationaliste : s'attaquer au latin, c'est s'attaquer à la France et précipiter sa déchéance en provoquant la décadence de la langue française. Lanson défend un enseignement moderne où les littératures classique et moderne sont sur un pied d'égalité et où les sciences ont une place importante. Il condamne l'enseignement secondaire fondé sur les Humanités classiques car il est inadapté à la société, et reste élitiste et aristocratique : «[...] excellent, dit-il dès 1888, pour préparer des hommes du monde, qui seront des rentiers, officiers, magistrats, médecins, professeurs [...] il est propre à inspirer le dégoût ou la crainte du commerce et de l'industrie.[...] Cet enseignement fait des délicats, quand il réussit, des paresseux quand il échoue. », dit-il dans le Discours prononcé à la Distribution des prix du lycée Charlemagne, le 31 juillet 1888. Il défend une formation plus ancrée dans la réalité économique et politique, et lui attribue une finalité utilitaire. Les Humanités classiques ne correspondent plus aux besoins sociaux, les temps ont changé et l'élite n'est plus homogène comme dans la première moitié du siècle. Il faut désormais préparer les élèves à exercer leur rôle de citoyen. Voilà pourquoi il est nécessaire de donner une place aux sciences et de répandre l'approche scientifique et méthodique dans toutes les matières.

C'est pourquoi il souhaite aussi changer l'enseignement de la littérature. Même si, dès 1880, le corpus des auteurs enseignés, qui se limitait jusque-là aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles, s'étend aux auteurs du Moyen Âge, du XVI<sup>e</sup> et du XIX<sup>e</sup> siècles, en réalité, c'est un corpus restreint de certains auteurs du XVII<sup>e</sup> qui est enseigné. Lanson ne remet pas en cause les vertus éducatives de la littérature mais, pour lui, l'argument pédagogique de prendre en considération l'âge des élèves doit primer : les oeuvres peuvent être d'époques différentes si elles sont adaptées à l'âge des élèves. Car la finalité est d'éduquer le futur citoyen. Mais la réforme reste en deçà de ses attentes car elle n'opère pas de changement majeur. En revanche, il semble avoir été entendu en ce qui concerne l'histoire littéraire qui était une école de psittacisme, les élèves ne lisant pas les textes mais apprenant des jugements sur les oeuvres, et sur la dissertation, qu'il jugeait prématurée car elle relève plutôt du supérieur. Lanson, par sa participation, est donc un acteur direct de la réforme, comme il est aussi un acteur direct de l'autre réforme importante du début du XX<sup>e</sup> siècle, inscrite d'ailleurs dans le décret de 1902, celle de 1904, qui prévoyait de faire de l'École normale supérieure à la fois « un institut pédagogique » et « une école des hautes études ». Même s'il a souci de l'élève, la position de Lanson vis-à-vis de la langue et des oeuvres littéraires reste celle de la raison qui analyse.

---

<sup>1031</sup> Voir Martine Jey :

[http://www.fabula.org/atelier.php?Gustave\\_Lanson\\_et\\_la\\_r%26eacute%3Bforme\\_de\\_1902](http://www.fabula.org/atelier.php?Gustave_Lanson_et_la_r%26eacute%3Bforme_de_1902)



---

## B) La position de Durkheim dans *L'Evolution pédagogique en France*.

---

### **Spécificité de la mentalité Française, contre l'enseignement des jésuites mais pour l'enseignement de la littérature antique.**

La Réforme de 1902 avait décidé d'organiser un stage pédagogique théorique dans les Facultés pour les futurs enseignants qui préparaient l'agrégation et c'est à Durkheim qu'en avait été confié la direction, à l'Université de Paris.

D'après Maurice Halbwachs<sup>1032</sup>, *L'Evolution pédagogique en France* est la reproduction d'un cours sur *l'Histoire de l'enseignement en France* fait par Durkheim en 1904-1905 et repris les années suivantes jusqu'à la guerre. Durkheim a été nommé en 1902 comme suppléant de Ferdinand Buisson puis en 1906 comme son successeur, chargé d'enseigner la Science de l'Education. Durkheim avait déjà travaillé lors de son enseignement à Bordeaux sur les trois axes de la pédagogie classique : psychologie de l'enfant, éducation morale, histoire des doctrines pédagogiques. Durkheim montre que le latin est devenu une langue morte à la Renaissance sous l'influence d'Erasme<sup>1033</sup> entre autres, que les jésuites ont vidé le milieu gréco-romain de tout ce qu'il avait de grec et de romain avec « des personnages qui n'avaient plus rien d'historique »<sup>1034</sup> pour créer des figures emblématiques des vices et des vertus. Ils leur servaient d'exemples des préceptes de la morale chrétienne lorsqu'ils étudiaient les oeuvres sous forme de morceaux choisis. Il les accuse d'avoir ainsi fait perdre le goût de l'érudition<sup>1035</sup> et d'avoir fait de l'Antiquité une simple école de style, ce qui renforça le caractère aristocratique des études latines. Durkheim voit dans cette façon d'enseigner les lettres anciennes l'origine du goût français pour les types généraux et impersonnels, c'est-à-dire ce qui caractérise l'homme en général. C'est ainsi que s'est développé, selon lui, une culture abstraite, exclusivement mathématique, qui « rend impropre à penser autre chose que des abstractions »<sup>1036</sup>. Ce serait un défaut national que ce « simplisme outré »<sup>1037</sup> qui dénie la complexité du réel. Il affirme que « la philosophie cartésienne, cette mathématique universelle, c'est le simplisme mis en système. » C'est donc une éducation qui ne fait voir que des types généraux et non pas la complexité de l'individu.

---

<sup>1032</sup>Maurice Halbwachs, normalien, a été professeur au collège de France où il a été nommé quelques mois avant sa déportation où il est mort en 1945. Elève de Bergson, proche de Durkheim, il œuvre sur la notion de conscience sociale. Il signe l'introduction à *L'Evolution pédagogique en France*, PUF, Quadrige, Paris, 1999.

<sup>1033</sup> Durkheim, *L'Evolution pédagogique en France*, Quadrige, PUF, Paris, 1999, p. 227.

<sup>1034</sup> *Ibid.*, p. 287.

<sup>1035</sup> *Ibid.*, p. 289.

<sup>1036</sup> *Ibid.*, p. 315.

<sup>1037</sup> *Ibid.*, p. 316.

Il en appelle donc à un tout autre rapport aux littératures anciennes : elles devraient permettre de faire connaître l'homme dans son infinie variété et non pas un homme abstrait et général<sup>1038</sup>. Les deux grands objets d'enseignement qu'il préconise sont l'homme et la nature en rapprochant l'étude des peuples antiques de notre littérature nationale « sans que la connaissance des langues dans lesquelles sont écrits ces monuments littéraires soit indispensable ». Il prône donc une lecture en traduction des oeuvres antiques pour qu'elles puissent être connues. « L'enseignement des sciences prend une tout autre signification puisqu'il devient le complément naturel et nécessaire de l'enseignement humain »<sup>1039</sup> et, pour lui, c'est grâce aux langues que l'organisation logique s'est mise en place, il faut donc étudier les langues anciennes qui sont des « stimulants efficaces<sup>1040</sup> » par l'analyse logique qu'elles exigent et parce que la pensée des anciens étant très différente de la nôtre, elle stimule notre réflexion. Mais, pour lui, le latin et le grec ne sont pas irremplaçables et il invite à un apprentissage méthodique et répété du vocabulaire et à développer l'analyse logique en français pour une bonne maîtrise grammaticale. Tout enseignement est forcément, selon lui, anthropocentrique, comme l'avaient compris les humanistes, mais l'homme étant une partie de l'univers et ne pouvant en être détaché, l'enseignement humain doit supposer aussi un enseignement de la nature<sup>1041</sup>. Durkheim défend alors un enseignement encyclopédique mais il ne donne pas à ce mot le sens que Pierre Lasserre pouvait lui donner pour lui en faire le reproche. « La seule encyclopédie désirable et réalisable n'est pas celle que rêvait Rabelais, par exemple ; rien de plus vain que d'entasser dans de jeunes cerveaux tout le matériel des connaissances humaines ; mais ce qui est possible, c'est de faire connaître aux esprits toutes les diverses attitudes mentales qui sont nécessaires pour qu'ils soient prêts à aborder un jour les diverses catégories de choses. C'est à cette condition que la culture encyclopédique n'impliquera aucun surmenage et aucune surcharge. » Et il résume ainsi sa pensée : « Notre but doit être de faire de chacun de nos élèves non un savant intégral mais une raison complète ». Il faut donc rester cartésiens et former des rationalistes mais pour penser la complexité du monde. « Penser distinctement », « c'est là notre qualité nationale, et les qualités de notre langue et de notre style n'en sont que la conséquence »<sup>1042</sup>. C'est pourquoi l'enseignement doit reposer sur la triple culture des langues, des sciences et de l'histoire.

---

## **Bilan sur la pensée de Durkheim.**

---

<sup>1038</sup> *Ibid.*, p. 381.

<sup>1039</sup> *Ibid.*, p. 393.

<sup>1040</sup> *Ibid.*, p. 395.

<sup>1041</sup> *Ibid.*, p. 398, conclusion de l'ouvrage.

<sup>1042</sup> *Ibid.*, p. 399.

Il est clair que Durkheim prend ses distances avec l'enseignement des langues anciennes hérité de celui des jésuites, et sur la culture qui en est issue, avec le goût du général et de l'abstrait ce qui empêche de penser la complexité du réel. Il est en désaccord avec Pierre Lasserre sur ce point. Mais il le rejoint finalement dans sa conception de l'encyclopédisme fondé sur l'usage de la raison et dans la nécessité d'allier étude des langues et des sciences. Seulement il ne considère pas l'étude du latin comme une nécessité, il ne parle d'ailleurs pas ni de philosophie ni de littérature, alors qu'il est normalien et agrégé de philosophie, mais il a pris manifestement ses distances vis-à-vis de l'enseignement classique. Les trois disciplines qu'il retient sont les langues, les sciences et l'histoire. Les différentes attitudes mentales que l'élève doit acquérir pour penser la complexité du monde résident dans ces trois disciplines et non pas dans l'étude de la littérature. C'est de ces études, ( Durkheim pense que le fond est premier), que doivent découler les qualités de notre langue et de notre style. La langue, pour lui, semble être avant tout l'expression d'une pensée et non pas affaire de goût. Son séjour dans les universités allemandes quand il était jeune agrégé de philosophie et sa culture juive lui ont permis d'entretenir un autre rapport à la littérature classique, sans qu'il aille aussi loin que Michel Bréal, car c'est la raison qu'il sollicite. Il est vrai que Durkheim enseigne avant tout à des étudiants.

## Chapitre 2 : Début du XX<sup>e</sup> siècle, le français s'autonomise et s'affirme comme discipline.

La crise du français semble être, en réalité, la mise en place dans le secondaire de l'autonomie de la langue française qui devient une discipline à part entière par rapport au latin. En effet, elle n'était pas, jusqu'à la réforme de 1902, une discipline en elle-même dans le secondaire, elle le devient puisque désormais on peut passer un baccalauréat sans avoir fait de latin. De fait, l'enseignement du latin peut être d'autant plus contesté qu'il semble de moins en moins indispensable à l'acquisition du français.

*Rapport à la langue : Période complexe que ce début du XX<sup>e</sup> siècle car la mise en place de la réforme de 1902 avec un cursus sans latin qui mène au baccalauréat institue l'enseignement du français comme une discipline à part entière. Ce français, classique, déjà reconnu comme celui de la norme haute, est celui qu'enseigne l'école mais il est loin des pratiques langagières des élèves. Il est loin aussi des pratiques des écrivains qui se démarquent de lui depuis la moitié du XIX<sup>e</sup> siècle. L'école, en restant fidèle à cette norme haute, valide donc un rapport à la langue formaliste, qui fait du français un nouveau latin cicéronien. L'enseignement de la grammaire se renforce d'autant*

*plus que les élèves sont encore nombreux à parler leur langue régionale et comme les professeurs de français sont d'abord des professeurs de latin et de grec, leur rapport à la langue est grammatical par leur formation. La pédagogie de ce début du XX<sup>e</sup> siècle développe donc un rapport essentiellement grammatical aux textes et à la langue. Malgré les protestations du linguiste Ferdinand Brunot contre la façon dont la grammaire est enseignée, car elle privilégie l'expression logique de la pensée sur les capacités expressives de la langue, malgré l'instauration en lycée de l'explication de texte à base grammaticale, en pratique, les manuels révèlent que l'important est la description grammaticale des textes pour les expliquer, compte tenu du fait que beaucoup d'élèves ne maîtrisaient pas le français. Il faudra attendre la fin des années trente pour que grammaire et stylistique commencent à aller de concert. Le rapport à la langue reste donc grammatical, syntaxique, et ne s'intéresse que peu au lexique et à l'étymologie, dans le secondaire comme dans le primaire. La constitution de corps professoraux, comme la Société des agrégés, va cloisonner davantage les différents niveaux et en maintenant un même rapport à la langue.*

Plan du chapitre :

1-Un nouveau regard porté sur la langue française.

A)Le français de la norme haute se fige tandis que le français littéraire s'autonomise. Quelle langue française enseigner quand apparaît une langue française littéraire autonome ? Dans les versions, c'est la norme haute qui est requise.

B) Le français s'affirme comme une discipline scolaire à part entière. Bouleversement des repères traditionnels.

2- Le moment grammatical à l'école. Les critiques de Ferdinand Brunot et les contradictions des manuels.

A)Critique de l'enseignement grammatical en France par Ferdinand Brunot : un rapport trop formaliste à la langue. Au lycée, la séparation grammaire et littérature devient obsolète en théorie. En pratique, les manuels révèlent une tension entre étude grammaticale et explication de texte.

B)Conséquences de ce moment grammatical et de la réforme de 1902. Le renforcement de l'opposition entre le primaire et le secondaire, entre les modernes et les classiques.

3-La constitution d'une caste de professeurs : la Franco-Ancienne et la Société des agrégés.

A)Les valeurs défendues par la Société des agrégés : un apolitisme qui se révèle ambigu.

B)Les conséquences politiques de l'apolitisme : l'immobilisme et le conservatisme.

## 1- Un nouveau regard porté sur la langue française.

Au XVIII<sup>e</sup> siècle, nous l'avons vu, le français s'est affirmé comme langue scientifique, langue de la clarté au détriment de la recherche de formes d'expression différentes qui auraient favorisé l'expression poétique. L'affirmation du français en tant que langue littéraire autonome vis-à-vis du latin a probablement contribué à un durcissement dans l'application des règles syntaxiques comme un trait identitaire du français. La liste des défauts de la langue française, selon les écrivains et penseurs du XVIII<sup>e</sup> siècle, est longue : pauvreté lexicale, arhythmie, contrainte absolue dans l'ordre des mots. Le besoin de règles, qui caractérisait l'âge classique, et le travail du goût sur le vocabulaire, opéré par les grammairiens du XVII<sup>e</sup> siècle, ont constitué ainsi une langue éloignée de ses origines populaires. Si bien que cette langue de la cour, qui devient la norme, se plie

difficilement aux exigences des écrivains des siècles suivants. Antoine Rivarol, dans son *Discours sur l'universalité de la langue française* de 1784, même s'il est vainqueur d'un concours qui met à l'honneur la prééminence de la langue française, rappelle que la perfection même de cette langue gêne l'écrivain, et que tout le talent des écrivains français a consisté à savoir en tirer parti : « c'est de l'artifice avec lequel ils ont su déguiser leur fidélité au génie de leur langue que résulte tout le charme de leur style : ce qui fait croire que la langue française, sobre et timide, serait encore la dernière des langues si la masse de ses bons écrivains ne l'eût poussée au premier rang en forçant son naturel ». Gilles Philippe note que forcer le naturel de la langue, c'est « multiplier les figures et faire œuvre de rhétorique » et que « le français sera entièrement marqué par l'artifice »<sup>1043</sup>.

Or, nous l'avons vu, cette langue littéraire des écrivains eut pour vocation, au XVIII<sup>e</sup> et au début du XIX<sup>e</sup> siècle, de former la langue commune, une langue qui échapperait aux variations sociales, régionales ou individuelle avec pour vocation l'universalité. Le français devient ainsi une sorte de latin cicéronien, une langue qui a ses codes et qui devient la langue de référence et une langue littéraire. Mais l'expression de langue littéraire a en réalité « deux acceptions complémentaires ou opposables ; la norme haute et la langue des écrivains »<sup>1044</sup>. La notion de norme haute est une catégorie élaborée dans le courant du XIX<sup>e</sup> siècle, par la linguistique historique, pour désigner l'unification et la stabilisation des idiomes nationaux. Ferdinand de Saussure, au début du XX<sup>e</sup> siècle (1916), la définit ainsi : « nous entendons non seulement la langue de la littérature, mais, dans un sens plus général, toute espèce de langue cultivée, officielle ou non, au service de la communauté tout entière »<sup>1045</sup> ; cette langue de la norme haute et de la littérature ne concerne pas seulement l'écrit mais aussi les pratiques orales surveillées, dont font partie les discours officiels, le français administratif et le français des écoles. L'avènement de cette langue commune ralentit le processus évolutif et la communauté l'officialise comme sa norme élevée à un moment donné. C'est la langue des écrivains du XVII<sup>e</sup> siècle qui a constitué cette langue normée sous l'égide de Vaugelas. Jusqu'au début du XIX<sup>e</sup> siècle, norme haute et langue des écrivains étaient en correspondance, on considérait qu'il y avait une langue française, identifiable et reconnue.

---

## A) Le français de la norme haute se fige tandis que et le français littéraire s'autonomise.

---

<sup>1043</sup> Ces analyses sur l'évolution du français classique doivent beaucoup au livre de Gilles Philippe, *La langue littéraire, une histoire de la prose en France de Gustave Flaubert à Claude Simon*, sous la direction de Gilles Philippe et Julien Piat, Paris, Fayard, 2009, p. 11 et suivantes.

<sup>1044</sup> *Ibid.*, p. 16.

<sup>1045</sup> Cité par Gilles Philippe, *La langue littéraire, une histoire de la prose en France de Gustave Flaubert à Claude Simon ...op.cit.*, p. 16.

L'avènement des classes populaires comme classes politiques au cours du XIX<sup>e</sup> siècle, avec un moment fort en 1848, fit considérer la langue littéraire comme une langue de classe. Dès lors « le sentiment s'impose qu'on était entré dans une ère de diglossie, c'est-à-dire de coexistence hiérarchisée de deux langues, l'une haute, l'autre basse »<sup>1046</sup>. Nous pouvons constater peu à peu une séparation entre la langue commune et la langue littéraire normée, celle que l'on appelle la « belle langue », une référence dont sont imprégnés les auteurs du XX<sup>e</sup> siècle formés à l'école de la Troisième République. Cette langue littéraire de la norme haute est perçue peu à peu comme une langue morte, c'est-à-dire non parlée, comme le fut le latin cicéronien (c'est en cette fin du XIX<sup>e</sup> siècle que le latin cède le pas au français littéraire dans la réforme de 1902, ce qui met en lumière le fait que, désormais, le français littéraire rejoint le latin dans la catégorie des langues mortes.) En effet, l'instauration d'une formation « moderne » sans latin « a complètement reconfiguré le rapport des classes lettrées de la Nation à son patrimoine linguistique. L'idée même qu'il y ait lieu d'expliquer les auteurs<sup>1047</sup> (...) témoigne d'une rupture forte : la langue littéraire, assimilée à celle des classiques français, est perçue comme un état de langue éteint »<sup>1048</sup>. Cette langue morte est celle du français scolaire de la Troisième République, « l'instruction obligatoire a fait du français, dans les bas-fonds de Paris, une langue morte » dit Rémy de Gourmont, 1899, dans *Esthétique de la langue française*, au *Mercure de France*<sup>1049</sup>. En effet, la langue littéraire s'autonomise en s'éloignant de l'usage standard. Depuis la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, s'opère aussi une mutation du statut langagier et social de la littérature, « l'expression (littérature) reçoit désormais un autre sens, celui de langue de la littérature, en tant qu'elle n'est plus le conservatoire des pratiques communes, mais le laboratoire de pratiques langagières nouvelles. »<sup>1050</sup> La langue littéraire vise désormais à rendre compte « d'une expérience subjective irréductiblement singulière » et elle fait partie comme telle de l'imaginaire collectif, aussi bien chez les écrivains que chez les linguistes. L'expérimentation de cette expérience subjective de la langue fait dire par exemple à Céline quelques décennies plus tard : « J'écris comme je parle, sans procédé [...] Je ne veux pas narrer, je veux faire ressentir. Il est impossible de le faire avec le langage académique, usuel - le beau style. [...] La langue dite pure, bien française, raffinée, elle, toujours morte, morte dès le début, morte depuis Voltaire, cadavre, dead as a door nail. Tout le monde le sent, personne ne le dit, n'ose le dire. Une langue c'est comme le reste, ça meurt tout le temps, ça doit mourir. Il faut s'y résigner, la langue des romans habituels est morte, syntaxe morte, tout mort »<sup>1051</sup>. Céline a donc besoin pour susciter de l'émotion de s'émanciper de la norme syntaxique et de créer à partir du parlé un nouveau style.

---

<sup>1046</sup> *Ibid.*, p.18.

<sup>1047</sup> C'est effectivement le moment où se développe l'explication de textes français au lycée.

<sup>1048</sup> *Ibid.*, p.19.

<sup>1049</sup> *Ibid.*, p. 20.

<sup>1050</sup> *Ibid.*, p. 17.

<sup>1051</sup> Céline, *Lettre à André Rousseaux*, 1936.

Les historiens de la langue s'accordent à penser que les Romantiques ont fort peu touché à la langue. L'émancipation de la norme syntaxique fut la grande aventure de la littérature française après Flaubert. Cette émancipation de la langue littéraire a sans doute été possible avec l'émergence de la grammaire historique : comme elle a permis de dépasser une conception achronique de la langue et de concevoir la norme comme un état de l'idiome, du moment où la langue a été conçue comme un organisme en constante évolution, la notion même de norme perd de sa pertinence. Ainsi la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle est une période de schizophrénie quant au rôle des écrivains dans l'usage commun : les écrivains sont les garants de l'identité et de la qualité de la langue mais ils se déportent vers les limites de cette langue... d'où des débats assez violents, plus tard, entre deux-guerres, sur la norme grammaticale et les pratiques langagières des auteurs. La langue enseignée est perçue comme un conservatoire et celle des écrivains comme un laboratoire. Ce qui entraîne des querelles au sujet du style de Flaubert, par exemple, à qui on reproche de faire des fautes de syntaxe. L'entre-deux guerres est marqué aussi par un retour du purisme, comme chez Gide, par exemple, comme pour signifier que la langue littéraire n'est ni l'usage commun ni la norme haute de l'école. « Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale le divorce est consommé entre norme grammaticale et langue des écrivains : le respect ou non de la norme sera désormais un simple choix esthétique »<sup>1052</sup>, un choix différent selon les écrivains, qui affirment ainsi le désir de trouver une forme adaptée au fond qu'ils expriment, et non plus de se référer à une belle langue. Le mot esthétique se met désormais au pluriel en art.

---

### **Quelle langue française enseigner quand apparaît une langue française littéraire autonome ?**

Gilles Philippe estime que « c'est à partir de 1850 que semble s'être progressivement imposée en France l'idée selon laquelle la langue des écrivains ne pouvait plus être ramenée à la langue commune »<sup>1053</sup>. En effet, les genres en prose, en particulier, pour être reconnus comme littéraires, développent un emploi spécifique de la langue avec des formes grammaticales particulières. C'est le roman qui a « le plus rapidement et le plus radicalement prétendu à une langue autonome ». Apparaît donc un français littéraire autonome, d'un côté. D'un autre, le français enseigné dans les lycées ne l'était pas pour lui-même, nous l'avons vu, mais pour traduire le latin. Les oeuvres étudiées en français étaient choisies dans un canon classique qui regroupaient essentiellement des oeuvres écrites au XVII<sup>e</sup> siècle ou au XVIII<sup>e</sup> dans ce français classique qui recherchait la clarté, dans une adéquation du fond et de la forme. Le français de l'école était donc celui de la norme haute et correspondait à celui des oeuvres qui étaient étudiées. Or cette

---

<sup>1052</sup> Gilles Philippe, *La langue littéraire, une histoire de la prose en France de Gustave Flaubert à Claude Simon ... op.cit.*, introduction p.7.

<sup>1053</sup> *Ibid.*

émancipation de la prose littéraire fait que les oeuvres modernes ne correspondent plus au canon qui est enseigné. Le français que les élèves parlent et connaissent n'est pas non plus celui de ce canon. L'école se trouve ainsi dans une situation paradoxale, celle d'enseigner par tradition un état de langue ancien, hérité des siècles précédents mais qui ne correspond plus ni à la langue des écrivains de son époque ni à celle des élèves.

Cette crise du français, en ce début du XX<sup>e</sup> siècle, pourrait bien être celle d'une prise de conscience par les traditionalistes que le français n'est plus ce qu'il était. Mais au lieu de l'admettre comme une loi naturelle de toute langue, ils le refusent et revendiquent un retour à un état antérieur grâce aux études fondées sur le latin. Car, pour eux, le latin sert toujours à apprendre le français puisque le français de version latine, celui que l'on obtient en traduisant en « bon français » les oeuvres antiques, est un français de la norme haute qui ne s'interroge pas sur sa pertinence : il faut traduire au plus près du texte dans un français correct mais sans qu'il ait de réflexion sur l'acte même de traduire<sup>1054</sup>. Le français de version latine, ce français de la norme haute, a ses codes. Charles Bally dit, dans *Le langage et la vie* (1913), « la langue littéraire a son vocabulaire (glaive pour épée, senteur pour parfum, orée d'un bois, sente pour sentier, etc...) ses clichés tout faits (vendre chèrement sa vie, mordre la poussière), une construction conventionnelle des phrases (je viens dans son temple adorer l'Eternel ; poète, prends ton luth et me donne un baiser) »<sup>1055</sup>.

---

### **Dans les versions, c'est la norme haute qui est requise.**

L'élève qui traduit est amené à utiliser ce vocabulaire et ces clichés qui sont le signe de sa maîtrise de la norme haute. On ne lui apprend pas, et cela va se poursuivre jusqu'à nos jours, à adapter le français de sa traduction au style de l'auteur traduit. Cette nécessité d'avoir recours à un français de norme haute pour les traductions, se trouve chez les traducteurs des oeuvres antiques : ils ont ce souci de la « belle langue » même s'ils ont conscience que tout ne peut pas être traduit de la même façon dans une oeuvre qui emploie des niveaux de langue différents. Voici, par exemple, un passage du *Satyricon* de Pétrone traduit à différentes périodes. La première traduction proposée est celle de Charles Héguin de Guerle, elle date de 1861 et dans l'avertissement qui figure en tête

---

<sup>1054</sup> Il faut attendre attendre les travaux de Georges Mounin, *Les Belles infidèles. Essai sur la traduction, Cahiers du Sud* (1955) Presses universitaires de Lille, 1994, pour qu'une réflexion de fond sur la traduction soit entreprise et elle commence à peine, depuis quelques années seulement à exister dans les lycées avec des exercices de comparaison de traductions. « Tout autant linguiste et sémiologue que traducteur, historien et philologue, Georges Mounin (1910-1993) aura été l'un des premiers théoriciens de la traduction à examiner celle-ci avec une approche totalement scientifique, comme en témoigne le titre de son ouvrage publié en 1963, *Les problèmes théoriques de la traduction*. » Toledo Samuel. *Les Belles infidèles de Georges Mounin*. In : *Équivalences*, 34e année-n°1-2, 2007. pp. 121-128. DOI : <https://doi.org/10.3406/equiv.2007.1322>

<sup>1055</sup> Cité par Gilles Philippe, *La langue littéraire, une histoire de la prose en France de Gustave Flaubert à Claude Simon ...op.cit.*, p. 23. Charles Bally, élève de Ferdinand de Saussure, publie en 1919, un *Traité de stylistique française*, dans lequel il affirme que la stylistique doit étudier la langue parlée et ses ressources stylistiques, c'est-à-dire les ressources de la langue. Son rapport à la langue n'est donc pas du celui des traditionalistes. Sa formation n'est pas la leur, il a fait ses études de lettres classiques à Genève puis à Berlin. Il est professeur de linguistique générale à la Sorbonne à partir de 1913.



de son ouvrage, il s'exprime ainsi : « « Placé entre ces deux écueils, j'ai tâché, tout en suivant d'assez près le texte, que ma fidélité n'eût rien de servile. Si je n'ai pu rendre tout l'éclat des morceaux saillants, j'ai quelquefois pallié les défauts de l'original. ». Voici un extrait du chapitre LXII, une histoire de loup-garou, le narrateur est un ancien affranchi : « Chemin faisant, nous nous trouvâmes parmi des tombeaux. Soudain, voilà mon homme qui se met à conjurer les astres . » L'emploi du passé simple dans la bouche d'un personnage populaire montre que la souci est avant tout celui d'une « belle langue française », et non pas de rendre le parlé du personnage. La deuxième traduction est celle de Laurent Tailhade, (traducteur, polémiste et anarchiste), elle date de 1902 : « Tout à coup, au milieu du chemin, voilà mon homme qui s'arrête puis se met à incanter les étoiles. » C'est une traduction qui montre déjà une réflexion sur l'emploi d'un langage plus trivial correspondant au personnage. Mais il ne mentionne pas les tombeaux. A partir de là, nous ne trouvons plus le passé simple dans les traductions proposées (d'autant plus que *venimus* peut être considéré comme un présent de narration). Alfred Ernout, en 1923 : « Nous arrivons entre les tombeaux ; voilà mon homme qui s'écarte du côté des monuments. » Traduction de Pierre Grimal, 1958 : « Nous arrivons au milieu des tombeaux ; voilà mon homme qui se met à se diriger vers les stèles. » Et enfin celle d'Olivier Sers, 2001 : « Au moment où nous passons entre les tombeaux, voilà mon gars qui s'en va faire ses besoins du côté des stèles ». Il est remarquable qu'Olivier Sers soit le premier à mentionner les besoins faits par le personnage. Il ne s'agit pas de pudibonderie mais plutôt d'une interprétation du verbe « *facere* » qui n'a pas été jusque là identifié comme un emploi familier. Voici le texte latin : « *Venimus inter monimenta : homo meus coepit ad stelas facere.* » Ce passage, entre autres, vient d'être donné au baccalauréat de latin à l'écrit, en cette session 2019, avec pour exercice une confrontation de diverses traductions proposées. Le rapport à la langue a évolué, et désormais l'élève s'exerce à apprécier les différences, reflets d'un rapport différent au français. Les oeuvres antiques peuvent ainsi être appréhendées aussi par l'histoire de leurs traductions et de leur réception. L'imaginaire national est ainsi toujours hanté par le français classique et le déploiement périodique, l'enchâssement prépositionnel et l'archaïsme sont des traits attendus, en particulier dans le style néo-classique du début du XX<sup>e</sup> siècle, comme chez Anatole France. Anatole France est d'ailleurs cité par des traditionalistes, comme Pierre Lasserre, comme une référence en matière de langue. Les traditionalistes ne conçoivent pas que l'école puisse enseigner un autre français, c'est donc la maîtrise de ce français-là qui est attendue et qui est discriminante : les milieux populaires qui ne le parlent pas auront d'autant plus de difficulté à le maîtriser.

Ainsi l'école de la Troisième République a modifié l'imaginaire langagier national en inculquant aux élèves que la littérature est une affaire de langue et non autre chose, elle a validé « le passage d'une définition humaniste à une définition formaliste de la littérature »<sup>1056</sup>, en répandant l'idée que la langue des livres n'est pas la langue commune. Le fait d'avoir substitué à l'imitation l'explication de textes, et de dire que le français littéraire a sa syntaxe à lui, a permis de répandre ce rapport formaliste à la langue littéraire. Jusqu'à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, l'école ne considérait pas le

---

<sup>1056</sup> Gilles Philippe, *La langue littéraire, une histoire de la prose en France de Gustave Flaubert à Claude Simon ... op.cit.*, p. 45.

français comme une langue pleinement littéraire et l'omniprésence du latin faisait que « c'est en latin que le collégien apprend à écrire en français », le français étant cette norme haute littéraire. La fonction du latin était donc la formation de l'écrivain qui peut devenir ainsi écrivain, et le français n'avait alors de statut littéraire que s'il était « greffé de latin »<sup>1057</sup>.

---

## B) Le français s'affirme comme une discipline scolaire à part entière. Bouleversement des repères traditionnels.

Il a fallu près d'un siècle pour que le français s'impose comme une discipline scolaire à part entière, et c'est sous la Troisième République que ce phénomène d'importance se produit. Pour des raisons politiques, le nouveau régime démocratique renouvelle les bases du sentiment patriotique autour d'un canon littéraire et de la langue nationale suite à la défaite de 1870. On éprouvait en effet le besoin de surmonter une crise du sentiment national par l'identification de la nation à son idiome, contre l'allemand, langue du vainqueur<sup>1058</sup>. Mais parallèlement, on chercha aussi à faire évoluer l'enseignement des lettres fondé sur la rhétorique et les langues anciennes, en affirmant d'un côté la place du français (par des rédactions en français et non pas seulement des versions) et de l'autre, en imposant une approche littéraire des textes et non plus seulement rhétorique. Ainsi se diffusa l'idéologie linguistique selon laquelle étaient littéraires les œuvres qui dépassent dans leur objet la simple communication. Un tel changement dans le rapport à la langue française et à son apprentissage ne pouvait pas s'effectuer sans résistance, d'où ce sentiment de crise du français que vécurent les traditionalistes, changement qu'initièrent les lois Ferry avec, en 1880 pour la première fois, une épreuve de composition française au baccalauréat, à la place du discours latin, puis la disparition de l'enseignement de la rhétorique en 1885, enfin, la réforme de 1902 qui instaure un cursus sans latin jusqu'au baccalauréat. Or comme la majorité des professeurs avait reçu une formation de langues anciennes, une partie importante du corps professoral s'opposa à la délatinisation des études. Et jusqu'en 1925, on vit apparaître régulièrement des projets de rétablissement systématique du latin dans les lycées.

## 2- Le moment grammatical à l'école. Les critiques de Ferdinand Brunot et les contradictions des manuels.

---

<sup>1057</sup> Gilles Philippe, *La langue littéraire, une histoire de la prose en France de Gustave Flaubert à Claude Simon ... op.cit.*, p. 40. Gilles Philippe cite aussi les travaux de Saminadayar Corinne, « Le latin comme langue naturelle de l'écriture », dans G.Cesbron et L.Richer dir., *La réception du latin du XIXème siècle à nos jours*, Angers, Presses de l'Université d'Angers, pp. 161-168.

<sup>1058</sup> *Ibid.*, p. 39.

C'est sans aucun doute cette affirmation du français comme langue littéraire et discipline scolaire qui provoque cette montée en force de l'enseignement de la grammaire dans l'enseignement du français aussi bien dans le primaire que dans le secondaire. Or, nous l'avons vu, l'émancipation de la norme syntaxique, après Flaubert, permet l'autonomisation de la langue littéraire si bien que la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> voit la montée d'un moment grammatical qui culmine dans les années 1920<sup>1059</sup>, moment où la grammaire fut considérée comme le lieu de l'individualité de la parole et de la pensée, l'élément fixe d'une langue étant considéré comme présent dans sa syntaxe et non pas dans son vocabulaire. C'est avec Flaubert, et même malgré lui, que les écrivains ont cessé d'être les garants de l'usage commun. Ce moment grammatical auquel Gilles Philippe consacre une étude<sup>1060</sup>, est important à étudier pour notre propos car en adoptant cette doxa que l'étude du français, c'est l'étude de la littérature et de la grammaire, les enseignants vont enseigner le français comme s'il était une langue morte dont il fallait apprendre la grammaire pour le maîtriser. La discipline français, dans un contexte où de nombreux élèves étaient encore patoisants, s'affirme comme un formalisme sur le modèle de celui des langues anciennes. Je fais l'hypothèse que cette doxa a du succès d'autant plus que les professeurs de lettres étant d'abord des professeurs de latin et de grec et qu'ils retrouvaient, par l'analyse grammaticale, un rapport aux textes français sur le modèle du rapport qu'ils avaient avec les textes antiques, qu'il fallait d'abord analyser grammaticalement avant de traduire. Il n'était pas dans les habitudes de commenter le sens du texte latin, d'avoir un rapport humaniste à son sens, comme Montaigne pouvait l'avoir. De même, le texte français fait avant tout l'objet d'une analyse formelle.

Les pratiques pédagogiques évoluent de 1880 à 1940 avec la grammaticalisation progressive des études littéraires : se développent d'un côté les pratiques inductives dans l'étude de la grammaire (on part de l'observation des faits grammaticaux dans un corpus de textes répertoriés pour les analyser, et non plus à partir d'exemples forgés exprès), de l'autre, la pratique de l'explication de textes qui devient l'exercice majeur mêlant description grammaticale et évaluation littéraire des textes étudiés.

---

<sup>1059</sup> Gilles Philippe, *La langue littéraire, une histoire de la prose en France de Gustave Flaubert à Claude Simon ... op.cit., cit.*, p. 54. Il précise qu'ensuite « Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale le divorce est consommé entre norme grammaticale et langue des écrivains : le respect ou non de la norme sera désormais un simple choix esthétique. » A partir des années 1950, l'idée que la langue des écrivains doit garantir la norme s'estompe progressivement jusqu'aux années 2000 où la menace de la prépondérance de l'anglais fait naître le besoin que la littérature défende le français. En 150 ans, on est donc passé d'une conception étroite de la langue littéraire (norme haute) à une conception plus ouverte où la langue littéraire se définit comme une pratique spécifique de la langue qui se distingue de l'usage commun.

<sup>1060</sup> *Sujet, verbe, complément, le moment grammatical de la littérature française 1890-1940*, Gilles Philippe, NRF, Gallimard, 2002.

---

## A) Critique de l'enseignement grammatical en France par Ferdinand Brunot : un rapport trop formaliste à la langue.

Ferdinand Brunot<sup>1061</sup> affirme que l'état catastrophique dans lequel se trouve l'enseignement de la grammaire en France vient de la domination toujours effective, depuis 1823, de la grammaire scolaire de Noël et Chapsal qui insiste sur le lien syntaxe/logique, comme nous l'avons vu. Cette grammaire héritée de la grammaire générale, via Beauzée, s'intéresse à l'expression logique de la pensée et non pas aux capacités expressives de la langue. C'est une grammaire correctrice qui entend préparer les enfants à l'acquisition d'autres langues par la connaissance de catégories abstraites communes, ce qui est la visée de la grammaire générale. Brunot blâme cet utilitarisme car il ne vise pas l'étude des textes, qui est devenue l'objet premier de l'enseignement du français depuis que la rhétorique a cédé la place à l'exercice roi qui est l'explication de textes français. On peut cependant constater que la grammaire ne se pense pas en dehors de la littérature, ce qui donne aux études littéraires un caractère formel, trop grammatical que les Allemands critiquent.

Pourtant le ministre Georges Leygues proposait par l'arrêté du 26 février 1901 d'alléger l'enseignement de la syntaxe dans les écoles française, ce fut un tollé, cet arrêté fut balayé par les décisions ultérieures du ministre Léon Bérard<sup>1062</sup>. Le contraste est grand si l'on considère que l'enseignement de la grammaire fut aboli dans les écoles américaines en 1935. Les Français sont donc encore les grammairiens de l'Europe comme ils l'étaient au XVIII<sup>e</sup> siècle moins par leurs contributions scientifiques (qui sont surtout allemandes) que par leur « extraordinaire souci de décloisonner la grammaire »<sup>1063</sup>. C'est qu'en France, l'enseignement du français recoupe deux disciplines, la langue et la littérature. Cet attachement à la grammaire, dans une école primaire coupé de l'enseignement du latin, mais qui en reprenait l'attitude d'analyse rationnelle, en privilégiant la syntaxe au vocabulaire, ne tenait pas compte des acquis ni du parler des élèves. L'enseignement grammatical du français ressemblait fort à celui du latin dans ces méthodes, il s'agissait d'apprendre des règles pour parler un écrire un bon français comme on apprenait des règles pour écrire en bon latin.

---

## Au lycée, la séparation grammaire et littérature devient obsolète en théorie.

---

<sup>1061</sup> Ferdinand Brunot, *L'enseignement de la langue française. Ce qu'il est, ce qu'il devrait être dans l'enseignement primaire*, Armand Colin, 1909, cité par Gilles Philippe, p. 119. Ferdinand Brunot, normalien en 1879, condisciple de Durkheim, Jaurès et Bergson, agrégé de grammaire, chercheur, philologue, est l'auteur de la monumentale *Histoire de la langue française des origines à 1900*, en 11 tomes dont deux posthumes ( il meurt en 1938) publiés par son élève Charles Bruneau. La Sorbonne crée pour Ferdinand Brunot une chaire d'histoire de la langue française, il y enseigne de 1900 à 1934.

<sup>1062</sup> Gilles Philippe, *Sujet, verbe, complément...op.cit.*, p. 120.

<sup>1063</sup> *Ibid.*, p. 121.

Depuis 1830, il existait deux agrégations, l'une de grammaire qui visait plutôt les collèges qui avaient une vocation grammaticale, et l'autre, de lettres, qui était destinée plutôt aux lycées qui avaient une vocation culturelle et rhétorique. Cette séparation devient obsolète au début du XX<sup>e</sup> siècle quand se généralise l'explication de textes à base grammaticale. Suivant le précepte de Brunot<sup>1064</sup> « tout enseignement de la langue doit se faire sur un texte, partout et toujours ». D'où un choix judicieux de textes d'auteurs pour étudier tel ou tel point grammatical : les relatives chez Anatole France, les exclamatives dans *Les Châtiments* de Hugo etc...l'enseignement de la grammaire dans les écoles secondaires est tiré vers la stylistique, la grammaire se trouve aux confins de l'analyse littéraire. « Ce qu'inventent Brunot, Lanson, et leurs émules c'est donc, en quelque sorte, une méthode globale. »<sup>1065</sup> Ce qui entraîne un changement dans les programmes de lycée où l'on réintroduit des questions de langue aux côtés des questions littéraires.

---

**En pratique, les manuels révèlent une tension entre étude grammaticale et explication de texte.**

Mais, dans les manuels, la pratique uniquement inductive à partir des textes n'est pas mise en place, il y a toujours au départ des exemples construits articulés à des textes littéraires. La place de la grammaire dans l'explication de texte mettra plusieurs années à se stabiliser en visant l'unité de la forme et du fond. En réalité, la visée fondamentale de l'explication de textes est la compréhension littérale des textes car les élèves ne comprennent pas les œuvres classiques à cause de l'écart entre la langue contemporaine et celle des œuvres classiques. Il faut donc attendre les années 1938 pour que les remarques de langue ne soient plus séparées des remarques littéraires. Jusque là, la séparation est de rigueur : on procède à une paraphrase analytique avant de faire le commentaire du texte, car convoquer toutes les données analytiques y compris grammaticales pour élaborer le sens d'un texte a longtemps paru démesuré. Ces tensions entre la place et la fonction de la grammaire dans l'explication de textes se manifestent dans les manuels du début du siècle comme celui de Mario Roustan <sup>1066</sup>*Précis d'explication française* (Méthode et applications), Delaplane, 1911, où l'analyse de la forme est nettement séparée de celle du fond et, même si les analyses sont de qualité, les observations grammaticales abondent, car il s'agit, pour Roustan, de faire entrer à l'école la méthode utilisée par Lançon en 1908 dans *l'Art de la prose*. Peut être influencé aussi par Brunot, Roustan conçoit l'histoire de la littérature comme le résultat dialectique de la lutte entre deux conceptions de la grammaire, l'une privilégiant le figement, l'autre l'expérimentation, le tout menant à l'écriture artiste. Il s'exclame : « contradiction étrange qui

---

<sup>1064</sup> Ferdinand Brunot, *L'enseignement de la langue française... op.cit.*, cité par Gilles Philippe *Sujet, verbe, complément...op.cit.*, p. 123.

<sup>1065</sup> Gilles Philippe, *Sujet, verbe, complément...op.cit.*, p. 123.

<sup>1066</sup> Tous ces exemples proviennent du livre de Gilles Philippe, *Sujet, verbe, complément... op.cit.*, p. 134 et suivantes.

consiste à affirmer d'un côté que la syntaxe est impersonnelle, que ses règles sont constantes, et de l'autre qu'elle est affaire de convention, que chacun peut proposer une syntaxe nouvelle ! »<sup>1067</sup>

C'est donc le triomphe de la description grammaticale qui révèle une sensibilité particulière au détail du texte. « Le changement d'épistémè qui se joue entre 1880 et 1910 consiste donc en un changement de niveau d'appréciation littéraire, et le souci grammatical est d'abord la forme la plus spectaculaire d'une mutation plus générale du sentiment esthétique. »<sup>1068</sup> Le dernier des grands traités d'explication française de l'entre-deux-guerres, celui de Marcel Sarthou de 1924, fait une synthèse des tensions et des pratiques de ses prédécesseurs : « les remarques grammaticales sont à nouveau réparties sur deux niveaux : le premier est celui du commentaire qui renoue avec l'explication littérale ligne à ligne, dans une perspective essentiellement paraphrastique et philologique ; le second est celui de « l'explication » qui procède par évaluation des idées puis de la forme<sup>1069</sup> » mais on constate que l'appréciation du style est vidée de sa substance au profit de caractérisations très générales sur la simplicité ou l'emphase du morceau qui manifesteraient sa littérarité : « “Un loup survient à jeun qui cherchait aventure” : “Qui” a “loup” pour antécédent, aujourd'hui on évite de séparer l'antécédent du pronom relatif ; le présent survient, après l'imparfait se désaltérait, indique la soudaineté de l'apparition du loup », *Le livre du professeur* de la 2<sup>ème</sup> édition de *L'explication française*. Recueil de morceaux choisis, expliqués, commentés, Nathan, 1924<sup>1070</sup>. Le divorce entre la grammaire et la littérature sera prononcé dans les années 1950.

Le lycéen se voit donc proposer d'étudier comment passer d'un français standard à un français littéraire par des transformations grammaticales ou lexico-grammaticales, comme le montre le manuel de style d'Eloi Legrand de 1922, *Méthode de stylistique française à l'usage des élèves*, Gigord, 1922 réédition en 1927. « Comme tous les formalismes, cette grammaticalisation des études littéraires en contexte scolaire se vit reprocher son anti-humanisme. »<sup>1071</sup> Lanson constatant que la différence entre l'agrégation de lettres et l'agrégation de grammaire s'amenuisait plaide pour une dégrammaticalisation de l'agrégation de lettres : « s'il y a des jeunes gens plus aptes et plus portés à étudier des textes littéraires en historiens et en philosophes plutôt qu'en grammairiens, cela doit-il leur être compté pour rien ? » La stylistique naissante ne donne pas immédiatement une place à la grammaire, il faut attendre la fin des années trente avec les premiers livres de Marcel Cressot pour que l'analyse de la dimension syntaxique des textes soit pleinement intégrée aux études stylistiques. Ainsi la syntaxe a pris le pas sur le lexique, ce qui, à mon sens, a séparé encore un peu plus les études latines de l'étude du français, car l'étymologie et l'enseignement du vocabulaire n'étaient pas perçus comme une priorité ni dans le primaire ni dans le secondaire.

---

<sup>1067</sup> Mario Roustan, cité par Gilles Philippe, *Sujet, verbe, complément...op.cit.*, p. 134.

<sup>1068</sup> Gilles Philippe, *Sujet, verbe, complément...op.cit.*, p. 135.

<sup>1069</sup> *Ibid.*, p. 136.

<sup>1070</sup> *Ibid.*, p. 136.

<sup>1071</sup> *Ibid.*, p. 140.

---

B) Conséquences de ce moment grammatical et de la réforme de 1902. Le renforcement de l'opposition entre le primaire et le secondaire, entre les modernes et les classiques.

Le français devient donc une matière grammaticale, dans le secondaire, et ne développe pas la stylistique qui lie plus étroitement la forme et le fond. L'enseignement du français a adopté la même approche formaliste que l'enseignement des lettres classiques qui est d'abord fondé sur l'apprentissage de la grammaire avant que l'on s'intéresse au contenu des textes. Le succès de ce formalisme s'explique par la formation des professeurs de français qui sont des professeurs de latin et de grec dans le secondaire et par celle des enseignants du primaire à qui l'enseignement grammatical confère une légitimité technique nécessaire aussi pour la maîtrise de l'orthographe et pour enseigner le français normé à des élèves patoisants.

Or on aurait pu penser que la création d'un cursus moderne aurait permis une réflexion sur un enseignement du français qui aurait pu puiser, dans l'enseignement du latin, des éléments qui favorisent la compréhension du français, comme les propositions, que nous avons vues, faites dans les années 1880 dans le sillage de Michel Bréal. Les instituteurs auraient pu avoir une formation de base en latin, et sur la constitution du vocabulaire français. Cela fut fait de façon très sporadique, nous le verrons. Inversement, les textes antiques, une fois traduits, auraient pu faire l'objet d'une explication de textes et auraient pu être étudiés stylistiquement. Or les réactions à la réforme de 1902 contribuent à créer des frontières encore plus étanches entre le primaire et le secondaire. Le *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson, rappelons-le, a été écrit par des enseignants du secondaire en direction de ceux du primaire pour les aider à développer leur culture générale sans latin ni grec. Sa réédition de 1911 a montré un changement de cap avant qu'il ne tombe plus ou moins dans l'oubli. Il n'a donc pas créé autour de lui l'unité des professeurs du primaire et du secondaire. Au contraire, un phénomène nouveau se met en place, suite au développement organisé de l'enseignement et à l'augmentation des effectifs, c'est la constitution de corps professoraux dont les intérêts divergents vont durcir les rapports et entraver la réflexion pédagogique.

### 3-La constitution d'une caste de professeurs : la Franco-Ancienne et la Société des agrégés.

En décembre 1909, un petit groupe de professeurs de lettres fonde *La Société des professeurs de français et de langues anciennes de l'enseignement secondaire public* et se dote d'un bulletin qui assure la liaison entre les professeurs de lettres et de grammaire des lycées et collèges

de France, qui fut bientôt appelé la « Franco-Ancienne »<sup>1072</sup>. La floraison de sociétés de spécialistes en ce début du XX<sup>e</sup> siècle est en réaction à la réforme de 1902. Il s'agit pour les enseignants de la Franco-Ancienne de défendre la spécialisation du professeur de lettres contre l'attribution d'heures de français et de latin aux licenciés de philosophie, d'histoire ou de langues vivantes et de promouvoir l'ouverture des études classiques aux jeunes filles. Ce furent les premiers combats d'Henri Bernès, agrégé de lettres, premier président de la Franco-Ancienne et de Théodore Suran, agrégé de grammaire, vice-président.

En mai 1914, est créée la Société des agrégés dont les membres du comité provisoire sont ceux de l'oligarchie des agrégés ; en font partie, Henri Bernès et Théodore Suran. La Franco-Ancienne et la Société des agrégés, dès l'origine, comportent donc les mêmes membres directeurs et défendent la même conception de l'enseignement. En effet, la Franco-ancienne s'est fondée avec pour argument que la réforme de 1902, en instituant l'égalité des sanctions de l'enseignement secondaire moderne et de l'enseignement secondaire classique, facilitait les prétentions des maîtres des écoles primaires supérieures à dispenser leurs élèves du baccalauréat pour accéder à l'enseignement supérieur. Comme le latin, l'agrégation va donc devenir la marque de l'enseignement secondaire. De là, progressivement, une alliance objective entre la Franco-ancienne et la Société des agrégés, qui va défendre dans l'enseignement secondaire « un enseignement d'imprégnation lente et exiger l'apprentissage du latin dès la 6e, au moins dans une filière. Cela va contribuer à mettre la Société en position conservatrice dès qu'il s'agit de réformer l'enseignement »<sup>1073</sup>. Or l'Entre-deux-guerres correspond à une période d'influence importante des valeurs que défend la Société des agrégés sur les décisions gouvernementales, on peut dire que l'Entre-deux-guerres correspond à l'apogée des agrégés. Ceux-ci presque unanimement groupés dans leur Société, imposent leurs vues en matière de traitement, de pédagogie et de réforme de l'enseignement. « Ils dominent les associations professionnelles de l'enseignement secondaire et sont en phase avec le radicalisme diffus de la “République des professeurs.” »<sup>1074</sup> Mais avec la croissance des effectifs dans les lycées, dans les années 1930, les positions des agrégés commencent à être remise en question surtout avec la question de l'Ecole unique qui tend à ruiner le positionnement de la Société des agrégés parmi les forces de progrès, en dépit du discours plutôt

---

<sup>1072</sup>De la Franco-Ancienne à l'APL (1909-1978), Clémence Cardon-Quint Chargée d'études et de recherche au Service d'histoire de l'éducation.  
[https://francearchives.fr/file/24c2df49e483e73c5704736c3b9322cceb433c5e/static\\_4896.pdf](https://francearchives.fr/file/24c2df49e483e73c5704736c3b9322cceb433c5e/static_4896.pdf)

<sup>1073</sup> Verneuil Yves, « Valeurs et combats de la Société des agrégés depuis 1914 », Vingtième Siècle. Revue d'histoire, 2003/1 (no 77), p. 69-84. DOI : 10.3917/ving.077.0069. URL : <https://www.cairn.info/revue-vingtieme-siecle-revue-d-histoire-2003-1-page-69.htm> . Voici l'historique de la constitution de cette société:

« La Société des agrégés est née en 1914 pour défendre les avantages des agrégés – qui apparaissent comme autant de « privilégiés » pour les professeurs non agrégés des lycées – tant la contestation de l'agrégation est aussi ancienne que le concours lui-même. Elle a toutefois été renforcée au début du siècle par l'opposition de deux tendances : la valorisation des concours par les républicains des années 1880, puis une mise en doute de l'excellence du modèle pédagogique français due au constat, dans les années 1890, que l'enseignement secondaire catholique semblait garder la faveur des élites. En 1880, les républicains en tirent les conséquences, en remplaçant au Conseil supérieur de l'Instruction publique les représentants du clergé et des notables par des représentants élus du personnel enseignant, parmi lesquels les agrégés obtiennent la part du lion : pour les lycées, ils sont les seuls professeurs électeurs et éligibles. C'est l'alliance de la démocratie et du positivisme : l'Université doit être régie par ses membres les plus compétents. »

<sup>1074</sup>Yves Verneuil, *Les agrégés. Histoire d'une exception française*, Belin, Alpha, 2017, chapitre 6.



« de gauche » de ses dirigeants. Nous verrons l'émergence de la question de l'École unique qui met en question certaines valeurs défendues par les agrégés.

---

## A) Les valeurs défendues par la Société des agrégés : un apolitisme qui se révèle ambigu.

La Société des agrégés contribue à faire de la défense de l'agrégation le cœur d'un système, puis d'un contre-système. Elle est par nature une association corporatiste, même si elle prétend défendre l'intérêt général. Du fait du rôle particulier qui est attribué à l'École en France, le système de valeurs élaboré par la Société des agrégés prend la figure d'un véritable modèle social : « la hiérarchie qui existe entre les membres de l'Université, fondée objectivement sur des concours, devrait servir de référence à une organisation méritocratique de la société »<sup>1075</sup>. En effet, la Société s'oppose aussi bien au communisme niveleur et aux doctrines égalitaristes qu'au libéralisme qui prend en considération davantage l'efficacité professionnelle que le grade et qui estime que c'est à la société de faire la sélection et non pas à l'école, et entre en opposition avec les idéologies matérialistes en prenant la défense de l'esprit. La Société rappelle qu'on ne naît pas agrégé mais qu'on le devient et qu'il est juste que le mérite scolaire soit le critère de la réussite sociale. Les agrégés sont donc le modèle de l'élite sociale que les lycées doivent dégager, « au premier rang desquels Édouard Herriot, le premier membre d'honneur de la Société (1921) et modèle de méritocratie »<sup>1076</sup>. Elle peut soutenir l'idée d'École unique si elle est fondée sur cette méritocratie, car, pour elle, la sélection par les concours est anti-bourgeoise. Nous retrouvons là certaines valeurs présentes chez Pierre Lasserre. Il existe effectivement une version conservatrice de la sélection, « notamment parmi les membres du Cercle Fustel de Coulanges, proche de l'Action française. Même si un de leurs membres fut président (Pierre Couissin, 1933-1936), une telle version est minoritaire à la Société, dont les dirigeants sont entre les deux guerres pour la plupart de gauche. » Il existe ainsi deux visages du positivisme, l'un récupéré par Maurras ou Lasserre et l'autre par les républicains. Comme la base de l'argumentaire de la Société est catégoriel, elle se veut indépendante des partis et des idéologies politiques, « parce que la science est neutre et que les agrégés, savants porteurs de sagesse en matière scolaire, en sont les représentants »<sup>1077</sup>. A sa tête, on va trouver une alternance étonnante de présidents d'extrême droite et de gauche. Comme André Sainte-Laguë, (de 1917 à 1919) normalien, agrégé de mathématiques et militant socialiste, Pierre Couissin (de 1933 à 1936) agrégé de philosophie, membre du Cercle Fustel de Coulanges, maurrassien, il rejoint le camp collaborationniste en 1941, en étant directeur adjoint du cabinet

---

<sup>1075</sup> Yves Verneuil, « Valeurs et combats de la Société des agrégés »...*op.cit.*, pages 69 à 84.

<sup>1076</sup> *Ibid.*

<sup>1077</sup> *Ibid.*

d'Abel Bonnard, ministre de l'éducation nationale après Jérôme Carcopino, ou Gaston Martin (de 1936 à 1938) ancien inspecteur primaire devenu agrégé, radical-socialiste et député en 1932, membre du comité directeur de la Ligue des droits de l'homme et dignitaire franc-maçon, placé en résidence surveillée en 1944 dont il s'échappe. Cette diversité montre que ce sont les intérêts catégoriels qui soudent ses membres et cela va entraîner un immobilisme à la fois structurel mais aussi idéologique. Entre les deux guerres, la Société des agrégés est en phase avec l'idéologie dominante. Mais comme ceux du radicalisme, ses principes datent en fait du XIX<sup>e</sup> siècle : les questions liées à l'enseignement sont considérées d'un point de vue politique. Les agrégés justifient leur mission en fonction des tâches attribuées à l'État libéral : politique internationale (grandeur de la patrie), politique religieuse (laïcité), cette question étant liée à celle du régime politique (élites issues des lycées et non des maisons religieuses). « Il s'agit en fait d'en finir avec l'Ancien régime et ses élites de la naissance. La Société veut substituer une élite à une autre. Elle n'imagine pas toutefois que les besoins de la nation en cadres puissent s'accroître. Ses principes correspondent à une société immobile, où la culture est censée faire la compétence, en pédagogie comme en politique »<sup>1078</sup>. Et les professeurs de lettres classiques de la Franco-Ancienne, dont les membres directeurs sont des agrégés, adoptent ses principes pour la défense du latin et du grec et restent ainsi campés sur leurs positions.

---

## B) Les conséquences politiques de l'apolitisme : l'immobilisme et le conservatisme.

C'est la raison pour laquelle, à mon sens, l'enseignement secondaire classique se révèle non réformable, et continue, après les aménagements de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle (suppression des vers latins, du discours en latin, et place plus importante donnée à l'étude du français), dans le même rapport aux oeuvres latines et grecques qu'au XIX<sup>e</sup> siècle : il s'agit toujours de faire maîtriser la langue latine voire grecque par une approche grammaticale avec pour objectif de faire lire les auteurs dans le texte. Très peu d'élèves y parviennent, l'effort principal étant l'acquisition de la grammaire, les textes traduits ne sont presque pas commentés et il n'y a pas de liens établis entre le latin et le français de façon clairement assumée puisque ce n'est pas le propos. Dans ces conditions, rien d'étonnant à ce que la Franco-Ancienne et la Société des agrégés soutiennent des réformes qui sont des retours en arrière et que les réformes éducatives soient un terrain de luttes politiques où les forces prennent position différemment que sur les autres sujets, ce qui brouille la lisibilité des positions. Les intérêts catégoriels ne vont pas toujours de pair avec l'appartenance politique originelle des professeurs.

---

<sup>1078</sup> Yves Verneuil, « Valeurs et combats de la Société des agrégés »...*op.cit.*, pages 69 à 84.

## Chapitre 3 : Le contexte politique après la guerre de 14-18 : le développement de l'idée de l'Ecole unique malgré l'opposition des traditionalistes.

---

### L'idée d'école unique avant la guerre.

Dès les années 1899, naît le mouvement des Universités populaires auquel appartient une partie de ceux qui participent aux débats sur l'égalité devant l'instruction, Buisson, Charles Péguy et des socialistes. L'accès des enfants à des scolarités longues, l'absence de coordination entre le primaire et le secondaire, la gratuité des études secondaires, l'utilité sociale d'un plus large recrutement des élites, sont des questions qui occupent une place de plus en plus importante. La *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur* (fondée en 1890) développe ce thème de l'égalité devant l'instruction, Jean Jaurès s'y exprime à partir de 1905. D'autres groupes sociaux s'intéressent à la question de l'égalité devant l'instruction vers 1900 : « on voit que la critique du caractère inégalitaire de l'organisation scolaire mise en place en 1880 est devenue, 25 ans plus tard, banale dans deux milieux liés à l'institution scolaire et au socialisme : les instituteurs syndicalistes, les jeunes membres de l'élite universitaire. »<sup>1079</sup> Cependant, à la veille de la guerre, l'égalité devant l'instruction n'est qu'un sujet parmi d'autres, les intérêts divergents des personnels du primaire et du secondaire constituant un obstacle.

Les controverses, sur la question scolaire, continuent à occuper une place réduite après la guerre. Edouard Herriot, nouveau dirigeant du parti radical depuis 1916, maire de Lyon depuis 1905, énonce sa position dans des articles : il est favorable à l'enseignement secondaire et à l'enseignement technique, il est partisan de la gratuité et de la sélection dans l'enseignement secondaire, mais sans suppression des sections modernes. Les propositions des Compagnons de l'Université nouvelle (formation née à la sortie de la guerre) connaissent un succès public inattendu auxquelles Edouard Herriot adhère. L'expression « égalité devant l'instruction » est remplacée par « école unique ». Le modèle pédagogique de référence reste l'enseignement secondaire classique, mais les Compagnons proposent de transformer les classes du primaire supérieur en écoles techniques. Ces réformateurs pensent qu'il faut former des producteurs, ils ont connaissance des critiques faites en Allemagne et en Angleterre sur les systèmes d'éducation fondés sur l'appartenance sociale des élèves. Les Compagnons dépassent le clivage école catholique ou non et politique de gauche ou de droite : ils ont le souci de reconstituer une élite dans la France d'après guerre, les élites c'est-à-dire ceux qui auront fait des études longues et qui seront les cadres de la nation, dans l'ensemble des classes sociales (peut-être est-ce là une influence de la pensée d'Alfred Fouillée?). Il s'agit de changer la base de recrutement, de ne pas s'en tenir à la bourgeoisie et aux

---

<sup>1079</sup> Jean-Michel Chapoulié, *L'Ecole d'Etat conquiert la France, deux siècles de politique scolaire*, Presses universitaires de Rennes, p. 285.

classes moyennes, avec une école primaire pour tous (ce qui mettrait fin aux classes élémentaires des lycées, donc à l'apprentissage précoce du latin). L'enseignement secondaire commencerait en 4<sup>ème</sup> à 13 ans, et la pièce maîtresse de la réforme serait la sélection<sup>1080</sup>, place au talent, place aux meilleurs. Mais les traditionalistes poursuivent la défense de l'enseignement classique avec l'appui désormais de la Société des agrégés et de la Franco-Ancienne.

*Rapport à la langue : Les milieux hostiles à la réforme de 1902 l'emportent avec l'appui de la Franco-ancienne et de la droite maurrassienne. C'est un retour à l'enseignement traditionnel des lettres classiques dès la 6<sup>ème</sup>. Il ne dure pas : la victoire du Cartel des gauches en 1924 l'abroge. C'est à cette période que la fragile présence de l'étymologie dans les programmes de l'école primaire est supprimée car des abus dûs à un manque de formation ont discrédité cette pratique. Le lien entre français et latin n'est pas officiellement reconnu en primaire. Les décisions ministérielles qui vont dans le sens de la constitution d'une école unique n'interroge pas le rapport à la langue. Jean Zay reste réticent vis-à-vis de l'étymologie en primaire. En détention, il réfléchit à son oeuvre de ministre et en défend le bien fondé : il a essayé d'ouvrir à tous l'accès au secondaire mais la suppression des classes d'orientation et les regroupements faits, sous Vichy, par Jérôme Carcopino ont entraîné une surcharge des lycées. Jérôme Carcopino met en place un enseignement sélectif fondé sur les Humanités classiques, dont l'humanisme, pourtant universel, est perverti puisqu'il exclut les juifs et tous ceux que le régime considère comme indésirables. Mais, en transformant le primaire supérieur en collège moderne, il ouvre, sans le vouloir, la voie au collège unique. La séparation entre le primaire et le secondaire est en train de disparaître sans que soit repensé le rapport à la langue. La culture des professeurs de lettres fondée sur le latin et le grec n'est pas celle de leurs élèves issus du primaire.*

*Durant la Seconde guerre mondiale, un projet de réforme de l'enseignement et du système éducatif est élaboré par le Conseil national de la Résistance qui donne, à la Libération, le plan Langevin-Wallon. Ce plan souhaite que l'enseignement abandonne le formalisme de l'enseignement classique et fasse une place aux activités physiques et artistiques pour former un citoyen responsable.*

Plan du chapitre :

1- L'épisode Léon Bérard, 1923, ou la tentative de restauration de l'enseignement classique, un exemple de la recomposition des clivages politiques sur la question de la réforme de l'enseignement secondaire. Les faits. La victoire du Cartel des gauches en 1924 met fin à la réforme de Léon Bérard.

2- Du Cartel des gauches au Front populaire : la marche vers la constitution de l'école unique mais en l'absence d'une réflexion métadidactique sur l'enseignement du français. A) Les difficultés de l'enseignement primaire avec l'étymologie. B) Vers l'école unique : les décisions institutionnelles. Chronologie.

3- Le Front populaire. Jean Zay député radical du Loiret devient ministre de l'Education nationale en 1936. Des mesures pour tenter de rapprocher le primaire et le secondaire. A) les décisions prises. Les classes d'orientation, en

---

<sup>1080</sup> Jean-Michel Chapoulié, *L'Ecole d'Etat conquiert la France, deux siècles de politique scolaire...op.cit.*, p. 292 d'après les analyses de Bruno Garnier, *Les combattants de l'école unique : introduction à l'édition critique de l'Université nouvelle*, Lyon INRP, 2008, p. 291.

6ème, expérimentées en 1937-1939. B) La position de Jean Zay vis à vis de l'enseignement du latin et de l'étymologie dans le primaire.

4-Le régime de Vichy et la Seconde Guerre mondiale : en détention, Jean Zay réfléchit sur l'enseignement, la réforme de Jérôme Carcopino, les projets de réforme de l'éducation par le gouvernement provisoire. A) La position de Jean Zay, sur l'enseignement secondaire, dans *Souvenirs et Solitude*. B) La réforme de Jérôme Carcopino. C) La guerre et les projets de réformes de l'éducation.

## 1- L'épisode Léon Bérard, 1923, ou la tentative de restauration de l'enseignement classique, un exemple de la recomposition des clivages politiques sur la question de la réforme de l'enseignement secondaire.

---

### Les faits.

La réforme de 1902 n'avait pas été acceptée dans certains milieux catholiques, qui, par la Société générale d'éducation et d'enseignement (SGEE), émet un vœu, en 1918, de suppression des programmes de la réforme de 1902 et de retour à une véritable culture classique. De même, un rapport de la Chambre de commerce de Paris, qui pourtant avait été plutôt favorable à la réforme avant sa mise en place, affirme la supériorité de la formation classique<sup>1081</sup>. Léon Bérard<sup>1082</sup> devient ministre de l'Instruction publique en 1921 (jusqu'en 1923) et sa venue est accueillie favorablement aussi par Hippolyte Ducos, député radical, agrégé de lettres classiques. Le projet de réforme de Bérard consiste à supprimer la filière d'enseignement moderne. Le Conseil supérieur de l'enseignement se trouve divisé pour l'approuver : l'historien de la grammaire, Ferdinand Brunot, doyen de la Sorbonne et membre éminent de la Nouvelle Sorbonne, critique l'argumentation de Bérard sur les rapports du latin et du français. Il a l'appui de presque toutes les associations d'enseignants, excepté de la Franco-ancienne, l'association qui regroupe les professeurs de lettres de l'enseignement secondaire. Le projet de réforme suscite de longs débats à la Chambre et au Sénat.<sup>1083</sup> La réforme trouve l'appui des catholiques dont Bérard<sup>1084</sup> est proche, elle est adoptée, le 3 mai 1923, par un décret qui réforme l'enseignement secondaire et remet en question la réforme

---

<sup>1081</sup> Jean-Michel Chapoulié, *L'Ecole d'Etat conquiert la France, deux siècles de politique scolaire...op.cit.*, p. 303.

<sup>1082</sup> Bérard était proche de la droite catholique. Son attachement aux lettres classiques va de pair avec une conception de l'enseignement qui forme une élite culturelle restreinte. Il sera ambassadeur de Vichy au Vatican en 1940. Jean-Michel Chapoulié, *L'Ecole d'Etat conquiert la France, deux siècles de politique scolaire...op.cit.*, p. 318.

<sup>1083</sup> Je renvoie aux analyses de Jean-Michel Chapoulié sur les liens que l'on peut établir entre la réforme de Bérard et les mesures prises par Vichy dans l'enseignement et la position somme toute ambiguë d'Edouard Herriot, *L'Ecole d'Etat conquiert la France, deux siècles de politique scolaire...op.cit.*, p. 311.

<sup>1084</sup> Léon Bérard, à ne pas confondre avec l'helléniste Victor Bérard, appelait Durkheim, dans une lettre d'avril 1941, cité par Jean-Michel Chapoulié, *L'Ecole d'Etat conquiert la France, deux siècles de politique scolaire...op.cit.*, p. 311, « cet idéologue rabbinique » de tendance « matérialiste et naturaliste ».

de 1902 en supprimant la filière moderne jusqu'en classe de 3<sup>ème</sup>, et en rendant le latin obligatoire dès la sixième. Léon Bérard défend sa réforme à la Chambre des députés face à Georges Leygues et à Edouard Herriot, partisans de l'enseignement moderne et de l'école unique. La réforme est votée avec le soutien de la droite nationaliste et maurrassienne.

---

### **La victoire du Cartel des gauche en 1924 met fin à la réforme de Léon Bérard.**

Mais cette tentative de restauration de l'enseignement classique n'a pas le temps de se mettre en place : les idées d'égalité devant l'instruction sont désormais considérées comme légitimes, excepté sous la plume des proches de l'Action française ou de publicistes d'extrême droite comme Abel Bonnard, futur ministre de l'éducation nationale de Vichy. François Albert qui succède à Léon Bérard au ministère de l'instruction publique en 1924, anticlérical, président de la ligue de l'enseignement, abroge la réforme, suite à la victoire du Cartel des gauches en 1924. Le 9 août, un décret rétablit la filière moderne de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>. Mais la politique de réforme vers l'école unique suit un cours lent après 1925. La séparation entre le primaire et le secondaire continue en effet à entretenir une barrière étanche entre les deux ordres, entravant une réflexion métadidactique sur le lien entre les langues anciennes et le français, comme nous allons le voir.

## **2- Du Cartel des gauches au Front populaire : la marche vers la constitution de l'école unique.**

---

### **A) Les difficultés de l'enseignement primaire avec l'étymologie.**

Même si elles n'étaient pas présentes dans l'école primaire, et avaient l'image d'un ornement de classe réservé aux classes favorisées qui accédaient au lycée, les langues anciennes n'étaient pas complètement absentes de l'école du peuple. Les tentatives pour leur donner une place officielle, en particulier dans la formation des instituteurs, comme nous l'avons vu, avaient échoué mais l'importance de diffuser une bonne connaissance de la langue française sur tout le territoire rendait difficile l'ignorance complète de ce que le français devait au latin.

Afin de pouvoir faire de la langue un objet d'étude, il fallait introduire un autre système linguistique. C'est à cette condition que l'on pouvait acquérir une posture métalinguistique, favorable à l'apprentissage du français. Les humanités classiques étaient toutes indiquées, mais on ne pouvait les utiliser de manière affichée. On leur a donc cherché un substitut : la dimension diachronique de la langue. « L'étymologie permettait aux élèves de jeter un nouveau regard sur le français. On se référait ainsi au passé de la langue, car cette dimension seule semblait garantir un

enseignement cohérent du français »<sup>1085</sup>. L'étude du français était rattachée à celle du vocabulaire, le mot étymologie figurait dans les programmes des écoles primaires supérieures et les concours de recrutement des instituteurs comportaient des épreuves en lien avec les langues anciennes, mais cette présence des humanités dans le primaire restait fragile.

En 1923<sup>1086</sup>, de sérieuses réserves sont émises quant à la pertinence de l'enseignement de l'étymologie dans le cadre de l'enseignement du français et le mot « étymologie » disparaît des programmes. Un tel choix est expliqué dans la section dévolue aux exercices de vocabulaire dans les *Instructions sur les nouveaux programmes des écoles primaires* du 20 juin 1923 : « Le Conseil supérieur a tenu à graduer avec soin les exercices de vocabulaire. [...] Dans toutes ces leçons, il faudra se garder de l'érudition et de la subtilité. [...] On s'abstiendra de rechercher l'étymologie des mots (c'est à dessein que ce terme a été effacé du programme) : on s'expose dans cette recherche, à de trop fréquentes erreurs. Mais surtout, on s'efforcera de rendre tous ces exercices intéressants pour les élèves : s'il est un domaine où il est non seulement utile, mais nécessaire de recourir à la méthode attrayante, c'est celui-ci. Par lui-même, l'effort indispensable pour trouver des expressions, en définir le sens, les comparer à d'autres, les grouper en familles, ne présente pas pour l'enfant d'âge scolaire un vif intérêt. Il faut donc s'ingénier pour découvrir les moyens, même artificiels, de transformer ces exercices en véritable jeu. C'est à cette condition qu'ils seront efficaces. » Il est manifeste ici que le manque de connaissances et de réflexion métadidactique dans la formation des instituteurs a entraîné des dérives négatives : des erreurs étymologiques, une pratique trop érudite et trop peu ludique pour donner le goût, ont abouti à ce constat que l'étymologie n'est pas naturellement aimée des élèves. Il est clair qu'une pédagogie adaptée n'a pas été trouvée d'autant moins que l'absence de liaison entre le primaire et le secondaire confère aux enseignants des deux ordres une formation très différente. Le latin et le français restent donc bien séparés alors qu'il est manifestement difficile de les enseigner l'un sans l'autre<sup>1087</sup>.

Nous sommes actuellement, en 2020, dans une dynamique qui voudrait permettre à tous les élèves l'accès à l'héritage des langues anciennes présentes dans le français, et peut-être sommes-nous sur la voie de trouver une pédagogie adaptée. En effet, sous l'impulsion du ministre de

---

<sup>1085</sup> Ida Iwasko, *Place et rôle des langues et cultures de l'Antiquité dans l'enseignement du français à l'école primaire de 1882 à nos jours en France*, thèse de doctorat soutenue le 4 décembre 2015, à l'Université de Toulouse, sous la direction d'Eric Foulon, Conclusion.

<sup>1086</sup> *Ibid.*, p. 126 et suivantes.

<sup>1087</sup> La thèse d'Ida Iwasko montre l'intérêt de l'enseignement des langues anciennes en primaire expériences à l'appui, elle dit dans sa conclusion : « L'introduction des LCA stimule la curiosité, le désir d'apprendre des élèves. L'évocation du latin et du grec ancien trouve écho auprès de jeunes enfants. Ils sont en position de « chercheurs » ; ils ne peuvent pas faire les exercices de façon machinale, ces derniers leur posent des difficultés, il n'existe pas une seule et unique bonne réponse. Cette prise de distance met en place des postures – réflexive, métalinguistique et épistémique - et l'élève s'approprie ainsi sa langue et son fonctionnement. La connaissance de l'histoire des mots charge ceux-ci d'une connotation plus « affective » et les élèves mémorisent alors mieux leur orthographe et leur sens. La connaissance du sens des préfixes et suffixes les plus courants permet plus tard de déterminer le sens d'un mot inconnu. Cela est déterminant dans l'enrichissement du vocabulaire des élèves. La maîtrise du sens des préfixes, radicaux, suffixes et leur fonctionnement permet également de créer de nouveaux mots. Les élèves ont une influence directe sur leur langue. » Ce que nous admettons aujourd'hui avait de la peine à se mettre en place dans l'Entre-deux-guerres et nous voyons que les oppositions structurelles, primaire /secondaire et corporatistes, instituteurs/agrégés, ont bloqué la réflexion métadidactique et pédagogique.

l'éducation nationale, Jean-Michel Blanquer, Pascal Charvet et Dominique Bauduin ont rendu en 2018 un rapport sur « Les humanités au coeur de l'école », qui a permis la rénovation de l'enseignement du latin et du grec. Au chapitre 7 de ce rapport, ils tirent la sonnette d'alarme suite aux conclusions du rapport Pirls<sup>1088</sup> : la France est classée avant-dernière en Europe pour les compétences en lecture et en compréhension des élèves de CM1. D'où la nécessité de donner toute son importance à une formation humaniste renouvelée qui donnerait l'accès à tous les élèves à l'acquisition et à la maîtrise du lexique, à une culture personnelle enrichie et à une pensée structurée. La sensibilisation à l'étymologie, car l'apprentissage du lexique était jusque là, le parent pauvre des programmes, est considéré comme un enjeu primordial. C'est dans ce cadre que j'ai pu élaborer, des fiches, à destination des professeurs des écoles, dans le cadre de lexique et culture<sup>1089</sup>, fiches qui permettent de faire connaître l'histoire d'un mot à travers des extraits de textes, et des exercices de réutilisations ludiques, formateurs, et ouverts sur la culture générale.

---

## B) Vers l'école unique : les décisions institutionnelles<sup>1090</sup>.

---

### Chronologie.

1924-1925 : Commission de l'école unique dont font partie Paul Langevin (physicien professeur au Collège de France) et Henri Piéron (psychologue). Ils sont dans la mouvance des Compagnons de l'Université nouvelle. Langevin devient président de l'association des Compagnons. La commission présente trois filières d'études, la section classique maintenue telle quelle, la filière technique et la filière moderne faite de la fusion entre le primaire supérieur et la section moderne du secondaire. Cette section moderne se définit négativement, seulement par l'absence de langues anciennes. Les travaux de la commission même s'ils ne donnent pas lieu à une réforme immédiate sont, du point de vue de la réflexion, une étape vers l'école unique, en particulier avec la fusion du primaire supérieur et de la section moderne du secondaire.

1926 : Vers l'unification institutionnelle. Edouard Herriot, ministre de l'instruction publique, comme un dernier écho de la politique du Cartel, instaure la gratuité pour les études en 6<sup>ème</sup> et crée l'amalgame, expression qui désigne la réunion dans certains cours (dont l'enseignement du

---

<sup>1088</sup> L'étude internationale PIRLS 2016 mesure les performances en compréhension de l'écrit des élèves en fin de quatrième année de scolarité obligatoire (CM1 pour la France). Avec un score de 511 points, la France se situe au-delà de la moyenne internationale (500 points) mais en deçà de la moyenne européenne (540 points) et de celle de l'OCDE (541 points). Depuis PIRLS 2001, la performance globale française baisse progressivement à chaque évaluation. En 2016, l'écart est significatif et représente - 14 points sur la période de quinze ans.

<sup>1089</sup>Pascal Charvet, Dominique Bauduin, *Les Humanités au coeur de l'école*, consultable en ligne : [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Racine/49/4/Rapport\\_les\\_humanites\\_au\\_coeur\\_de\\_l\\_ecole\\_888494.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Racine/49/4/Rapport_les_humanites_au_coeur_de_l_ecole_888494.pdf)  
Voir les annexes 1 et 2 du chapitre 7, lexique et culture, consacrées aux mots VOIX et TERRE p 146, nous sommes une centaine de professeurs à avoir été remerciés, en fin de rapport, pour nos contributions.

<sup>1090</sup> Cette partie chronologique est rédigée à partir des indications fournies par Jean-Michel Chapoulié, *L'Ecole d'Etat conquiert la France, deux siècles de politique scolaire...op.cit.*



français) des élèves qui suivent l'enseignement secondaire (payant<sup>1091</sup>) et ceux qui suivent l'enseignement du primaire supérieur (gratuit), dans les petites classes du secondaire (c'est-à-dire en 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup>).

En 1927, le concours de recrutement des professeurs qui enseignent dans les classes élémentaires des établissements secondaires est supprimé.

En 1928, la gratuité est étendue aux autres classes secondaires dans les établissements secondaires qui comportent une école primaire supérieure annexée.

En 1930, la gratuité est étendue à l'ensemble des classes de 6<sup>ème</sup> des lycées et des collèges. Elle est appliquée progressivement à toutes les classes.

En 1933, toutes les classes du secondaires sont gratuites qu'il y ait une école primaire supérieure annexée ou pas.

Cette gratuité des études secondaires « abolit l'un des éléments, précédemment tenu pour essentiel, qui structure la concurrence entre enseignement secondaire et primaire supérieur »<sup>1092</sup>. Elle lève un premier obstacle à l'unification des filières secondaires modernes et du primaire supérieur. Mais ces mesures ne portent pas sur les contenus d'enseignement et en particulier sur l'enseignement de la langue. La question de la réunion de deux univers d'enseignement, l'un avec latin l'autre sans, n'est pas posée ni pédagogiquement ni philosophiquement. Il manque un espace métadidactique pour en discuter. L'intérêt de ces mesures c'est qu'elles rapprochent les études primaires supérieures et secondaires modernes ainsi que leur personnel, et « affaiblissent les justifications d'une distinction entre ces deux types d'études »<sup>1093</sup>. Mais au parlement le modèle que constitue l'enseignement secondaire classique est préservé et vanté. « C'est un exercice auquel se livre, entre autres, le rapporteur radical du budget de l'Instruction publique à la Chambre des députés de 1925 à 1931, l'agrégé des lettres Hippolyte Ducos »<sup>1094</sup>. Apparaît aussi un clivage entre les partisans de l'Ecole unique et ceux qui ne veulent pas remettre en question l'enseignement secondaire. Ce clivage est celui des littéraires contre les scientifiques : la création de la revue *l'Enseignement scientifique*, dans les années 1927, dans laquelle écrivent Langevin et Maurice Weber parle des « humanités scientifiques et modernes ». Mais ces humanités ne font pas l'objet d'une réflexion sur la langue, l'enseignement du français peine à trouver sa spécificité en dehors de l'enseignement des lettres classiques.

---

<sup>1091</sup> Depuis 1808, les élèves qui fréquentent les établissements où l'on enseigne les langues anciennes doivent payer la rétribution du vingtième, en sus de la de la pension due à leur maîtres. C'est une fiscalité qui alimente les caisses de l'Université. Voir André Chervel, *Histoire de l'enseignement du français ...op.cit.* p. 39.

<sup>1092</sup> Jean-Michel Chapoulié, *L'Ecole d'Etat conquiert la France, deux siècles de politique scolaire ...op.cit.*, p.330.

<sup>1093</sup> *Ibid.*, p. 330.

<sup>1094</sup> *Ibid.*, p. 331.

### 3- Le Front populaire. Jean Zay député radical du Loiret devient ministre de l'Education nationale en 1936. Des mesures pour tenter de rapprocher le primaire et le secondaire.

---

#### A) les décisions prises.

La position de Jean Zay<sup>1095</sup> n'est pas facile car il ne partage pas la position de tous les hommes de son parti : Hippolyte Ducos, député radical comme lui, est acquis, nous l'avons vu, à la défense de l'enseignement secondaire et des humanités classiques. Mais le ministre peut prendre certaines décisions : comme la prolongation obligatoire des études jusqu'à 14 ans, mais surtout, le redécoupage des directions du ministère de l'Education nationale par le décret du 1<sup>er</sup> juin 1927, selon une demande des Compagnons de l'université nouvelle qui datait de 1927.

La direction de l'enseignement secondaire prend alors le nom de direction du second degré et regroupe l'enseignement secondaire et les EPS (Etablissements primaires supérieurs) ce qui montre une volonté d'unification. Les classes élémentaires des lycées sont rattachées à l'enseignement primaire rebaptisé enseignement du premier degré. Les écoles normales supérieures de Fontenay et de St Cloud<sup>1096</sup> passent sous la coupe de l'enseignement supérieur. La direction de l'enseignement technique demeure inchangée. Les lycées perdent donc le recrutement précoce d'enfants à qui on apprenait le latin très tôt, et qui n'avaient pas la même instruction que ceux qui faisaient leur scolarité dans le primaire.

Cette volonté d'unification concerne aussi la formation des enseignants qui, dans les écoles normales qui les formaient, avaient accès au latin par le biais de l'étymologie. Si l'étymologie ne figure plus dans les programmes pour les élèves, il y avait, cependant, une étude, certes succincte, des langues anciennes dans un esprit différent de celui du secondaire : il est fait pour renforcer la connaissance du français. « Cela nous amène à observer cet étrange paradoxe. Ainsi, alors que dans le secondaire, le latin était moins étudié pour lui-même que pour le prestige associé à sa connaissance, même vague, sanctionnée par le baccalauréat, il est abordé dans une toute autre perspective dans l'enseignement primaire : sa présence habilement camouflée sous la dénomination « étymologie », le latin se trouve mis au service de la langue française. Il s'agit certes de rudiments

---

<sup>1095</sup>Jean Zay avait fait des études brillantes, se distinguant en littérature et en philosophie au concours général avant de faire des études de droit. Il s'engage très tôt en politique, dès sa majorité il s'inscrit au Parti radical. Il devient membre de la Ligue française pour la défense des droits de l'homme et du citoyen, responsable de la Ligue de l'enseignement et devient franc-maçon au Grand Orient de France en 1926. Il n'est donc pas enseignant ni agrégé et même s'il a fait des études classiques auxquelles il reste attaché, il n'est pas membre des organisations professorales qui les défendent. Il a une vision politique, nous le verrons, qui prend en compte l'ensemble du système scolaire.

<sup>1096</sup> Créées par Jules Ferry, en 1880 pour Fontenay et en 1882 pour St Cloud, elles avaient pour mission de former les professeurs des écoles normales et du primaire supérieur. Elles formaient donc des professeurs pour les instituteurs. En les rattachant à l'enseignement supérieur, Jean Zay montre une volonté d'unifier la formation des enseignants, la maîtrise du latin devient obligatoire mais l'étymologie était déjà dans leur formation.

dans le cas du primaire et il n'est pas question de traduire des textes classiques, mais l'histoire de la langue française est bel et bien abordée »<sup>1097</sup>.

---

### **Les classes d'orientation, en 6<sup>ème</sup>, expérimentées en 1937-1939.**

Vouloir créer une école unique n'était pas sans poser problème et Jean Zay avait conscience qu'on ne pouvait pas proposer les mêmes parcours à tous les élèves. Voilà pourquoi il met en place une mesure novatrice avec une classe d'orientation en 6<sup>ème</sup> qui permettrait de déterminer les aptitudes des élèves et leur envie. Des hommes comme Gustave Monod<sup>1098</sup> ou Paul Langevin<sup>1099</sup>, tous les deux membres de l'université nouvelle, influencent la rédaction des programmes de ces classes qui tentent d'effacer les frontières infranchissables entre les enseignants du primaire et ceux du secondaire. Pour ces nouvelles classes de 6<sup>ème</sup>, de nouveaux programmes sont rédigés qui témoignent de l'influence des réformateurs : les méthodes actives sont recommandées, les devoirs à la maison supprimés, les contacts entre les maîtres obligatoires. Les effectifs sont limités à 25 et il apparaît souhaitable que le même professeur assure l'enseignement des lettres et des sciences. Les élèves doivent suivre trois options : le latin, une langue moderne et le travail manuel. Cette place réduite donnée au latin est significative : il n'est plus commencé dans les classes antérieures et l'argument de la lente imprégnation nécessaire des classiques n'est pas retenue. En revanche, la place culturelle du travail manuel est valorisée.

---

<sup>1097</sup> Voir la thèse d'Ida Iwaszko, *Place et rôle des langues et cultures de l'Antiquité dans l'enseignement du français à l'école primaire de 1882 à nos jours en France...op.cit.* Elle s'appuie sur les recherches d'André Chervel, *L'enseignement du français à l'école primaire*, et de Jacques et Mona Ozouf, *Nous les maîtres d'écoles: autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque et La République des instituteurs*. Ils donnent ce témoignage : « Je ne sais quel était l'enseignement reçu par ces hommes qui furent nos aînés [à l'E.N.]. Ils avaient tous une culture assez sérieuse, et ils travaillaient encore à s'instruire après leur entrée en exercice. [...] Ils connaissaient les racines grecques, les citations latines, dont ils comprenaient le sens, l'emploi et l'origine. »

<sup>1098</sup>Gustave Monod, (1885-1968) neveu du républicain Gabriel Monod, participe au congrès du Havre en 1936 qui ressemble différents courants critiques vis à vis de l'enseignement secondaire. Il avait fait ses débuts de professeur de philosophie à l'école privée des Roches, en 1912, où il fut acquis aux méthodes de la pédagogie active. Il fut membre des Compagnons de l'université nouvelle. Il est inspecteur de l'académie de Paris en 1936 et devient l'un des animateurs de l'expérimentation lancée par Jean Zay en 1937, les « classes d'orientation » Voir Jean-Michel Chapoulié, *L'Ecole d'Etat conquiert la France, deux siècles de politique scolaire ...op.cit.* p. 353.

<sup>1099</sup>Paul Langevin, est physicien, entré à l'ENS après avoir appris le latin en deux ans, il est professeur au collège de France depuis 1909, il préside en 1923 une commission chargée d'établir un livret d'orientation. Il est l'un des membres dirigeants de Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN) et préside en 1928 l'association des Compagnons de l'Université nouvelle. Il considère que les humanités classiques représentent une conception trop étroite de la culture ( voir *La Pensée et l'action*, Paul Langevin, Editeurs français réunis, 1950,) Il estime que la place accordée aux sciences est trop restreinte, mais critique aussi le formalisme de l'enseignement scientifique qui ne laisse pas assez de place à l'observation et à l'expérimentation. Voir Jean-Michel Chapoulié, *L'Ecole d'Etat conquiert la France, deux siècles de politique scolaire ...op.cit.* p. 353 et suivantes.

Mais après la dislocation de la majorité parlementaire du Front populaire, dès 1937, la question d'une réforme de l'organisation scolaire est ajournée, même si Jean Zay reste à son poste, les classes d'orientation disparaissent en 1939.

---

## B) La position de Jean Zay vis à vis de l'enseignement du latin et de l'étymologie dans le primaire.

Je renvoie à la thèse d'Ida Iwaszko qui montre la position très en retrait de Jean Zay vis à vis de l'étymologie dans l'enseignement primaire.<sup>1100</sup> Sans l'interdire, il met en cause son utilité<sup>1101</sup>. L'histoire de certains mots a un grand intérêt éducatif, pour montrer aux élèves comment le sens des mots change avec les réalités de la vie par l'activité, mais il remet en cause l'exercice qui consiste à constituer des familles de mots par dérivation et composition à partir d'un radical. Selon lui, l'enfant ne peut pas « former » avec un radical donné un mot ayant tel sens, à moins de le connaître déjà. Dans le cas contraire, il imaginera par analogie un mot qui n'existe pas. En outre, cela ne permet pas de préciser le sens de mots connus. Il semble qu'une approche diachronique du vocabulaire pose problème à Jean Zay qui craint un excès d'érudition et de préciosité alors que l'étymologie devrait avoir une visée avant tout utilitaire : aider à la maîtrise du sens des mots. Ida Iwaszko en conclut que « l'école primaire est victime de sa tradition : les langues anciennes ne trouvent leur place que dans l'enseignement secondaire »<sup>1102</sup>. Je pense qu'il faudrait savoir à quelles pratiques d'enseignement de l'étymologie se référait Jean Zay, car la formation des instituteurs, coupée des langues anciennes, pouvait les inciter à trop d'érudition, sous l'influence de leurs formateurs qui, eux, nous l'avons vu, étudiaient un peu l'étymologie. Pour remédier à cela, il avait prévu de leur faire bénéficier d'études secondaires mais il maintenait l'Ecole normale comme institut pédagogique, voulant ainsi dans la formation des instituteurs conserver l'émulation mais sans que les normaliens fassent bande à part<sup>1103</sup>. Le temps a manqué à cet homme, qui fut un grand ministre de l'éducation parce qu'il a essayé de la penser dans son ensemble, pour mener à bien toutes ces réformes. Nous allons exposer ce qu'il pensait de l'enseignement des lettres classiques dans l'essai historico-politique qu'il écrit en détention entre 1940 et 1944.

---

<sup>1100</sup> Elle cite, p. 131 et suivantes, les Instructions relatives à l'application des arrêtés du 23 mars 1938 et du 11 juillet 1938, du 20 septembre 1938, dans lesquelles Jean Zay donne des prescriptions relatives à chaque matière en particulier sur le recours à l'étymologie.

<sup>1101</sup> I.Iwaszko, *Place et rôle des langues et cultures de l'Antiquité dans l'enseignement du français à l'école primaire de 1882 à nos jours en France...op.cit.* p. 135, montre que l'étymologie ne cesse d'apparaître et de disparaître dans les Instructions officielles : peu encouragée par Jean Zay, elle réapparaît dans les programmes de 1942, elle disparaît en 1944, pour réapparaître en 1972 où elle est encouragée pour sa dimension ludique.

<sup>1102</sup> *Ibid.*, p. 137.

<sup>1103</sup> Jean Zay, *Souvenirs et Solitude*, introd. et notes d'Antoine Prost, Paris, Belin, 2010.

#### 4- Le régime de Vichy et la Seconde Guerre mondiale : en détention, Jean Zay réfléchit sur l'enseignement, la réforme de Jérôme Carcopino, les projets de réforme de l'éducation par le gouvernement provisoire.

---

##### A) La position de Jean Zay, sur l'enseignement secondaire, dans *Souvenirs et Solitude*.

Violamment attaqué par l'extrême-droite française en tant que ministre du Front populaire, anti-munichois, juif et franc-maçon, hostile à l'armistice, Jean Zay est l'une des premières victimes du régime de Vichy. Après un simulacre de procès, il est emprisonné à Riom, jusqu'à son assassinat par la milice le 20 juin 1944, il n'a pas 40 ans. C'est pendant sa détention qu'il rédige *Souvenirs et Solitude*<sup>1104</sup>. Il avait l'intention de faire publier cet ouvrage plus tard, aussi en avait-il soigné l'écriture et la présentation en chapitres.

Il revient sur la réforme de 1937 qui avait permis la création des classes d'orientation, c'était pour lui une nécessité pour savoir, grâce aux nouvelles sixièmes qui permettaient à tous les enfants d'être assis sur les mêmes bancs, s'ils avaient des aptitudes plutôt pour les lettres ou pour les sciences, il y avait même des classes avec ou sans latin pour tester les aptitudes<sup>1105</sup>. Sa conception de l'enseignement secondaire n'est pas différente de ce qui existait : « Je relis nos "Instructions officielles, horaires et programmes de 1937-1938" <sup>1106</sup> (...) Ces Instructions reflètent à chaque page la tradition constante de notre culture, en particulier de notre culture secondaire : former le caractère par la discipline de l'esprit et du développement des vertus intellectuelles ; apprendre à bien conduire sa raison, en élèves de ces héritiers français du message socratique, Montaigne et Descartes ; à garder toujours éveillé l'esprit critique ; à démêler le vrai du faux ; à douter sainement ; à observer, à comprendre autant qu'à connaître ; à librement épanouir sa personnalité. Dans le souci de former "plutôt des têtes bien faites que bien pleines", "d'allumer un flambeau plutôt que de remplir une coupe" - toutes définitions données souvent à la culture secondaire elle-même -, les professeurs devaient se garder de tout dogmatisme, de la vérité acquise d'avance, des jugements tout faits coulés dans les jeunes cerveaux. » Et il s'exclame : « dire qu'on nous a accusés parfois de primariser le secondaire ! »<sup>1107</sup> et c'est pour favoriser la diffusion de la culture, apanage du secondaire qu'il a limité le nombre l'élève par classe à 35, alors qu'ils étaient souvent 50 ou

---

<sup>1104</sup> Jean Zay, *Souvenirs et Solitude*, Belin, 2010, introduction et notes d'Antoine Prost.

<sup>1105</sup> *Ibid.*, p. 281.

<sup>1106</sup> *Ibid.*, p. 464.

<sup>1107</sup> *Ibid.*, p. 465.

60<sup>1108</sup>! Les instructions de 1937 prescrivaient fermement aux maîtres « de veiller à ce que les élèves ne perdent jamais de vue que dans toute discussion il faut conclure, qu’après avoir pesé le pour et le contre il faut se décider à choisir, s’engager accepter le risque », elles voulaient former des esprits « ayant le sens du divers et du relatif, ouverts à toutes les idées, tolérants, mais ne séparant pas l’exercice de la pensée de la nécessité d’agir »<sup>1109</sup> Mais « le seul reproche auquel s’exposaient ces instructions, c’était d’être trop civilisées, trop confiantes, pour un monde barbare (...) Montaigne et Descartes suffisaient-ils à armer pour les luttes de la vie, en tout cas pour les inexorables champs de bataille ? <sup>1110</sup>» se demande-t-il dans sa prison. Il ajoute que « la tradition française a pêché par trop de libéralisme. (...) Par trop de confiance en l’homme...La France de demain ne devra pas suivre le chemin de Vichy qui n’a pas craint d’introduire le catéchisme politique à l’école et le militantisme partisan “à l’imitation impie de Berlin et de Rome”, (...) mais elle devra chercher l’équilibre nécessaire entre la générosité de sa tradition culturelle et les nécessités vitales du monde moderne<sup>1111</sup> ». Malgré ses doutes, il ne renie rien de son oeuvre de ministre, et défend lui aussi la culture que dispense l’enseignement secondaire. L’important est que, grâce à l’orientation, chaque élève trouve sa voie. Il fait d’ailleurs une critique de ses successeurs<sup>1112</sup> : dès 1939 les classes d’orientation sont supprimées, en novembre 1940 est supprimée la section B des lycées (moderne sans latin) pour ne laisser que la section classique. Ensuite, Jérôme Carcopino transforme les écoles primaires supérieures en collège moderne (sans latin) tandis que les autres collèges conservent le latin. Jean Zay estime que « les décrets Carcopino ont même aggravé la situation : car le lycée étant devenu le lieu par excellence des humanités classiques, et singulièrement du latin, les parents qui souhaitaient pour leurs enfants cette discipline prestigieuse se sont en effet « précipités » vers les lycées ; les humanités modernes, chassées du lycée, apparaissaient de plus en plus comme un enseignement de seconde zone, et les collèges, où on les enseignait, comme des établissements de second ordre, dont s’accommodait mal la vanité des parents.<sup>1113</sup> » Cela aboutit à une surcharge des lycées. Il déplore donc que la suppression des classes d’orientation, dès 1939, ait entraîné un recul : comme naguère la répartition des élèves s’est fait « au jugé des familles souvent mal informées, quelquefois peu clairvoyantes<sup>1114</sup>. » Alors qu’il avait essayé, en donnant les mêmes programmes au premier cycle du second degré et à l’enseignement primaire supérieur de permettre des passages d’une section à l’autre<sup>1115</sup>. Comme des passerelles, en somme, entre la voie moderne et la voie classique. Son oeuvre d’ailleurs est une passerelle, par delà la guerre et sa propre exécution, entre l’avant et l’après guerre.

---

<sup>1108</sup> *Ibid.*, p. 284.

<sup>1109</sup> *Ibid.*, p. 467.

<sup>1110</sup> *Ibid.*

<sup>1111</sup> *Ibid.*, p. 468.

<sup>1112</sup> *Ibid.*

<sup>1113</sup> Jean Zay, 13 mars 1942, *op.cit.*, p. 279.

<sup>1114</sup> *Ibid.*

<sup>1115</sup> *Ibid.*,p. 535, note 11 d’Alain Prost.

---

## B) La réforme de Jérôme Carcopino.

Le secrétariat d'État à l'Éducation nationale et à la Jeunesse, que Jérôme Carcopino obtient en 1941, constitue l'apogée d'une carrière universitaire rapide et brillante après la direction intérimaire de l'École française de Rome, confiée par Léon Bérard en 1922, après une nomination, en 1930, à la chaire d'histoire romaine à la Sorbonne et une nomination comme recteur intérimaire de Paris le 13 novembre 1940. À l'inverse de l'inspecteur d'académie Gustave Monod, qui démissionne en novembre 1940 car il refuse d'appliquer le statut des Juifs, Jérôme Carcopino reste recteur et met en application « énergiquement et résolument les lois d'exclusion.<sup>1116</sup> » Devenu secrétaire d'État, il continue de mener à bien l'épuration, priorité de Vichy et enjeu de la politique de collaboration, préalable politique qu'il a pu estimer nécessaire à ses réformes scolaires. Même s'il fait appel au Conseil d'État pour défendre le cas de confrères du supérieur (ce qui lui vaudra un non-lieu en juillet 1947), il n'a pas préservé les professeurs du secondaire. « Pendant son passage au gouvernement de Vichy, ses préjugés élitistes se sont conjugués avec les préjugés antisémites et xénophobes du régime, favorisant ainsi l'application des lois d'exclusion »<sup>1117</sup>. Sa réforme scolaire est fondée sur l'élitisme. Il réorganise dans ce sens le secondaire fait pour former des élites et renforcer la sélection vers le supérieur. Jérôme Carcopino n'a jamais fait partie des partisans de l'école unique et a fréquenté les milieux de la droite maurrassienne, comme Léon Bérard et les membres du cercle Fustel de Coulanges. Nous connaissons la pensée de Pierre Lasserre qui a inspiré celle de Maurras. Comme ces adversaires de l'école unique accusent l'école républicaine et les instituteurs, en particulier, d'être responsables de la défaite, et qu'ils sont nombreux à graviter autour du Maréchal Pétain, son projet de réforme est accepté. Jérôme Carcopino s'inspire d'une école privée, prisée par la bourgeoisie française, l'École des Roches, qui a quelque peu renié ses origines anglo-saxonnes pour accorder une place importante aux langues anciennes et à l'obtention du baccalauréat classique. La sélection s'opère sur un double critère : intellectuel et social. C'est la loi du 15 août 1941 qui met en place cet édifice dans lequel la verticalité domine : « Il y a peu de passerelles, beaucoup de barrières, et le dispositif est orienté du bas vers le haut, en entonnoir<sup>1118</sup>. » Jérôme Carcopino veut manifestement remédier à la démocratisation du secondaire qui, après l'établissement de la gratuité, avait vu un nombre croissant d'élèves affluer au lycée. Il supprime donc la gratuité après la classe de troisième, sous prétexte qu'elle favorise les populations urbaines au détriment des populations rurales. Mais il s'agit de garder au secondaire son caractère

---

<sup>1116</sup>Corcy-Debray Stéphanie, « Jérôme Carcopino et les lois d'exception », *Revue d'histoire moderne & contemporaine*, 2002/4 (no49-4), p. 91-100. DOI : 10.3917/rhmc.494.0091. URL : <https://www.cairn.info/revue-d-histoire-moderne-et-contemporaine-2002-4-page-91.htm>

<sup>1117</sup>Corcy-Debray Stéphanie, « Jérôme Carcopino et les lois d'exception », *Revue d'histoire moderne & contemporaine*, 2002/4 ...*op.cit.* Jérôme Carcopino obtient par les décrets du 5 janvier 1941 le relèvement des interdictions au titre du statut des Juifs pour Louis Halphen, André Mayer, Robert Debré, Marc Bloch, René Wurmser, Jules Bloch, Paul Reiss, Max Aron, Paul Job et Marc Klein.

<sup>1118</sup>Corcy-Debray Stéphanie. « Jérôme Carcopino, du triomphe à la roche Tarpéienne », ...*op.cit.* p. 74.

d'enseignement d'élite fondé sur les Humanités gréco-latines. Il est manifeste que la notion de méritocratie est pour le moins ambiguë et qu'elle peut devenir un outil efficace de sélection sociale lorsqu'elle vise à promouvoir une élite déjà répertoriée, celle des classes qui ont de l'argent. Un élève qui réussit peut trouver sa motivation dans le désir d'écraser les autres et de dominer ensuite. C'est ce l'on trouve chez Pierre Lasserre qui a interprété Nietzsche dans ce sens. Les récompenses scolaires et les classements ne font alors que renforcer cet état d'esprit qui est exclusif. La maîtrise de la langue française, par la connaissance du patrimoine antique, retrouve la fonction de reconnaissance sociale, qu'elle avait au début du XIX<sup>e</sup> siècle, et de séparation avec le primaire. L'enseignement supérieur pour Jérôme Carcopino ne doit être accessible qu'à une élite sélectionnée, tout le monde ne peut pas accéder au latin.

Le 15 août 1941, donc, il transforme les EPS (écoles primaires supérieures) en collèges modernes et les EPCI (Ecoles Pratiques de Commerce et d'Industrie<sup>1119</sup>) en collèges techniques. Il voulait ainsi mettre fin à la concurrence, selon lui déloyale, que les EPS faisaient aux lycées classiques. Il crée ainsi trois voies mais va poursuivre, sans le vouloir, l'unification entreprise dans les programmes par Jean Zay car il sera facile, dès lors que tous les établissements du secondaire portent le nom de collèges, de les unir, c'est ce qui sera fait immédiatement à la Libération au détriment de l'enseignement classique que Carcopino voulait au contraire préserver. De plus, un nombre plus important d'élèves entrent en collège, c'est-à-dire dans une voie qui désormais les mène au baccalauréat<sup>1120</sup>.

On peut se demander comment des humanistes formés par les Humanités classiques ont pu accepter de pratiquer l'exclusion et de servir un régime raciste. Les langues anciennes n'appartiennent à personne et sont à tout le monde. Est-ce la difficulté à les maîtriser qui donne l'idée qu'elles sont réservées à une élite ? Elles sont en réalité à la portée de tous avec du temps, une didactique et une pédagogie adaptée, mais leur apprentissage peut vite devenir excluant et flatter ceux qui ont besoin de se sentir supérieurs et qui les utilisent comme marqueur social ou racial. Cette attitude en surplomb a nourri ce qu'Aimé Césaire a appelé le « réductionnisme européen »<sup>1121</sup>. Leur enseignement restait coupé d'une réflexion sur ce qu'est un texte, à savoir non pas un modèle à traduire et à imiter, mais un objet d'interrogation ouvert sur une pluralité de sens, un objet historique dont les lectures furent diverses selon les époques, un objet qui résiste aux

---

<sup>1119</sup> Troger V. « L'histoire de l'enseignement technique : entre les entreprises et l'Etat, la recherche d'une identité. » In : *Histoire, économie et société*, 1989, 8<sup>e</sup> année, n°4. pp. 593-611. DOI : <https://doi.org/10.3406/hes.1989.2375>  
[www.persee.fr/doc/hes\\_0752-5702\\_1989\\_num\\_8\\_4\\_2375](http://www.persee.fr/doc/hes_0752-5702_1989_num_8_4_2375)

<sup>1120</sup> Jean-Michel Chapoulié, *L'Ecole d'Etat conquiert la France...op.cit.* p. 365. L'auteur ne consacre qu'une demi-page au gouvernement du Vichy, seule la mesure prise par Jérôme Carcopino aura une incidence à la Libération sur l'organisation scolaire.

<sup>1121</sup> Aimé Césaire, *Discours sur la négritude*, prononcé à l'Université internationale de Floride en 1987, in *Discours sur le colonialisme*, Présence africaine, 2004. Aimé Césaire montre les conséquences de l'attitude de la civilisation occidentale qui, tout éminente qu'elle soit, en abusant de son prestige, et en ramenant la notion d'universel abusivement à ses propres dimensions, universel qu'elle pense à partir de ses seuls postulats, a coupé l'homme de lui-même, des ses racines, de l'univers et de l'humain et l'a isolé « dans un orgueil suicidaire sinon dans une forme rationnelle et scientifique de la barbarie ». A trop faire de l'enseignement classique une sélection prestigieuse, Jérôme Carcopino a cultivé la barbarie.



analyses. Leur enseignement favorisait la performance, devenir le meilleur en version ou en thème, mais sans le développement des connaissances qui permettaient d'appréhender l'antiquité dans toute son étrangeté, dans un décentrement qui favorisait l'ouverture aux autres formes de culture. Le secondaire, comme la préparation à l'agrégation de lettres classiques, donnait une vision fragmentée, par les morceaux choisis et les programmes, de la culture antique. Alors qu'il n'y avait pas de racisme dans l'Antiquité, même si l'esclavage en était une composante, sa culture a été instrumentalisée par un régime qui, lui, l'était. Or, dans le racisme, l'idéologie se confond en partie avec la généalogie comme les nazis<sup>1122</sup> l'ont montré par leur obsession de la pureté de leur germanité. Mais cette germanité malgré les exempla historiques glorieux qu'elle pouvait fournir manquait de prestige culturel. Pour rehausser la fierté nationale mise à mal par le Diktat de Versailles, les nazis ont voulu aussi annexer le passé antique pour affirmer, au prix de distorsions historiques étonnantes comme le fait de considérer les Grecs comme un peuple nordique, la paternité de la Grèce. La France de Vichy affirme, elle, sa descendance directe des Romains. Ce retour aux racines entraînait ainsi l'exclusion des juifs, arrivés après les Romains, et de tous ceux qui incarnaient la Troisième République, comme les protestants et les Francs-Maçons, rendus responsables de la déchéance de la France. L'Antiquité rassure par sa permanence et par l'admiration dans laquelle on l'a figée. Le caractère universel et grammaticalement figé du grec et du latin dans la tradition classique les rend ainsi vulnérables à des appropriations idéologiques : c'est leur prestige qui attire et non pas la connaissance que l'on veut avoir de l'Antiquité. Alors que ce sont des langues historiques qui ont connu une évolution au cours des siècles, on se sert d'elles pour légitimer une politique d'exclusion, elles servent des fantasmes idéologiques.

Cette parenthèse de Vichy a donné de l'enseignement des lettres classiques une vision très négative au moment de la Libération, mais ses défenseurs restent dans l'admiration inconditionnelle de l'Antiquité, comme Maurice Lacroix, résistant, qui fait tout, ensuite, pour tenter d'effacer l'image donnée par Jérôme Carcopino, sans pour autant faire évoluer le rapport à ces langues anciennes, comme nous le verrons.

---

### C) La guerre et les projets de réformes de l'éducation.

En novembre 1944, le ministre de l'Education du gouvernement provisoire, René Capitant, professeur de droit et conseiller de Léon Blum en 1936, nomme une commission<sup>1123</sup> pour préparer la réforme et en confie la présidence à Paul Langevin et la vice-présidence à Henri Wallon, psychologue, professeur au Collège de France depuis 1937. Roger Gal, professeur de lettres qui a participé à l'expérience des classes d'orientation et servi d'intermédiaire pendant la guerre entre

---

<sup>1122</sup> Johann Chapoutot, *Le national-socialisme et l'Antiquité*, Paris, PUF, 2008, introduction, p.3.

<sup>1123</sup> Jean-Michel Chapoulié, *L'Ecole d'Etat conquiert la France...op.cit.* p. 364.

Monod et Langevin, est nommé secrétaire adjoint. D'autres professeurs du Collège de France y participent aussi : le psychologue Henri Piéron, l'historien Lucien Febvre et d'anciens responsables du syndicalisme enseignants d'avant 1940. Gustave Monod est nommé directeur du second degré. Environ la moitié des membres appartient au parti communiste, dont Langevin (qui meurt en décembre 1946) et Wallon. De ces travaux, naît le plan Langevin-Wallon qui est remis au ministre en 1947. Le plan déborde largement la question de l'enseignement secondaire et des enseignements moyens de la tranche d'âge 11-15 ans. C'est un énoncé de principes qui peut servir de base à un projet de loi. Une augmentation massive de la scolarisation est préconisée, obligatoire jusqu'à 18 ans. L'organisation reste calquée sur les cycles existants primaire, secondaire et supérieur mais en mettant l'accent sur l'orientation et la détermination des aptitudes. Dans le troisième cycle, trois sections sont prévues : études théoriques, études professionnelles, études pratiques (apprentissage). Une expérimentation de classes nouvelles, dans le sillage de celles qu'avaient créées Jean Zay en 6<sup>ème</sup>, est mise en place en 1945, à la libération. Monod qui a pour référence le scoutisme, prône l'autodiscipline, introduit l'instruction civique et encourage la création de club d'élèves en relation avec l'Unesco. La réforme qu'expérimente Monod dépasse la seule réorganisation des filières, il veut aller plus loin que les réformateurs de 1902 : « abandonner le formalisme de l'enseignement classique pour un enseignement tourné vers une culture plus large et plus contemporaine, où les activités physiques et les enseignements artistiques ont une place, où la discipline rénovée repose sur la responsabilité individuelle »<sup>1124</sup>. On le voit, la réflexion sur l'enseignement n'a pas cessé durant la guerre et la préparation de l'après-guerre permet aux réformateurs de faire valoir leurs idées. Les activités physiques et artistiques sont considérées comme des matières à part entière utiles pour la formation d'un citoyen responsable.

## Chapitre 4 : l'après-guerre ou les enjeux de la démocratisation de l'enseignement.

Ces réformateurs, avec l'après-guerre, ont bénéficié d'une conjoncture favorable en raison de l'affaiblissement momentanée des partisans du statut quo, hors d'état de participer aux débats scolaires : Léon Bérard est condamné à l'inéligibilité à la Libération, Carcopino est jugé en Haute Cour en 1947 (il bénéficie cependant d'un non-lieu). Le principal porte-parole de l'enseignement classique est Pierre Boyancé, professeur de latin à la Sorbonne, qui n'a pas une grande notoriété. Mais l'association des professeurs de français et de langues anciennes, la Franco-Ancienne, prend

---

<sup>1124</sup> *Ibid.*, p. 368.

parti contre les classes nouvelles, comme la Société des agrégés<sup>1125</sup>. L'accueil de cette pédagogie par l'orientation est mitigé. Monod, lorsqu'il prend sa retraite en 1951, estime que cette réforme est abandonnée, que la IV<sup>e</sup> République vieillie à cause des querelles partisans ne s'est pas préoccupée de sa jeunesse.<sup>1126</sup> Son départ à la retraite signe la fin des classes nouvelles. Mais elles ont ouvert, avec celles que Jean Zay avait instituées, une nouvelle période dans l'enseignement, une période où se pose la question de définir un enseignement secondaire de masse, car les réformateurs ont senti, au moins partiellement, que l'augmentation de la durée des études pour un public plus large d'élèves, entraîne un changement substantiel de l'enseignement secondaire. L'enseignement classique des grands lycées ne pouvait plus être la seule réponse.

*Rapport à la langue : Plusieurs positions vont entrer en concurrence à partir des années 1950 pour la création d'une agrégation de lettres modernes, révélant des rapports à la langue différents. Les défenseurs de l'enseignement classique, représentés par Maurice Lacroix, président de la revue La Franco-ancienne, restent attachés à l'enseignement traditionnel des lettres classiques, c'est-à-dire au trinôme français-latin-grec, et à l'idée d'une imprégnation lente des deux langues anciennes le plus tôt possible. C'est la position des humanistes classiques de gauche, pour lesquels le travail sur les langues anciennes par le thème et la version est émancipateur pour tous les élèves qui travaillent, car il leur permet de maîtriser le français et d'accéder à la culture. A la différence de la conception élitiste de Jérôme Carcopino, pour Maurice Lacroix, les humanités concernent tous les élèves. Les défenseurs de la création d'une agrégation de lettres modernes sont représentés par le linguiste Robert-Léon Wagner dans un rapport remis au directeur de l'enseignement secondaire en 1949. Il ne s'agit pas seulement de permettre à de jeunes étudiants qui n'ont pas fait de latin d'accéder à l'agrégation de lettres mais d'être en phase avec l'évolution de la société et l'émergence de nouvelles matières. Il milite donc pour l'enseignement d'une culture entièrement française à vertu civilisatrice, fondée sur la grammaire et la philologie. La langue serait cette fois-ci étudiée dans une perspective historique et comparative. De plus, cette formation moderne permettrait unifier celle des instituteurs et des professeurs du secondaire. Mais, dix ans, plus tard, la nouvelle agrégation naît avec le retour du latin imposé à l'écrit par une version. Les épreuves de littérature, y compris de littérature comparée, l'emportent sur les épreuves qui donnaient une vision historique de la langue. Il s'agit donc d'un compromis qui fait triompher de nouveau la dimension non historique de la langue. Même si le rapport à la langue reste sensiblement le même dans l'enseignement (la dimension historique du français n'est pas prise en compte), la différence de formation des professeurs va opposer durablement les lettres classiques aux lettres modernes.*

---

<sup>1125</sup> C'est dans ce contexte de la libération que Jean Bollack vient poursuivre ses études à Paris, il est surpris « ce qu'on trouvait à la Sorbonne n'avait pas grand-chose à voir avec les conditions de travail ni avec l'ouverture d'esprit que j'avais connues à Bâle. L'Université restait repliée sur elle-même, en dépit des individualités fortes, conscientes et indépendantes, qui s'en accommodaient mal, un peu partout. » *La Grèce de personne*, Seuil, Paris, 1997, Avant-propos, p. 17.

<sup>1126</sup> *Ibid.*, p. 369.

Plan du chapitre :

1- Les difficultés pour instaurer un enseignement secondaire de masse.

2- Les étapes chronologiques vers une réforme de l'enseignement secondaire : la création du cycle d'orientation et de l'agrégation de lettres modernes. Chronologie.

3- La controverse autour de la création de l'agrégation de lettres modernes, dix ans de polémique, 1949-1959.

A) Les classiques. *La Franco-Ancienne* et son président Maurice Lacroix. Les arguments de la Franco-Ancienne contre la création de l'agrégation moderne.

B) Les arguments des modernes. Le rapport de Robert-Léon Wagner, 1949. Contexte historique. Composition de la réunion présidée par Gustave Monod. Un vivier d'étudiants en lettres modernes existe, une agrégation doit venir parachever leur cursus. Pour les modernes, cette réunion est la première occasion pour confronter leur point de vue. Importance de la synthèse de Lucien Febvre. Former des professeurs capables de dispenser une culture littéraire moderne. Considérations générales sur l'enseignement. Les vertus de l'enseignement classique et du professeur principal. Morcellement de l'enseignement moderne et nécessité de créer des Humanités modernes où les sciences ont une histoire. Pour un enseignement linguistique et pour la littérature comparée dans les Humanités modernes. Qui doit être ce professeur principal d'Humanités modernes ? Proposition pour la composition des épreuves d'une Agrégation de lettres modernes instituant des Humanités modernes. Conclusion de ce rapport. Bilan : le rapport de R-L Wagner, ou l'importance de la dimension historique.

C) Le second degré désormais unifié comporte en lettres une dualité : les classiques et les modernes, dualité entérinée en 1959 par la création de l'agrégation de lettres modernes. La levée de bouclier contre la création de l'agrégation de lettres modernes. Conséquence : fin des Humanités classiques et fin du professeur de culture générale, le professeur de français devient un spécialiste comme les autres. L'agrégation moderne de 1959, différences avec le projet initial. Conséquences de la création de cette agrégation moderne. L'influence sclérosante de *La Franco-Ancienne* en particulier.

## 1- Les difficultés pour instaurer un enseignement secondaire de masse.

Si l'enseignement classique des grands lycées ne peut plus être la seule réponse, le problème est de définir le contenu de ces nouvelles humanités qui permettraient de faire des études longues à un grand nombre d'élèves. On les appelle de noms différents, humanités modernes, humanités scientifiques, ou humanités techniques. Il faut, de plus, imposer leur reconnaissance sur un pied d'égalité avec les humanités classiques. Les tensions qu'avait générées la réforme de 1902 sont donc toujours fondées sur l'opposition entre les humanités classiques et une autre voie qui peine à trouver sa définition. La différence est que personne ne remet plus en question la nécessité d'enseigner les sciences mais il faut le faire de façon plus expérimentale qu'auparavant. Le développement de l'enseignement de masse, plus conséquent qu'au début du siècle, impose, au sein même de l'enseignement des lettres, une deuxième voie de formation des enseignants, sans latin, ce qui va engendrer des tensions pour les soixante années à venir entre les lettres classiques et les lettres modernes. Mais les impératifs de la reconstruction ne donnent pas la priorité aux contenus d'enseignement.

Les nécessités de la reconstruction du pays, dès 1945, font passer au premier plan des préoccupations matérielles dans l'éducation nationale, si bien que la réflexion métadidactique sur les programmes ne peut avoir lieu immédiatement. Ainsi plusieurs propositions de loi, inspirées du rapport Langevin-Wallon, ne sont pas approuvées, l'instabilité politique ne favorisant pas leur

adoption, si bien que « la réforme de l'organisation scolaire semble ajournée.<sup>1127</sup> » Il faut construire des bâtiments scolaires, recruter des enseignants, revoir leur rémunération et leur classement dans la grille de la fonction publique, et trouver un modus vivendi avec l'école privée qui reste une pomme de discorde à l'intérieur des coalitions gouvernementales.

## 2- Les étapes chronologiques vers une réforme de l'enseignement secondaire : la création du cycle d'orientation et de l'agrégation de lettres modernes<sup>1128</sup>.

---

### **Chronologie :**

29 juillet 1945 : Ordonnance qui assimile les collèges modernes aux collèges classiques, programmes, horaires, statut du personnel. Gustave Monod est directeur de l'enseignement secondaire.

20 août 1945 : Circulaire qui définit les classes nouvelles.

6 mai 1946 : Décret qui crée le baccalauréat technique T. La même année est créée une licence de « lettres et littératures modernes. »

Mai 1947 : Congrès sur les humanités scientifiques, à l'initiative de Paul Langevin, présidé par le physicien, professeur au Collège de France, Frédéric Joliot. Parmi les 400 participants, on trouve

---

<sup>1127</sup> Jean-Michel Chapoulié, *L'Ecole d'Etat conquiert la France...op.cit.*, p. 379.

<sup>1128</sup> L'étude de cette période de controverse pour la création de l'agrégation de lettres modernes repose sur le mémoire de master : *Les humanités en question : classiques ou modernes ? Histoire d'une controverse des années 1950*, Marielle Paul-Barba, Université d'Avignon et des Pays du Vaucluse, sous la direction de Françoise Thébaud en co-tutelle avec Pierre Judet de la Combe, 2009.

l'historien Lucien Febvre, le professeur de philologie romane, Mario Roque, et le sociologue Georges Friedmann<sup>1129</sup>.

Ce congrès vote une motion où l'on reconnaît des idées défendues par Langevin : une place plus grande pour l'enseignement des sciences dans la formation de la jeunesse française, le renforcement de l'enseignement des sciences expérimentales et l'extension de la pratique des travaux manuels, dont la valeur éducative est jugée irremplaçable. Ce Congrès fait apparaître le poids accru, dans les débats scolaires, des scientifiques (professeurs d'université, chercheurs au CNRS, dirigeants issus de l'École polytechnique) ou de grandes écoles d'ingénieurs. C'est d'ailleurs un scientifique, Charles Brunold, qui est directeur de l'enseignement du second degré de 1951 à 1960, il est inspecteur général de sciences physiques. Se joignent à eux des spécialistes des nouvelles sciences sociales, comme Friedmann dont le parcours atypique montre un autre rapport à la société et à l'enseignement que celui que peuvent manifester d'autres professeurs agrégés. Ce congrès défend donc des réformes pour moderniser l'enseignement en faveur des sciences.

Septembre 1948 : Création de deux sections au certificat d'études littéraires générales : une classique et une moderne, pour former des professeurs.

Juin 1949 : Réunion informelle organisée par Gustave Monod, au sujet de la création d'une agrégation de lettres modernes, avec un rapport de Robert-Léon Wagner, (document qui fait, un peu plus loin, l'objet d'une étude complète car il présente une argumentation très développée en faveur de la création de cette agrégation.)

1950 : Création du CAPES (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré) pour le recrutement des professeurs des collèges et des lycées généraux et techniques

---

<sup>1129</sup>Georges Friedmann naît le 13 mai 1902 à Paris. Fils d'Adolphe Friedmann, banquier, et d'Elisabeth Nathan, il appartient, par sa naissance, à une grande bourgeoisie parisienne, aisée et cultivée. Mais, plutôt que le goût de l'argent et du succès, il en retient une tradition juive d'inquiétude prophétique qui l'habitera toute sa vie et qui orientera son aventure intellectuelle. Il fait ses études secondaires au lycée Janson de Sailly. Après le baccalauréat, cet élève brillant commence par faire de la chimie industrielle, selon la volonté de ses parents, puis, par le lycée Henri IV, entre à l'École normale supérieure (1923). Il est agrégé de philosophie en 1926, à un moment où règne dans l'Université le rationalisme classique de Léon Brunschvicg mais où les jeunes intellectuels sont fascinés par le marxisme. C'est du même creuset que sortirent Paul Nizan et Jean-Paul Sartre. (...)il n'est pas banal pour un jeune agrégé de philosophie d'entrer dans l'enseignement technique. Georges Friedmann a découvert ce qui sera le centre de ses préoccupations et de ses réflexions. Il a fait un apprentissage de mécanicien sur machine-outil à l'école Diderot (1932-1933). Ses interrogations, sans rien perdre de leur ampleur, s'attachent à un objet social : la technique. Jean-Daniel Reynaud, *FRIEDMANN, Georges (1902-1977)*. Professeur d'Histoire du travail (1946-1959). In : Les professeurs du Conservatoire National des Arts et Métiers. Dictionnaire biographique 1794-1955. Tome 1 : A-K. Paris : Institut national de recherche pédagogique, 1994. pp. 544-549. (*Histoire biographique de l'enseignement*, 19) [www.persee.fr/doc/inrp\\_0298-5632\\_1994\\_ant\\_19\\_1\\_8449](http://www.persee.fr/doc/inrp_0298-5632_1994_ant_19_1_8449). Friedmann, « marxiste convaincu des années 1930, marxiste nuancé après son troisième voyage en URSS marxiste psychologisant à la fin de sa vie, est sans cesse parti en quête d'un « humanisme volontariste », prenant en compte, mieux que Marx et que Freud, les données nouvelles inhérentes au milieu technique. Son dernier livre, *La Puissance et la Sagesse*, témoigne de son souci d'articuler le déterminisme économique de Marx, l'analyse psychologique de Freud, sa propre connaissance de la dialectique des techniques. » Bolle De Bal Marcel, « Georges Friedmann, père-fondateur d'une « autre » sociologie », *Cahiers internationaux de sociologie*, 2004/1 (n° 116), p. 55-76. DOI : 10.3917/cis.116.0055. URL: <https://www.cairn.info/revue-cahiers-internationaux-de-sociologie-2004-1-page-55.htm>

publics. Le défaut de formation pédagogique des agrégés a conduit le directeur des enseignements du second degré, Gustave Monod, à donner la priorité, dans le CAPES, à cette formation : les épreuves pédagogiques se passent avant les épreuves scientifiques, lesquelles reposent sur les programmes du second degré ; le niveau scientifique des candidats est censé avoir déjà été vérifié par l'obtention de la licence. Ces dispositions sont très fortement contestées par les principales organisations corporatives de l'enseignement secondaire.

11 janvier 1951 : Une loi est votée et promulguée à l'initiative de Joseph Deixonne en faveur des langues régionales. Elle a pour objet « l'enseignement des langues et dialectes locaux. » Il faut néanmoins signaler que seuls le breton, le basque, le catalan et la langue occitane sont concernés.<sup>1130</sup>

1952 : Le successeur de Gustave Monod, Charles Brunold, revient sur l'antériorité des épreuves pédagogiques dans les épreuves du CAPES. Est mise en place l'institution des CPR (Centre Pédagogiques Régionaux pour la formation des jeunes professeurs avant la création des IUFM, Instituts Universitaires de Formation des Maîtres), qui consacre l'idée d'un temps de formation pédagogique pour les certifiés, on pourrait dire que le CAPES prend la forme d'une « petite agrégation.<sup>1131</sup> » Huit sections sont prévues, dont celle de *lettres classiques* et celle de *lettres modernes*, les épreuves de cette dernière étant axées sur le français (littérature et grammaire) et une langue vivante (une version latine pouvant toutefois être choisie à l'écrit à la place d'une langue vivante.<sup>1132</sup>)

9 août 1952 : Arrêté qui crée la section M' dans le second cycle, distincte de la section M, moderne, par la présence de plus de sciences et d'une seule langue vivante, pour permettre l'accès au baccalauréat des élèves des cours complémentaires, qui forment la voie technique déjà imaginée par Jean Zay.

5 juillet 1952 : Avant-projet d'une agrégation de lettres modernes par M. Gotteland, président du CAPES de lettres modernes, adressé au Directeur Général.

---

<sup>1130</sup> Ainsi, les langues germaniques parlées dans l'Est ainsi que le corse ne sont pas inscrites dans la loi ni dans les textes d'application. Il n'est pas encore question de culture ni de patrimoine. Mais l'enseignement des langues régionales n'est plus seulement toléré, il bénéficie d'une première forme de reconnaissance. La loi Haby de 1976 élargit ses possibilités. Le mouvement se précipite avec la circulaire d'Alain Savary du 21 juin 1982.

<sup>1131</sup> Verneuil Yves, « La création du CAPES : révolution ou innovation contrariée (1950-1952) ? », *Carrefours de l'éducation*, 2016/1 (n° 41), p. 81-98. DOI : 10.3917/cdle.041.0081. URL : <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2016-1-page-81.htm>

<sup>1132</sup> Chevrel Yves, « Les Lettres modernes et la formation des professeurs de français », *L'information littéraire*, 2003/3 (Vol. 55), p. 3-10. URL : <https://www.cairn.info/revue-l-information-litteraire-2003-3-page-3.htm>

15 Avril 1953 : Le projet d'agrégation moderne rapporté par l'inspecteur Adrien Cart est adopté par le conseil d'enseignement du second degré. Maurice Lacroix répond à ce projet défavorablement dans la revue *Franco-ancienne* d'avril 53. La revue publie aussi la réponse d'Adrien Cart.

1954 : Jean Berthoin, ministre de l'Education nationale (juin 54 - février 56), crée un comité d'études pour la Réforme de l'enseignement présidé par le recteur de Paris, Jean Sarrailh. Maurice Lacroix répond dans la revue *La Franco-Ancienne* à Jean Guéhenno qui, dans le Figaro, dénigre l'enseignement du latin.

1955 : Le projet Berthoin sur la Réforme de l'enseignement secondaire est rendu public par une conférence de presse, vives réactions devant l'idée de constituer un tronc commun en 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> sans latin. En août, le projet est déposé devant l'assemblée mais n'est même pas examiné. La revue *Franco-Ancienne* annonce, en mai 55, la création d'un comité de vigilance pour la défense des études secondaires, avec, entre autres membres, Maurice Lacroix, Pierre Boyancé, Fernand Robert. Maurice Lacroix fait connaître, dans un article de la revue, son intervention au conseil de l'enseignement du second degré, contre le projet de réforme de l'enseignement secondaire (de l'entrée en sixième à la seconde), avec une sixième et une cinquième sans latin dont l'étude commencerait en 4<sup>ème</sup> (ce qu'on a appelé le tronc commun.)

Juillet 56 : Dans *La Franco-Ancienne*, publication du vœu de l'Académie française contre la Réforme, vœu adressé au ministre de l'Education nationale, et paru dans *Le monde* du 14 juillet. La revue publie aussi le soutien de l'association Guillaume Budé aux positions de *La Franco-Ancienne*.

1956 : Nouveau ministre de l'Education nationale : René Billières. En août René Billières dépose une loi cadre devant l'assemblée après approbation du conseil supérieur de l'enseignement. Il s'appuie sur les travaux de la commission pour la démocratisation de l'enseignement du second degré, technique et supérieur, présidée par Jean Sarrailh et reprend l'idée d'une 6<sup>ème</sup> et d'une 5<sup>ème</sup> sans latin, constituant un cycle d'orientation. Les nouvelles conditions économiques<sup>1133</sup> font apparaître la nécessité d'une augmentation générale du niveau d'instruction de la main d'oeuvre. La démocratisation de l'enseignement général n'apparaît plus comme une menace pour l'équilibre social en créant des « déclassés. » De plus, apparaît la nécessité de former des cadres techniques, tandis que l'agriculture emploie de moins en moins de jeunes. Le recours croissant aux statistiques permet d'appréhender autrement les besoins en formation si bien qu'à partir du milieu des années cinquante « le principe de la mise en relation des filières de formation avec des débouchés professionnels est rarement discuté. »<sup>1134</sup> Ce qui a une influence sur les décisions qui concernent l'enseignement.

---

<sup>1133</sup> Jean-Michel Chapoulié, *L'Ecole d'Etat conquiert la France...op.cit.*, p. 393.

<sup>1134</sup> *Ibid.*, p. 397.



23 novembre 1956 : Arrêté qui supprime l'examen d'entrée en 6<sup>ème</sup> et instaure une nouvelle procédure d'admission sur dossier, ce qui permet une augmentation de 10% des effectifs en 6<sup>ème</sup>, « la poursuite des études dans le premier cycle est ainsi érigée en quasi norme. <sup>1135</sup> » C'est donc une période de forte croissance des effectifs qui entraîne un besoin accru de professeurs.

1957 : Le député Hippolyte Ducos fait un rapport devant le parlement contre la Réforme et pour la défense des Humanités. Il reprend ce que disait la délégation de *La Franco-Ancienne* reçue en juillet. D'autres députés, M. Le Bail, député SFIO de Haute-Vienne, et M. Cogniot, député communiste de Paris, prennent position à l'assemblée contre la réforme du cycle d'orientation.

1958 : Jean Berthoin, ministre du 1<sup>er</sup> juin 58 au 8 janvier 59. La scolarité obligatoire est portée à 16 ans ; création du cycle d'observation, en 6<sup>ème</sup> et en 5<sup>ème</sup>, programme commun à toutes les sections, sans latin.

Décembre 1958 : Charles de Gaulle devient président de la Ve République.

Le 6 janvier 1959 : Jean Berthoin signe l'ordonnance qui marque le début de la transformation des filières scolaires et André Boulloche lui succède comme ministre de l'Education nationale (janvier 59- décembre 59).

18 juin 1959 : Adrien Cart rapporte le projet d'agrégation moderne devant le Conseil de l'enseignement du 2<sup>ème</sup> degré qui l'accepte. Le 23 juin, le projet est étudié par le Conseil supérieur de l'enseignement qui accepte le principe de la création de cette agrégation mais les contenus ne sont pas fixés.

1<sup>er</sup> juillet 1959 : **Arrêté qui annonce la création de l'Agrégation de lettres modernes.** Le même jour, Maurice Lacroix fait un exposé devant le groupe parlementaire d'Hippolyte Ducos. *La Franco-Ancienne* rappelle ce qu'a été son action pour lutter contre la création de l'agrégation moderne et notamment ce qui s'est passé lors des conseils supérieurs qui ont étudié le projet en juin 59.

Cette chronologie fait apparaître l'instabilité ministérielle, avec des changements fréquents de gouvernement et de ministres de l'Education nationale, ce qui a caractérisé la Quatrième République. On remarque que toutes les réformes qui ont concerné l'enseignement du latin ont été l'objet de contestation de la part de *La Franco-Ancienne* en tête, avec l'appui de l'Académie

---

<sup>1135</sup> Jean-Michel Chapoulié *L'Ecole d'Etat conquiert la France...op.cit.*, p. 395.

française, de l'Association Guillaume Budé mais aussi de certains députés communistes ou socialistes. Ces réformes concernent l'enseignement secondaire avec la mise en place d'un tronc commun en 6<sup>ème</sup> et en 5<sup>ème</sup> mais aussi la formation des professeurs avec la création de l'agrégation de lettres modernes qui consacre une formation sans grec pour les professeurs de lettres et institue l'existence d'humanités modernes. Il semble que l'on retrouve la situation du début du siècle après la réforme de 1902, qui opposaient les classiques à la Nouvelle Sorbonne mais les conditions ont changé, nous l'avons vu, avec la démocratisation de l'enseignement et le besoin accru de professeurs, si bien que les défenseurs des humanités classiques ont une prépondérance déclinante. L'intérêt pour notre sujet est d'étudier les arguments donnés en faveur de la création d'une agrégation de lettres modernes pour faire le pendant à l'agrégation de lettres classiques. C'est dans ce cadre que j'étudie le rapport de Robert-Léon Wagner de 1949 qui précède de dix ans la création de l'agrégation qu'il défend. Pour comprendre pourquoi il a fallu tant de temps pour imposer cette création, il convient de connaître les forces en présence.

### 3- La controverse autour de la création de l'agrégation de lettres modernes, dix ans de polémique, 1949-1959.

Deux partis s'affrontent, les pour, les modernes et les contre, les classiques.

---

#### A) Les classiques. *La Franco-Ancienne*<sup>1136</sup> et son président Maurice Lacroix.

A l'occasion du 100<sup>ème</sup> numéro de la revue, en 1952, Maurice Lacroix rend hommage aux fondateurs de la revue. Elle est l'organe d'expression publique de la Société des Professeurs de français et langues anciennes fondée, au tout début du XX<sup>ème</sup> siècle, par Henri Bernès et Théodore Suran, comme nous l'avons vu. « Dès sa création, au moment où naissaient les premiers groupements universitaires, ses initiateurs ont hautement affirmé leur volonté de soutenir une action vigoureuse, une culture fondée sur l'étude combinée du français et des langues anciennes. »<sup>1137</sup> En effet, en 1905, une circulaire du ministre Bienvenu-Martin rappelle que l'enseignement du français et des langues anciennes doit être confié au même professeur (pour éviter le morcellement) ; et la jeune société fait tout pour faire respecter cette circulaire. Elle comporte des hommes d'appartenances différentes, des universitaires comme les fondateurs ou bien

---

<sup>1136</sup>On peut faire une remarque sur le nom de cette revue car il peut sembler à première vue un peu étrange : c'est qu'il s'agit d'un raccourci. Franco est mis pour français et ancienne pour langues anciennes car cette revue est la revue « de la Société des professeurs de français et de langues anciennes », son titre met en évidence la double, et même la triple compétence des professeurs de lettres classiques qui sont formés pour enseigner à la fois le français, le latin et le grec. Lorsque j'emploie Franco-Ancienne, je désigne à la fois les membres de la Société et ceux qui dirigent la revue car le bureau de l'un est aussi celui de l'autre ; les membres dirigeants de la Société sont aussi rédacteurs des articles. C'est une revue trimestrielle, créée dans les années 1925-1930. La composition de son bureau, rappelée à chaque numéro en première page, ne varie pas pour la période qui nous concerne puisque Maurice Lacroix ne quitte la présidence qu'en juin 1959.

<sup>1137</sup> Maurice Lacroix, Numéro 100 de la revue *La Franco-Ancienne*, 1952.

des syndicalistes comme Henri Boivin « syndicaliste ardent », qui ne mettait « aucune cloison étanche entre ses convictions démocratiques et socialistes et sa volonté de défendre une culture dont il savait tout le prix. »<sup>1138</sup> Maurice Lacroix rappelle la position de la Société dont la revue est l'expression : « C'est parce qu'il s'agit avant tout de former solidement l'intelligence des jeunes générations que notre Société s'est toujours montrée intransigeante sur la durée de nos études comme sur le maintien de disciplines enseignées, non pour leur utilité pratique mais pour leur valeur de culture. Elle a toujours combattu, elle ne cessera de combattre tous les jours les projets qui tendraient à briser l'unité de notre enseignement, à faire que- soit dans sa totalité, soit dans son premier cycle- celui-ci soit essentiellement consacré à l'acquisition de notions. L'enseignement secondaire repose sur une imprégnation lente. » On note la fermeté et la continuité de pensée entre les fondateurs du début du siècle et le Président de *La Franco-Ancienne* après la deuxième guerre mondiale. Les vertus de l'enseignement classique sont considérées comme éternelles, elles sont « une leçon valable pour notre époque et pour tous les temps. » Ces vertus doivent être transmises à tous, sans distinction de classe ni de compétence (même si *La Franco-Ancienne* admet que tous les élèves ne progressent pas à la même vitesse) car il faut former « l'intelligence des jeunes générations », et il n'y a pas de raison de ne pas donner cet accès à la culture à tous avec une continuité entre le primaire et le secondaire.

Leur position a quelque chose de généreux dans l'élan qu'elle manifeste parce qu'elle veut sortir l'école de la République de cette répartition effective des élèves, selon leur classe sociale, pour permettre un accès plus large à l'enseignement secondaire classique. Cet enseignement est lent, long, exige des efforts constants mais c'est en cela qu'il assure aussi une formation morale et intellectuelle. Le goût de l'effort, la persévérance, le travail régulier sont des qualités exigées des élèves et présentées comme essentielles. Les années d'études sont des années de formation des futurs citoyens, l'élève est bien un citoyen en devenir dans une démocratie qui exige que chacun sache penser par lui-même ; c'est le but ultime de la formation classique qui, par la culture générale qu'elle dispense, permet cette émancipation et cette liberté de pensée. Nous sommes donc de nouveau dans l'idée d'une méritocratie mais sans sélection sociale. Une méritocratie conçue comme un dépassement individuel, de soi avec soi, et non pas pour écraser les autres mais avec l'idée que c'est l'école qui peut, par ses exigences, former la volonté. Une école de la volonté pour réussir scolairement. La valeur travail est mise à l'avant, dans un sens différent de celui de l'école de Carcopino. Mais nous sommes toujours dans une conception universalisante des élèves, une école cartésienne où la raison et ses bonnes raisons sont partagées par tous. Ces valeurs éternelles, parce qu'elles concernent l'essence même de l'Homme, conçu comme un citoyen pensant autonome, sont également partagées par des professeurs agrégés des autres disciplines. En effet, elles ne sont pas l'apanage de *La Franco-Ancienne* mais d'une conception de l'enseignement institutionnalisé sous la Troisième République que le concours de l'agrégation incarne. Nous avons vu que *La Franco-Ancienne* et la Société des agrégés étaient étroitement liées. La distinction est mince entre une méritocratie fondée sur une sélection sociale par une institution sélective et une méritocratie fondée sur le seul travail des élèves sans considération de classe, elle est pourtant essentielle. La première conduit à la domination de la classe possédante et à l'exclusion de ceux

---

<sup>1138</sup> Maurice Lacroix, Numéro 100 de la revue *La Franco-Ancienne*, 1952.

qu'on ne reconnaît pas comme étant dignes (sous Vichy, les juifs, les francs-maçons, les communistes...), la seconde, est fondée sur le désir de se dépasser soi-même par la réussite scolaire, sans considération de classe. Mais dans les deux cas, c'est la raison qui est convoquée, et non pas les aptitudes artistiques, car il faut pouvoir évaluer et classer, nous sommes dans une logique de concurrence. Ces points communs expliquent que la méritocratie a pu être défendue par des gens de droite et de gauche et qu'elle est liée à l'apprentissage des langues anciennes qui demandent effectivement un effort conséquent.

La personnalité de son président, Maurice Lacroix, joue un rôle déterminant dans cette controverse par l'écoute et l'influence dont il a pu bénéficier auprès de la direction de l'enseignement secondaire. Normalien, puis agrégé de lettres en 1915, il fait la majeure partie de sa carrière au lycée Henri IV. Il est aussi syndicaliste et se présente sur une liste d'Union républicaine pour la paix aux élections législatives de 1924. Il est un fervent partisan de l'idée athénienne qu'est la démocratie lorsque celle-ci, à la fin des années trente, est menacée par l'agitation des ligues. Bien que marié et père de trois enfants, Maurice Lacroix marque son refus de l'occupation et du régime de Vichy dès la fin de 1940. Il distribue des tracts prônant la résistance au nom de Jeune République. Plus tard, il rejoint le réseau Résistance de Jacques Destrée. Il reçoit la Légion d'honneur après la libération. Elu SFIO, il rejoint le groupe de l'Union démocratique socialiste des résistants (UDSR). Il est élu membre de la Commission de l'éducation nationale et des beaux-arts et membre de la Commission du travail et de la sécurité sociale. Maurice Lacroix appartient à des sphères influentes dans l'éducation nationale et ses positions sont prises en considération. Il est entouré de professeurs, qui ont un profil un peu similaire, au bureau de *La Franco-Ancienne*. Sur les 12 membres du bureau, 5 enseignent en province ; les 7 autres enseignent dans des lycées parisiens qui ont un certain prestige, donc un certain recrutement, avec des élèves sélectionnés pour la préparation aux concours des grandes écoles (lycées Henri IV ; Charlemagne ; Victor Hugo ; Michelet ; Fenelon) ceux qui enseignent en province le font dans des lycées de centre ville qui ont eux aussi un certain prestige ; leur vision de l'enseignement est, de fait, conditionnée par leur pratique : leurs élèves font partie des meilleurs, même si le président, en particulier, se montre très conscient des problèmes que pose la démocratisation.<sup>1139</sup>

---

<sup>1139</sup> Je renvoie à mon master, Marielle Paul-Barba, *Les humanités en question : classiques ou modernes ? Histoire d'une controverse des années 1950...* op.cit., pour le détail du fonctionnement de la revue, son nombre d'adhérents et son impact sur ses lecteurs.

---

## Les arguments de la Franco-Ancienne contre la création de l'Agrégation moderne.

Un long article de Fernand Robert<sup>1140</sup>, publié dans la revue *La Franco-Ancienne* n°93 du premier trimestre 1950, donne de nombreux arguments sur cette création. Tout d'abord un jugement de valeur négatif porté sur le principe même d'une agrégation moderne. Le projet est qualifié de « surprenante invention » par Fernand Robert car « un tel concours hybride menace de façon incorrecte, non seulement l'agrégation de lettres classiques, mais celle des langues vivantes, et celle d'histoire et de géographie. » Le premier argument porte donc sur le contenu de cette agrégation, qui, nous le verrons, exige des connaissances qui concernent à la fois l'histoire, la langue française et les langues vivantes, du moins dans le projet présenté par Robert-Léon Wagner en 1949, projet que nous étudierons plus particulièrement. Pour Fernand Robert, la création de cette agrégation est le résultat de trois raisons conjoncturelles : la première, c'est le nombre d'élèves croissant que l'on a dû scolariser ; or cette augmentation a concerné surtout les élèves du primaire supérieur, intégré par le régime de Vichy dans les collèges ; mais comme les maîtres de ce primaire supérieur sont des instituteurs, ils n'ont pas appris les langues anciennes et l'on a dû créer pour eux une voie moderne avec une licence et un diplôme d'études modernes, après la guerre. La deuxième, conséquence de la première, est catégorielle : un conflit entre les instituteurs et les professeurs. Cette nouvelle agrégation est faite pour servir les intérêts des personnels : pour permettre aux enseignants du premier degré d'accéder à l'enseignement du 2<sup>ème</sup> degré. Fernand Robert n'est pas contre : « C'est l'intérêt de chaque ordre d'enseignement que tous les maîtres aient la possibilité illimitée de viser toujours plus haut. » Mais il s'indigne : « Qu'on ne nous raconte pas qu'il s'agit de culture nouvelle [...] Qu'on cesse de se donner ces grands airs de réformateurs et de faire dédaigneusement le procès de la culture classique, de ses prétendues insuffisances en ce monde d'aujourd'hui, alors que ce qui est insuffisant, c'est le bagage qu'on a donné à des jeunes gens intelligents et énergiques, qu'on a mal dirigés, qu'on a engagés dans une impasse et qu'on ne sait comment tirer de là. » Voilà pourquoi il propose de revenir en arrière en proposant aux détenteurs d'une licence moderne de se reconverter, soit en histoire, soit en langues vivantes et de passer une agrégation déjà existante car, pour lui, un professeur de français digne de ce nom, doit avoir fait ses humanités : « Donner au peuple, tout le peuple, des professeurs de français qui eussent fait leurs humanités, ne serait-ce donc pas le meilleur moyen d'enlever aux humanités tout caractère d'enseignement de caste ? » Et il propose que les instituteurs apprennent un peu de latin dès l'école normale, pour pouvoir ensuite poursuivre leurs études, s'ils en ont le désir, et passer l'agrégation classique. Il en est convaincu, les partisans de l'agrégation de lettres modernes exploitent le sentiment de mécontentement de ceux qui se voient barrer l'accès à l'agrégation parce qu'ils n'ont

---

<sup>1140</sup> Fernand Robert, 1908-1992, Bompain Jacques. Fernand Robert (1908-1992). In: *Bulletin de l'Association Guillaume Budé*, n°2, juin 1992. pp. 117-121. Normalien, élève d'Alain, il est reçu à l'agrégation en 1931, il fit un séjour de trois ans à l'École française d'Athènes, enseigna à Auch puis à la Faculté de Rennes, il est fait prisonnier en juin 1940. En 1943, rapatrié pour raisons de santé, il reprend son enseignement à Rennes puis à la Sorbonne, comme professeur de langue et de civilisation grecque. Membre du jury d'agrégation plusieurs années, il prend sa retraite en 1978. Il devient secrétaire de la Franco-Ancienne puis président en 1975.

[www.persee.fr/doc/bude\\_0004-5527\\_1992\\_num\\_1\\_2\\_1497](http://www.persee.fr/doc/bude_0004-5527_1992_num_1_2_1497)

Président de l'association : Pierre Chantraine avant F.Robert et Jacqueline de Romilly en 1980 p. 118.

pas fait de latin : « la force des partisans de l'agrégation de lettres modernes est dans l'exploitation de ce sentiment-là (...) Supposons l'enseignement primaire réconcilié avec le latin : soyez-sûr qu'en ce cas personne ne parlerait d'agrégation moderne. » Il rappelle que c'est encore le régime de Vichy qui est responsable de cela : « C'est une idée de Vichy d'avoir confiné les nouveaux instituteurs dans la préparation du baccalauréat moderne, et de quel moderne : amputé, à une seule langue ! » La troisième est aussi catégorielle mais au niveau de l'enseignement supérieur : « Certains professeurs de français du supérieur donnent raison aux partisans de l'agrégation moderne en disant que les notes en latin et en grec à l'agrégation classique sont médiocres et que les meilleurs élèves en français sont souvent ceux qui ne font pas latin ni grec. Il s'agit d'une querelle de spécialistes : ceux qui ont choisi d'enseigner la littérature veulent que leurs étudiants ne perdent pas leur temps avec les autres matières. » On voit nettement que Fernand Robert ne veut pas approfondir ce différend. « L'enseignement supérieur n'est pas seul au monde », « l'enseignement secondaire a besoin d'esprits équilibrés plus que de spécialistes. » Et pour terminer, ses arguments portent sur la qualité des épreuves proposées à l'agrégation moderne : il doute de la capacité de l'explication d'un texte littéraire à révéler les esprits justes, nécessaires pour faire de bons professeurs ; en revanche, la traduction d'un texte ancien est un test probant : « les épreuves de traduction sont au contraire, un moyen brutal mais objectif de contrôler les attitudes en présence des textes » ; « On ne peut imaginer meilleur test, selon le vocabulaire à la mode, qu'un exercice de traduction. » Il défend donc les vertus de la traduction qui sont l'une des exigences majeures de l'agrégation classique et ne reconnaît pas celles de l'explication de texte en français.

Maurice Lacroix, quant à lui, reprend certains de ces arguments dans une lettre aux auteurs du projet d'agrégation de lettres modernes publiée dans la revue d'avril 1953 : cette agrégation ne présente pas les garanties qu'ont les autres agrégations : elle est « d'un type nouveau » ne présentant aucune des garanties « culturelles et pédagogiques des agrégations traditionnelles ». C'est une agrégation de lettres « au rabais » avec des candidats qui ignorent tout des langues anciennes et qui n'ont pas de connaissances suffisantes pour enseigner les langues vivantes qui remplacent les langues anciennes. Leurs études sont nécessairement superficielles puisqu'elles portent sur des textes traduits. Il emploie des termes très négatifs pour la qualifier : « médiocrité » de cette agrégation, « avilissement du concours », destruction du « fondement de notre culture » ; rupture de « l'unité naturelle des Lettres françaises et des Lettres gréco-latines » et donne un argument d'ordre psychologique en évoquant la rancœur des lettres classiques recalés à l'agrégation qui verront des candidats agrégés d'un niveau « incontestablement inférieur au leur. » Lors du congrès académique de *La Franco-Ancienne*, à Toulouse, le 16 mai 1957, il répond à la proposition de M. Marchais, président de la Société des Agrégés, de créer une agrégation moderne de français : cela risque d'ouvrir la voie, dans un second temps, à la création d'une agrégation de langues anciennes, ce qui briserait l'unité des Lettres classiques. C'est un argument qui deviendra récurrent.

En 1959, lorsque Fernand Robert prend la succession de Maurice Lacroix, il dit que sa position vis-à-vis de l'agrégation moderne n'a pas changé depuis son article de 1950, huit ans auparavant, certain que les considérations de culture moderne « ne correspondent à aucun besoin

réel. » Il continue à penser que ce sont les instituteurs qui veulent cette réforme, ils « sont puissants au ministère » dit-il. Il développe cette position dans un article de septembre 1959, dans le n°129 de la revue, intitulé « Les instituteurs et nous » où il critique cette agrégation « au rabais » qui comportent des épreuves sur traduction. Il déplore ce « conflit navrant » car un grand nombre « d'entre nous sont fils d'instituteur » et regrette qu'on les ait privés de l'apprentissage du latin, dont ils avaient besoin « autant que le curé » ce qui aurait évité le conflit actuel. Sa conception de la culture reste fondée sur l'idée de valeurs éternelles aussi bien en morale qu'en littérature car « l'idée sur laquelle repose tout l'humanisme classique, c'est que l'humanité opère d'elle-même la séparation du bon et du mauvais dans les œuvres littéraires, en faisant survivre les œuvres où elle reconnaît l'homme de toujours et en faisant sombrer dans l'oubli celles où elle ne le reconnaît pas ». C'est au nom de ces mêmes principes que *La Franco-Ancienne* a défendu l'enseignement classique lorsque le ministre Jean Berthoin, en 1955, a voulu créer le cycle d'observation en collège. Nous retrouvons les mêmes arguments chez Pierre Lasserre alors que les bords politiques de ceux qui les écrivent sont différents. L'appartenance au corps des agrégés et l'enseignement dans des lycées prestigieux, devant une population d'élèves capables de profiter au mieux de cet enseignement, ne permet pas à ces professeurs de bonne foi de comprendre à quel point la démocratisation de l'enseignement d'un côté et l'évolution du français et du statut de la littérature de l'autre, nécessitent de repenser l'enseignement et la place des langues anciennes dans l'enseignement secondaire. Pourtant, leurs adversaires pouvaient avoir la même formation qu'eux et leur parler d'égal à égal. Plusieurs occasions ont réuni les deux camps. Il convient d'étudier leurs arguments.

---

## B) Les arguments des modernes. Le rapport de Robert-Léon Wagner<sup>1141</sup>, 1949.

---

<sup>1141</sup> Robert-Léon Wagner obtient le titre d'agrégé en 1931. Cette même année, il fait ses débuts dans la vie professionnelle. Tout en travaillant, Robert-Léon Wagner poursuit ses recherches en linguistique et obtient le titre de docteur en présentant sa célèbre étude sur *Les phrases hypothétiques commençant par si dans la langue française, des origines à la fin du XVI siècle*, publiée chez Droz en 1939. C'est en 1934 que Robert-Léon Wagner quitte l'enseignement secondaire pour l'université. Il est appelé à assumer la suppléance de René Bray à la Faculté des lettres de Caen, au titre de maître de conférences. En 1946, Charles Bruneau, qui avait été son directeur de thèse, lui fait obtenir un poste à la Sorbonne. En 1949, Albert Dauzat prend sa retraite et Robert-Léon Wagner lui succède à l'École pratique des hautes études, où il donnera un cycle de conférences consacrées aux aspects du français moderne. À l'étranger, il dispense pendant plusieurs années, un cours au Department of french studies à l'Université de Manchester. Il publie une *Introduction à la linguistique française*, publiée en 1947 et complétée en 1955 par le *Supplément bibliographique à l'Introduction à la linguistique française*. Robert-Léon Wagner a des préoccupations qui le guident pendant toute sa carrière de linguiste. Il y fait le bilan des résultats de la linguistique traditionnelle et les confronte aux tâches de la linguistique à venir. Il s'implique particulièrement dans le devenir des études françaises dans l'enseignement, qu'il connaît bien. Le rôle d'une grande langue de civilisation, écrit-il, est de rendre témoignage en prêtant une forme de durée aux sentiments et aux aventures spirituelles de toute une époque. Ce fut le cas du latin et du grec, c'est aussi celui du français, il en est intimement convaincu. Ainsi, il milite pour l'affirmation d'une culture entièrement française, à vertu civilisatrice. Mais il est conscient que la formation des jeunes en culture moderne n'est pas à la hauteur de son ambition et ne parvient pas à égaler celle des professeurs de langues anciennes. Aussi met-il l'accent sur l'importance des certificats de grammaire et de philologie, qui doivent fournir les bases d'une formation autonome. <https://www.arlfb.be/composition/membres/wagner.html>

---

## Contexte historique.

Vouloir créer une agrégation de lettres modernes n'était pas, au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, une décision anodine ni une décision nouvelle. C'était vouloir institutionnaliser un cursus moderne littéraire au sein de l'université, et dans l'enseignement du second degré, à valeur égale avec le cursus de lettres classiques. Cela posait des problèmes de définition d'un cursus par rapport à l'autre : en quoi consistaient des humanités modernes ? Les humanités modernes, qui s'imposent à la Révolution avec le développement des sciences dans le sillage des Lumières, se constituent peu à peu au XIX<sup>e</sup> siècle comme une branche importante de l'enseignement. C'est l'objet de la thèse de Clément Falcucci que de montrer comment l'humanisme classique et l'humanisme moderne, qui se définit à ce moment-là comme un humanisme scientifique, se positionnent l'un par rapport à l'autre. Il faut constater ensuite que le terme de moderne n'apparaît dans l'enseignement des lettres, en faculté, que très tardivement, en 1948, avec un cursus jusqu'à la licence. Dans le secondaire, le cursus moderne existe déjà pour les élèves, depuis la réforme de 1902, mais la formation des professeurs de français du secondaire reste classique, ce qui crée des tensions, les professeurs n'ayant pas les mêmes références culturelles que leurs élèves. Le mot d'humanisme moderne, ou bien celui d'humanités modernes, désigne à la fois les sciences et l'enseignement du français et des langues vivantes. Si on peut parler d'un côté d'un humanisme par les sciences, comme Falcucci, un humanisme littéraire est difficile à définir. Tout au long du XX<sup>e</sup> siècle, en effet, les matières littéraires sont sujettes à des évolutions notables : la conception de l'histoire change avec la réflexion d'un Lucien Febvre, par exemple ; le français s'est progressivement émancipé par rapport au latin, dans l'enseignement, comme le montre la réforme de 1902. Dans l'enseignement supérieur, à la Nouvelle Sorbonne, la critique littéraire, avec l'influence d'un Gustave Lanson par exemple, renouvelle l'explication de textes, et le développement de la grammaire et de la philologie française, sous l'influence allemande, avec les travaux de Ferdinand Brunot, changent le rapport aux textes. L'émergence de toutes ces nouvelles disciplines entraîne un changement de point de vue sur l'enseignement des lettres qui fait naître le désir d'un humanisme moderne les rassemblant et se distinguant de l'humanisme classique. Nous avons conservé la trace de la réflexion de fond que le petit groupe de personnalités, regroupées autour de Gustave Monod, directeur de l'enseignement du second degré, a menée, grâce au rapport qu'a rédigé Robert-Léon Wagner et qu'il remet ensuite au directeur, sur la création d'une agrégation de lettres modernes. Ce rapport est d'une grande importance pour notre sujet car il est peut être le seul exemple d'une réflexion métadidactique conservée qui a eu lieu dans une instance décisionnaire.



---

## Composition de la réunion présidée par Gustave Monod.

Robert-Léon Wagner les présente au début de son rapport<sup>1142</sup> : M.Maurice Lacroix ; M. Lucien Febvre<sup>1143</sup> ; M.Mario Roques<sup>1144</sup> ; M.Desjardin<sup>1145</sup> ; Mme Maugendre ; M.Bruneau<sup>1146</sup> ; M.Chapouthier<sup>1147</sup> ; M.Jasinski<sup>1148</sup> ; M.Martino ; M.Vettier et M.Robert-Léon Wagner. M.Maurice Lacroix et M.Robert-Léon Wagner représentent les deux tendances qui s'opposent : M.Lacroix est

---

<sup>1142</sup>Voir, Marielle Paul-Barba, *Les humanités en question, classiques ou modernes...op.cit.*, p. 43. Je me suis rendue aux Archives Nationales, au centre du Caran, rue des Quatre fils, Paris, 3ème, pour lire les papiers des directeurs de l'enseignement du second degré, Gustave Monod (1945-1951) et Charles Brunold (1951- 1960). Dans les papiers de Charles Brunold, on trouve ce long rapport tapuscrit de Robert-Léon Wagner, professeur de linguistique à la Sorbonne, au directeur général de l'enseignement, Gustave Monod, daté du 15 septembre 1949. Ce document de 21 pages format A4, (soit 14 feuillets recto-verso) tapé de façon serrée, est le plus complet que j'aie trouvé sur le projet d'agrégation de lettres modernes et il est, chronologiquement, le plus ancien. Il constitue, donc, pour mon sujet, un document de références essentiel. Un autre argument justifie que ce document devienne un point de départ, pour l'étude des arguments des partisans de la création d'une agrégation moderne, c'est la qualité des membres présents à la réunion de juin 1949.

<sup>1143</sup>Lucien Febvre (1878-1956) fils d'un normalien agrégé de grammaire, est lui-même normalien en 1899, et passe l'agrégation d'histoire en 1902. Il soutient une thèse en 1911 qui marque une manière novatrice d'aborder l'histoire. Professeur à l'université de Strasbourg puis au collège de France, il se consacre à la recherche et fonde en 1929 avec Marc Bloch, une nouvelle revue, les Annales économiques et sociales qui a pour but d'abattre les cloisons entre les géographes, les économistes, les sociologues et les historiens. Il est membre et vice-président de la Commission du plan Langevin-Wallon et délégué de la France pour la création de l'UNESCO en 1945. Il crée en 1947 la 6ème section de l'Ecole pratique des Hautes Etudes qui devient l'EHESS en 1975. <http://lucien-febvre.ehess.fr/reperes-biographiques/>

<sup>1144</sup>Chantraine Pierre. Éloge funèbre de Mario Roques, membre de l'Académie. In: *Comptes rendus des séances de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres*, 105<sup>e</sup> année, N. 1, 1961. pp. 83-88. [www.persee.fr/doc/crai\\_0065-0536\\_1961\\_num\\_105\\_1\\_11274](http://www.persee.fr/doc/crai_0065-0536_1961_num_105_1_11274) Mario Roques (1875- 1961), normalien, agrégé de grammaire en 1897, il se tourne vers la philologie sous l'influence de Brunot, et de Gaston Paris à l'Ecole pratique des Hautes-Etudes. Il devient un romaniste complet, de l'espagnol au roumain. Il est diplômé de l'Ecole des Langues Orientales en 1900. Il est chargé dès 1901 de conférences de grammaire historique de la langue française à l'Ecole Normale et supplée à Antoine Thomas à l'Ecole Pratique des Hautes Etudes pour étudier le latin vulgaire. Il dirige les études de philologie romane à l'Ecole Pratique des Hautes Etudes à la suite de Gaston Paris et remplace E.Picot comme professeur de roumain à l'Ecole des Langues Orientales, en 1907, il y ajoute un enseignement d'albanais en 1919. Il est élu au Collège de France en 1937 pour une chaire la grammaire historique du français jusqu'à sa retraite, en 1946, à la Faculté des lettres de Paris. « Son oeuvre est considérable » dit Pierre Chantraine, « historien du vocabulaire, il ne connaissait pas seulement les mots mais les réalités qu'ils recouvrent. »

<sup>1145</sup>Paul Desjardins (1859-1940) présenté par Jean-Thomas Nordmann, op.cit. « condisciple de Bergson, pontife des études littéraires à l'Ecole Normale supérieure de jeunes filles de Sèvres, [...] il fonde l'Union pour l'action morale en 1892, [...] pour associer, dans un nouvel humanisme, l'approfondissement éthique à la jouissance esthétique. Au cours des entretiens de Pontigny, dans l'abbaye qu'il achète en 1906, en liaison avec la N.R.F. naissante, il réunit personnalités consacrées et débutants, critiques, historiens et créateurs pour des décades académiques. » Gide et Roger Martin du Gard viennent à Pontigny ; les liens entre l'Ecole normale supérieure et des écrivains contemporains pour lesquels la langue française a depuis longtemps gagné son autonomie par rapport aux lettres anciennes, et qui en sont même, comme Gide, à se démarquer de la tradition romanesque française, montrent bien l'existence d'un courant moderne fort et vivant et le décalage avec une université dans laquelle le cursus moderne peine à s'affirmer.

<sup>1146</sup>Charles Bruneau a été le disciple et le collaborateur de Ferdinand Brunot pour l'édition de l'*Histoire de langue française des origines à 1900*. Cette oeuvre historique sur la langue française sera poursuivie de 1966 à 1969 par Georges Gougenheim assisté de Gérald Antoine et Robert-Léon Wagner. dont Charles Bruneau a été le directeur de thèse.

<sup>1147</sup>Il s'agit probablement de l'helléniste et archéologue Fernand Chapouthier, (1899-1953) normalien, professeur à la Sorbonne et directeur adjoint de l'Ecole normale supérieure, membre de l'Ecole française d'Athènes.

<sup>1148</sup>Il s'agit probablement encore de René Jasinski (1898-1985) normalien, agrégé des lettres en 1922 puis professeur de littérature à la Sorbonne dès 1942. Il est secrétaire général de la *Revue d'histoire littéraire de la France* de 1947 à 1952.

tout à fait contre la création d'une agrégation de lettres modernes, comme nous l'avons vu, alors que M.Wagner argumente en sa faveur. M.Desjardins, inspecteur général de lettres, participe ensuite à d'autres réunions au ministère et contribue à la création de cette nouvelle agrégation.

Ces personnalités ont fourni un travail de réflexion riche comme en témoigne le rapport car elles proviennent de cursus différents. Nous avons présenté en note Maurice Lacroix et Robert-Léon Wagner. Charles Bruneau a été le directeur de thèse de ce dernier. Lorsqu'il défend l'idée d'une autonomie des lettres modernes pour justifier la création d'une agrégation moderne en 1949, il défend tout un courant de pensée et une approche raisonnée, au moyen de la grammaire et de la linguistique, de la langue française, qui remonte à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et qui n'a cessé de mûrir et de s'affirmer. Paul Desjardins participe aussi à ce mouvement. Le compte-rendu de Robert-Léon Wagner n'est pas un compte-rendu tel qu'on peut le concevoir avec l'exposé objectif des thèses qui s'affrontent. Il renonce volontairement à faire dialoguer « les anciens et les modernes » et se justifie d'ailleurs en disant qu'il en sort rarement « beaucoup de lumière. » Son compte-rendu est, en réalité, un plaidoyer en faveur de la création de l'agrégation de lettres modernes. Nous en rendons compte en suivant la progression du rapport. De l'aveu même du rapporteur, c'est la première fois que les partisans de la création d'une agrégation de lettres modernes ont pu se réunir pour confronter leur point de vue. Cette réflexion métadidactique menée en haut lieu, avec le directeur de l'enseignement secondaire, semble être la première du genre, et la seule qui ait donné lieu à un rapport aussi long et aussi précis, en abordant le sujet à la fois du point de vue des étudiants (leur donner un cursus d'études achevé), du point de vue philosophique, (définir ce que pourraient être des humanités modernes) et du point de vue historique (montrer que ces humanités sont l'aboutissement d'un processus historique qui leur donne leur légitimité).

---

**Un vivier d'étudiants en lettres modernes existe, une agrégation doit venir parachever leur cursus.**

Robert-Léon Wagner commence par montrer que la nécessité de la création d'une agrégation moderne n'est pas seulement une nécessité conjoncturelle (donner des professeurs de français qualifiés en nombre suffisant à l'enseignement du second degré). C'est aussi, pour les universitaires conscients de l'évolution du monde, le moyen d'affirmer l'existence de disciplines nouvelles qui ont acquis une légitimité en recherchant une cohésion chargée d'exprimer justement ces lectures nouvelles du monde. La création de l'agrégation moderne ( il ne dit pas agrégation de lettres modernes mais moderne tout court) est donc au carrefour de deux exigences : l'une matérielle, former des professeurs de haut niveau en français, ce qui ne relève que de l'Education nationale ; l'autre, intellectuelle et même philosophique, donner à l'époque moderne des concepts pour qu'elle puisse se penser elle-même, dans la diversité des disciplines émergentes, ce qui concerne la recherche en milieu universitaire (les professeurs transmettant ensuite ces concepts à

leurs élèves pour éviter que l'enseignement ne soit en décalage avec son époque). A priori ces deux exigences vont dans le même sens mais elles ne sont pas au même niveau : les professeurs agrégés enseignent majoritairement dans le secondaire ; les professeurs d'université en faculté ; donc, leur point de vue sur l'enseignement, même si ces derniers ont été professeurs de lycée avant d'aller à l'Université, diffère sensiblement car leur priorité n'est pas la même : pour Robert-Léon Wagner, qui est un universitaire, l'urgence, c'est de penser les humanités modernes et de donner aux futurs professeurs de français les moyens de les transmettre ; tandis que, pour le directeur de l'enseignement secondaire et pour les inspecteurs généraux, l'urgence est de donner des professeurs de français aux classes de lycée en instituant un concours accessible et cohérent. Robert-Léon Wagner conteste, en effet, que les étudiants de lettres modernes soient victimes d'un état de fait, comme le disent les traditionalistes, parce que n'ayant pas fait de langues anciennes ils ont pris la voie moderne par défaut. Il montre que c'est un véritable courant moderne qui existe et que bon nombre de ces étudiants sont d'anciens classiques ; « à Paris du moins », dit-il, et de citer, comme preuve, la vitalité du groupe d'Etudes modernes de la Sorbonne. C'est, en effet, un domaine que Robert-Léon Wagner connaît bien puisque, grâce à Charles Bruneau, (présent à la réunion,) il avait obtenu en 1946 un poste à la Sorbonne et avait publié en 1947 une *Introduction à la linguistique française* ; il milite pour l'affirmation d'une culture entièrement française, à vertu civilisatrice. D'où l'importance pour lui des certificats de grammaire et de philologie que dispense la Sorbonne dans le cursus moderne. L'existence de ce courant moderne au niveau des étudiants est donc un signe de changement des mentalités et Robert-Léon Wagner l'oppose d'entrée de jeu aux traditionalistes, (Maurice Lacroix, président de *La Franco-Ancienne* est présent à la réunion) en des termes qui témoignent de la vivacité de la discussion puisqu'il évoque le « mordant »<sup>1149</sup> de ses adversaires.

---

### **Pour les modernes, cette réunion est la première occasion pour confronter leur point de vue. Importance de la synthèse de Lucien Febvre.**

Lucien Febvre rappelle que jusque à présent les partisans d'une agrégation de lettres modernes avançaient « en ordre dispersé » car ce projet avait été conçu et pensé « à la fois et isolément par des Maîtres qui représentent des disciplines diverses : Lettres, Histoire, Langues vivantes. » Effectivement la composition de la réunion montre que ses membres ont une formation commune, ils sont tous normaliens, agrégés de lettres, de grammaire ou d'histoire mais se sont ensuite spécialisés, études romanes, études archéologiques, études d'histoire pour devenir des professeurs ou des chercheurs aux carrières rayonnantes. Mais c'est l'intervention « singulièrement forte » de l'historien Lucien Febvre qui, à la fin de la réunion, « opéra comme la synthèse et du même coup recueillit l'adhésion unanime des partisans du projet. » Cette synthèse a permis au rapporteur de traiter le sujet « dans un esprit historique et par référence aux besoins actuels de

---

<sup>1149</sup> Toutes les citations faites entre guillemets qui ne font pas l'objet d'une référence précise en bas de page sont extraites du rapport de R-L. Wagner.

l'enseignement. » En effet, une intervention de Mario Roques a mis en valeur la nécessité de prendre en compte à la fois du point de vue des enseignés et des enseignants. Les arguments exposés vont donc l'être « en faveur d'une Agrégation Moderne dans le cadre plus large de ce qu'on pourrait nommer la Culture Moderne ou les Humanités Modernes. »

---

### **Former des professeurs capables de dispenser une culture littéraire moderne.**

« Le besoin de créer un cadre nouveau de maîtres se fait sentir bien au-delà de l'enseignement secondaire proprement dit. » En effet, selon Robert-Léon Wagner, si le secondaire a besoin de maîtres dotés d'une solide culture moderne, la formation des instituteurs requiert aussi de tels maîtres. Il faut unifier cette formation et la création d'une agrégation de lettres modernes donnera une formation disciplinaire à la fois à des professeurs du secondaire et aux professeurs des Ecoles normales d'instituteurs. « Le concours dont on préconise l'institution aura, comme les autres Agrégations, la valeur d'un moyen permettant de déceler une élite et de la placer aux maîtres postes où elle exercera son rayonnement ». Le rapporteur rappelle alors la spécificité de l'enseignement secondaire en France : il se distingue du primaire, qui donne « aux enseignés le minimum de connaissances élémentaires requises aujourd'hui d'un individu pour se diriger seul dans l'existence » ; il n'est pas un enseignement qui se spécialise dans la branche d'un art, d'une science ou d'une technique, il donne une culture « acquise par l'exercice de disciplines diverses et par l'application d'une certaine méthode de travail » qui permet ensuite de se spécialiser, cette culture répond au nom d'humanités et c'est le choix des matières qui les composent qui est essentiel.

### **Considérations générales sur l'enseignement.**

Se fondant sur les observations de Lucien Febvre, Robert-Léon Wagner rapporte ce constat que les effectifs de la section classique pure (latin et grec) sont en baisse et que seule une minorité de professeurs peut enseigner les deux langues anciennes. C'est un mouvement qu'il faut prendre en compte. Il procède à une comparaison avec ce qui se passe dans les autres pays européens. « La France marche ici, on peut dire, en arrière garde, et est la dernière à tenir certaines positions » et forcément suivra l'évolution commune car « partout en Europe, l'enseignement du latin s'est réduit plus encore que celui du grec, en France. » En France même, le nombre d'élèves de la section moderne s'accroît et numériquement parlant, une grande majorité de modernes (qui ne font pas de latin) l'emporte aujourd'hui sur les classiques. C'est selon Lucien Febvre « un fait d'histoire. Les humanités classiques ne sont plus incorporées à notre vie intellectuelle autant qu'autrefois », les sciences et les techniques se sont développées « à partir de principes auxquels les anciens n'avaient pas reconnu de valeur première » et le monde « nous a révélé d'autres canons esthétiques, d'autres

modes de penser et de sentir »<sup>1150</sup> si bien que le lien s'est progressivement rompu. Il faut donc « ménager au mieux la naissance d'un humanisme moderne » car si l'université justifie son existence par le maintien de valeurs traditionnelles, « il est des périodes où son rôle est bien plutôt d'analyser dans le présent les structures qui seront celles de demain et de les mettre d'avance en place ». Il ne faut pas que le monde apparaisse comme une « énigme confuse » ce qui favorise « la prédominance des forces dangereuses » mais la première condition de réussite est de « maintenir enseignants et enseignés dans un état de compréhension et de confiance réciproque » en conservant « cette harmonie là où elle règne encore » et de la « créer où elle n'existe pas ». Or force est de constater que cette harmonie n'existe pas dans le cycle moderne de l'enseignement secondaire.

---

### **Les vertus de l'enseignement classique et du professeur principal.**

Le cycle classique constitue « un tout harmonieux et proportionné » parce que l'effort requis des enfants est un effort d'analyse constant portant sur les langues et que les exercices de thème et de version développent des réflexes mécaniques mais conduisent aussi à une histoire humaine où « abondent les exemples des hauts faits », des types de caractère variés et des formes de beauté suggestives. L'enfant est inséré « dans la trame d'une civilisation au point où traditionnellement, nous faisons commencer nos origines »<sup>1151</sup>. Mais l'enseignement du français en tant que langue y est trop réduit. Le rapport met alors en évidence le rôle du professeur principal<sup>1152</sup> qui a psychologiquement une grande importance car il incarne l'unité de la culture aux yeux des élèves : « l'unité de la culture classique - ce par quoi elle mérite le nom d'humanités - est maintenue en grande partie par l'identité du professeur principal. »

---

<sup>1150</sup> Ce rapport date de 1949, rappelons que La France est dans une période de guerres coloniales, en 1945 massacres en Algérie (Sétif), en 1946 la ville de Haiphong au Vietnam est bombardée par la marine française, l'insurrection malgache est réprimée dans le sang en 1947 et 1948, en 1950 Aimé Césaire publie son *Discours sur le colonialisme* où il fait le lien entre nazisme et colonialisme. 1949 est aussi l'année où Claude Lévi-Strauss soutient sa thèse sur *Les structures élémentaires de la parenté*, et va développer ensuite sa méthode d'analyse structurale. Le développement du relativisme culturel, déjà initié bien avant la Seconde Guerre mondiale dans les milieux artistiques, s'accroît, et la culture classique prend d'autant plus un visage conservateur que ses défenseurs semblent ne pas tenir compte de tous ces changements.

<sup>1151</sup> Ce sont les modernes qui parlent le mieux des classiques ! Cette présentation de l'enseignement du latin et du grec correspond à la définition de langue de culture (Voir *l'Avenir des langues* de Pierre Judet de la Combe et Heinz Wismann et le développement de cette notion dans l'introduction de la présente thèse.) Les modernes ne remettent pas en cause le fait que la culture classique est bien à l'origine de la nôtre et que sa connaissance donne de la cohérence aux apprentissages. Ils critiquent ses insuffisances et non pas son existence même.

<sup>1152</sup> Le professeur principal que nous connaissons actuellement, qui a en charge une classe dont il s'occupe particulièrement au niveau des résultats, de la relation avec les parents et de l'orientation, peut être un professeur de n'importe quelle matière. Mais, à cette époque, il s'agit du professeur qui a le plus souvent les élèves en classe, c'est-à-dire le professeur de lettres classiques qui cumule les heures de français, de latin et de grec et incarne donc la culture générale aux yeux des élèves. Il s'impose aussi comme tel aux yeux des autres professeurs qui sont eux des spécialistes de leur matière.

---

## **Morcellement de l'enseignement moderne et nécessité de créer des humanités modernes où les sciences ont une histoire.**

Or cette unité ne se retrouve pas dans le cycle moderne, où le professeur de lettres n'enseigne que le français, ce qui contribue à « un morcellement regrettable » des matières. Nulle part un maître n'éclaire l'unité qui existe entre les sciences. « Si paradoxal que cela paraisse, jamais on n'a veillé à ce que les enseignés, dans les classes, prissent conscience de l'esprit qui les caractérise et qui les oppose - dans le bon sens du terme - aux classes littéraires. » On ne leur dit jamais pourquoi « la géométrie, l'arithmétique l'astronomie même, remontent à une antiquité bien plus haute que l'antiquité classique, alors que la chimie, la physique n'ont acquis leur indépendance qu'à l'époque moderne. (...) Par un paradoxe incroyable, leurs condisciples du cycle moderne sortiront du lycée sans avoir entendu un de leurs professeurs développer le contenu historique et conceptuel de la notion qui commande leurs études. » Il faudrait donc faire en sorte que les élèves se sentent insérés dans l'histoire et comprennent « en quoi, comment et pourquoi une bonne part des méthodes d'analyse et d'expérimentation qu'on leur transmet constituent une originalité dans l'histoire, un progrès décisif de l'esprit dans l'Europe moderne. »<sup>1153</sup> Le rapporteur s'interroge alors sur ce qui fait la spécificité d'une culture moderne. Il laisse de côté les sciences qui sont chacune une spécialité pour ne retenir que trois matières qui pourraient concourir à l'élaboration de ces humanités modernes : le français, l'histoire, les langues étrangères, mais elles sont, pour l'instant, « compartimentées. »

---

## **Pour un enseignement linguistique et pour la littérature comparée dans les Humanités modernes.**

Robert-Léon Wagner, qui est linguiste, affirme que « le travail d'analyse linguistique, si formateur pour l'esprit, pourrait s'il était convenablement conçu, donner d'aussi bons résultats que celui auquel l'on accoutume les élèves des classes de lettres. »<sup>1154</sup> Mais ce n'est pas le cas car chaque professeur de langue, française ou étrangère, reste dans sa matière alors qu'il serait formateur de considérer les points communs de deux langues germaniques, l'anglais et l'allemand, « qui opposent leur système à celui du français mais aussi leurs différences caractéristiques, » on peut procéder de même avec les langues romanes, ainsi la comparaison serait fructueuse. Il fait

---

<sup>1153</sup> Les programmes de sciences et vie de la terre en section S (avant la présente réforme de 2019) comportait un enseignement des erreurs commises ou des hypothèses fausses émises par les savants des époques antérieures, une façon de montrer que la science se nourrit aussi de ses erreurs et qu'elle progresse aussi par tâtonnement.

<sup>1154</sup> Il fait une proposition pour enseigner le français autrement que par le latin et le grec. Tout réside en fait dans le « s'il était convenablement conçu » car en matière d'enseignement le comment est capital : l'excès de thème et de grammaire dans l'apprentissage des langues anciennes a eu un effort dissuasif de même qu'une terminologie métalinguistique excessive peut décourager les élèves.

alors la critique de l'enseignement du français « sous l'empire d'un préjugé tenace, notre langue- en tant que telle- n'est pas enseignée comme il se devrait. Sa grammaire en dépit d'efforts individuels méritoires, est encore trop décrite en fonction de la grammaire des langues classiques et l'on est encore à chercher où et par qui elle est enseignée comme une langue vivante. » C'est un point capital que cette remarque. Nous avons vu avec *Sujet, verbe, complément, le moment grammatical de la littérature française 1890-1940*, de Gilles Philippe, que la grammaire était le moyen d'appréhender la langue littéraire et que l'enseignement était fondé sur cette approche. C'est-à-dire que l'on a privilégié l'écrit sur l'oral. Il faut attendre les années 2015 pour que l'oral passe avant l'écrit dans les instructions officielles des programmes de français des collèges et soit reconnu au lycée, en 2019, avec l'instauration du grand oral, comme une maîtrise nécessaire quelle que soit la matière choisie. La grammaire enseignée l'est toujours cependant en rapport avec les textes littéraires, même si la pratique de l'oral est encouragée sous forme d'exposés. Excepté les professeurs qui ont suivi un cursus de FLE (français langue étrangère et ils ne sont pas majoritaires), les autres n'ont pas de formation pour enseigner le français comme une langue vivante, parlée. La remarque de Robert-Léon Wagner pointe du doigt le fait que l'enseignement du français n'est pas encore complètement indépendant, les professeurs étant majoritairement avant tout professeurs de langues anciennes. De plus, il juge étroits et factices les rapports établis entre les littératures anciennes et la littérature française car le Moyen-Âge est presque méconnu et qu'on ne retient que le moment de la Renaissance qui s'est nourri des apports antiques. Ce qu'il juge essentiel c'est « la transmission ininterrompue » des littératures antiques à la littérature française, il n'est pas question de le nier, mais cette perspective est incomplète et « à partir d'une certaine époque l'exclusivisme d'un tel point de vue est entièrement arbitraire. » Ce moment, il le désigne sans le nommer, est celui du classicisme français où « la littérature française commence, à son tour, à devenir un modèle pour les littératures étrangères. » L'exclusivisme dont elle fait l'objet amène à ne pas tenir compte de la littérature européenne. Le professeur de lettres pourrait puiser là toute une richesse à montrer aux élèves qui pratiquent une ou deux langues étrangères. « On est confondu quand on constate que non seulement aucun livre de morceaux choisis, aucun manuel clair de littérature comparée, ne met ces trésors à la portée des enfants, mais qu'aucune ouverture sur eux n'est prévue fonctionnellement, dans les programmes du cycle moderne. » L'absence d'un professeur principal d'humanités modernes et le morcellement de la culture moderne qui en résulte sont pour lui les facteurs responsables du peu de crédit dont bénéficie l'enseignement moderne depuis la réforme de 1902. Il faut donc renforcer l'autorité du professeur principal.

---

### **Qui doit être ce professeur principal d'humanités modernes ?**

Il ne peut pas s'agir du professeur de français de culture classique car il fallait pour ces élèves des sections modernes qui n'avaient pas fait de latin, « organiser un enseignement grammatical et littéraire d'un type absolument nouveau. » Or la formation que reçoivent les maîtres

classiques ne les prépare pas du tout à ce type d'élèves. D'autant plus que pour passer leur licence ou leur agrégation, ils s'exercent à devenir bons latinistes et bons hellénistes car les langues anciennes représentent les deux tiers des notes. Les épreuves de grammaire française révèlent de « stupéfiantes ignorances tant en grammaire proprement dite que dans l'histoire de la langue. » Les résultats en explication de textes en français à l'oral sont faibles si bien que ce sont de bons latinistes ou de bons hellénistes mais de piètres professeurs de français que l'on fait enseigner dans les classes modernes. Il faut donc que le professeur principal ne soit pas classique mais polyvalent. Il faut pour cela que la licence de lettres modernes à laquelle coopèrent des maîtres historiens de la littérature, grammairiens, historiens et linguistes, revoie ses programmes, car « sans le couronnement du Concours (celui de l'agrégation), elle reste un peu comme un tronc privé de chef. »

---

### **Proposition pour la composition des épreuves d'une agrégation de lettres modernes instituant des humanités modernes.**

Il n'y a pas de hiérarchie dans les matières proposées, elles concourent toutes à donner une formation générale au professeur pour qu'il passionne ses élèves en étant tour à tour « un esthéticien, un linguiste, un historien, » le programme ayant comme un caractère esthétique et historique. Il n'y a pas d'épreuve spéciale de latin mais le certificat de grammaire et philologie française (de la licence moderne) « porte à son programme que les candidats devront avoir une connaissance assez poussée de la structure de la langue latine (classique et post-classique) et les questions posées à l'oral et à l'écrit permettent de vérifier leurs connaissances en la matière. Le rapporteur mentionne que le français est une forme évoluée du latin et rappelle que cette agrégation n'est pas conçue « dans un esprit hostile au latin ». Il rappelle que les candidats les plus sérieux au certificat de grammaire et de philologie française sont aussi les plus assidus aux cours libres d'initiation au latin : « ce mouvement est à encourager, puisqu'en accédant aux sources des problèmes historiques, culturels, esthétiques propres à l'Antiquité latine, les étudiants saisissent encore mieux, par comparaison, l'originalité du monde moderne »<sup>1155</sup>. Une double culture linguistique par l'apprentissage de deux langues étrangères a semblé en revanche nécessaire.

Voici le projet d'Agrégation d'humanités modernes :

Écrit : 5 épreuves

---

<sup>1155</sup> La position de R-L Wagner est très proche de celle que manifeste la récente refondation des langues anciennes par Pascal Charvet. Wagner ne nie en rien l'importance de l'apprentissage du latin et de son existence de langue mère du français mais il appelle à une plus grande ouverture sur l'histoire et à une comparaison qui montre les spécificités de l'antiquité et du monde moderne. L'existence d'un certificat de philologie française montre que les choses ont évolué et que les apports germaniques ont trouvé un écho favorable auprès des linguistes. Nous sommes en 1949, pourquoi faudra-t-il dix ans encore avant que l'agrégation moderne ne soit instituée (1959) et 70 ans avant la rénovation des langues anciennes ?



1. Dissertation française (le sujet portant sur un des auteurs ou un des textes du programme restreint). Coeff 9.
2. Explication grammaticale et stylistique de deux textes : l'un d'ancien français, l'autre de français moderne. Coeff 6.
3. Version de langue vivante étrangère. Coeff 6.
4. Thème de langue vivante étrangère. Coeff 8.
5. Dissertation historique (sujet portant sur une question du programme restreint). Coeff 8.

Oral : 7 épreuves :

1. Leçon de littérature (française ou étrangère) ou d'histoire ; sujet portant sur tout l'ensemble du programme. Coeff 9.
2. Explication littéraire d'un texte de français moderne. Coeff 6.
3. Traduction d'un texte d'ancien français. Coeff 5.
4. Exposé de grammaire française. Coeff 5.
5. Explication d'un texte de langue vivante étrangère. Coeff 6.
6. Explication d'un texte historique. Coeff 6.
7. Discussion portant sur un sujet général ou sur le contenu de telle page hors programme soumise à l'attention du candidat. Coeff 3.

8. Remarques : Il est souhaitable que les candidats puissent se concentrer sur « une époque ou de grands faits de l'histoire littéraire ou de l'histoire des idées », grandes questions à implications multiples comme « le Rhin ; la Réforme ; la Presse » ; il faut parer à la tentation de l'encyclopédisme ; ne pas multiplier les questions car risque d'éparpillement, inciter les étudiants à comprendre plutôt qu'à restituer des connaissances hâtivement apprises ; « l'intelligence et le sens de la compréhension devant toujours primer la mémoire et l'érudition. » Dans les épreuves linguistiques, exigences au niveau grammatical et correction de la langue qui révéleront « un sens délicat de la langue choisie. »

Programme indicatif :

Français : *Le Roman de Renart*.

Rabelais : *Gargantua et Pantagruel* (excepté le 5<sup>ème</sup> livre).

Corneille : œuvre dramatique de *Mélie* à la suite du *Menteur*.

Rousseau : *Discours sur les Sciences et les Arts* ; *Le Contrat Social* ; *La Nouvelle Héloïse* ; *l'Emile*.

V. Hugo : Œuvres jusqu'à l'exil.

1- le monde animal et sa représentation dans la Littérature du Moyen Âge.

2-La Satire politique, religieuse et sociale au XVI<sup>ème</sup> siècle.

1.La peinture de la famille et le problème relatif à l'éducation des enfants dans la littérature française du XVIII<sup>e</sup> siècle.

Il est proposé un programme d'anglais puis le rapport mentionne que pour l'épreuve 4 de grammaire française le choix a été fait d'un exposé suivi d'une question de grammaire française. Car, selon le rapporteur, « dans les classes l'enseignement de la grammaire ne doit pas se faire uniquement à travers les textes; il faut à intervalles réguliers opérer une synthèse des remarques faites cursivement au long des lectures expliquées; donner aux élèves des cadres solides, une vue suivie de l'histoire de la langue. L'exposé grammatical nous semble un exercice très propre à vérifier comment un candidat comprend un fait de langue, s'il le définit bien et s'il semble capable de le situer à sa place dans le système idiomatique »<sup>1156</sup>. Cet exercice est recommandé plutôt que la simple explication grammaticale mais on peut faire alterner les deux épreuves. Il est à noter que dans ce programme proposé pour l'agrégation de lettres modernes les oeuvres ne vont pas au-delà du XIX<sup>e</sup> siècle mais tiennent compte des siècles antérieurs au XVII<sup>e</sup>, le Moyen-Âge et la Renaissance. Le canon des oeuvres ne se limite pas au canon classique.

---

### **Conclusion de ce rapport.**

La création de cette agrégation dite « moderne » est une « révolution » mais elle n'est pas là pour abolir la culture traditionnelle car elle « habitue ceux qui l'ont reçue à prendre sur l'homme une vue rétrospective et doit demeurer, le plus longtemps possible, une composante de notre esprit national ». Il faut donc qu'elle continue d'avoir toute sa place mais il faut redonner aux études classiques un lustre qu'elles ont perdu en rendant les programmes moins chargés parce que n'iront là que les élèves qui se destinent à des études de lettres. Ainsi le professeur de grec et de latin aura le temps d'enseigner à ses élèves l'Histoire ancienne, les Institutions et un peu de mythologie comparée, « il s'enrichira même d'un esprit historique qui lui a peut-être trop manqué jusqu'ici. » En face, un enseignement moderne « solidement assis » fera l'équilibre et « nous aurons ainsi, par simple jeu d'équilibre, deux foyers de culture complémentaires entre lesquels nul n'imaginera de reconnaître opposition ou hostilité ». « Les Humanités modernes ne sont pas un monstre imaginé, forgé, contre les Humanités classiques » car « toute l'histoire nous enseigne qu'en France, depuis le Moyen Âge elles ont infiniment liées. C'est ce rapport de filiation qu'il faut maintenir et rendre sensible. »

---

<sup>1156</sup> La conception de la langue qui est défendue ici est synchronique et le rapporteur mentionne l'importance de cette dimension qui montre la langue comme un processus en évolution. Il n'est pas dans la même perspective que celles des traditionalistes.

---

## **Bilan : le rapport de Robert-Léon Wagner, ou l'importance de la dimension historique.**

La proposition de créer une agrégation moderne correspond donc à la nécessité d'introduire une cohésion entre les différentes approches de la langue qui se sont développées depuis le XIX<sup>e</sup> siècle en insistant sur la dimension historique : la nature des épreuves proposées le montre : il ne s'agit pas de demander au candidat d'apprécier un état de langue de référence, celui du canon classique des oeuvres française, mais de connaître différents états de langue qui ont constitué peu à peu le français. Sont donc proposées des explications grammaticale et stylistique de textes en ancien français et en français moderne. Le candidat devra aussi rédiger une dissertation historique (les précisions manquent pour que l'on en imagine les sujets mais c'est la dimension historique qui importe). Les langues vivantes figurent aussi en bonne part pour permettre de faire des comparaisons avec le français et ses textes littéraires. Nous retrouvons dans ce projet l'opposition que nous avons étudiée entre les positions classiques de Pierre Lasserre et la Nouvelle Sorbonne. Les classiques représentent la fixité, les modernes, la perspective historique. D'ailleurs, le rapport de Robert-Léon Wagner propose de faire évoluer l'enseignement classique avec des cours d'histoire ancienne, des cours sur les Institutions et sur la mythologie comparée, c'est-à-dire d'introduire une dimension historique et comparative auquel il ne s'est pas ouvert jusque là. Lucien Febvre a constaté que le lien s'était progressivement rompu avec les humanités classiques dont la culture ne correspond plus au monde auquel la France s'est ouverte, et la position de la France en Europe est « en arrière garde », elle est un bastion de la culture classique, ce qui n'est pas un signe de modernité. Et Lucien Febvre d'insister sur la nécessité que l'université offre aux nouvelles générations des relations harmonieuses fondées sur une culture qui permet de comprendre le monde dans lequel elles se trouvent. En d'autres termes, l'enseignement classique, que tous ces normaliens ont reçu, est aujourd'hui dépassé. Et la supériorité en nombre des élèves qui suivent un cursus moderne le montre. Nous étions donc déjà en 1949 dans un période de déclin de l'enseignement classique avec des intellectuels tout à fait conscients qu'il fallait changer de modèle de référence en instituant des Humanités modernes avec des propositions pour un rapport autre à la langue : dans une perspective historique et comparative. Mais ils n'envisagent pas de penser l'enseignement du français de façon commune aux classiques et aux modernes. La présence hostile de Maurice Lacroix à la réunion et leur propre formation de normaliens dont ils défendaient la cohérence, ne leur permettaient pas d'envisager de constituer un tronc commun pour l'enseignement du français. Si à l'université les deux parcours proposés ne posent pas de problème majeur de coexistence, et permettent aux disciplines nouvelles (linguistique, littérature comparée) de trouver ainsi une nouvelle légitimité, il en est autrement dans l'enseignement secondaire où professeurs de lettres classiques et professeurs de lettres modernes sont amenés à travailler ensemble et à assurer le même travail avec une formation différente.

---

C) Le second degré désormais unifié comporte en lettres une dualité : les classiques et les modernes, dualité entérinée en 1959 par la création de l'agrégation de lettres modernes.

Nous avons vu qu'en transformant les écoles primaires supérieures (EPS) en collèges modernes, Jérôme Carcopino a ouvert la voie à l'unification du secondaire : collèges modernes et collèges classiques fusionnent avec une sixième d'orientation pour que les élèves choisissent ensuite une voie moderne ou classique. Le problème qui se pose alors est celui de la formation des enseignants. Par tradition, un professeur de français a suivi un cursus classique avec latin et grec. Or, par manque de temps, il fallait de nombreux professeurs pour subvenir aux besoins de la démocratisation après guerre, et pour intégrer les instituteurs du primaire supérieur dans les collèges, on créa, en 1946, un cursus de lettres modernes, sans latin (ou du moins sans latin obligatoire), pour former les professeurs de français, au même titre que le cursus de lettres classiques. Cette création figea une dualité entre les professeurs de français d'où naît une durable tension. En effet, « le nouveau cursus hérita de l'infériorité symbolique qui frappait l'enseignement primaire supérieur avant la guerre. Dans la hiérarchie tacite de l'Éducation nationale, les professeurs de lettres modernes restèrent longtemps des professeurs de français de second rang, bien après que les dernières traces de l'enseignement primaire supérieur se furent estompées. »<sup>1157</sup> Le modèle des humanités classiques restait la référence et, comme on ne voulait pas priver les enseignants de lettres modernes de la possibilité d'une promotion, on crée en 1959 une agrégation de lettres modernes, ce qui entraîne une levée de boucliers chez les partisans des classiques qui ne conçoivent pas que l'on puisse devenir professeur de français sans avoir fait de latin.

---

**La levée de bouclier contre la création de l'agrégation de lettres modernes. Conséquence : fin des Humanités classiques et fin du professeur de culture générale, le professeur de français devient un spécialiste comme les autres.**

Plusieurs réunions sont organisées<sup>1158</sup>, pendant les 9 années qui séparent le rapport de Robert-Léon Wagner de la création effective de l'agrégation de lettres modernes, par le directeur de

---

<sup>1157</sup> Clémence Cardo-Quint, thèse de doctorat de l'Université de Rennes, Histoire, sous la direction de Gilbert Nicolas, université de Rennes et de Jean-Noël Luc, université Paris-Sorbonne, *Lettres pures et lettres impures? Les professeurs de français dans le tumulte des réformes, histoire d'un corps illégitime (1946-1981)* 2010 p. 1112, conclusion.

<sup>1158</sup> Voir Marielle Paul-Barba, *Les humanités en question : classiques ou modernes ? Histoire d'une controverse des années 1950... op.cit.*

l'enseignement secondaire Charles Brunold<sup>1159</sup> pour connaître le sentiment des inspecteurs généraux, comme Maurice Crouzet et Jean Guéhenno<sup>1160</sup>. L'agrégation qui est créée le 1er juillet 1959 est moins ambitieuse (et présente des concessions aux opposants) que le projet initial du rapport de Robert-Léon Wagner.

### **L'agrégation moderne de 1959, différences avec le projet initial.**

Le premier changement notable c'est la présence à l'écrit d'une version latine obligatoire qui remplace le thème en langue étrangère. C'est une concession aux opposants : on a accepté, après avoir pensé ne pas donner d'épreuve de latin, que sa maîtrise soit suffisante pour faire une version. La dissertation historique prend le nom de « composition française portant sur l'histoire des idées et des civilisations dans leur rapport avec la création littéraire » et elle sera remplacée ultérieurement par une dissertation de littérature comparée. La leçon d'agrégation ne peut plus porter sur l'histoire mais uniquement sur les auteurs aux programmes, et l'épreuve d'explication d'un texte historique est remplacée par une explication d'un texte latin tiré des programmes du second degré. On peut dire que c'est un retour en force du latin. L'épreuve de discussion sur un sujet général disparaît au profit d'un commentaire d'un texte de littérature ancienne ou moderne, pris dans le programme de l'épreuve de composition française de l'histoire des idées. On peut donc constater plus d'épreuves de littérature et moins d'histoire des idées. Cette agrégation prend alors le nom d'agrégation de lettres modernes et se recentre sur la discipline française abandonnant en partie la culture élargie, à cause de l'ampleur des programmes, malgré les propositions de Jean Guéhenno qui voulait préserver l'esprit dans lequel le rapport de Robert-Léon Wagner concevait ce concours. Pourtant tous les partisans de cette agrégation de lettres n'étaient pas convaincu de l'intérêt d'un enseignement du français pour lui-même : Charles Brunold écarta à plusieurs reprises la possibilité de transformer l'agrégation de lettres en agrégation de langues anciennes. C'est qu'à ses yeux, ce n'était pas d'une agrégation de français que l'enseignement moderne avait besoin, mais d'une agrégation de lettres modernes, susceptible de devenir une véritable agrégation bivalente, français-langue vivante, et répondant ainsi, dans sa structure, à l'agrégation de lettres, nécessaire pilier de l'enseignement classique. Autant dire que les partisans de la nouvelle agrégation n'étaient pas tous

---

<sup>1159</sup> Agrégé de Sciences physiques, il est titulaire de deux doctorats d'Etat, l'un en philosophie (1930), l'autre en mathématiques (1934) ; il publie une *Esquisse d'une pédagogie de la redécouverte dans l'enseignement scientifique*, Paris, Masson, 1948 dont parle Nicole Hulin dans son étude : *Sciences naturelles et formation de l'Esprit : autour de la réforme de l'enseignement de 1902*, Presses Universitaires du Septentrion, 2002. Elle montre comment l'histoire des sciences, reconnue comme la plus fécondante pour l'esprit (et que Falucci et R-L Wagner jugeaient nécessaire pour constituer un humanisme scientifique moderne) est plus ou moins écartée pour des raisons pratiques, au profit d'une pédagogie de la redécouverte, défendue par Charles Brunold. La vaste culture de Charles Brunold lui donnait les moyens d'une certaine polyvalence mais il est certain que les décisions à prendre étaient complexes, nombreuses et très variées.

<sup>1160</sup>« Nous n'avons pas de maîtres de français et pour comble – car c'est véritablement un comble et il faut que ces choses soient dites – ce sont les professeurs de latin, de grec et de français qui font opposition à la création d'une vraie carrière de professeur de français. D'une part ils n'enseignent le français qu'en rechignant, car enfin le fait est là, ils ne l'enseignent qu'en rechignant, d'autre part, ne l'enseignant que malgré eux dans un très grand nombre de cas, ils s'opposent à ce qu'on forme des professeurs qui n'enseigneraient que lui. » Jean Guéhenno, inspecteur général de lettres. Stage sur l'enseignement moderne, 6 décembre 1955, cité en exergue par Clémence Cardo-Quint, *op.cit.*

également convaincus de la valeur et de l'intérêt d'un enseignement du français pour et par lui-même. Quel était le but de l'enseignement du français dans le second degré ? À quelles conditions ce but pouvait-il être atteint ? À ces deux questions, le nouveau concours apportait une réponse pour le moins confuse. Mais il levait au moins l'obstacle que la pénurie de professeurs de lettres opposait au développement du second degré, et à la formation de ces scientifiques dont l'économie française avait tant besoin. Comme souvent, dans l'Éducation nationale, des raisons extérieures aux disciplines et à leur mise en œuvre didactique s'imposent dans les décisions prises. Quant à l'agrégation de grammaire, il fut question d'en faire un concours de recrutement pour l'enseignement supérieur. La double fonction de l'agrégation, concours d'enseignement du secondaire mais aussi reconnue dans le cursus universitaire, apporte aussi de la confusion. « Pour André Hinard, agrégé de grammaire, (membre du bureau de La Franco-Ancienne et membre du bureau de la Société des Agrégés) intéressé par les développements de la linguistique, la survie de l'agrégation de grammaire était avant tout indispensable au maintien d'une école linguistique et philologique française alors en plein essor. Il était d'ailleurs favorable à la proposition de l'administration qui, renonçant à faire disparaître l'agrégation de grammaire, avait songé à la rebaptiser agrégation de philologie »<sup>1161</sup>. On voit bien ici que les liens entre le secondaire et le supérieur ne sont pas clairement définis, ce qui ne facilite pas les échanges entre les deux niveaux d'enseignement.

---

### **Conséquences de la création de cette agrégation moderne.**

Les besoins conjoncturels de professeurs de français ont donc permis cette création mais la réflexion sur les humanités modernes n'a pas été continuée dans le sens d'une redéfinition au sein du système éducatif et de l'université du rôle des lettres classiques vis-à-vis des lettres modernes et inversement. L'intransigeance de la Franco-Ancienne et de ses adhérents qui refusent pendant longtemps de reconnaître les agrégés de lettres modernes comme de véritables professeurs de français institue un clivage durable peu propice à la réflexion pédagogique de l'enseignement du français. Car, désormais, les deux agrégations et les deux cursus universitaires, lettres classiques et lettres modernes, sont instituées et perçus comme des spécialités. Une réflexion commune sur l'enseignement du français n'est plus menée et ce statut quo place, devant les mêmes élèves issus de la démocratisation de l'enseignement, des professeurs de français qui n'ont pas reçu la même formation et n'ont pas les mêmes références culturelles : les classiques doivent maîtriser suffisamment le latin et le grec pour faire des versions et des thèmes dans les deux langues mais le français ne représente qu'un tiers des épreuves. Les modernes ont une version latine, doivent connaître le français du Moyen Âge et des œuvres de littérature étrangère dans le cadre des épreuves de littérature comparée. Les programmes vont évoluer vers un programme commun de

---

<sup>1161</sup> Clémence Cardo - Quint, *Lettres pures et lettres impures? Les professeurs de français dans le tumulte des réformes, histoire d'un corps illégitime (1946-1981)* 2010, ... op.cit., p. 394.

littérature française aux deux agrégations. Mais on constate une permanence étonnante : le latin et le grec sont toujours, jusqu'aux années 2005 au moins, le latin et le grec classiques présentés sous forme de version décontextualisée aux épreuves d'agrégation classique, il n'y a toujours pas d'épreuve d'histoire de l'Antiquité, ni de mythologie comparée ni même de grammaire française (ou si peu, une question à l'oral) puisqu'on estime que de connaître les langues anciennes, comme au XVIII<sup>e</sup> siècle, tient lieu de connaissance du français. En lettres modernes, la version latine est elle aussi faite sur un texte classique décontextualisé, et il n'y a pas de cours sur l'évolution du latin classique au latin tardif pour créer le lien avec l'évolution phonétique qui aboutit au français du Moyen-Âge. Les classiques restent donc dans une perspective figée historiquement, les modernes dans une perspective historique tronquée<sup>1162</sup>. On peut donc constater que les choses se ont figées depuis la création de l'agrégation de lettres modernes et que la réflexion ne s'est pas poursuivie pour réconcilier les deux cursus et repenser l'enseignement du français<sup>1163</sup>. Les professeurs de français ont été ainsi plongés dans la tourmente pour reprendre le titre de la thèse de Clémence Cardo-Quint.

---

### **L'influence sclérosante de *La Franco-Ancienne* en particulier.**

La bonne foi des défenseurs de l'enseignement classique n'est pas à mettre en cause mais ils portent une responsabilité importante par leur attitude fermée aux débats dans la séparation durable des deux cursus. A la sortie de la guerre, les grandes associations de spécialistes de l'enseignement secondaire, la Sociétés des agrégés, le SNES (Syndicat National des Enseignants du Second degré) *La Franco-Ancienne*, avaient une influence importante. « Le schéma dominant était alors celui de la complémentarité entre l'action des associations de spécialistes et celle menée par le ministère de

---

<sup>1162</sup> Clémence Cardo-Quint analyse cette dualité avec les mêmes conclusions, dans un cas comme dans l'autre, classiques et modernes, n'ont pas mesuré quelle place était conféré à l'enseignement du français qui devient une matière comme une autre: « les partisans des humanités modernes restaient prisonniers de conceptions empruntées au passé. Ils considéraient l'enseignement littéraire, non comme une spécialité parmi d'autres, mais comme la colonne vertébrale de l'enseignement secondaire, la condition d'existence d'un enseignement culturel. Ce faisant, ils rejoignaient, paradoxalement, les défenseurs des humanités classiques, qui partageaient cette même vision de l'enseignement secondaire, largement héritée du XIX<sup>e</sup> siècle. Cette conception se trouvait en porte-à-faux avec une évolution déjà irréversible, à savoir, la spécialisation croissante des formations dispensées dans l'enseignement secondaire. Les statistiques officielles pouvaient bien opposer élèves des sections classiques et élèves des sections modernes, comme si la nature de l'enseignement dispensé découlait tout entière de l'orientation classique ou moderne de l'enseignement littéraire ; dans les établissements, cette ligne de démarcation cédait la place à une nouvelle frontière séparant, cette fois, scientifiques et littéraires. Dans ce nouveau système, le professeur de lettres modernes ne pouvait espérer remplir le rôle central joué au XIX<sup>e</sup> siècle par le professeur de lettres. Les partisans des humanités modernes n'avaient, semble-t-il, pas pris la mesure de ces changements. » *op.cit.*, p. 354.

<sup>1163</sup> Les analyses de Clémence Cardo-Quint montre la complexité dans la diversité des positions : « le choix fait en faveur de la juxtaposition de deux cursus littéraires, classique et moderne, formant l'un et l'autre des professeurs de français, révélait de profonds désaccords sur la place de l'héritage gréco-latin dans la culture française et sur la valeur d'un enseignement du français pour et par lui-même. En refusant de transformer l'agrégation de lettres classiques en agrégation de langues anciennes - comme certains le réclamaient - l'administration réaffirmait le lien étroit qui unissait culture française et héritage classique, lors même que la création d'un cursus de lettres modernes proclamait sa rupture ». *op.cit.*, p. 354.

l'Education nationale sous l'égide de l'inspection générale<sup>1164</sup> », comme nous l'avons vu pour la création de l'agrégation moderne. Les associations se choisissaient comme représentants, confirmant ainsi la légitimité des hiérarchies professionnelles traditionnelles, des professeurs des classes préparatoires parisiennes, inspecteurs généraux en puissance. Cette collaboration entre l'inspection générale et les associations de spécialistes « pouvait être facilitée par les relations d'amitié unissant les inspecteurs aux dirigeants des associations »<sup>1165</sup> ce qui fut le cas pour Maurice Lacroix. Mais *La Franco-Ancienne* se distinguait des autres associations en ce qu'elle liait la défense du latin au maintien des structures traditionnelles de l'enseignement secondaire. Car pour elle, les lettres, ne sont pas une spécialité parmi d'autres, mais la clef de voûte de l'enseignement du second degré. Elle dénie aux professeurs de lettres modernes la compétence de professeur de français mais, en le faisant, elle se condamne à la marginalisation, puisque en dehors d'elle, le fonctionnement des concours, comme l'attitude des syndicats et associations professionnelles, légitiment les nouveaux venus dans leur rôle de professeur de français.<sup>1166</sup>

En revanche, l'AFP/EF (Association Française pour l'Enseignement du Français) créée en 1967, a fonctionné tout autrement en s'inscrivant dans les mouvements d'éducation nouvelle, et en s'attachant davantage à l'exercice du métier qu'au niveau universitaire et aux frontières disciplinaires. Mais « si elle rejetait les anciennes hiérarchies professionnelles, elle n'en secrétait pas moins sa propre échelle de valeurs : supplantant le professeur de khâgne et l'inspecteur, l'universitaire était le nouveau maître à penser » ce qui permit d'ailleurs la diffusion de nouvelles approches de la littérature, comme le structuralisme, chez les professeurs de lettres. En effet, les professeurs de lettres modernes, rejetés par les classiques, ont cherché de nouvelles références leur permettant de penser leur enseignement du français. Les politiques ministérielles et la personnalité des différents ministres de l'éducation nationale (d'Alain Peyrefitte à René Haby) ont pris comme interlocuteurs tantôt l'inspection générale tantôt les universitaires. Les interlocuteurs pour débattre des contenus et méthodes d'enseignement changeaient et la volonté de décloisonner plus ou moins les disciplines aussi. Si bien qu'au terme de son étude, Clémence Cardo-Quint arrive à ce constat : « le français se distingue nettement des autres disciplines par deux caractéristiques. Ni l'AFEF, ni la Franco-Ancienne - et son héritière l'APL - ne voulurent faire de l'enseignement du français un terrain de rencontre entre les professeurs éventuellement divisés par leurs conceptions pédagogiques et leurs représentations des finalités de l'enseignement du second degré. Chacune

---

<sup>1164</sup> Clémence Cardo-Quint, *Lettres pures et lettres impures? ...op.cit.*, conclusion p. 1116.

<sup>1165</sup> *Ibid.*, p. 1116.

<sup>1166</sup> *Ibid.*, p. 1117.



milita, à sa façon, pour une certaine vision de l'éducation<sup>1167</sup>. Etroitement solidaire, par son histoire, de l'enseignement secondaire, l'enseignement des lettres ne pouvait-il se concevoir indépendamment du cadre éducatif global dans lequel il s'inscrivait ? » Elle constate aussi que les associations chargées de rassembler les professeurs de lettres ont connu peu d'engouement et qu'elles se sont heurtées à la dualité de formation de culture des professeurs de lettres, sans parler de celle des instituteurs. Les positions étaient figées. Son étude montre que l'ébranlement des traditions de l'enseignement littéraire avait bel et bien correspondu à une évolution du corps enseignant : démocratisation accélérée par l'ouverture du groupe aux modernes et accès au professorat à des couches populaires dans un second degré en pleine expansion. De nouvelles pratiques voient alors le jour, avec, par exemple, dans l'enseignement technique, une rénovation en ordre dispersé avec l'étude de thèmes, des débats d'idées et des articles de presse, ce qui contribue à ébranler un peu plus les traditions d'enseignement littéraire. En tout, conclut-elle, cette période complexe des 1960 à 1980 n'a pas pu déboucher sur un projet alternatif cohérent en français, ce qui est peut-être un symptôme supplémentaire des divisions de la gauche sur le terrain pédagogique, partagée entre l'héritage de la méritocratie républicaine et un projet alternatif qui n'a pu voir le jour. La reprise en main par l'inspection générale en 1980<sup>1168</sup> des pratiques et des textes étudiés en français pour préserver l'héritage littéraire national contre les modernistes qui ne faisaient étudier que des BD, un seul genre littéraire ou que des oeuvres étrangères traduites en fonction de leurs goûts, montre que la conception de l'enseignement du français manquait d'unité mais au lieu de l'interroger, cette unité a été créée par l'obligation de respecter les normes du B.O (Bulletin Officiel de l'Education nationale). Les choses évoluent lentement mais la situation de l'enseignement du français n'a toujours pas fait l'objet d'une réflexion de fond.

Voici ce que remarque le projet Billière, présenté en juin 1956 au Conseil supérieur de l'Education nationale : « L'enseignement français est l'héritier d'une antique tradition qui inspire encore l'essentiel de notre pédagogie. Elle excelle à développer l'intelligence spéculative qui conçoit avec des mots et se meut à l'aise dans les idées générales et les raisonnements déductifs, dans les dissertations et les problèmes. Mais elle n'accorde peut-être pas toute sa valeur à d'autres formes d'intelligence qui ne peuvent être tenues pour inférieures, telle l'intelligence artistique qui conçoit des images, l'intelligence de la matière qui fait l'artisan comme l'artiste et qui n'est pas moins indispensable à l'expérimentateur et à l'inventeur : celle, par exemple, de l'ouvrier Gramme

---

<sup>1167</sup> « Les tensions avec les Cahiers pédagogiques étaient anciennes : s'y mêlaient des considérations proprement pédagogiques à la méfiance à l'égard des méthodes en vigueur dans ces classes et des considérations liées à la structure de l'enseignement secondaire, à la qualification des maîtres, à la place du latin, que l'expérience des classes nouvelles avait remises en cause. Ces tensions s'accrurent encore dans les années 1960. La Fédération des Cercles de recherche et d'action pédagogique, créé en 1963, prit nettement et publiquement position sur la réforme de l'enseignement dans un « Manifeste », publié dans les Cahiers pédagogiques et diffusé dans les établissements scolaires en 1963. Favorables au tronc commun dans l'école moyenne, critiques à l'égard des spécialités, accusées de « tirer chacune de leur côté la couverture inextensible de l'emploi du temps », soulignant le caractère « stérilisant », sur les futurs professeurs, de la « préparation d'examens et concours difficiles », les auteurs du manifeste prenaient le contrepoint des options défendues notamment par la Franco-Ancienne. » Clémence Cardo-Quint, *Lettres pures et lettres impures? ...op.cit.*, p. 410.

<sup>1168</sup> Clémence Cardo-Quint, *Lettres pures et lettres impures? ...op.cit.*, p. 1108. La réunion commune des IG et IPR de lettres organisée à Sèvres les 8 et 9 octobre 1980 : « Mise en œuvre des programmes d'auteurs dans l'enseignement du français (Classes des collèges) ». Le document - sept pages dactylographiées - ne comporte aucune mention d'auteur ou de date, mais il correspond très exactement à la trame de l'exposé d'André Philippon, telle qu'elle est reproduite dans le compte rendu de la réunion d'octobre 1980, CAC, 20070034/2.

qui créa la dynamo et dota le monde de l'énergie électromagnétique. C'est essentiellement sur des exercices qui mettent à l'épreuve les facultés d'expression verbale et les aptitudes au raisonnement théorique que se fait la discrimination entre les bons et les mauvais élèves »<sup>1169</sup>. Ce constat est repris de nos jours par la théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner, en 1983, et enrichie en 1993.<sup>1170</sup> Mais ce constat pourtant conforme à ce que les pédagogues des petites classes disaient depuis très longtemps, ne fut pas pris en compte. L'enseignement de la langue restait uniquement grammatical et rationnel.

## **5<sup>ème</sup> partie. Entre tradition et modernité, le rapport à la langue dans l'enseignement secondaire. Rapide analyse des années 1960-1985.**

Plan du chapitre :

Dans le supérieur, le cursus lettres classiques reste séparé des autres travaux sur l'antiquité.

Les années 1967-1968 : la linguistique tente de renouveler la grammaire du français scolaire dans le secondaire.

L'engouement pour le structuralisme dans l'approche de la langue.

L'opposition des classiques et des modernes perdure dans un même rapport à la langue.

L'enseignement de la grammaire : sommes-nous si loin de la Grammaire générale et des Idéologues ?

La remise en question du structuralisme dans l'enseignement secondaire. Les nouvelles perspectives.

La création de l'agrégation de lettres modernes donne une légitimité institutionnelle aux lettres modernes mais elle est difficilement acceptée dans le secondaire et dans l'inspection générale. Tandis que se développent de nouvelles approches de l'Antiquité dans le supérieur, le

---

<sup>1169</sup> Cité par Clémence Cardo-Quint, *Lettres pures et lettres impures? ... op.cit.*, p. 420 qui précise dans la note 1075: « Exposé des motifs du projet Billères de réforme de l'enseignement présenté au Conseil supérieur de l'Éducation nationale (juin 1956) », cité par Louis Cros, *L'explosion scolaire*, Paris, CUIP, 1961, pp. 91-92. Louis Cros, conseiller de Billères avait participé à l'élaboration de ce projet.

René Billière (1910-2004), normalien, condisciple de Georges Pompidou, agrégé de lettres classiques, député radical-socialiste, il préside la Commission de l'Éducation nationale de 1948 à 1954. Il est ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports de plusieurs gouvernements successifs entre 1956 et 1958.

<sup>1170</sup> Même si cette théorie fait l'objet de critiques en neurosciences et n'est pas entièrement validée scientifiquement, l'expérience des enseignants est sans cesse confrontée à cette réalité. Très peu d'élèves sont épanouis dans le système scolaire actuel, très peu sont motivés et peu réussissent vraiment. Françoise Waquet faisait ce constat pour l'enseignement du latin, nous pouvons le faire pour celui du français mais nous en connaissons désormais la cause, il s'agit du même rapport à la langue.

secondaire connaît des pratiques d'enseignement très différentes selon la formation des professeurs. La culture scolaire, et en particulier l'enseignement de la langue, semble être en manque de repères.

### **Dans le supérieur, le cursus lettres classiques reste séparé des autres travaux sur l'antiquité.**

Le cursus de lettres classiques, dans le supérieur, conserve un certain prestige grâce à l'agrégation. A Paris, par exemple, la Sorbonne en assure la préparation avec le rapport à la langue que nous connaissons, une maîtrise de la langue classique cicéronienne contrôlée par le thème et la version, et une dissertation française sur programme. La préparation à l'agrégation de lettres classiques constitue la formation des professeurs de lycée qui dispensent ce rapport à la langue dans le secondaire où ils sont amenés à enseigner. Le trinôme français-latin-grec ainsi constitué n'ouvre ni sur la philologie, ni sur les sciences sociales, ni sur la philosophie. Ce que Robert-Léon Wagner appelait, peut-être par euphémisme, une grande cohérence, se révèle être aussi un cloisonnement. Le cursus lettres classiques se déroule ainsi indépendamment d'autres pôles qui abordent autrement les textes antiques, comme la linguistique historique ou la paléographie. Les courants nouveaux comme le Centre de recherche philologique de Lille fondé par Jean Bollack<sup>1171</sup> en 1971, ou la Maison des sciences de l'homme, fondée à l'initiative de Fernand Braudel<sup>1172</sup> en 1963, se sont créés en marge de l'université. L'École normale supérieure d'Ulm, sensible aux courants nouveaux, n'a pas eu pour autant d'influence sur le secondaire car beaucoup de normaliens évitaient d'y enseigner. La linguistique grecque, après Antoine Meillet, Emile Benveniste, puis Pierre Chantraine, a été reconnue au Collège de France mais sans influence dans le secondaire<sup>1173</sup>. Cette non-perméabilité entre les disciplines qui se développent dans le supérieur et les pratiques dans l'apprentissage du latin et du grec, dans le secondaire et dans les classes préparatoires, a entraîné un immobilisme qui n'a pas permis de faire évoluer le rapport à la langue, dans la formation des professeurs de lettres classiques de l'enseignement secondaire et cela, au delà des années 1980, puisque, comme je l'évoquais en introduction, je faisais des versions et des thèmes, en classe préparatoire littéraire au

---

<sup>1171</sup> Jean Bollack (1923-2012) fonde le Centre de recherche philologique devenu Centre CNRS en 1973, qu'il dirigera jusqu'en 1986 (Le Centre est devenu une composante de l'UMR « Savoirs, Textes, Langage »). Il travaille avec son épouse Mayotte Bollack et ses élèves Heinz Wisman, André Laks, Pierre Judet de La Combe, Philippe Rousseau. Il donne ce témoignage : « Une fois nommé assistant à Lille, j'ai pu, pendant des années, m'attacher à l'histoire de la philologie. Lille était un lieu à part, qui accueillait la jeune élite : Pierre Bourdieu, Jacques Le Goff, Pierre Vidal-Naquet, parmi d'autres. Quand Braudel a créé l'École des hautes études en sciences sociales, ils sont tous allés enseigner à Paris. Je suis resté, et j'ai décidé de faire 'mon Harvard' à Lille ; c'est ainsi qu'est née cette 'autre institution' qu'est le Centre de recherche philologique. » Jean Bollack, Colloque de Cerisy. Voir <https://insula.univ-lille3.fr/2012/12/in-memoriam-jean-bollack/>

<sup>1172</sup> Fernand Braudel (1902-1985) historien, représentant de l'École des Annales. Il est associé, en 1947-1948, aux côtés de Lucien Febvre et de Charles Morazé à la création de la VI<sup>e</sup> section de l'École pratique des hautes études (sciences économiques et sociales). En 1949, il occupe la chaire de civilisation moderne au Collège de France. A la mort de Lucien Febvre en 1956, il accueille à la VI<sup>e</sup> section de l'École pratique des hautes études, Jean-Pierre Vernant, Emmanuel Leroy-Ladurie, Georges Duby, Jacques Le Goff, Robert Philippe, François Furet, mais aussi Roland Barthes et Jacques Lacan. Il devient, en 1963, administrateur de la Maison des sciences de l'homme. Le courant structuraliste prend ses distances vis-à-vis de Fernand Braudel qui travaille sur les longues durées en histoire. En 1975, la VI<sup>e</sup> section de l'EPHE devient l'EHESS (École des Hautes Études en Sciences sociales).

<sup>1173</sup> Voir Pierre Bourdieu, *Homo academicus*, Paris, Ed. de Minuit, 1984, ceux qu'il appelle « les hérétiques consacrés. »

lycée Edouard Herriot de Lyon, en 1980-1983, mais il n'y avait pas de commentaire de textes ni en latin ni en grec. On n'évoquait pas les recherches de Jean-Pierre Vernant, de Pierre Vidal-Naquet ou de Jean Bollack.

### **Les années 1967-1968 : la linguistique tente de renouveler la grammaire du français scolaire dans le secondaire.**

Lors du troisième séminaire de l'Association française de linguistique appliquée organisé à Nancy en juillet 1967, Claude Chevalier, professeur à la faculté de lettres de Lille, décrit les apports du structuralisme au domaine de la grammaire. Son exposé s'étend tout particulièrement sur la grammaire transformationnelle de Chomsky dont les travaux commençaient à être diffusés en France grâce à la toute nouvelle revue *Langages*, créée en 1966<sup>1174</sup>. Expliquant ce qu'est la notion de transformation selon Chomsky, il en fait la base d'une nouvelle pédagogie du français dans le second degré : « Une langue est un ensemble de transformations suivant des règles précises, à partir de quelques moules. Ce sont ces règles que l'on fera découvrir aux enfants en les faisant passer d'une phrase active à une phrase passive, d'une phrase nominale à une phrase verbale. On leur fera en même temps découvrir l'importance de ces mots "opérateurs" que sont "de, que, c'est..." ». Mais pour faire découvrir tout cela aux élèves, il n'y a pas de livre tout fait ; le professeur devra fabriquer lui-même ses exemples ou utiliser ceux que suggère la classe. Cette attention portée à la langue orale, à celle que parlent les élèves, était séduisante car elle permettait de rompre avec une conception de la langue en surplomb, celle de la norme haute, avec ses exemples littéraires difficilement compris par les élèves. Ces manipulations grammaticales devaient permettre une rapide maîtrise de la langue et de n'aborder l'étude de la grammaire, fondée sur une observation linguistique du fonctionnement de la langue, que dans les grandes classes. Les linguistes usaient d'arguments scientifiques pour faire la critique de la grammaire traditionnelle, s'appuyant sur les acquis de l'enseignement des langues étrangères, en mettant en particulier, les pratiques orales en avant. Mais une telle conception entraînait l'éviction de la littérature repoussée bien plus tard dans le cursus et considérée comme une spécialisation et c'était du même coup évacuer toute étude de la poésie et du rapport expressif à la langue. Ainsi la forme primait sur le sens. Pourtant de nombreux enseignants de lettres modernes, rejetés et méprisés par leurs collègues de lettres classiques, ont trouvé, dans les travaux de la linguistique, une légitimité. C'est ainsi que les travaux universitaires sont devenus pour eux une référence dans une période difficile de crise de la culture scolaire.

---

<sup>1174</sup> Clémence Cardo-Quint, *Lettres pures et lettres impures? ...op.cit.*, p. 563. Sur le rôle joué par *Langages* dans la diffusion du chomskysme et de la grammaire générativiste, Jean- Claude Chevalier, Pierre Encrevé, *Combats pour la linguistique...*, *op. cit.*, pp. 352-357.

## **L'engouement pour le structuralisme dans l'approche de la langue.**

Pourquoi le courant structuraliste (tant en linguistique qu'en étude de la littérature) avait-il connu un tel engouement dans l'enseignement secondaire entre 1960 et 1985 ? Un chercheur a fait une thèse sur ce sujet, Eric Dumaître<sup>1175</sup>, et il lie cet engouement à la crise de la culture scolaire. Les réformes de structure, la promotion de la technologie et de modèles culturels alternatifs, la démocratisation de l'enseignement, les conditions de recrutement des professeurs, la concurrence des médias de masse, remettent en question l'humanisme scolaire et les finalités de la culture générale. Le structuralisme aurait été alors un moyen de trouver de nouvelles ressources pour surmonter cette crise de légitimité. En effet, la formation des enseignants, avec les besoins croissants de professeurs après la guerre, connaît de notables changements : dès les années cinquante, ce sont les certifiés qui deviennent majoritaires, avec un niveau de formation intermédiaire entre la licence et l'agrégation, les agrégés formant une élite. La création de l'agrégation de lettres modernes ajoute, en lettres, un clivage supplémentaire, puisque les professeurs de lettres n'ont plus la même formation et que les classiques n'acceptent pas ces nouveaux collègues modernes. Mais, dès les années 1968-1970, la proportion de modernes au CAPES et à l'agrégation l'emporte sur celle des classiques<sup>1176</sup>. De plus, dans les collèges, où les agrégés ont progressivement cessé d'exercer pour se retrouver principalement en lycée, un nouveau corps, créé en 1960 par un décret, permet aux instituteurs de passer un certificat leur permettant d'enseigner en collège. C'est ce qui donne naissance ensuite au corps des PEGC (Professeur d'Enseignement Général de Collège en 1969). Le primaire et le secondaire qui, jusque là fonctionnaient indépendamment, sont, par la création de ce corps qui vient des instituteurs, amenés à cohabiter. Comme ce sont des professeurs bivalents, les différences de formation, de service et d'horaires (les PEGC doivent 21 heures, les certifiés 18) ne facilitent pas la cohésion entre les enseignants de lettres, en particulier. Les PEGC, venant du primaire, se voient confier au collège les classes de sixième et de cinquième, les certifiés, plutôt les classes de quatrième et de troisième. Les agrégés cherchent majoritairement à enseigner au lycée aux côtés des certifiés. L'enseignement de la grammaire est pour tous cloisonné, nous le verrons, mais commun puisque les PEGC issus du primaire ne font pas de latin, et comme ils sont les héritiers du primaire supérieur, ils ont habitué à envisager la grammaire du français pour lui-même sans référence au latin, comme pour les certifiés qui ont un cursus moderne.

## **L'opposition des classiques et des modernes perdure dans un même rapport à la langue.**

Maurice Lacroix, qui reste président de la Franco-ancienne jusqu'à sa retraite en 1959, a mis toute son énergie pour défendre l'enseignement classique au nom de valeurs de gauche. Il dit dans

---

<sup>1175</sup> Eric Dumaître, *Le structuralisme littéraire et la crise de la culture scolaire*, doctorat, sociologie, sous la direction de Raymond Boudon, 2006, 380 p. Eric Dumaître, *Les raisons d'un engouement : le structuralisme littéraire et la crise de la culture scolaire*, Paris, Hermann, 2008, 198 p.

<sup>1176</sup> Clémence Cardo-Quint, p 80.

la *Revue socialiste*<sup>1177</sup> en 1948 : « On ne servira pas la démocratie en amputant la culture, mais en l'ouvrant aux enfants de tous les milieux. Il faut s'attaquer non à l'humanisme gréco-latin, mais à l'injustice qui en a fait trop longtemps l'apanage de la bourgeoisie. L'ennemi, ce n'est ni Platon, ni Sénèque, c'est l'organisation capitaliste de la société. » Mais en voulant offrir cet enseignement à tous, sans discussion possible, il jette le discrédit sur les nouveaux professeurs de lettres modernes, considérés comme des agrégés au rabais, et apparaît comme conservateur aux yeux de ceux qui défendent une autre conception de l'enseignement des lettres, comme celle qui apparaît dans les *Cahiers pédagogiques*<sup>1178</sup>, et chez les inspecteurs-pédagogues, au nom desquels nous retrouvons Jean Desjardins, Jean Guéhenno et Adrien Cart. Entre 1949 et 1959, cinq numéros des *Cahiers pédagogiques* traitent de l'enseignement du français qui, rompant avec l'héritage des humanités classiques, est envisagé à part, même s'il n'y a pas de préjugés anti-latin puisque les langues anciennes font elles aussi l'objet de numéros à intervalles réguliers. Une réflexion sur l'enseignement du français est ainsi faite avec la participation active de Jean Beaugrand et Jacques Nathan<sup>1179</sup>, agrégé de lettres (classiques) en 1931. Ses recherches sur la littérature contemporaine lui font prendre des distances avec la définition traditionnelle de la culture : il conteste les limites du corpus classique et juge la transmission de la culture classique déformée et appauvrie, en amateur d'art et en érudit qu'il est. Il déplore chez les professeurs l'ignorance des contraintes matérielles du théâtre, la coupure entre la littérature et les autres arts, le privilège exagéré accordé à certaines oeuvres au détriment d'autres etc... Il est dans la mouvance qui avait inspiré Jean Zay, c'est -à-dire les mouvements d'éducation nouvelle qui accordent de l'importance à l'intérêt des élèves. Ces nouvelles approches témoignent du désir du corps enseignant moderne de trouver une autre façon d'aborder la littérature. Mais en réalité le rapport à la langue reste le même que chez les classiques : il s'agit de demander aux élèves d'aborder les textes d'une façon analytique, en leur demandant de rechercher, comme le ferait un scientifique, des informations dans le texte pour comprendre son fonctionnement. On ne fait pas appel ni à leur émotion ni à leur ressenti, trop subjectifs. Les disciplines fonctionnaient ainsi de façon cloisonnées, juxtaposées. La notion de texte était d'ailleurs étendue à tous types de textes, y compris non littéraires : les manuels des collèges, dans les années 1970 et au-delà, révèlent une place prépondérante accordée aux reproductions d'affiches, de tracts, de placards publicitaires, de signaux routiers, de photographies, d'extraits de films, de bandes dessinées, si bien qu'on y trouve difficilement un texte littéraire, pour permettre une explication enrichissante en vocabulaire et une mémorisation de passages choisis. Les pratiques professorales étaient ainsi très diversifiées : de ceux qui restent attachés à la littérature française à ceux qui privilégient l'analyse des techniques littéraires, marqués par la critique moderne. Mais pas de lien entre la littérature antique et la littérature française.

---

<sup>1177</sup> Clémence Cardo-Quint p 148.

<sup>1178</sup> Clémence Cardo-Quint, *Lettres pures et lettres impures?...op.cit.*, p. 209. Les Cahiers pédagogiques sont emblématiques, selon elle, « de l'esprit réformateur qui soufflait sur le ministère de l'Éducation nationale après la Libération, dans le sillage du directeur de l'enseignement du second degré, Gustave Monod. L'on retient surtout de son action l'expérience des classes nouvelles, née d'une triple inspiration : l'école unique, l'éducation nouvelle et la psychologie, mère de l'orientation. »

<sup>1179</sup> Clémence Cardo-Quint, *Lettres pures et lettres impures? ...op.cit.*,p. 230 et suivantes.

Le courant structuraliste avait à l'époque où j'étais en khâgne, en 1982, pénétré les classes préparatoires en français. On nous faisait lire Roland Barthes et Gérard Genette. Il n'y avait aucun lien entre les cours de littérature et les cours de latin et de grec. Pourtant, il s'agissait du même professeur en latin et en français. Mais nous étions sur deux planètes différentes. Aucune filiation mise en évidence entre la littérature française et la littérature antique. Pas d'histoire littéraire, même si les groupements de textes étudiés comportaient des extraits d'oeuvres de siècles différents. Aucune étude du vocabulaire, l'étymologie semblait ne pas exister. J'avoue avoir conservé de cette époque une vision très confuse de ce que nous apprenions. Il n'y avait pas non plus de lien avec les cours d'histoire. Lorsque je suis devenue professeur et que j'ai eu, pour la première fois une classe de seconde en responsabilité, j'ai fait à mes élèves ce qui m'avait cruellement manqué : une étude dans l'ordre historique à l'aide des Lagarde et Michard, que j'ai découverts et dévorés à ce moment-là ! Et l'inspecteur général, qui m'a inspectée en fin d'année, m'a félicitée d'avoir respecté ainsi l'ordre historique : nous étions en 1985 et les choses commençaient à changer, l'enseignement secondaire commençait à prendre ses distances avec le structuralisme. Je me suis dit, longtemps après, que mes professeurs avaient dû être perturbés dans leur enseignement par cet engouement pour le structuralisme qui, s'il présente toujours un intérêt dans l'approche des oeuvres, est d'une approche difficile dans l'enseignement secondaire pour des élèves qui, n'ayant pas de culture littéraire, manquent cruellement de repères lorsqu'il faut tout tirer du texte et s'attacher à l'étude de la forme autant qu'à celle du fond. Il apparaît donc que les perspectives nouvelles, que la recherche en sciences ou en littérature développe, ne sont pas forcément adaptables directement à l'enseignement. Car un élève est un être en voie de développement, dont la culture est à faire et pour lequel il faut des repères et des étapes, car cette culture émancipatrice, qui le fait se détacher de sa culture initiale, peut le rebuter si elle n'est pas progressive. Alors que la recherche, elle, est faite par des savants, c'est à dire des êtres qui ont déjà fait leur culture, qui la pensent et la dominent. D'où la nécessité d'instituer un lieu pour les enseignants qui fasse le lien et un mot qui désigne ce lien à faire : la métadidactique comme je le proposais, pour penser l'adaptation à l'enseignement des recherches du supérieur par une questionnement initial sur leur bien fondé et sur les modalités de leur adaptation.

Cette non-communication entre lettres classiques et lettres modernes a perduré et c'est l'une des causes de l'immobilisme que l'on peut constater dans l'enseignement du français qui ne parvient pas à homogénéiser les pratiques et à créer des terrains favorables à la discussion. Le 21 octobre 1983<sup>1180</sup>, nous sommes donc 23 ans après la création de l'agrégation de lettres modernes, l'inspection générale met à l'ordre du jour de sa réunion mensuelle, la question des inégalités de traitement entre les lettres classiques et les lettres modernes. Un rapporteur fait un inventaire détaillé des injustices subies par les modernes, et appelle ses collègues à une réflexion sur la politique à suivre en matière de gestion des services et des carrières pour, par exemple, répartir la distribution des postes dans les « grands lycées » entre lettres classiques et lettres modernes et permettre aussi aux agrégés de lettres modernes d'accéder aux fonctions d'inspecteur régional

---

<sup>1180</sup> Clémence Cardo-Quint, p 250 et suivantes.

(IPR). C'est dire à quel point les classiques, au sein de l'inspection générale, avaient de la peine à accepter les modernes, ce qui avait des conséquences dans les établissements secondaires.

### **L'enseignement de la grammaire : sommes-nous si loin de la Grammaire générale et des Idéologues ?**

L'enseignement de la grammaire dans le secondaire pose problème également à cause de la diversité des pratiques. L'idée défendue par Célestin Freinet, que la grammaire peut ne pas être indispensable à la maîtrise de la langue, n'a guère trouvé d'échos dans le secondaire au point même que les inspecteurs se plaignent de la trop grande place qu'on lui accorde, comme le faisait Jean Beaugrand<sup>1181</sup>. La méthode préconisée était celle de Ferdinand Brunot, la méthode inductive, dans le Mémento de 1953 : on partait d'exemples tirés des textes pour trouver la règle. Cette méthode était déjà en vigueur en primaire. Mais les inspecteurs rappellent que cette activité ne doit pas occuper toute une heure et doit être rattachée à d'autres exercices comme la dictée ou l'explication de textes. L'inspecteur Bocognano<sup>1182</sup> demande que l'analyse grammaticale débouche sur une analyse du style. Mais malgré ces recommandations, la grammaire occupe fréquemment au moins une heure de cours hebdomadaire. En tant qu'élève de collège entre 1973 et 1977, j'ai eu des cours de grammaire à une heure fixe de la semaine et j'ai enseigné aussi en collège, après 1985, où les mêmes pratiques étaient instituées : le classeur des élèves le montrait avec un intercalaire réservé à la grammaire et aux exercices sans forcément en lien avec les textes étudiés, même s'ils pouvaient servir de point de départ. Mais pas d'analyse de style. Le programme de latin, que j'enseignais aussi, ne faisait pas de lien avec le français. Les recommandations et les pratiques différaient d'autant plus que ces mêmes recommandations n'étaient pas les mêmes selon les inspecteurs. On oscillait entre apprentissage mécanique de la langue, indépendamment des lectures, et développement des capacités d'expression en liaison avec les textes.

L'AFPF, l'association française des professeurs de français créée en 1967, peut représenter l'antithèse de la Franco-ancienne. Elle se donne pour visée de rénover l'enseignement du français, et d'être un lieu de réflexion et de travail. Le manifeste du 27 septembre 1968, après avoir annoncé le désir d'abolir les barrières entre les niveaux d'enseignement, déclare : « L'enseignement du français, s'appuyant sur les conquêtes de la linguistique moderne, doit devenir moins normatif et moins répressif et tenir un plus grand compte du français tel qu'il vit, évolue et s'enrichit. » Il ajoute : « Cela suppose un important recyclage des enseignants formés selon la tradition normative [...] et, entre autres mesures opportunes, l'introduction d'une épreuve de grammaire et de stylistique françaises dans tous les concours de recrutement n'en comportant pas encore<sup>1183</sup>. » On voit là une nette opposition à la formation classique des enseignants et au français de norme haute, avec le besoin d'une formation aux nouvelles disciplines. D'autant plus que la linguistique, par son approche formaliste, se prête aux rapprochements avec les mathématiques

---

<sup>1181</sup> Clémence Cardo-Quint, *Lettres pures et lettres impures? ...op.cit.*, p. 258

<sup>1182</sup> Aristide Bocognano, « Langage et pensée », *Cahiers pédagogiques*, n°3, décembre 1952, pp.192-193.

<sup>1183</sup> Clémence Cardo-Quint, *Lettres pures et lettres impures? ...op.cit.*, p. 667.



modernes et la théorie des ensembles si bien que cela créait une sorte d'émulation entre professeurs de mathématiques et professeurs de lettres. Mais il n'est toujours pas question de textes, ni d'auteurs. A tel point que nous pouvons nous demander si nous ne serions pas toujours dans un rapport à la langue hérité des Idéologues. Nous avons ainsi une nouvelle conception de la langue promue par la linguistique qui voit dans la langue un moyen de communication social et actuel (nous sommes dans la conception de la langue selon la Grammaire générale), qui récuse la hiérarchie entre l'oral et l'écrit et qui remet en question le modèle du « bon français » hérité de la langue littéraire écrite mais qui aborde la langue par le prisme de la forme et non pas du sens. Je me revois encore, désarmée, devant les premières pages d'un manuel de grammaire à destination d'une classe de 6<sup>ème</sup>, nous étions dans les années 1985-1988 (mais les manuels mettent du temps à être renouvelés). Ces premières pages présentaient le schéma actantiel de la communication avec l'émetteur, le récepteur ... Je me demandais ce que j'allais faire de cette terminologie avec des élèves à qui il manquait bien des mots pour s'exprimer... J'ai passé à un autre chapitre.

### **La remise en question du structuralisme dans l'enseignement secondaire. Les nouvelles perspectives.**

Lors de la réunion commune des IG (Inspecteurs généraux) et des IPR (Inspecteurs pédagogiques régionaux) de lettres organisée à Sèvres les 8 et 9 octobre 1980, l'inspecteur général André Philippon consacra la totalité de son exposé à « la mise en œuvre des programmes de français dans les collèges » et au délicat problème du choix des textes. Rappelant la ligne fixée par les instructions : « privilégier les textes littéraires des grands écrivains », et organiser leur rencontre « selon une courbe ascendante pour la quantité et la qualité » - il faisait un devoir aux inspecteurs de vérifier, en contrôlant les cahiers de textes, si « la fréquence, le dosage et l'étude progressive [étaient] satisfaisantes. » Préserver la place de l'héritage littéraire national dans la classe de français, telle était donc la préoccupation centrale de l'inspection. Il s'agissait donc d'un revirement important puisque la littérature occupait de nouveau une place centrale dans l'enseignement. Le texte littéraire, et non pas le texte tout court, retrouvait sa place. C'est qu'il fallait redonner sa place au sens et non pas seulement à la forme. Le problème, comme souvent dans l'enseignement, c'est le décalage entre ce qui est préconisé et ce qui est effectivement fait sur le terrain. Les classiques avaient raison de vouloir continuer à enseigner la littérature mais l'institution, par le biais des concours, et la tradition scolaire, héritée du XIX<sup>e</sup> siècle, la leur faisaient enseigner d'une façon qui entretenait les inégalités sociales. Les modernes voulaient une démocratisation en se fondant sur un rapport analytique aux œuvres mais le jargon employé et le recours à l'analyse ne conviennent pas à des élèves qui ont besoin du sens qui donne de l'émotion pour entrer d'abord dans les œuvres. Pour que l'élève veuille bien s'ouvrir à ce qui lui est étranger, il faut passer par un rapport personnel à l'œuvre, le rôle de l'école étant, dans un second temps, de le faire évoluer progressivement.

Parmi ceux qui ont développé le structuralisme, Tzvetan Todorov a fait une critique des excès qu'il a entraînés dans l'enseignement. Roland Barthes avec *Le plaisir du texte*, en 1973, invitait déjà à un autre mode de lecture : « Si j'accepte de juger un texte selon le plaisir, je ne puis

me laisser aller à dire : celui-ci est bon, celui-là est mauvais. Pas de palmarès, pas de critique, car celle-ci implique toujours une visée tactique, un usage social et bien souvent une couverture imaginaire. Je ne puis doser, imaginer que le texte soit perfectible, prêt à entrer dans un jeu de prédicats normatifs : c'est trop ceci, ce n'est pas assez cela; le texte (il en est de même pour la voix qui chante) ne peut m'arracher que ce jugement, nullement adjectif : *c'est ça !* Et plus encore : *c'est cela pour moi !* Ce « pour-moi » n'est ni subjectif ni existentiel, mais nietzschéen (« ... au fond, c'est toujours la même question : Qu'est-ce que c'est *pour moi* ? ... »)<sup>1184</sup>. » Que la lecture échappe à une norme sociale, le structuralisme le défendait déjà, mais ici c'est le lecteur qui est mis en avant avec une question qu'on ne posait pas aux élèves, qu'est-ce que c'est pour toi ?

Lorsqu'il publie *La littérature en péril*<sup>1185</sup>, en 2007, Tzvetan Todorov fait le constat désabusé qu'en faisant connaître leur désir de couper la littérature du monde, par la théorie d'une littérature autonome née au XIX<sup>e</sup> siècle et qui culmine avec le formalisme et le structuralisme, les tenants du structuralisme ont eu une influence sur les enseignants et les instructions officielles et par là, ont contribué au déclin des sections littéraires en France : il fallait étudier des registres, des métaphores etc...mais on oubliait que la littérature est avant tout affaire de sens et de sentiments. Il souhaite désormais qu'un enseignement humaniste prenne le relais dans les lycées pour toutes les sections. Il ne faut pas pour autant exclure les approches structuralistes qui peuvent être très pertinentes pour l'analyse, mais elles doivent rester un moyen subordonné à l'étude du sens et non une fin, comme elle l'ont été.

Que signifie alors un enseignement humaniste de la littérature ? Le message de Todorov semble avoir été entendu puisque depuis plusieurs années ainsi que dans la Réforme actuelle du lycée, de 2019, la littérature, étudiée dans une perspective historique avec des périodes précises et même avec un programme d'oeuvres classiques depuis cette année, est le fondement des études du français en lycée. Les élèves peuvent choisir aussi une spécialité appelé « Humanités, littérature et philosophie » qui permet de décroisonner l'enseignement du français et celui de la littérature, tout en donnant une perspective historique de l'usage de la rhétorique, et de ce que fut l'Humanisme. Les programmes de langues anciennes, rénovés, font place à l'histoire, à l'anthropologie, et invitent à une pratique renouvelée de l'usage de la traduction qui permet une étude de la langue mais aussi l'accès aux textes antiques. Mais la grammaire à l'école cherche toujours sa place : elle vient d'être ré-instaurée par une question posée à l'oral du baccalauréat sur le texte qu'aura expliqué le candidat. Une ouverture vers la stylistique ? Non, un simple contrôle, qui ne vaut que deux points, de la connaissance de la terminologie grammaticale, une phrase dans laquelle on demande de repérer et de nommer la négation, ou bien les subordonnées en donnant leur nature et leur fonction. La liste des notions prescrites, à connaître, laisse penser que nous sommes revenus aux anciennes pratiques, même si on invite les élèves à manipuler des phrases pour qu'ils mettent en pratique la notion étudiée. La grammaire n'a pas encore trouvé une pédagogie en continu, du primaire au lycée,

---

<sup>1184</sup> Roland Barthes, *Le plaisir du texte*, Paris, Seuil, 1973, p. 24.

<sup>1185</sup> Tzvetan Todorov, *La littérature en péril*, Paris, Flammarion, 2007.

qui permettrait de la rendre familière et intéressante pour les élèves qui verraient qu'elle est faite pour accéder plus finement au sens des textes.

Même si on ne remet plus en question la nécessité d'enseigner la littérature, le rapport à la langue n'a pas encore fait l'objet d'une interrogation de fond. Si la perspective historique des différents mouvements littéraires est devenue un repère utile et fécond pour enseigner la littérature, et a su tirer parti de certaines approches structurales, pour la tragédie par exemple, la langue elle-même n'est pas envisagée dans sa dimension historique et le parent pauvre de l'enseignement est toujours le vocabulaire. Or il est manifeste que la compréhension des textes est entravée par les lacunes des élèves en vocabulaire et il n'y a pas encore de continuité, de cohérence dans l'étude des mots du primaire au supérieur. Le français n'est toujours pas considéré comme une langue de culture qui a été formée dans le colinguisme et sa grammaire est toujours enseignée en surplomb dès les petites classes. Il y a là encore un chantier à poursuivre, puisqu'il a été ouvert par les récentes réformes.

## Conclusion générale.

### A) L'évolution dans le rapport à la langue dans l'enseignement secondaire en France du XVII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle. Bilan de l'étude qui vient d'être menée.

L'histoire de ce binôme latin-français a été conflictuelle mais c'était, en réalité, une fausse querelle : ce n'était pas ces deux langues en elles-mêmes qui étaient en opposition (puisque l'une provient de l'autre) mais la fonction qui leur était attribuée. Elles ont joué, en effet, tour à tour les mêmes fonctions : le latin scolastique, langue rationnelle (la *grammatica* de Dante), est remplacé par le français, langue des sciences et langue rationnelle au XVIII<sup>e</sup> siècle. Mais comme le français, qui est aussi la langue du goût et de la conversation, ne s'enseigne pas, c'est par le latin et la pratique de la version, sur des morceaux choisis, que l'enseignement secondaire permet aux élèves de s'exercer à la maîtrise du français et de sa norme haute. Le latin devient alors la langue de la rhétorique et de l'expression littéraire, aux côtés du grec, dans l'enseignement secondaire du XIX<sup>e</sup> siècle. Mais l'enseignement élitiste des humanités classiques doit laisser la place à l'enseignement du français, seule langue du primaire, qui s'impose comme une nouvelle *grammatica*, après les lois Ferry et le moment grammatical du début du XX<sup>e</sup> siècle. La création de l'agrégation de lettres modernes et du collège unique après la Seconde guerre mondiale, assure la domination du français, du monolinguisme, dans l'enseignement. C'est la conception de la langue du primaire qui triomphe. Le structuralisme, dans les années 1970-2000, renforce le rapport rationnel à la langue et remet à l'honneur la rhétorique, en français, par l'enseignement des figures de style dans le secondaire,

tandis que les effectifs en langues anciennes diminuent sans cesse. Le français enseigné est toujours celui de la norme haute, coupé du latin. Après les années 2010, l'accent est mis sur le plaisir de la lecture et sur la sensibilité littéraire et une réflexion s'engage pour montrer que l'enseignement du français reste élitiste. Il l'est, à mon sens, pour deux raisons qui sont liées : il a pour référence la norme haute, qui n'est pas le français que parle la majorité des élèves, et, comme il est coupé d'un accès adapté aux langues anciennes, il ne donne pas les codes pour assurer la maîtrise de cette norme haute qui est celle d'une langue de culture, codes nécessaires pour accéder aux textes littéraires, philosophiques et scientifiques. L'actuelle réforme du lycée, qui est entrée en application à la rentrée 2019, veut, semble-t-il, remédier aux lacunes que ce chassé-croisé entre le latin et le français a générées dans l'enseignement. Je reviens sur ce point un peu plus loin.

J'ai pris pour objet d'étude une période longue, du XVIII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle. L'enseignement, en effet, a ceci de spécifique que la formation des enseignants prend le temps d'une génération (vingt-cinq ans) et que leur carrière dure une quarantaine d'années. Les pratiques ont évolué lentement durant cette période où il n'y a pas de formation continue et où la formation que l'on a reçue soi-même, comme élève, sert de référence. L'enseignement est, cependant, sensible aux événements politiques et à la pression sociale qui ont engendré des changements. Ces changements ont affecté aussi l'enseignement de la langue d'enseignement. C'est pourquoi mon étude a voulu mettre en évidence une spécificité française dans le rapport entretenu avec cette langue d'enseignement, qui a été, successivement et conjointement, le latin puis le français, jusqu'à l'éviction presque complète du latin. La France, en effet, n'a pas entretenu le même rapport à la langue d'enseignement que d'autres nations européennes, comme l'Allemagne, qui m'a souvent servi de référence comparative. Je rappelle les questions que je posais en introduction : pourquoi l'enseignement n'a-t-il pas favorisé l'enrichissement du vocabulaire par un intérêt porté à la formation des mots et à leur origine plurielle ? Pourquoi les habitants des provinces ont-ils été obligés d'abdiquer leurs langues régionales ? Pourquoi la majorité de la population n'a-t-elle pas eu accès aux clés que donnent les langues anciennes pour mieux comprendre le français ? Pourquoi a-t-on tant attendu pour entreprendre une vraie démocratisation de l'apprentissage de la langue de culture qu'est le français ? Quelle conception de la langue d'enseignement révèle enfin l'histoire depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle ? Au terme de cette étude, nous pouvons dire que ces trois siècles ont constitué une période particulière pour l'enseignement, celle de l'apprentissage de la langue nationale par le peuple, un apprentissage qui a permis que tout le monde parle, lise et écrive le français. Entre la situation de la France du début du XVIII<sup>e</sup> siècle, patoisante et analphabète (ce qui ne signifie pas sans culture) et la France de la fin du XX<sup>e</sup> siècle, où toute la population est scolarisée dès trois ans jusqu'à 16 ans au moins, la distance est immense, en particulier dans le rapport à la langue. D'une culture fondée sur l'oralité majoritairement, nous sommes passés à une culture scolaire de la lecture et de l'écriture, culture en pleine évolution encore aujourd'hui avec la révolution numérique. Ce travail d'acculturation de la population par le français a pris du temps, il a

été certainement l'une des clés du rayonnement de la culture française dans le monde, et a permis la divulgation des grands principes de la République, écrits en langue française, sur tout le territoire. Mais les questions que je pose en introduction mettent en évidence le fait que la domination de la langue française, favorisée par le centralisme parisien, a laissé de côté d'autres voies adoptées par d'autres pays, comme celle de la régionalisation et de la reconnaissance des langues régionales. Cette domination de la langue française a favorisé le rapport à la dimension dénotative de la langue, c'est-à-dire une préférence pour un vocabulaire univoque et une syntaxe fondée sur l'ordre logique, sous l'influence du cartésianisme et des sciences, et, ce faisant, n'a pas reconnu les richesses que pouvait apporter l'étude du colingisme dans lequel la langue française a été formée, au contact du latin, tout au long de son évolution historique. Ainsi, la France n'a pas appréhendé sa langue nationale comme une langue de culture, qui a une histoire et différents états de langue successifs, mais a eu souvent tendance à la considérer comme une langue dont il fallait admirer la perfection immuable. On peut être fier de sa culture mais si la fierté devient une raison d'imposer un monolingisme qui réduit le français à n'être qu'une langue de communication en la coupant de ses racines culturelles, latines en particulier, cela devient un vrai problème, surtout dans l'enseignement.

L'histoire, en effet, a aussi la vertu de permettre de tirer les leçons du passé : le monolingisme, dû à la non prise en compte de l'origine latine du français et à l'éradication des langues régionales à l'école, se révèle avec le recul, dommageable. A l'inverse de la majorité des autres pays européens, qui ont souvent plusieurs langues reconnues sur leur territoire, nous ne fonctionnons que dans le monolingisme. Certes, le monolingisme est aussi de rigueur dans l'enseignement de nombreux pays européens mais les autres langues n'ont pas été considérées comme des freins à l'apprentissage de la langue nationale au point où elles l'ont été en France, alors que la France avait développé en premier la grammaire comparée mais sans que ces recherches soient même connues dans l'enseignement secondaire. Nous avons perdu l'habitude de passer d'une langue à une autre (ce que faisaient nos arrière-grands-parents entre le français et leur langue régionale), nous avons de la peine à apprendre les langues étrangères et notre langue est vulnérable face à l'anglais de communication. Le français emprunte du vocabulaire à l'anglais au lieu d'en créer. Le français châtié que nous avons appris à l'école a été coupé de ses origines populaires qui étaient source de création, en témoigne l'œuvre de Rabelais, et l'inventivité verbale s'est développée en dehors du cadre officiel, comme la littérature l'a souvent fait : l'inventivité verbale est d'abord marginale, voire rejetée, avant d'être reconnue. Ainsi la question de la démocratisation de la culture et du français reste posée. Comment l'école peut-elle jouer la carte de l'intégration et de l'émancipation culturelle en niant la culture et la langue originelle des élèves ? L'enjeu de la présente étude était ambitieux, il est vrai, mais à l'heure de la mondialisation et du numérique, il était nécessaire d'interroger l'histoire pour comprendre ce rapport à la langue française et d'œuvrer pour encourager une nouvelle approche de l'enseignement du français, nouvelle approche qui commence à se développer, et que l'école française (surtout en primaire et dans le secondaire) avait jusqu'ici ignorée. Une approche fondée sur une perspective historique de la langue grâce à des textes que l'on étudierait dans leur singularité en mettant la traduction au centre des activités de

langue. Nous y reviendrons. Il nous faut tout d'abord revenir sur cette longue période de trois siècles pour mettre en évidence les raisons qui ont rendu l'enseignement du français élitiste. Le français de référence à l'école a été celui de la norme haute, c'est-à-dire celui que maîtrisaient les classes dominantes et celui que ne parlaient pas les élèves issus des classes plus populaires. Ce français normé et policé par le colinguisme dans lequel il a été formé, comporte dans son orthographe, dans ses expressions latines, dans son vocabulaire, dans la tournure même de certaines de ses phrases, les marques de la présence des langues anciennes, latines et grecques, dont il est issu. Privé de ces références, si son milieu d'origine ne les lui donne pas, l'élève a des difficultés à maîtriser un monde culturel qui n'est pas le sien. Or l'école réclame cette maîtrise de la norme haute de la langue pour permettre l'émancipation des élèves mais sans lui donner toutes les clés.

Cette synthèse qui concerne les controverses de chaque siècle devrait donner des pistes pour nourrir une réflexion métadidactique, chez les enseignants, nécessaire pour penser l'enseignement du français, des langues anciennes et régionales, de demain.

J'ai commencé mon étude par la première institution d'enseignement secondaire sur le territoire national, les collèges jésuites. La langue d'enseignement, et la langue enseignée, a été dans ces collèges, nous l'avons vu, le latin de Cicéron, le latin de la période romaine classique, parlé en classe et écrit. Il était à la fois langue de communication et langue d'expression. C'était le latin tel qu'il a été redécouvert par Pétrarque puis par les Humanistes de la Renaissance en France. Ce latin était apprécié dans sa dimension expressive. Cicéron, en effet, était un modèle par ses discours pour cultiver l'art rhétorique, puisque l'ordre des jésuites, fondé dans un contexte de Contre Réforme, était destiné à former des prêtres intellectuels, capables, par leur argumentation, de répondre aux arguments de leurs détracteurs. Ils devaient donc maîtriser parfaitement l'art de la rhétorique. Ce « goût de l'excellence<sup>1186</sup> » a développé chez eux un enseignement littéraire fondé sur la littérature antique, dont les textes les plus licencieux sont expurgés pour qu'ils restent conformes à la morale chrétienne, mais qui ont servi de modèles pour parfaire l'expression des élèves. Cet ordre est devenu un ordre enseignant qui se devait d'accueillir tous les élèves, et non pas seulement former de futurs prêtres, un ordre qui vivait dans le monde et qui formait aussi l'élite de la société, surtout dans les grandes villes. D'où la nécessité de maîtriser excellemment la langue latine pour tenir une conversation savante et être admis dans les plus hautes sphères sociales. Cette culture se fondait sur la lecture et l'explication en latin de textes de tous les genres littéraires dont la poésie et le théâtre. Pour développer cette maîtrise chez leurs élèves, les jésuites ont mis en place, dans les collèges, la pratique de la *disputatio*, annoncée et rendue publique, exercice qui permettait de mettre en application ce que les élèves avaient appris, comme ils le faisaient aussi dans la poésie en vers latins, ou dans des discours qui montraient leur maîtrise de l'art oratoire. Les jésuites ont aussi développé l'expression artistique par le théâtre et ses ballets donnant ainsi une place à l'expression corporelle. Avec le développement des sciences, leur enseignement évolue au XVIII<sup>e</sup> siècle, certains prêtres jésuites étant devenus des scientifiques de premier ordre, en particulier en mathématique. Ils commencent, en même temps, à adopter le français comme langue d'enseignement, sous la pression

---

<sup>1186</sup>Philippe Rocher, *Le goût de l'excellence. Quatre siècles d'éducation jésuite en France*, Paris, Beauchesne, 2011.

sociale. Mais la base de leur enseignement reste fondée jusqu'au début du XX<sup>e</sup> siècle sur les langues anciennes. Le succès de leur enseignement tient ainsi à leur exigence de qualité : cette recherche de l'excellence fournit des cadres compétents avec un dévouement absolu. Tout est entrepris pour la plus grande gloire de Dieu et leur pédagogie prête une attention particulière à chaque élève, à chaque âme. Il ne s'agit pas de pédagogie différenciée avant l'heure mais d'une bienveillance vis-à-vis de chaque élève. Cet encadrement moral rassure les parents. Mais leur latin est une langue codifiée et figée, mise au service d'une expression elle-même très cadrée. En effet, la recherche de l'excellence développe des capacités d'adaptation à ce qui est demandé, puisque les critères de l'excellence sont définis par avance, et non pas d'inventivité ni de recherche d'une expressivité personnelle<sup>1187</sup>. Le rapport à la langue latine, enseignée dans la recherche de l'excellence, privilégie ainsi le rapport formel à la langue. Un formalisme qui n'est pas dénué de sens esthétique, puisque l'excellence c'est aussi le goût de la belle langue, mais il s'agit toujours d'une esthétique codifiée et normée. Le rapport que les jésuites entretiennent avec la langue latine est comparable à celui que les écrivains du XVII<sup>e</sup> siècle entretiennent avec le français. Le latin exige donc des efforts pour être appris, mais les jésuites, qui accueillent des enfants jeunes, l'enseignent par une imprégnation constante : mémorisation de textes et du vocabulaire, interdiction de parler en langue vernaculaire. Comme tout se fait et se dit en latin, les élèves finissent par être imprégnés de latin et parviennent à s'exprimer dans cette langue, du moins ceux qui ont effectué un cursus complet. Mais ce qui est de l'ordre des sentiments personnels et de l'émotion est mis au service de la foi, il n'est pas envisageable que le « moi » devienne un sujet d'expression en lui-même. Les textes antiques sont la base de cet enseignement qui développe à la fois la dimension dénotative de la langue par la recherche de l'efficacité dans l'argumentation mais aussi la dimension expressive par l'utilisation des tropes de la rhétorique et la pratique de la poésie. Le tout de façon cadrée et normée pour obéir aux exigences de la foi catholique et au conformisme social de l'époque. Les textes ne sont donc pas étudiés pour eux-mêmes, dans le but de faire connaître aux élèves la pensée et le style d'un auteur, mais comme référence morale et comme réservoir d'*exempla* pour les devoirs. Ce rapport normé à la langue latine est celui qui a perduré dans notre enseignement secondaire jusqu'à nos jours, puisque l'Université napoléonienne a conservé ce même enseignement, tout en favorisant la renaissance de l'enseignement du grec, dans le même esprit, au début du XIX<sup>e</sup> siècle.

Le XVIII<sup>e</sup> siècle a représenté un tournant dans l'histoire de l'enseignement. C'est le moment où le français s'est imposé, d'abord sur un plan théorique, comme langue d'enseignement, en privilégiant la dimension dénotative de la langue, avec ce paradoxe que la clarté du français en faisait à la fois une langue appropriée aux sciences mais aussi à la conversation, car cette clarté correspondait au goût de l'époque. Le français alliait ainsi la qualité scientifique à celle de l'éloquence. C'est pourquoi l'étude de l'*Encyclopédie* et des controverses qu'elle comporte, au sujet

---

<sup>1187</sup> Voir aussi ce que dit Heinz Wismann, *Penser entre les langues*, Paris, Albin Michel, 2012, p. 135.



de l'enseignement du latin et de la contestation du modèle des collèges jésuites, a constitué un moment important dans mon étude.

Le développement du cartésianisme et des sciences, en effet, a entraîné un autre rapport au monde et à la langue. Le français était devenu une langue littéraire reconnue au XVII<sup>e</sup> siècle, appréciée pour sa douceur et sa clarté. Il s'est imposé comme l'égal du latin, puisque la Grammaire générale de Port-Royal a placé toutes les langues sur un pied d'égalité en affirmant, dans la continuité de la conception cartésienne, qu'elles permettaient de dire la pensée rationnelle et logique commune à tous les esprits. La grammaire a été conçue comme l'analyse logique de la pensée telle que la révèle la structure des phrases. Cette approche a privilégié la dimension dénotative de la langue d'autant plus que le développement des sciences a favorisé ce mode d'expression rationnel. Le français est devenu, pour les philosophes de *l'Encyclopédie*, la langue des sciences, la langue du pouvoir royal et de la diplomatie. Mais ce français était celui de la cour, issu du polissage entrepris au XVII<sup>e</sup> siècle puisque la querelle des dictionnaires avait fait triompher celui de l'Académie française qui avait imposé, comme français de référence, celui de la norme haute de la cour, où le goût sélectionnait le vocabulaire. Cette querelle avait discrédité le dictionnaire de Furetière, ouvert à un lexique plus large, dont celui qui est issu des langues régionales, ainsi que les dictionnaires de Trévoux, qui en étaient les héritiers, et qui prenaient en compte le colinguisme latin-français. Ce français, qui a pris son indépendance en niant le colinguisme avec le latin dont il est issu, a été la langue de combat des encyclopédistes contre l'emprise de la religion, contre celle des jésuites en particulier. C'est donc une langue qui a affirmé son indépendance vis-à-vis du latin, en niant sa relation de filiation. L'article « Collège » de d'Alembert, dans *l'Encyclopédie*, a proposé un nouveau plan d'études en français et a dénoncé le verbiage latin enseigné dans les collèges jésuites, enseignement littéraire inutile avec ses amplifications, qui n'admet pas les sciences et qui abrutit au lieu d'éveiller les esprits des élèves. Le français de d'Alembert est le français châtié de la cour et de la conversation des salons. C'est ce français-là qui est devenu l'égal du latin et qui s'est imposé au XVIII<sup>e</sup> siècle comme langue de la nation française, comme langue philosophique et comme langue des sciences. Ainsi, c'est la norme haute qui s'impose et qui privilégie la dimension dénotative dans les sciences et dans l'approche grammaticale. *L'Encyclopédie* s'est fait l'écho des controverses qu'a déclenchées cette opposition entre le latin et le français. La querelle des inversions, en particulier, a voulu assurer la supériorité du français sur le latin et nier même toute provenance de lui. Les grammairiens encyclopédistes, Dumarsais et Beauzée, ont défendu l'ordre analytique du français, qui déploie ses phrases selon la marche de la rationalité analytique, tandis que les défenseurs du latin et de ses inversions, les abbés Pluche et Chompré, ont défendu la souplesse expressive de l'inversion, ce qui aurait rendu le latin supérieur au français. Ils ont défendu la souplesse expressive, que permet l'inversion grâce aux déclinaisons, dans l'ordre des mots en latin. Beauzée, lui, a voulu démontrer que le français ne doit rien au latin et a essayé de prouver que non seulement l'ordre analytique est premier et naturel mais que le français ne vient pas du latin car il provient du celte. L'une et l'autre langue ne peuvent s'apprendre que par l'analyse logique car il importe avant tout de saisir ce qui est commun à toutes les langues et qui permet la traduction : l'expression rationnelle de la pensée. Il privilégie donc la dimension dénotative. Quant à la dimension expressive, elle est, pour

lui, affaire d'usage et de qualités naturelles, appelées éloquence, et ne s'enseigne pas puisqu'elle est du ressort du goût. Latin et français ont été ainsi conçus comme deux langues intemporelles, qui ont atteint une perfection qu'il faut imiter. L'idée qu'une langue est un processus historique n'est pas un mode d'approche des langues en France à cette époque, à l'inverse de ce qui se développe en Allemagne au même moment. Latin et français ont donc coexisté comme deux langues qui n'ont pas de rapport de filiation. Leur colinguisme n'a pas même été envisagé.

L'éviction des jésuites en 1764 et la fermeture de leurs collèges ont placé alors la France dans une situation nouvelle : cette éviction marque la fin du règne du latin comme langue d'enseignement, c'est désormais le français qui est parlé dans les classes. Mais cela a fait apparaître deux écueils : le manque de personnel enseignant suffisant en nombre, en qualité, en dévouement, pour succéder aux prêtres jésuites, et l'absence d'outils grammaticaux pour enseigner le français. Son orthographe n'était pas encore codifiée et sa grammaire n'existait que sur le modèle de celle du latin. Les différents plans d'éducation nationale, comme celui de La Chalotais, président du parlement de Bretagne, n'ont pas envisagé un abandon total du latin, comme matière enseignée, car il reste le seul moyen, par le biais de la version, de travailler le français.

Avec la Révolution de 1789, l'instruction publique est devenue une affaire d'Etat. Le français est la langue de la nation et il faut qu'elle soit connue des citoyens. C'est pourquoi, en l'absence de grammaire française, la Convention a adopté la deuxième partie de la grammaire latine de Lhomond consacrée au français. C'est un ensemble de règles mais avec des outils grammaticaux adaptés au latin et non pas spécifiques au français. De plus, le rapport Grégoire a fait apparaître que la France parlait majoritairement ses patois et ne maîtrisait pas la langue nationale. L'œuvre scolaire des révolutionnaires, de Condorcet et des Idéologues, a donc imposé le français comme langue d'enseignement. Leur œuvre a été éphémère dans le temps mais elle a imprimé durablement sa marque dans la structure de l'enseignement en institutionnalisant les trois ordres du primaire, du secondaire et du supérieur. Une école de formation des enseignants a été mise en place, l'Ecole normale de l'an III, et les Ecoles centrales ont remplacé les collèges jésuites. Leur enseignement se caractérise par une domination des sciences et du français, conçue comme une langue rationnelle, avec une pensée d'ensemble, appelée Idéologie, où la Grammaire générale a fait figure de doctrine dans le rapport à la langue. C'est toujours la dimension dénotative qui a été privilégiée, avec une insistance sur la syntaxe qui exprime la logique de la pensée, Destutt de Tracy rêvant même d'une langue mathématique. C'est pourquoi l'édifice d'enseignement était couronné par l'Institut national qui était consacré à la promotion du savant. Le latin a eu une place très réduite (les cours n'ont pas duré assez longtemps pour que l'on puisse savoir comment le latin aurait été enseigné) et l'enseignement de la littérature, avec le cours de La Harpe qui adoptait une forme chronologique, a eu une fonction pacificatrice et civilisatrice, celle de donner une culture générale fondée sur les œuvres, antiques et modernes, pour développer le goût et apaiser les passions sanguinaires qui avaient conduit à la Terreur. Ils n'ont pas eu le temps de mettre en place l'école primaire. Comme

cet édifice ne convenait pas à son ambition, Bonaparte a cloisonné, pour mieux régner, ce qui avait été mis en place.

Les trois niveaux d'enseignement ont été maintenus dans l'Université napoléonienne mais sont restés cloisonnés. Le primaire n'a pas été développé. Les Ecoles centrales ont été transformées en lycées qui ont adopté un enseignement fondé sur les langues anciennes, dans la continuité des collèges jésuites mais le personnel enseignant était désormais laïque et il a, peu à peu, été recruté par concours. C'est-à-dire que, même si un aumônier était présent dans les lycées, la recherche de l'excellence n'était plus directement au service de la foi, ce qui a favorisé un rapport encore plus formel à la langue latine qui est devenue une matière à concours. En effet, le latin n'est plus la langue de l'enseignement mais il est la langue des épreuves du concours d'agrégation au XIX<sup>e</sup> avec le grec, qui renaît dans l'enseignement avec la mise en place, dès 1808, d'une Ecole normale<sup>1188</sup> faite pour recruter des professeurs compétents. Ces deux langues, le latin et le grec, ont formé la base de l'enseignement secondaire avec des thèmes et des versions qui ont permis aux élèves de travailler leur expression en français, alors qu'il n'est toujours pas enseigné pour lui-même. Cet enseignement fondé sur le latin et le grec, exigeant, entretient, dans l'apprentissage de la langue, un rapport à la dimension dénotative car ces langues, n'étant pas des langues d'enseignement, ne sont pas apprises par immersion mais uniquement par la maîtrise grammaticale et l'écrit. C'est-à-dire que la maîtrise grammaticale exige un rapport réflexif, non spontané à la langue, qui fait prévaloir un rapport rationnel. Les élèves développent cependant la dimension expressive de la langue en traduisant en français les textes latins et grecs et en faisant des vers en latin et en français pour traduire les poètes antiques, comme le faisait Victor Hugo. Mais tous les élèves n'étaient pas Victor Hugo, et l'école ne permettait pas le développement de l'expression personnelle en français, si bien que les élèves savaient manier avant tout un français normé de version latine. L'enseignement en lycée était ainsi voulu comme élitiste : il fallait habiter en centre ville pour aller dans un lycée qui avait ses petites classes de huitième et de septième où l'on commençait très tôt le latin, payer ensuite une rétribution pour aller dans le lycée, à compter de la sixième, suivre des cours de latin et de grec et passer son baccalauréat. Cet enseignement n'était accessible qu'aux familles d'un certain niveau social et culturel. Il jouait donc le rôle de marqueur social et cette image est restée durablement attachée à l'enseignement du latin. Cet enseignement, fondé sur la version et le thème, auxquels étaient rompus les professeurs qui avaient eu ces épreuves au concours, a engendré une certaine routine et n'a pas développé de recherche sur les rapports entre le latin et le français, alors que la grammaire comparée, venue d'Allemagne, était connue des savants mais n'avait pas d'influence dans le secondaire. L'expression exigée en français dans les versions était celui du « bon français », celui de la norme haute. Le français s'est nourri ainsi d'expressions latines qui sont entrées en masse dans la langue française au XIX<sup>e</sup> siècle, mais latin et français ont cohabité sans lien, comme deux langues qui n'auraient pas été soumises à une évolution. Le français n'était toujours pas étudié pour lui-même, ce n'est qu'à partir de la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle que des épreuves en français, avec l'étude d'œuvres en français, ont été imposées. En revanche, en

---

<sup>1188</sup> André Chervel, *Histoire de l'agrégation...op.cit.*, p. 50. L'école normale devient ensuite en 1845, l'Ecole normale supérieure et s'installe en 1847 rue d'Ulm.

déhors du système scolaire, s'est épanouie une littérature populaire, dans un français en pleine évolution, comme le montrent la diffusion des journaux et leur publication de feuilletons. L'écart qui s'est alors creusé, entre la norme scolaire et la langue littéraire, a été aussi bien grammatical qu'esthétique, ce qui a provoqué des controverses où certains auteurs se sont vu reprocher leurs écarts. C'est donc à cette période que s'est institué l'enseignement secondaire classique qui a développé un rapport principalement grammatical aux langues anciennes au détriment de l'étude littéraire des textes, rapport qui a perduré jusqu'à la fin du XX<sup>e</sup> siècle.

L'enseignement primaire, lui, s'est développé partout en France sous la monarchie de Juillet qui a voulu promouvoir la connaissance de la langue française dans un peuple qui était toujours patoisant et qu'il fallait instruire pour lui faire entendre raison dans une société où l'Église n'avait plus le monopole de l'enseignement moral, et où le courant libéral avait hérité de certaines valeurs de la Révolution dont celle qu'il fallait instruire le peuple. Le ministre de l'Instruction publique, François Guizot, libéral, a constitué ce que l'on appelle la citadelle du primaire où le français était à la fois langue d'enseignement et langue enseignée, sans référence au latin puisque aucune langue ancienne n'a été enseignée dans les écoles normales d'instituteurs. Guizot a institué une hiérarchie avec des inspecteurs chargés d'harmoniser les pratiques, ce qui a permis la diffusion sur le territoire d'une même conception du rapport à la langue. L'enseignement de la grammaire, cependant, posait problème : après l'échec de l'enseignement de la grammaire de Noël et Chapsal, qui s'inspirait de la Grammaire générale, on a créé peu à peu une grammaire du français, descriptive et normative. Il s'agissait de faire apprendre par cœur des règles et d'analyser chaque classe de mots, comme si le français était du latin, puisqu'il n'était pas encore la langue maternelle de la majorité des élèves. Le français était donc enseigné comme le latin, c'est-à-dire comme une langue qui avait une norme et bénéficiait d'un certain prestige. L'école primaire dispensait une instruction qui pouvait se prolonger dans les classes du primaire supérieur, pour les élèves les plus doués, mais qui ne permettait pas d'accéder au lycée, puisque ces élèves n'avaient pas fait de latin. C'était donc un français que nous pouvons appeler pratique qui était enseigné : il permettait de savoir lire et écrire mais ne donnait pas accès à la culture classique. Niant le colingisme dont le français est issu, cet enseignement était imposé comme une norme, comme l'a montré Renée Balibar<sup>1189</sup>, dans un monolinguisme qui, privé de l'exercice de version, ne permettait pas de travailler la dimension expressive de la langue. L'enseignement mis en place au XIX<sup>e</sup> siècle est donc un enseignement de classe, avec deux ordres, le primaire et le secondaire, qui n'ont pas de lien, ce qui n'est pas remis en question car la conscience de la différence culturelle entre le monde bourgeois et le monde paysan ou ouvrier, entre le monde de la province et celui des grandes villes, et en particulier Paris, fait craindre de créer des déclassés à qui on ne pourrait pas donner de travail, si l'enseignement secondaire s'ouvrait au primaire.

Quant à l'enseignement supérieur, il n'offrait pas, pour les langues anciennes, de continuité avec l'enseignement secondaire. Il existait des cours mondains qui permettaient à quelques professeurs de faire connaître leur admiration pour certaines œuvres antiques mais en l'absence de rapport scientifique aux textes. La partie scientifique qui concernait l'antiquité, comme

---

<sup>1189</sup> Renée Balibar, *L'institution du français*, Paris, PUF, 1985.

l'archéologie, ou l'épigraphie, se développait en dehors du cursus scolaire, à l'Académie des Inscriptions et Belles lettres, par exemple. Les Facultés comportaient de grands savants mais n'offraient pas de cursus étudiant diplômant en lettres, si bien que la maîtrise du latin et du grec était demandée seulement dans une perspective de culture générale désintéressée à une majorité de lycéens qui ne passeraient pas les concours d'enseignement.

Cette première partie du XIX<sup>e</sup> siècle instaure de façon durable le cloisonnement des deux enseignements, primaire et secondaire, et ne développe pas le supérieur : l'enseignement du français se normalise dans le primaire, celui du latin et du grec reste dans la continuité de celui des jésuites. Le rapport à la langue des deux côtés est fondé sur la maîtrise grammaticale de la langue, ce qui privilégie la mémorisation de règles grammaticales ou orthographiques (pour le français) et donne la priorité à la syntaxe : il faut écrire des phrases correctes en français ou en latin. L'étude du vocabulaire n'est pas faite dans une perspective de filiation du latin et du français, ce qui aurait pu aider à la maîtrise de l'orthographe. L'étude des textes est instrumentalisée, que ce soit en latin ou en français, pour servir de modèle à la maîtrise de la langue, mais on n'étudie pas les textes pour eux-mêmes : c'est la forme qui fait l'objet de l'enseignement et non pas le sens. Il ne s'agit pas ni d'un côté ni de l'autre de développer la dimension expressive de la langue. Il faut former des sujets qui ont acquis des normes qui permettent leur intégration sociale, sans remettre en cause les institutions, et l'école s'emploie à former dans ce sens les élèves par l'enseignement de la langue. L'écrit et l'approche rationnelle sont privilégiés. Mais les élèves du secondaire ont accès à la culture antique, à la littérature, même si elle est normalisée, à la pratique de la rhétorique et à la dimension expressive grâce à la version, ce qui leur donne une maîtrise plus éclairée de la langue nationale et favorise leur émancipation expressive.

La deuxième partie du Second empire a montré un intérêt accru pour une conception historique de la langue, sous l'influence allemande. Cette conception historique de la langue a été partagée par des réformateurs comme Michel Bréal, qui ont défendu la grammaire comparée avec une perspective diachronique. J'ai consacré une longue étude à son livre, *Quelques mots sur l'Instruction publique en France*, car ses critiques radicales de l'enseignement français et ses propositions mettaient l'accent justement sur les manques : à savoir la prise en compte de la culture des élèves et le développement de l'expression personnelle par un rapport aux textes dans une perspective historique qui nourrit l'imaginaire et le vocabulaire, et tient compte de toutes les langues qui ont enrichi le français. On sortait ainsi d'une perspective strictement monolingue. Cette conception a pris en compte le colinguisme du latin et du français et a développé une approche philologique de la langue mais elle n'est pas parvenue à s'imposer dans le secondaire, certainement parce que les outils pédagogiques n'étaient pas encore créés et que l'approche linguistique pouvait donner lieu à des abus d'érudition au lieu de favoriser une approche de la langue fondée sur les textes, en visant une pensée qui travaille et enrichit une langue et non pas une étude formelle de faits de langue. Cette façon d'aborder les textes dans une perspective historique s'est développée dans le supérieur, avec l'oeuvre de Renan, par exemple. Renonçant à réformer les facultés et à

instaurer un lien entre enseignement secondaire et supérieur, Victor Duruy a favorisé l'épanouissement de sciences littéraires en créant l'Ecole pratique des Hautes Etudes qui a permis le développement de nouvelles recherches sur les langues antiques, inspirées du modèle allemand. Mais il n'y a toujours pas de continuité entre les études secondaires, de plus en plus contestées pour leur immobilisme, et le supérieur. Le primaire, lui, est resté dans le monolinguisme, comme nous l'avons vu, avec une approche de la langue fondée sur la logique en grammaire, dans la lignée de la Grammaire générale. Un besoin de réformes s'est fait de plus en plus pressant pour mettre en place un enseignement des sciences qui, avec le développement de la société industrielle, a été ressenti comme une nécessité. L'enseignement littéraire du secondaire a été perçu comme de plus en plus obsolète par une bourgeoisie qui souhaitait un enseignement plus pratique pour former ingénieurs et techniciens et qui faisait passer au second plan l'argument de la culture générale pour former les jeunes esprits. C'était ainsi deux courants qui commençaient à s'affronter, que Clément Falcucci<sup>1190</sup> a étudiés : un humanisme traditionnel, classique et un humanisme moderne, fondé sur les sciences.

L'instauration de la Troisième République a entraîné la nécessité de diffuser encore plus profondément l'apprentissage du français, sur le territoire national, encore patoisant, et dans les colonies. En primaire, les réformes de Jules Ferry ont continué d'instaurer l'enseignement d'un français pratique, de façon monolingue, en refusant de tenir compte des langues régionales, même si les nouvelles instructions ont voulu développer l'expression de soi et l'imaginaire, par la rédaction, et limiter l'importance de la dictée. Si l'école primaire est devenue laïque, gratuite et obligatoire et a désiré que tous parlent et écrivent le français, elle n'est pas pour autant un tremplin vers le secondaire. Les deux niveaux restent cloisonnés malgré les controverses au sein du Conseil supérieur de l'Instruction publique où des voix se font entendre, dans les revues spécialisées, pour que les instituteurs reçoivent un enseignement adapté du latin pour permettre une meilleure maîtrise du français. Le monolinguisme triomphe. L'article de Michel Bréal, sur la langue maternelle, qui proposait d'utiliser les patois comme des auxiliaires et suggérait que les petits Parisiens, qui en étaient privés, en apprirent quelques tournures pour enrichir leur culture, ne figurait plus dans la deuxième édition du *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson de 1911. Il y a eu, en effet, entre les deux éditions du dictionnaire, un recentrage conservateur sur la grammaire et l'orthographe, alors que la première édition montrait des tensions avec des prises de position différentes, dans le rapport à la langue notamment. Dans l'esprit des réformateurs de la Troisième République, l'enseignement devait rester un enseignement de classe où le primaire supérieur permettait de donner aux élèves méritants un prolongement d'études. C'est pourquoi le dictionnaire Buisson a voulu divulguer une culture de qualité auprès des instituteurs pour qu'ils fussent le plus cultivés possible et que la culture primaire formât un tout cohérent. La culture désintéressée était réservée à la bourgeoisie et aux classes dominantes dans les lycées. Les réformateurs se pensaient ainsi comme les héritiers des philosophes des Lumières. Le philosophe Gabriel Compayré, qui a signé, dans le *Dictionnaire de pédagogie*, les articles « Jésuites » et « Descartes », a fait un réquisitoire contre l'enseignement du latin tel que les jésuites l'enseignaient et leur a opposé la

---

<sup>1190</sup> Clément Falcucci, *L'enseignement secondaire en France*, Toulouse, Privat, 1939.

pensée de Descartes qui défend le libre examen. Le paradoxe, c'est que la liberté d'explorer qu'il a réclamée dans la pédagogie, en faisant l'éloge de la leçon de choses où l'enfant observe par lui-même, comme l'Emile de Rousseau, il ne l'a pas développée dans l'expression écrite. Son rapport à la langue est resté traditionnel, le français est resté une norme à acquérir. Cette conception du français s'est imposée d'autant plus que l'esprit de revanche vis-à-vis de l'Allemagne s'est fait entendre dans la société et que toucher au français, c'était toucher à la France.

L'enseignement du latin fait, cependant, l'objet de nombreuses controverses dans le secondaire, avec des propositions novatrices comme celle de Raoul Frary, qui préconise de nouvelles humanités modernes, sans latin, fondées sur les sciences, ou bien celle d'Alfred Fouillée qui essaie de penser la démocratisation de l'enseignement avec la formation d'une élite qui étudierait le latin de façon allégée et surtout la philosophie. Cette élite serait le fondement de la démocratie, une élite cultivée et désintéressée, formée par l'école sur une base ouverte en fonction du mérite. Mais cette voix n'a pas été entendue.

Ce besoin de réformes entraîne celle de 1902 qui instaure pour la première fois, après plusieurs tentatives éphémères, un baccalauréat sans latin préparé dans une filière qui comporte sciences et langues vivantes mais sans langues anciennes, tandis que d'autres voies mènent au baccalauréat classique. La réforme de 1902 marque donc la fin de l'hégémonie de l'enseignement classique dans le secondaire.

Avec la réforme de 1902, nous sommes entrés dans le XX<sup>e</sup> siècle et dans une nouvelle étape pour l'enseignement. Cette réforme s'est accompagnée aussi d'une réforme des facultés pour donner une place aux nouvelles disciplines émergentes qu'étaient la sociologie d'Emile Durkheim, la nouvelle conception de l'enseignement de l'histoire, avec Charles Seignobos, celui de la littérature, avec Gustave Lanson et la linguistique. Ce changement de paradigme a remis en question la culture classique, ses pratiques et ses valeurs. Par leur approche plus scientifique des textes, ces nouvelles disciplines ont introduit une nouvelle terminologie et un relativisme historique et culturel que n'ont pas acceptés les défenseurs des humanités, attachés à la valeur universelle et intemporelle des œuvres du passé. Est apparu, alors, un clivage, entre anti scientifiques et réformateurs, qui s'est cristallisé sur l'opposition entre désintéressement et utilitarisme, les traditionalistes vantant les mérites d'une culture générale désintéressée pour former l'homme et accusant les réformateurs de céder à l'utilitarisme, c'est-à-dire de soumettre la formation aux besoins professionnels. Une polémique est née où se sont rejoints les partisans du latin (contre les sciences) et les patriotes qui voulaient défendre la culture française contre l'ennemi allemand. La réforme de 1902 a déclenché ainsi une réaction conservatrice vis-à-vis de la langue française qui était considérée comme en décadence. Cette remise en question des repères traditionnels, par les nouvelles disciplines de la Sorbonne Nouvelle, a heurté la conception classique des conservateurs et a soulevé une forte opposition de la droite maurassienne, à laquelle appartenaient Pierre Lasserre et Agathon. Leur défense de l'enseignement classique, allié au patriotisme et au racisme chez Pierre Lasserre, a renforcé l'image d'élitisme donné par l'enseignement des lettres classiques. Un élitisme qui, en réalité, désignait sous le même mot des conceptions différentes, ce qui a abouti à des

rapprochements inattendus : à un élitisme exclusif qui visait à sélectionner les meilleurs destinés à dominer les autres dans l'admiration figée des grands hommes du passé, s'opposait l'élite reconnue pour son mérite et son travail. Mais en défendant un élitisme mal défini, se sont retrouvés dans le même camp des défenseurs des humanités de gauche et de droite, d'autant plus que le patriotisme leur a fait préférer les humanités à la française plutôt que la philologie à l'allemande. Le français, valeur immuable, a été opposé à la perspective historique venue d'Allemagne. Ce durcissement des positions vis-à-vis de l'influence allemande, outre l'éviction de Michel Bréal de la nouvelle édition du *Dictionnaire de pédagogie* de 1911, n'a pas permis une réflexion sur l'enseignement du français qui aurait pris en compte la dimension diachronique de sa formation et l'intérêt d'utiliser le latin et sa culture pour mieux l'enseigner.

L'école du primaire et du secondaire a donc connu, en ce début du XX<sup>e</sup> siècle, ce que Gilles Philippe appelle « le moment grammatical » : malgré l'autonomisation de la littérature qui s'était émancipée de la conception classique de la langue, depuis le début du XIX<sup>e</sup> siècle, le français est toujours enseigné en référence à la langue classique qui est de moins en moins bien comprise des élèves. Il est enseigné comme une langue morte, avec un rapport grammatical à la langue fondé sur une acquisition méthodique de connaissances rationnelles, une nouvelle « grammatica » en somme, comme le disait Dante. La littérature contemporaine, à l'exception de quelques écrivains restés classiques, est devenue un laboratoire et non plus un conservatoire, ne pouvant plus servir de modèle de référence à l'école. L'école, en développant l'explication de textes français, instaure alors un rapport formaliste à la littérature en privilégiant la forme plus que le fond. Encouragé par le patriotisme, le rapport aux œuvres de la littérature classique française s'est fait sur le même modèle que celui des œuvres latines et grecques : c'est la même conception de la langue et du rapport admiratif aux œuvres qui a continué à s'imposer. Ce rapport a été renforcé par la constitution d'une caste de professeurs, agrégés, qui, formée pour défendre leurs intérêts à l'aide d'une revue comme *La Franco-ancienne* par exemple, s'est imposée ensuite pour défendre une conception traditionnelle de l'enseignement du français et des langues anciennes, d'autant plus que l'agrégation de lettres classiques comportait plus d'épreuves en latin et en grec qu'en français. Les Français sont restés les grammairiens de l'Europe et l'enseignement du français, du primaire au supérieur, reposait sur la maîtrise de l'orthographe et sur la connaissance de la grammaire. Cette même conception de la langue a renforcé, cependant, l'opposition du primaire et du secondaire, le premier développant la grammaire française, sous forme de règles à réciter, et le second, la grammaire latine, avec des déclinaisons à mémoriser. Mais le premier a fait pratiquer la rédaction où l'on demandait à l'élève de s'exprimer en bon français et d'illustrer des exemples de vertus d'après ce qu'il connaissait autour de lui ou ce qu'il avait pu lire, l'autre a fait pratiquer la version, qui permettait à l'élève d'acquérir une culture en lisant les textes antiques et de faire appel aux richesses expressives du français pour traduire les textes latins ou grecs. L'étude stylistique des textes, qu'ils soient latins ou français, n'était pas encore pratiquée ni d'un côté ni de l'autre mais les deux enseignements n'offraient pas la même culture de l'écrit ni la même ouverture culturelle. Le grammairien Ferdinand Brunot a tiré la sonnette d'alarme pour dénoncer une grammaire coercitive qui restait dans la lignée de la Grammaire générale et ne s'intéressait pas aux textes, tandis que les manuels



révélaient une tension entre l'explication de texte et la grammaire qui peinait à trouver sa place. Cette situation a perduré, les textes restant instrumentalisés à l'école. Les revendications vont porter ensuite sur la mise en continuité du primaire et du secondaire pour créer l'école unique. Mais sans que le rapport à la langue soit interrogé.

Les partisans de l'Ecole unique, de plus en plus nombreux après la première guerre mondiale, se sont heurtés à ces clivages : peu à peu l'institution scolaire a levé les obstacles à l'intégration du primaire (avec le primaire supérieur) et du secondaire dans un cursus unique. Cela ne s'est pas fait aisément, comme le retour en arrière de 1923 sous Léon Bérard. L'école unique était encore en cours de réalisation, en 1938, malgré la volonté de Jean Zay de la développer avec les classes d'orientation. Mais le rapport à la langue a peu évolué, si ce n'est que dans les années 1930, on trouve les premiers livres, comme ceux de Marcel Cressot, où la dimension syntaxique des textes est intégrée à leur étude stylistique. L'étude du lexique est restée très marginale, surtout dans le primaire où peu d'instituteurs ont eu des connaissances étymologiques : le Conseil supérieur de l'Instruction publique a décidé de supprimer, pour éviter un abus d'érudition, le mot étymologie des programmes de primaire. L'approche des textes est restée formaliste, l'étude grammaticale est passée avant celui du sens. La Société des agrégés, qui était restée attachée à l'enseignement traditionnel classique, même si ses membres n'avaient pas tous la même conception de l'élitisme, s'est opposée aux partisans de l'école unique. A la veille de la seconde guerre mondiale, même si les petites classes des lycées avaient disparu et que l'école primaire était commune, la concurrence persistait entre enseignement secondaire et primaire supérieur. L'enseignement du latin était la pomme de discorde récurrente qui freinait la marche vers l'école unique.

Jérôme Carcopino a instauré sous le régime de Vichy un enseignement raciste, puisqu'il s'agissait d'écarter de la fonction publique tous ceux qui étaient considérés comme dégénérés. L'enseignement classique servait ainsi à former une élite intellectuelle et sociale, qui excluait tous ceux que le régime jugeait indésirables. Instrumentalisée, la culture classique version défense du patrimoine et supériorité culturelle, était devenue un moyen de sélection sociale et raciale qui voulait faire disparaître la démocratisation qu'avait commencée à mettre en place Jean Zay. L'admiration pour l'antiquité, partagée par les nazis, était ainsi mise au service du régime de Vichy qui entretenait un attachement à des valeurs qui pouvaient avoir été reconnues comme universelles et immuables (celles de la langue et de la culture classique) mais qu'il utilisait à des fins politiques pour exclure une partie de la population. Cette perversion dans l'utilisation des humanités classiques leur a donné une image négative et leur a fait perdre cette dimension universelle pour leur donner une dimension historique tronquée : les humanités version Jérôme Carcopino héritées de Pierre Lasserre. Cette image raciste n'a fait qu'amplifier le discrédit dans lequel l'enseignement du latin et du grec était tombé : langue des prêtres catholiques, langue du régime de Vichy collaborationniste, l'homme du peuple qui ne connaissait que le français d'école primaire ne pouvait pas en avoir une vision positive et émancipatrice. Mais en transformant les classes de

primaire supérieur en collèges modernes, Jérôme Carcopino facilite malgré lui la mise en place de l'école unique, à la Libération.

La démocratisation de l'enseignement avec l'école unique pour tous est, en effet, ressentie comme une nécessité à la Libération. Préparé en partie pendant la Résistance, le projet Langevin-Wallon, a regroupé les collèges modernes, créés par Jérôme Carcopino, et les collèges classiques en collège unique. Les besoins en professeurs de français ont été importants et l'on a créé un cursus de formation universitaire qui a conduit au CAPES (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré). Le directeur de l'Enseignement secondaire, Gustave Monod a voulu développer les sciences, les langues vivantes et les pratiques artistiques, si bien que les lettres n'étaient plus la matière largement dominante par ses horaires. De plus, le besoin de professeurs de français a fait ouvrir un CAPES de lettres modernes sans latin. Les défenseurs de l'enseignement traditionnel classique, pour la plupart résistants comme le président de *La Franco-ancienne* Maurice Lacroix, ont voulu faire oublier la vision négative donnée par Jérôme Carcopino de l'enseignement des langues anciennes, en revendiquant, eux aussi, un élitisme fondé sur le seul mérite et le travail des élèves, élitisme qui se voulait ainsi démocratique. Mais leurs opposants, linguistes et historiens formés dans la lignée de la Nouvelle Sorbonne, avaient désormais plus de poids auprès des dirigeants car ils défendaient une conception différente de l'enseignement. L'opposition des classiques et des modernes ne reposait pas sur les mêmes bases politiques que lors de la réforme de 1902. L'extrême droite n'avait plus droit au chapitre et les partisans des humanités classiques étaient des professeurs qui avaient été engagés dans la Résistance et se situaient plutôt à gauche, tandis que du côté des modernes on pouvait trouver aussi des professeurs plutôt à droite. Le nouveau clivage s'effectuait par rapport à la conception de l'enseignement des langues anciennes et à celle du français. C'est le désir de créer une agrégation de lettres modernes qui a mis le feu aux poudres.

C'est une querelle qui a duré dix ans entre le premier projet de 1949 et sa création en 1959. Querelle qui a opposé les défenseurs de l'enseignement classique avec latin et grec, tel qu'il était en place depuis le XIX<sup>e</sup> siècle, et les défenseurs d'humanités modernes qui se présentaient en ordre dispersé car si leur volonté de réformer l'enseignement du français et la formation des professeurs était commune, les matières qui devaient figurer dans cette nouvelle agrégation n'étaient pas déterminées. Une proposition cependant a été faite au directeur de l'enseignement secondaire, une proposition révolutionnaire, en 1949 : il s'agissait de créer des humanités modernes avec une cohérence comparable à celles des classiques. L'exclusivisme de la littérature classique était contesté avec une demande d'ouverture sur les littératures du Moyen-Âge et européennes. Le linguiste Robert-Léon Wagner, partisan des humanités modernes et rapporteur du projet, pensait qu'il fallait créer un enseignement grammatical et littéraire d'un type absolument nouveau, avec de l'histoire de la langue. Le français était conçu comme une forme évoluée du latin. Comme les futurs candidats avaient une licence qui comportait un certificat de grammaire et de philologie française qui imposait de connaître la structure de la langue latine classique et post-classique, une épreuve de latin n'était pas nécessaire. Mais deux langues vivantes étaient imposées. La leçon d'agrégation

serait une leçon de littérature (française ou étrangère) ou d'histoire des idées sur l'ensemble du programme qui embrassait une période qui allait de l'ancien français ou français moderne. Ce qui était révolutionnaire, c'était l'introduction d'une perspective historique dans l'approche de la langue française, conçue non plus comme immuable dans sa perfection mais issue d'une évolution avec des états de langue différents et dignes de considération. La littérature du Moyen-Âge figurait aux côtés des œuvres classiques. Mais cette perspective historique restait encore au niveau de catégories générales, en déterminant des états de langue de telle ou telle époque mais sans appréhender la façon dont tel ou tel auteur utilisait cet état de langue. On en restait, comme pour le latin ou le grec, à une approche générale et non pas stylistique. L'historien Lucien Febvre, aux côtés de Robert-Léon Wagner, insistait sur la nécessité d'introduire une dimension historique et comparative dans l'enseignement qui ouvrait sur le monde moderne. L'opposition farouche des défenseurs des humanités classiques, représentées par Maurice Lacroix président de *La Franco-ancienne*, ne permit pas à l'agrégation de lettres modernes de voir le jour telle qu'elle avait été conçue. Dix ans après le rapport de 1949, elle est instituée mais avec une version latine obligatoire. Elle a conservé un programme avec des œuvres qui présentent des états de langue française différents mais l'histoire des idées a disparu au profit d'une dissertation de littérature comparée. Elle a donc été recentrée sur la langue française et latine avec moins de perspective historique. Cette agrégation a été considérée par les classiques comme une agrégation au rabais et les nouveaux agrégés n'ont pas été considérés comme de vrais agrégés. L'enseignement du français, que se partageaient professeurs de lettres classiques et professeurs de lettres modernes, est devenu un terrain d'incompréhension et de rivalité, d'autant plus que la démocratisation de l'enseignement et du professorat a entraîné aussi un changement de mentalités et de pratiques pédagogiques. La période des années 1960-1980 a été complexe. Tandis que les classiques continuaient à enseigner le grec et le latin devant des classes dont les effectifs étaient en baisse, les modernes se tournaient vers d'autres références pour enseigner le français, en particulier vers la linguistique et la grammaire structurales, en pleine expansion à l'université, et qui leur donnaient une légitimité face aux classiques. Mais l'adaptation du structuralisme, dans la grammaire et dans la littérature enseignées dans les établissements scolaires, a donné lieu à un nouveau formalisme qui n'a pas pris en considération, dans l'étude des textes, le sens lié à l'étude du lexique et du style, mais s'est attaché à déterminer des catégories générales comme les spécificités de la littérarité. Au point qu'on peut se demander si la Grammaire générale n'était pas de retour. Classiques et modernes se sont opposés en réalité avec une même conception de la langue, qui privilégiait une approche analytique générale, et ne s'attachait pas au fonctionnement particulier de la langue dans les textes d'un auteur. Cette incompréhension entre deux formations différentes a perduré, laissant l'enseignement du français avec des possibilités d'évolution réduites car chacun restait sur ses positions.

Ce long parcours a ainsi permis de mettre en évidence les raisons pour lesquelles l'enseignement français n'a pas admis un rapport historique à la langue et un rapport aux textes qui prennent en considération avant tout le sens, énoncé dans un style qui est l'appropriation par un auteur d'un état de langue à une époque donnée. Comme si le besoin rationnel était toujours en

quête de généralité et voulait appréhender l'individuel à travers des catégories générales qui, peut-être, rassurent. Or la démarche pédagogique, si on la veut efficace, part de l'individuel pour aller vers le général. Imposer trop tôt le général aux élèves risque d'amoinrir leurs facultés à s'intéresser au particulier, à exprimer leur propre singularité et ensuite à accéder au général qui leur permet de s'émanciper. La variété des styles et des messages contenue dans les textes est un moyen, à mon sens, de faire connaître la diversité. Apprendre à lire, à déchiffrer, avec lenteur, en prenant le temps, permet d'appréhender l'autre, la différence. C'est une forme d'éducation à la tolérance et au respect de l'autre. Si la dimension dénotative de la langue est de première importance pour les sciences, quelles qu'elles soient, car elle facilite la synthèse et exige la rigueur, la dimension expressive est essentielle plus les élèves sont jeunes. C'est l'épanouissement de l'expression personnelle et la reconnaissance de la culture maternelle que porte l'élève qui facilitent ensuite l'accès à la réflexion.

Associée à une conception grammaticale fondée sur la raison et à la recherche de la clarté, l'approche des textes, en France, a été influencée peut-être par le rapport d'autorité de la religion catholique qui visait plutôt une interprétation unique et consensuelle (telle que nous l'avons dans la *Ratio studiorum*) qu'une approche fondée sur la pluralité des interprétations, comme dans les traditions juive et protestante. A ce fait religieux, s'est ajoutée l'influence du cartésianisme qui a privilégié la raison au sentiment et à l'imagination. L'enseignement a conservé les deux influences et n'a pas su développer ni la lecture autonome, ni l'expression de soi, ni les pratiques artistiques, et n'a pas pris en compte le colinguisme du français avec le latin et les autres langues qu'il a côtoyées, c'est-à-dire la dimension temporelle présente dans une langue. Le français est une langue de culture et si l'on veut que l'école cesse d'être élitiste et donne réellement à chacun la possibilité de l'émancipation et de la pensée, il faut donner les clés de la maîtrise de la langue nationale, celles de la norme haute, en enseignant les cultures antiques présentes, comme des sédiments déposés, dans la langue française et en changeant le regard porté sur la langue mise en œuvre dans les textes par les auteurs. Cette querelle du latin et du français est donc vaine si elle persiste, elle a perdu toute raison d'être, comme les deux cursus de lettres classiques et lettres modernes : ils n'ont pas lieu d'être puisque leurs objets d'étude sont les auteurs et les œuvres qui ont fait notre culture, c'est-à-dire l'histoire.

Or les sciences cognitives actuelles évoluent en intégrant la sémantique interprétative dans la recherche de la genèse des cultures, dans une pluridisciplinarité qui prend en compte la dimension temporelle, si bien que le mouvement des idées semble rendre favorable désormais un rapport aux textes qui aurait permis à Michel Bréal de se faire entendre.

## **B) Les apports des sciences cognitives :**

Depuis le milieu du XX<sup>e</sup> siècle, la révolution cognitiviste définit la connaissance comme l'ensemble des fonctions dont est doté l'esprit humain et par lesquelles nous construisons une représentation opératoire de la réalité à partir de nos perceptions. Le titre du livre d'António

Damásio<sup>1191</sup>, *L'Erreur de Descartes*, illustre cette évolution : contre René Descartes, qui voit la raison comme proprement humaine et détachée des autres composantes de l'homme, le neurologue oppose une approche dans laquelle émotions et raisonnement interagissent. Par exemple, la mémorisation et l'apprentissage sont plus efficaces s'ils s'accompagnent d'un stimulus émotionnel. Pédagogiquement, il est reconnu que la mémorisation est facilitée par une activité ludique ou théâtrale qui procure une émotion joyeuse. Faire souffrir le corps n'est pas du tout une façon efficace ni d'enseigner ni d'instruire comme l'a montré l'échec patent des maisons de redressement qui existaient encore au lendemain de la deuxième guerre mondiale<sup>1192</sup>. Nous serions peut-être en train de nous rendre compte qu'une approche trop cartésienne de l'enseignement a conduit à des non-sens pédagogiques car la raison d'un élève obéit à un processus de maturation, qui n'est d'ailleurs pas le même pour tous les élèves. Ce processus invite à interroger, comme l'ont fait les pédagogues reconnus de Comenius à Piaget, le développement de l'enfant et à prendre en compte le rôle des émotions et des sensations pour favoriser l'expression de soi et donner confiance par un accueil bienveillant du ressenti.

Mais, et c'est là l'une des complexités de l'enseignement, la maîtrise d'une langue et le développement de l'expression orale et écrite, ne sont pas seulement une question de pédagogie et de facultés cognitives. En effet, les sciences cognitives s'intéressent aux études littéraires. En théorie, elles devraient pouvoir décrire les opérations mentales qui sont mobilisées dans l'acte d'écriture d'un côté et dans l'acte de lecture de l'autre, et peut-être venir en aide aux enseignants. Or « On en vient à ce paradoxe que les tentatives les plus convaincantes d'exploration "cognitive" du texte littéraire sont celles qui, en réalité, se passent quasiment de tout recours direct à la psychologie cognitive. Indice d'une insuffisance du paradigme cognitiviste face à l'objet littéraire ? » demande Sylvain Prudhomme<sup>1193</sup>. La raison en serait que le cognitivisme exclusivement absorbé par la recherche d'universaux, « commence tout juste à quitter le plan du langage pour descendre vers la diversité des langues : c'est dire si l'étude de la diversité des textes, plus inépuisable encore, est pour le moment loin de ses préoccupations. » La science, visant toujours la loi générale, commence à se rendre compte que l'on pense, on écrit et on lit en langues, c'est-à-dire dans une langue particulière, porteuse d'une culture particulière et que ni cette langue ni cette culture ne sont réductibles à des lois générales. Le cognitivisme aurait donc eu tendance à suivre la Grammaire générale car il s'en tient à « une conception exclusivement dénotative du sens : au symbole correspond la chose ou l'état de chose, et réciproquement, dans une univocité qui interdit tout jeu. Nul besoin d'insister sur l'incompatibilité foncière d'une telle approche de la signification avec la démarche littéraire, qui n'a cessé de revendiquer connotation et polysémie

---

1191 Antonio Damasio, *L'erreur de Descartes, la raison des émotions*, [Descartes'Error : Emotion, Reason, and the Human Brain], Paris, Odile Jacob, 1994, traduit de l'anglais (Etats Unis) par Marcel Blanc. Antonio Damasio est neurologue et son livre se fonde sur l'observation de ses patients. « J'ai avancé l'hypothèse, dite des marqueurs somatiques, selon laquelle l'émotion participait à la raison et qu'elle pouvait assister le processus de raisonnement au lieu de nécessairement le déranger, comme on le supposait couramment. » Préface à la nouvelle édition, p.3.

1192 Voir le livre autobiographique d'Albertine Sarrazin, *L'Astragale*, Jean -Jacques Pauvert, 1965.

1193 Prudhomme Sylvain, « Littérature et sciences cognitives », *Labyrinthe*, 2005/1 (n° 20), p.4. URL : <https://www.cairn.info/revue-labyrinthe-2005-1-page-.htm>

comme traits caractéristiques du texte littéraire, sinon comme pierre de touche de toute littérarité<sup>1194</sup>. »

La recherche en sémantique cognitive a fondé « l'universalité postulée des opérations sémantiques non plus sur les contraintes de la raison mais sur celles du corps, les schèmes naissant non plus d'une concrétisation de la raison, mais d'une abstraction ou transposition générale, par métaphorisation, du sensible phénoménologique : le sens linguistique serait ancré dans notre corporéité. » Mais cette réhabilitation du corps dans l'espace sémantique, (ce qui donnerait raison à Barthes qui disait que « le style n'est jamais que métaphore c'est-à-dire équation entre l'intention littéraire et la structure charnelle de l'auteur<sup>1195</sup> ») fait aussi peu cas que la thèse rationaliste de la dimension culturelle du langage. Mais François Rastier annonce que depuis quinze ans la sémantique interprétative connaît « des convergences sans précédent dans les domaines de la génétique des populations, de la linguistique historique et comparée, de l'archéologie préhistorique et de la paléographie qui permettent de concevoir de façon nouvelle la genèse des cultures et l'émergence du monde sémiotique<sup>1196</sup>. » Cette évolution de la science cognitive réintègre donc la dimension temporelle dans l'appréhension du sens puisqu'il s'agit de comprendre la genèse des cultures. Comme si les sciences n'avaient retenu jusque-là que la seule catégorie kantienne de l'espace et venaient de réintégrer celle du temps dans leurs champs d'investigation. C'est ainsi un nouveau rapport à la culture et aux textes qui est en train de se développer en France, ce qui va , peut-être, favoriser une approche des textes moins univoque.

### **C) Pour un autre rapport aux textes.**

Le cloisonnement persiste malgré les incitations ministérielles à établir des relations entre les trois niveaux d'enseignement. La présente thèse a voulu mettre en évidence que le rapport à la langue n'avait pas été interrogé de façon métadidactique, c'est-à-dire en envisageant l'enseignement de la langue dans une continuité concernant les trois niveaux, et qu'en adoptant une langue d'enseignement, où dominait la dimension dénotative, les trois niveaux d'enseignement restaient forcément cloisonnés puisque elle favorisait l'acquisition de savoirs spécifiques à chaque niveau sans penser à développer une culture qui, par un rapport différent à la langue et aux textes, aurait facilité la progression des élèves d'un niveau à l'autre. En effet, le rapport à la langue et aux textes ne peut pas être tout-à-fait le même selon l'âge des élèves et leur maturité intellectuelle. J'ai évoqué en introduction ce que pensent des pédagogues qui se sont intéressés aux modes d'apprentissage de la petite enfance : les expériences sensori-motrices sont essentielles pour le développement de

---

<sup>1194</sup> *Ibid.*, p. 5.

<sup>1195</sup> Roland Barthes, *Le degré zéro de l'écriture*, Paris, Seuil, 1953, p.13.

<sup>1196</sup>Rastier François, *Sémantique et recherches cognitives*. Presses Universitaires de France, « Formes sémiotiques », 2010, avant-propos à la seconde édition. DOI : 10.3917/puf.rast.2010.01. URL : <https://www.cairn.info/semantique-et-recherches-cognitives--9782130579854.htm>

l'activité intellectuelle et symbolique de l'enfant, accompagnées aussi de jeux et d'imitations qui favorisent l'expression verbale. Il y a une pédagogie spécifique à la petite enfance, mais il est important aussi de développer la lecture orale très tôt, ainsi que le maniement de l'objet qu'est le livre pour rendre cet univers familier à l'enfant. La lecture de contes et de récits mythologiques est un moyen de faire entrer l'enfant, par son imaginaire, dans le monde culturel que porte la langue française. Si les héros de la mythologie et ceux que notre imaginaire culturel connaît sont connus tôt des enfants, ils s'approprient bien mieux et plus facilement tous les mots qui ont une relation avec eux. Le processus d'identification, favorisé par une lecture adaptée de la mythologie grecque, comme le permet par exemple, *Le feuilleton d'Hermès* ou celui *d'Artémis*<sup>1197</sup>, facilite l'apprentissage de mots qui leur sont liés, comme lyre ou caducée, et ceux qui désignent les dieux, Zeus, Apollon. Peu importe que l'enfant ne sache pas les écrire, il le saura d'autant mieux ensuite qu'il les aura entendus d'abord. L'apprentissage se fait d'autant mieux qu'il stimule l'imaginaire et le vocabulaire appris provient d'abord des histoires entendues. L'écoute d'une lecture faite à voix haute est une expérience enrichissante, pourvu qu'on sache la faire à un moment propice, sans coercition, dans un contexte affectif favorable. Le rapport à la langue maternelle est d'autant plus fécond que les conditions de son épanouissement auront été favorables. La lecture de textes est le lien entre les différents niveaux, de textes qu'il faut permettre à l'enfant de s'approprier, et ce lien demande à être renforcé par un autre rapport à la langue. Un rapport à la langue qui développe aussi la fonction expressive par un enrichissement du vocabulaire. Notre étude a montré que le vocabulaire n'était pas pris en compte ou, quand il l'était, c'était sous forme parfois rébarbative par une étude trop désincarnée des racines ou de l'étymologie. La lecture de textes adaptés à l'intérêt des enfants et l'étude des mots qu'ils comportent, dans la perspective de développer une culture qui permet peu à peu l'émancipation, est primordiale. Renée Balibar a montré, dans *L'institution du français*, qu'un enseignement, comme celui de l'école primaire dans l'école de Jules Ferry, qui ignore le colinguisme dans lequel s'est formé le français, est un apprentissage voilé de la langue, car il ne révèle pas que la langue française est un produit dérivé de l'activité de traduction du latin alors qu'il en porte la marque culturelle. Or cette marque culturelle, ce n'est pas l'analyse grammaticale qui la fait connaître mais l'étude des mots, ce parent pauvre de l'enseignement, une étude des mots en contexte. Les tentatives pour diffuser l'étymologie dans les classes de primaire ont été probablement maladroites et trop érudites, en cette fin du XIX<sup>e</sup> siècle où la grammaire comparée et la linguistique se développaient. Les découvertes du supérieur, nous l'avons vu, demandent une forme pédagogique et didactique pour être comprises des élèves, et c'est peut-être la raison pour laquelle elles ont eu peu de succès. Pourtant l'enseignement du vocabulaire dans sa dimension historique et culturelle est essentielle. En témoigne ce passage de l'italien Nicola Gardini qui vient de publier *Les 10 mots latins qui racontent notre monde*<sup>1198</sup>. « L'étymologie purement formelle d'un mot ne suffit pas à en révéler le sens. Virtus, par exemple, l'un des dix mots sur lesquels nous nous arrêterons, dérive de vir, « mâle »; mais cela n'explique pas pourquoi virtus en

---

<sup>1197</sup> Murielle Szac, *Le feuilleton d'Hermès, Le feuilleton d'Artémis*, Paris, Bayard, 2006 et 2019.

<sup>1198</sup> Nicola Gardini, *Les 10 mots latins qui racontent notre monde*, traduit de l'italien par François Livi, Paris, éditions de Fallois, 2018.

vient à signifier « sagesse » ou « force morale » et bien d'autres valeurs qui n'ont pas de rapports évidents avec la masculinité. En effet, à partir d'un certain moment, les femmes aussi ont pu être définies vertueuses, en latin *virtuosae* ; mais il faut passer par la littérature, par les textes de Cicéron, de Sénèque et de bien d'autres auteurs pour comprendre comment le sens d'un mot s'est progressivement défini et modifié. » Les mots se chargent de sens grâce aux textes. Ce sont les textes qui permettent leur acquisition et ce sont eux qui nourrissent l'apprentissage de la langue. Une conception historique de la langue redonne du sens, car elle nuance l'arbitraire. L'histoire des mots, comme celle de la langue, se raconte, c'est le récit qui fait sens, car il parle à l'imaginaire et crée des liens entre le lecteur et le texte mais aussi entre les lecteurs. Une langue transmet des mots concepts riches d'histoire. Les élèves les entendent dans leur entourage et l'école a pour mission de les leur faire redécouvrir pour certains, de les leur faire découvrir pour d'autres. L'expression personnelle se développe d'abord par la richesse du lexique : les enfants sont très tôt poètes, ils jouent spontanément avec les mots, et il est nécessaire qu'ils continuent plus tard à le faire. L'instauration toute récente du carnet de lecture en lycée, non noté, est intéressante : on se rend compte que les élèves ne sont pas habitués à donner leurs impressions de lecture. Ils font ce qu'ils ont appris, ils résument le texte. Rares sont ceux qui savent dire ce qui les a intéressés, comme si l'école fonctionnait toujours dans un rapport d'autorité avec les textes et que ce qui importait était ce que l'école avait dit et non pas ce qu'ils ressentent ou pensent. Il faut accepter que les élèves se trompent ou lisent mal, et leur montrer ensuite qu'ils ont mal lu mais si d'emblée on évite qu'ils s'expriment, ils se détournent de la lecture. Le problème est que le professeur, formé à l'école, détient la vérité sur le texte, ou croit la détenir. C'est pourquoi l'expérience qui consiste à faire participer une classe à l'élection d'un texte contemporain, roman ou théâtre<sup>1199</sup>, dans le cadre d'un prix à décerner, est importante car elle place l'enseignant sur un pied d'égalité avec ses élèves. Je peux témoigner que c'est très formateur car l'enseignant n'a rien pu lire sur les textes avant d'en parler avec sa classe, il n'a pas de lecture critique à sa disposition et se retrouve comme eux : réaction de rejet vis-à-vis d'un texte dont on n'aime pas l'écriture, qu'on ne comprend pas, qu'on trouve « mal écrit »...le fait de parler du texte avec la classe nous permet d'avancer. C'est enrichissant, la langue des auteurs contemporains leur étant, bien plus que celles du passé, accessible. Mais il faut accepter de se mettre en danger, en tant qu'enseignant, de montrer que, nous non plus, nous ne savons pas et que lire est une quête du sens. Ces lectures cursives, indispensables pour donner le plaisir de lire et développer l'autonomie, ouvrent sur des discussions qui permettent de confronter les points de vue et facilitent la prise de parole. Ensuite, on peut développer, comme prolongement, une pratique plus réfléchie de la lecture, sur des textes appartenant au patrimoine culturel français ou européen.

---

<sup>1199</sup> J'ai participé, avec une classe de lycée, pendant trois ans au Prix littéraire des lycéens et apprentis de la région Sud, qui concerne romans contemporains et bandes dessinées, et depuis 8 ans, au Prix Godot du Centre Dramatique des Villages du Haut Vaucluse, qui récompense un texte de théâtre contemporain.



La pratique de la traduction, rénovée comme le propose le rapport sur *Les Humanités au cœur de l'école*<sup>1200</sup> par exemple, permet de mieux connaître sa propre langue par comparaison avec les grammaires et les usages des langues traduites, qu'elles soient modernes ou anciennes, pour peu, bien sûr, que le travail sur les langues soit fait dans une perspective culturelle. Cette pratique est une condition *sine qua non* de la convergence des projets éducatifs européens qui « repose paradoxalement sur la divergence des évolutions historiques dont ils sont issus. Enracinés dans des langues de culture formées les unes au contact des autres, grâce au rapport différencié qu'elles entretiennent avec l'héritage des langues anciennes (le grec, le latin mais aussi l'hébreu), ils visent, chacun, une figure singulière de l'universel »<sup>1201</sup>. La pratique de la traduction permet de sortir du monolinguisme et d'enrichir le français des élèves. Le français est une langue de culture qui a toujours évolué au contact des autres langues. La traduction, c'est la langue de l'Europe, « l'un des meilleurs paradigmes, sans doute aujourd'hui le plus fécond, pour les sciences humaines. »<sup>1202</sup>

Nous avons pu voir que dans l'enseignement secondaire, hérité de celui des jésuites, la traduction n'avait pas joué à plein son rôle au niveau de la lecture car les textes étaient souvent étudiés sous forme de morceaux choisis, parce qu'on sélectionnait les passages qui semblaient les plus aboutis tant par la forme que par le sens pour les faire traduire. S'était ainsi constitué un choix de morceaux, transmis de génération en génération, comme la traversée des Alpes par Hannibal de Tite Live, ou bien la charge de Cicéron contre Catilina : « *Quousque tandem abutere, Catilina, patientia nostra ?...* », autant de passages qui constituaient la vulgate du latiniste, fournissaient des *exempla* et des citations mais n'avaient pas fait l'objet d'une lecture analytique ni n'avaient été replacés dans le contexte général de l'œuvre qui n'avait, d'ailleurs, pas été étudiée dans son ensemble ni même lue. Cela donnait une image figée, comme des images d'Epinal de la littérature antique et française, puisque les « grands » textes français connaissaient le même sort. La littérature était ainsi constituée de faits, c'est-à-dire de supports écrits à lire et à imiter parce que dignes d'admiration et non pas de textes, c'est-à-dire de pensées à discuter, à interroger. C'était un rapport d'autorité, qui, comme tout rapport d'autorité, ne facilite pas l'émancipation. L'absence de perspective historique refusait aux textes et à leurs auteurs leur vie dans l'histoire : aimés à une époque, relégués dans l'oubli à une autre, ou bien même dénigrés, ils n'ont pas connu toujours la faveur des lecteurs, ils n'ont pas non plus influencé la postérité de la même façon mais ils ont pu constituer des étapes incontournables, comme la philosophie n'est plus la même après Descartes ni le roman après Balzac. Ce sont ces repères culturels-là qui forment une culture parce qu'ils restent

---

<sup>1200</sup> Pascal Charvet et David Bauduin, *Les Humanités au cœur de l'école, Rapport sur la valorisation des langues et cultures de l'Antiquité*, 2018. : « Il faut rompre définitivement avec une conception clivée de la tradition classique qui sépare les questions de langue et les enjeux de civilisation, la littérature et l'histoire.; il faut dénoncer les dangers d'une approche strictement linguistique ou littéraire, voire formaliste, qui envisage seulement la langue pour elle-même, en s'attachant seulement à la structure formelle et à l'oeuvre esthétique, hors de son contexte historique et de ses représentations particulières.[...] L'enjeu de cette mission (celle des Humanités) est bien de structurer un enseignement nouveau, qui permette d'articuler en profondeur les objectifs de formation à une maîtrise de la langue et de la culture françaises, à une conscience critique et anthropologique sur la diversité et les identités culturelles, et à une intégration réfléchie au cadre de vie et de développement professionnel et personnel dans le monde contemporain. » <https://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/184000068/index.shtml>

<sup>1201</sup> Pierre Judet de la Combe et Heinz Wisman, *L'avenir des langues*, Editions du Cerf, 2004, quatrième de couverture.

<sup>1202</sup> Barbara Cassin, (dir.) *Philosopher en langues*, Editions rue d'Ulm, 2014, quatrième de couverture.

ouverts à l'interrogation tout au long de la vie. C'est pourquoi il est nécessaire de faire connaître des œuvres et des auteurs, de montrer ce qu'ils apportent mais aussi leurs zones d'ombre, de voir de quelle tradition ils relèvent, comment ils s'en démarquent<sup>1203</sup> et de quelles lectures successives ils ont fait l'objet. Par la connaissance de l'histoire vécue par les textes, celle de leur réception, on évite de figer la littérature dans des catégories sclérosantes : la tradition scolaire, par exemple, classe les œuvres en littérature ou en philosophie. Si bien que Platon, par exemple, n'est pas étudié comme un auteur littéraire car il est considéré comme un philosophe. Même si ses dialogues ont servi de modèle à Diderot, ils ne sont pas étudiés en tant que dialogues littéraires. Lorsque j'ai préparé l'agrégation interne en 2007, le *Phédon* était au programme : aucun cours pour aborder de façon littéraire cette œuvre, même les cours Sévigné, qui se contentaient d'une paraphrase avec des remarques sur la traduction. Les textes antiques pourraient être étudiés de façon littéraire, comme nous y invitent d'ailleurs les nouveaux programmes dans la spécialité *Humanité littérature et philosophie*, instaurée en 2019 par la réforme des lycées, qui nous permet, de plus, de croiser les lectures sur un même texte en littérature et en philosophie. Il faut souhaiter que cette pratique des lectures croisées puissent s'étendre à un plus grand nombre d'élèves. La dispute des classiques et des modernes avait privé les textes de lectures ouvertes. C'est pourquoi ils sont si peu lus en dehors des études : on n'habitue pas les élèves à les questionner et cela n'incite pas les adultes à revenir sur ce qu'ils ont lu en classe. Tzvetan Todorov avait certainement raison lorsqu'il disait que les analyses structurales avaient tué les études littéraires parce qu'à trop raisonner on avait perdu le plaisir de la lecture. Les deux façons d'aborder la littérature, admiration classique et structuralisme n'ont pas su susciter à l'école d'engouement pour les textes. Or l'actuel succès des séries télévisées montre combien l'être humain a besoin qu'on lui raconte des histoires, depuis Homère, il aime écouter des récits d'aventure. Et l'antiquité continue dans les romans dits de jeunesse à inspirer un grand nombre d'auteurs, il suffit que l'école ne rejette pas comme de la sous-littérature ces livres qui permettent une lecture autonome des élèves : ils sont un tremplin pour faire d'eux des lecteurs, l'école peut se charger ensuite d'en faire des lecteurs avertis. Nos élèves et nos enfants n'auront pas tout-à-fait les mêmes références culturelles que nous, peu importe, le tout est qu'ils en aient et qu'ensuite, adultes, ils puissent échanger avec leurs aînés parce qu'ils auront aimé lire. Si j'ai découvert avec avidité les Lagarde et Michard lorsque j'ai commencé à enseigner, c'est qu'enfin, les auteurs devenaient des êtres vivants, qui avaient vécu, connus des déboires et des succès et écrit plusieurs livres. Ces manuels permettaient de ne pas tout lire mais d'avoir une idée de ce que les auteurs avaient écrit dans un contexte historique, social, littéraire particulier. Si l'approche proposée n'était pas toujours pertinente, surtout pour les auteurs modernes, elle m'avait permis au moins de les connaître un peu, elle offrait une porte d'accès qui rassurait ma lecture. Lire seul n'est pas chose facile, faire lire encore moins, c'est un sujet essentiel pour tout enseignant qui devrait être au centre d'une formation continue car les pratiques évoluent, on ne lit plus aujourd'hui comme autrefois, mais on continue à lire, beaucoup heureusement et à tout âge. Faire aimer lire en classe, c'est viser aussi le lecteur adulte.

---

<sup>1203</sup> Voir Umberto Eco, *L'œuvre ouverte*, Paris, Seuil, 2015 [1962]. Préface : « L'œuvre d'art est un message fondamentalement ambigu, une pluralité de signifiés qui coexistent en un seul signifiant. »

**D) Pour le développement de la métadidactique, pour lier le primaire, le secondaire et le supérieur et mettre en synergie les recherches pour penser l'approche des textes et la grammaire scolaire, en tirant les leçons de nos prédécesseurs.**

Je le disais en introduction : « Cette transformation du savoir savant en matière pédagogique est le fruit d'une métadidactique, c'est-à-dire d'une réflexion qui fait un choix dans ces savoirs savants, au nom d'une visée assumée et consciente, et qui doit nécessairement reposer sur l'histoire, vivier d'exemples pour penser. La métadidactique participe donc de plusieurs champs disciplinaires : la philosophie, la linguistique historique, la grammaire, la pédagogie, la littérature et bien sûr, la politique sans laquelle il n'est pas de mise en application des réformes. La métadidactique peut ne pas être une discipline universitaire, mais elle ne peut se cantonner non plus dans le primaire ou le secondaire, elle est à la fois au-dessus et dedans, elle nécessite de pratiquer une dialectique ascendante et descendante puisque elle analyse, propose et voit sur le terrain de l'enseignement ce qu'il en est. Mais elle pourrait être une discipline universitaire si elle faisait l'historique et l'analyse des réformes qui se sont succédé et des pensées sur l'enseignement. » La métadidactique permet de tirer les leçons de l'histoire et de nourrir une réflexion philosophique, didactique et pédagogique au contact des auteurs du passé qui ont consacré de nombreuses pages à l'enseignement et la présente thèse a montré qu'ils étaient nombreux. *L'Encyclopédie*, nous l'avons vu, a été une tribune qui a permis à des querelles, comme celle de l'inversion, de se faire connaître et qui nous permet d'interroger nos pratiques sur l'enseignement du latin. Il est passionnant de voir que le latin n'a jamais été une langue facile à apprendre pour personne et que les professeurs comme Du Marsais ou Beauzée, ou encore Pluche et Chompré, cherchaient des méthodes pour l'enseigner de la façon la plus efficace possible. Ils faisaient travailler sur des textes authentiques : avec sa routine, Du Marsais les remettait dans l'ordre français pour que les élèves accèdent plus vite au sens. Pluche et Chompré n'étaient pas d'accord car cela faisait perdre l'ordre des mots expressifs en latin. Ils avaient tous raison. Les deux approches pourraient être successives dans le cas de phrases complexes : reconstruire une phrase latine selon l'ordre des mots français (pour un élève français) pour qu'il repère plus facilement la syntaxe et saisisse la structure profonde (le sens) et ensuite lui faire étudier la phrase latine originale sous l'angle de l'expressivité (la structure de surface) et lui faire rechercher, en français, les moyens pour rendre au mieux les effets de style. Le français aussi peut se permettre certaines inversions. Ces jeux sur l'ordre syntaxique sont enrichissants et source de créativité. Lorsque Michel Bréal, dans *Quelques mots sur l'Instruction publique en France*, propose d'utiliser les patois pour apprendre le français, il le faisait dans un contexte qui n'est plus celui d'aujourd'hui mais qui reste d'actualité dans la mesure où certains élèves n'ont pas le français comme langue maternelle ou bien parlent un français avec peu d'ouverture culturelle, ce qui ne leur permet pas de s'exprimer de façon aisée ni de comprendre, même en lycée, les œuvres de la littérature. Le regard porté par Michel Bréal sur les langues qui

entrent ainsi en contact au sein de l'école, permet de quitter une attitude en surplomb qui mène vite au mépris et qui instaure, comme chez Mona Ozouf, la distance d'une cour entre le monde familial et celui de l'école. Ces textes et leurs auteurs sont, à mon sens, des exemples à connaître et à méditer pour que chaque enseignant puisse interroger son propre rapport à la langue et à l'enseignement. Je pense que la connaissance de l'existence du *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson devrait faire partie du bagage culturel des enseignants comme référence à interroger pour mesurer l'évolution des savoirs. Que la pensée d'Alfred Fouillée sur la constitution d'une élite ouverte mérite qu'on s'y arrête, que le livre de Pierre Lasserre serve de point de repère sur ce que pouvait devenir l'enseignement des langues anciennes dans une conception élitiste étroite et comment il a pu être utilisé à des fins racistes sous Jérôme Carcopino. La connaissance historique de la matière que l'on enseigne donne du sens et de l'énergie à notre enseignement. Pendant les douze années qu'ont duré mes recherches, je n'ai pas souffert de solitude ni de découragement car le compagnonnage avec tous ces penseurs m'a permis de changer de regard vis-à-vis des langues anciennes et du français, de répondre à mes questions et de combler aussi les frustrations qui avaient été les miennes en tant qu'étudiante et jeune professeur. Si mes recherches peuvent à leur tour apporter à tous mes collègues présents et à venir matière à réflexion pour la constitution de cette métadidactique indispensable dans notre métier, quelle que soit la matière, pour une meilleure entente, parce que nous aurions une culture commune d'enseignement, alors j'éprouverais un immense plaisir. J'ai essayé d'œuvrer pour que tous les enseignants de la maternelle à l'université aient comme repère la langue d'enseignement et qu'à chaque échelon de son parcours, l'élève trouve une cohérence, dans le respect de sa propre culture, et approfondisse sa connaissance de la langue française. L'approfondissement de la connaissance de la langue ne peut pas s'arrêter à la sortie de l'école, c'est toute la vie qu'elle se fait. Mais la mission de l'école est de donner les moyens et la curiosité de la cultiver tout au long de la vie. A elle de savoir comment enseigner pour que cet enrichissement permanent continue à se faire et qu'elle accomplisse ainsi sa mission humaniste.

## BIBLIOGRAPHIE

### Ouvrages et documents généraux pour une réflexion d'ensemble :

AUROUX Sylvain, *Histoire des idées linguistiques*, Liège, Mardaga, 1992.

BALIBAR Renée, *L'Institution du français : essai sur le colinguisme des Carolingiens à la République*, Paris, Presses Universitaires de France, 1985.

—, *Le colinguisme*, Paris, Presses Universitaires de France (coll. « Que sais-je ? »), Paris, 1993.

BARTHES Roland, *L'aventure sémiologique*, Paris, Seuil, 1964.

—, *Le degré zéro de l'écriture*, Paris, Seuil, 1953.

BLANCHOT Maurice, *L'espace littéraire*, Paris, Gallimard, 1955.

BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit, 1964.

BRAUDEL Fernand, *Grammaire des civilisations*, Paris, Arthaud, 1987.

BOLLACK Jean, *La Grèce de personne, les mots sous le mythe*, Paris, Seuil, 1997.

CASSIN Barbara (dir.), *Philosopher en langues, les intraduisibles en traduction*, Paris, Éditions rue d'Ulm, 2014.

CASSIRER Ernst, *La Philosophie des Lumières*, trad. de l'allemand par P. Quillet, Paris, Fayard, 1966 [1932].

—, *Descartes, Corneille, Christine de Suède*, trad. de l'allemand par M. Frances et P. Schrecker, Paris, Vrin, 1997 [1942].

—, *Rousseau, Kant, Goethe*, trad. de l'allemand par J. Lacoste, Paris, Belin, 1991 [1945].

CHAPOULIE Jean-Michel, *L'École d'État conquiert la France, deux siècles de politique scolaire*, Rennes, Presse universitaires de Rennes, 2010.

CHARLE Christophe, *Histoire sociale de la France au XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Seuil, 1991.

—, *La République des universitaires, 1870-1940*, Paris, Seuil, 1994.

—, VERGER Jacques, *Histoire des universités*, Paris, PUF, 1994.

—, JEANPIERRE Laurent, *La vie intellectuelle en France, des lendemains de la Révolution à 1914*, Paris, Seuil, 2016.

—, —, *La vie intellectuelle en France, le temps des combats (1914-1962)*, Paris, Seuil, 2016.

CHARVET Pascal, BAUDUIN David, « Les Humanités au cœur de l'École. Rapport sur la valorisation des langues et cultures de l'Antiquité », rapport remis le 29 janvier 2018 au Ministère de l'Éducation nationale (en ligne : [ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/184000068/index.shtml](http://ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/184000068/index.shtml)).

CHERVEL André, *Histoire de l'agrégation. Contribution à l'histoire de la culture scolaire*, Paris, INRP-Éditions Kimé, 1993.

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

CHEVREL Yves, « Les Lettres modernes et la formation des professeurs de français », *L'information littéraire*, 55-3, 2003, p. 3-10 (en ligne : <https://www.cairn.info/revue-l-information-litteraire-2003-3-page-3.htm>).

CHOMSKY Noam, *La linguistique cartésienne : un chapitre de l'histoire de la pensée rationaliste, suivi de La nature formelle du langage*, trad. de l'anglais par N. Delanoë et D. Sperber, Paris, Éditions du Seuil, 1969 [1966].

COLOMBAT Bernard, FOURNIER Jean-Marie, PUECH Christian, *Histoire des idées sur le langage et les langues*, Paris, Klincksieck, 2015.

COMPÈRE Marie-Madeleine, *Du collège au lycée, 1500-1850*, collection Archives, Gallimard/Julliard, Paris, 1985.

COMPÈRE Marie-Madeleine, CHERVEL André, « Les Humanités dans l'histoire de l'enseignement français », dans Marie-Madeleine Compère et André Chervel (dir.), « Les Humanités classiques », *Histoire de l'éducation*, 74, 1997 pp.5-38 (en ligne : [persee.fr/doc/hedu\\_0221-6280\\_1997\\_num\\_74\\_1\\_2907](http://persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1997_num_74_1_2907)).

DELEUZE Gilles, *Proust et les signes*, Paris, Presses Universitaires de France, 1970.

DERRIDA Jacques, *L'écriture et la différence*, Paris, Éditions du Seuil, 1967.

DUBET François, *Le déclin de l'institution*, Paris, Éditions du Seuil, 2002.

DUBY Georges (dir.), *Histoire de la France, des origines à nos jours*, Paris, Larousse, 2003.

DURKHEIM Émile, *L'Évolution pédagogique en France*, 2 vol., Paris, F. Alcan, 1938.

—, *Education et sociologie*, 9<sup>e</sup> éd., Paris, Presses Universitaires de France, 2009 [1922].

ENCREVÉ Pierre, BRAUDEAU Michel, *Conversation sur la langue française*, Paris, Gallimard, 2007.

ESPAGNE Michel, WERNER Michael (dir.), *Philologiques I. Contributions à l'histoire des disciplines littéraires en France et en Allemagne au XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'homme, 1990.

ESPAGNE Michel, LAGIER Françoise, WERNER Michael (dir.), *Philologiques II. Le maître de langue. Les premiers enseignants d'allemand en France (1830-1850)*, Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'homme, 1991.

ESPAGNE Michel, WERNER Michael (dir.), *Philologiques III. Qu'est-ce qu'une littérature nationale ? Approches pour une théorie interculturelle du champ littéraire*, Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'homme, 1994.

FALCUCCI Clément, *L'humanisme dans l'enseignement secondaire en France au XIX<sup>e</sup> siècle*, Toulouse, É. Privat, 1939.

- FERRY Jean-Marc, *Les grammaires de l'intelligence*, Paris, Éditions du Cerf, 2004.
- FERRY Luc, *Homo aestheticus, l'invention du goût à l'âge démocratique*, Paris, Grasset, 1990.
- FOUCAULT Michel, *Les mots et les choses*, Paris, Gallimard, 1966.
- , *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard, 1969.
- GREIMAS, Aljirdas Julien, *Sémantique structurale*, Paris, Larousse, 1966.
- HAGÈGE Claude. *L'homme de paroles, Contribution linguistique aux sciences humaines*, Paris, Fayard, 1985.
- HARNOIS Guy, *Les théories du langage en France de 1660 à 1821*, Paris, Les Belles Lettres, 1928.
- HARTOG François, « Plus et moins qu'une discipline : le cas des études classiques », *Fabula-LhT*, 8 [en ligne] [fabula.org/lht/8/hartog.html](http://fabula.org/lht/8/hartog.html), 2011, n.p.
- HUMBOLDT Wilhelm von, *Sur le caractère national des langues et autres écrits sur le langage*, trad. de l'allemand par D. Thouard, Paris, Éditions du Seuil, 2000.
- JUDET DE LA COMBE Pierre, WISMANN Heinz, *L'avenir des langues, repenser les humanités*, Paris, Éditions du Cerf, 2004.
- JUDET DE LA COMBE Pierre, *L'Agamemnon d'Eschyle. Commentaire des dialogues*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2001.
- KO Mireille, *Enseigner les langues anciennes*, Paris, Hachette Éducation (coll. « Didactiques »), 2000.
- LACROIX Jean, *Kant et le kantisme*, Paris, Presses Universitaires de France (coll. « Que sais-je ? »), 1966.
- LEBRUN François, VENARD Marc, QUENIART Jean, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation II. 1480-1789*, Paris, Perrin (coll. « Tempus »), 2003.
- LEONHART Jürgen, *La grande histoire du latin, des origines à nos jours*, Paris, CNRS Éditions, 2010.
- MAYEUR Françoise, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France III. De la Révolution à l'école républicaine (1789-1930)*, Paris, G.-V. Labat, 1981.



MITTERAND Henri (dir.), *Littérature. Textes et documents. XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Nathan, 1989.

PROST Antoine, *Eloge des pédagogues*, Paris, Éditions du Seuil, 1985.

—, *Éducation, société et politiques, une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*, Paris, Éditions du Seuil, 1997.

—, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation IV. Depuis 1930, l'école et la famille dans une société en mutation*, Paris, Perrin, 2004.

REY Alain, DUVAL Frédéric, SIOUFFI Gilles, *Mille ans de langue française, histoire d'une passion*, Paris, Perrin, 2007.

ROMILLY Jacqueline de, *Pourquoi la Grèce ?*, Paris, De Fallois, 1992.

SIMON-NAHUM Perrine, *Les Juifs et la modernité. L'héritage du judaïsme et des Sciences de l'homme en France au XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Albin Michel, 2018.

SCHILLER Friedrich von, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, trad. de l'allemand par R. Leroux, Paris, Aubier, 1943.

SCHLEIERMACHER Friedrich, *Des différentes méthodes du traduire, et autre texte*, trad. de l'allemand par A. Berman et C. Berner, Paris, Éditions du Seuil, 1999.

SIRINELLI Jean-François, *Génération intellectuelle. Khâgneux et normaliens dans l'entre-deux guerres*, Paris, Presses Universitaires de France, 1994.

ORY Pascal, *L'entre-deux-mai. Histoire culturelle de la France. Mai 1968 - Mai 1981*, Paris, Éditions du Seuil, 1983.

STROH Wilfried, *Le latin est mort, vive le latin ! Petite histoire d'une grande langue*, trad. de l'allemand par S. Bluntz, Paris, Les Belles Lettres, 2008.

SZONDI Peter, *Poésie et poétique de l'idéalisme allemand*, trad. de l'allemand dirigée par J. Bollack, avec la collaboration de B. Cassin, I. Michot, J. Michot, H. Stierlin, Paris, Gallimard, 1975.

THOUARD Denis, *Critique et herméneutique dans le premier romantisme allemand. Textes de F. Schlegel, F. Schleiermacher, F. Ast, A.W. Bernhardi, W. Dilthey*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion (coll. « Opuscule »), 1996.

VERNANT Jean-Pierre, *Les origines de la pensée grecque*, Paris, Presses Universitaires de France, 1962.

—, *Mythe et pensée chez les Grecs. Étude de psychologie historique*, Paris, Maspero, 1965.

VERNEUIL Yves, *Les agrégés : histoire d'une exception française*, Paris, Belin, 2005.

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

WISMANN Heinz, *Penser entre les langues*, Paris, Albin Michel, 2012.

## **Préambule historique :**

### **Sources:**

ARNAUD Antoine, LANCELOT Claude, *Grammaire générale et raisonnée*, Paris, P. Le Petit, 1660 (en ligne : [gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k50612n](http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k50612n)).

DANTE ALIGHIERI, *De vulgari eloquentia (De l'éloquence en langue vulgaire)*, trad. et commentaires sous la dir. d'I. Rosier-Catach, Paris, Fayard, 2011.

—, *Il Convivio*, trad. de Bernard de Watteville, Genève, Librairie Kundig, 1929 (en ligne : [gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k54469038](http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k54469038)).

DEMOUSTIER Adrien, JULIA Dominique, *Édition bilingue latin-français de la Ratio Studiorum*, trad. par L. Albrieux et D. Pralon-Julia, annotée et commentée par M.-M. Compère, Paris, Belin, 1997.

DESCARTES René, *Discours de la méthode*, Félix Guirand (dir.), Paris, Classiques Larousse, 1934.

PÉTRARQUE, *Canzoniere*, trad. par F.L. de Gramont, Paris, Gallimard (coll. « Poésie »), 1983.

### **Études :**

BURIDANT Claude (dir.), *L'étymologie, de l'Antiquité à la Renaissance*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 1998.

CHENU Marie-Dominique, *Introduction à l'étude de Saint Thomas d'Aquin*, Paris, Vrin, 1993 (en ligne : [vrin.fr/book.php?code=9782711601370](http://vrin.fr/book.php?code=9782711601370)).

COLLART Jean, *Histoire de la langue latine*, Paris, Presses Universitaires de France, (coll. « Que sais-je ? »), 1967.

COLOMBAT Bernard, *La grammaire latine en France à la Renaissance et à l'âge classique. Théorie et pédagogie*, Grenoble, Ellug, 1999.

FABRE Pierre-Antoine, « Dépouilles d'Égypte. L'expurgation des auteurs latins dans les collèges jésuites », dans Luce Girard (dir.), *Les Jésuites à la Renaissance, système éducatif et production du savoir*, Paris, Presses Universitaires de France, 1995.

FROESCHLE-CHOPARD Marie-Hélène, FROESCHLE Michel, « Sciences et Arts » dans les Mémoires de Trévoux ( 1701-1762 ), *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 2001/1 (no48-1), p. 30-49. [en ligne] Disponible sur le Web : DOI : 10.3917/rhmc.481.0030. URL : <https://www.cairn.info/revue-d-histoire-moderne-et-contemporaine-2001-1-page-30.htm>.

GARIN Eugenio, *Moyen Âge et Renaissance*, trad. de l'italien par Cl. Carme, Paris, Gallimard (coll. « Tel »), 1969.

—, *L'Éducation de l'homme moderne, 1400-1600*, trad. de l'italien par J. Humbert, Paris, Fayard, 1968.

GIARD Luce, *Les Jésuites à la Renaissance. Système éducatif et production du savoir*, Paris, Presses Universitaires de France, 1995.

GRIMAL Pierre, *La littérature latine*, Paris, Presses Universitaires de France (coll. « Que sais-je ? »), 1972.

GUILLERMOU Alain, *Les Jésuites*, Paris, Presses Universitaires de France, 3<sup>e</sup> éd., 1975.

HUMBERT Jean, *Histoire de la langue grecque*, Paris, Presses Universitaires de France (coll. « Que sais-je ? »), 1972.

KRIEGEL Blandine, *L'histoire à l'âge classique. 2/ La défaite de l'érudition*, Paris, Presses Universitaires de France (coll. « Quadriges »), 1988.

KUENTZ Pierre, « L'envers du texte », *Littérature*, 7, 1972, p. 2-26 (en ligne : [persee.fr/doc/litt\\_0047-4800\\_1972\\_num\\_7\\_3\\_1961](http://persee.fr/doc/litt_0047-4800_1972_num_7_3_1961)).

LAURENS Pierre, *Anthologie de la poésie lyrique latine de la Renaissance*, éd. bilingue, Paris, Gallimard, 2004.

MONTAIGNE Michel de, *Les Essais*, Paris, Gallimard (coll. « La Pléiade »), 1962.

PIEJUS Anne (dir.). « Plaire et instruire : le spectacle dans les collèges d'Ancien Régime », Actes du colloque de Paris, novembre 2005, Presses Universitaire de Rennes, 2007.

POLO DE BEAULIEU Marie-Anne, « Monique Goulet et Michel Parisse, *Apprendre le latin médiéval. Manuel pour grands commençants* », *Médiévales*, 39, 2000, p. 177-178 (en ligne : [persee.fr/web/revues/home/prescript/article/medi\\_0751-2708\\_2000\\_num\\_19\\_39\\_1502\\_t1\\_0177\\_0000\\_2](http://persee.fr/web/revues/home/prescript/article/medi_0751-2708_2000_num_19_39_1502_t1_0177_0000_2)).

PRALON Didier, « Brève histoire des études grecques en Europe occidentale », dans Pascale Brillet-Dubois et Édith Parmentier (éds.), *Φιλολογία. Mélanges offerts à Michel Casevitz*, Lyon, Maison de l'Orient et de la Méditerranée - Jean Pouilloux, 2006.

Revue *Dix-huitième siècle*, numéro spécial n° 8 : *Les Jésuites au XVIII<sup>e</sup> siècle*, Paris, Editions Garnier Frères, 1976.

ROCHER Philippe, *Le goût de l'excellence. Quatre siècles d'éducation jésuite en France*, Paris, Beauchesne, 2011.

ROSIER-CATACH Irène, « Conférences de Mme Irène Rosier-Catach », *Annuaire de l'École pratique des hautes études*, 113, 2004, p. 299-307 (en ligne : [persee.fr/doc/ephe\\_0000-0002\\_2004\\_num\\_117\\_113\\_12369](http://persee.fr/doc/ephe_0000-0002_2004_num_117_113_12369)).

STEINMANN Jean, *Richard Simon et les origines de l'exégèse biblique*, Paris, Desclée de Brouwer, 1959.

WULF Maurice, « Méthodes scolastiques d'autrefois et d'aujourd'hui », *Revue néo-scholastique*, 38, 1903, p. 165-184 (en ligne : [persee.fr/doc/phlou\\_0776-5541\\_1903\\_num\\_10\\_38\\_1792](http://persee.fr/doc/phlou_0776-5541_1903_num_10_38_1792)).

## **1<sup>ère</sup> partie : Le XVIII<sup>e</sup> siècle. Le français s'affirme comme langue de culture face au latin. Controverses.**

### **Sources :**

BEAUZÉE Nicolas, *Grammaire générale, ou Exposition raisonnée des éléments nécessaires du langage : pour servir de fondement à l'étude de toutes les langues*, Paris, J. Barbou, 1767 (en ligne : [gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k50449f](http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k50449f))

CONDILLAC Etienne Bonnot de, *Essai sur l'origine des connaissances humaines*, 1746, (en ligne : [wikisource.org/wiki/Essai\\_sur\\_l'origine\\_des\\_connaissances\\_humaines](http://wikisource.org/wiki/Essai_sur_l'origine_des_connaissances_humaines)).

D'ALEMBERT, Jean le Rond, *Discours préliminaire*, dans *Encyclopédie, ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, t. 1, 1751 (en ligne : [wikisource.org/wiki/L'Encyclopédie/1re\\_édition/](http://wikisource.org/wiki/L'Encyclopédie/1re_édition/)).

DIDEROT Denis, D'ALEMBERT Jean le Rond (dir.), *Encyclopédie, ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, 1751-1772 (en ligne : <http://encyclopedie.uchicago.edu>).

DIDEROT Denis, *Lettre sur les aveugles*, Paris, Le livre de poche, 1999 [1749].

GIRARD Gabriel, *L'Ortografie française sans équivoques et dans ses principes naturels, ou l'Art d'écrire notre langue selon les loix de la raison et de l'usage*, Paris, Pierre Giffart, 1716 (en ligne : [gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k506250](http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k506250)).

—, *La Justesse de la langue française, ou les différentes significations des mots qui passent pour synonymes*, Paris, Éditions Manucius, 2007 [1718].

—, *Les Vrais principes de la langue française, ou la Parole réduite en méthode*, Paris, Le Breton, 1747 (en ligne : [gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k50629c](http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k50629c)).

JOUVENCY Joseph de, *De la Manière d'apprendre et d'enseigner par le R.P. Joseph de Jouvency de la Société de Jésus (De Ratione discendi et docendi)*, trad. du latin par H. Ferté, Paris, Hachette, 1892.

LA CHALOTAIS Louis-René de Caradec de, *Essai d'éducation nationale ou Plan d'études pour la jeunesse*, 1763 (en ligne : [gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k854049](http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k854049)).

LE LABOUREUR Louis, *Des avantages de la langue française sur la latine*, Paris, Samuel Sorbière, 1669.

LOCKE John, *An Essay Concerning Human Understanding*, 1690 (en ligne : [fr.wikisource.org/wiki/Livre:Locke\\_-\\_Essai\\_sur\\_l'entendement\\_humain.djvu](http://fr.wikisource.org/wiki/Livre:Locke_-_Essai_sur_l'entendement_humain.djvu)).

ROLLIN Charles, *Discours préliminaire du Traité des études*, intro. et notes par Jean Lombard, Paris, L'Harmattan, 1998 [1726-1728].

ROUSSEAU Jean-Jacques, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, Paris, Flammarion (coll. « GF-Philosophie »), 2008 [1755].

—, *Émile ou de l'Éducation*, Paris, Flammarion (coll. « GF-Philosophie »), 1966 [1762].

—, *Du contrat social*, Paris, Flammarion (coll. « GF-Philosophie »), 2007 [1762].

—, *Lettres à Malesherbes*, Paris, Le Livre de Poche, 2010 [1762].

—, *Les Confessions*, t. 1 et 2, Paris, Flammarion (coll. « GF-Philosophie »), 1968 [1782].

VOLTAIRE, *Dictionnaire philosophique*, Paris, Flammarion (coll. « GF-Philosophie »), 1964 [1764].

## **Études :**

BADINTER Elizabeth, *Mme du Châtelet, Mme d'Épinay ou l'ambition féminine au XVIII<sup>e</sup> siècle*, Paris, Flammarion, 2006.

BRANCA-ROSOFF Sonia, « Les imaginaires des langues », dans Henri Boyer (dir.), *Sociolinguistique. Territoire et objets*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1996.

BRODEUR-GIRARD Sébastien, « Influences et représentations des jésuites dans l'Encyclopédie de Diderot et d'Alembert », thèse de doctorat sous la direction de Dominique Julia et Dominique Deslandres, Paris, EHESS et Canada, Université de Montréal, 2004

BOUARD Bérengère, « Structure de la proposition et construction verbale : régime, complément et transitivité dans les grammaires françaises, 1651-1863 », thèse de doctorat en linguistique, sous la direction de Sylvain Auroux, Paris, Université Paris-Diderot, 2007 (en ligne : [tel.archives-ouvertes.fr/tel-00373956](http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00373956)).

CHERKAOUI Mohamed, « Dainville François de, *L'éducation des Jésuites (XVI<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècles)* », *Revue française de sociologie*, 21-2, 1980, pp. 298-302 (en ligne : [persee.fr/doc/rfsoc\\_0035-2969\\_1980\\_num\\_21\\_2\\_5010](http://persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1980_num_21_2_5010)).

COLOMBAT Bernard « Changement d'objectif et/ou changement de méthode dans l'apprentissage du latin au XVII<sup>e</sup> siècle ? *La Nouvelle Méthode [...] latine* de Port-Royal », dans Emmanuel Bury (dir.), *Tous vos gens à latin. Le latin, langue savante, langue mondaine (XIV<sup>e</sup>-XVII<sup>e</sup> siècles)*, actes du colloque de l'Université de Saint-Quentin-en-Yvelines (Paris, ENS), octobre 2000, Genève, Droz, 2005, pp.175-202.

COMPÈRE Marie-Madeleine, PRALON-JULIA Dolorès, « Les exercices latins au collège de Louis-le-Grand vers 1720 », *Histoire de l'éducation*, 46, 1990, pp. 5-51 (en ligne : [persee.fr/doc/hedu\\_0221-6280\\_1990\\_num\\_46\\_1\\_3333](http://persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1990_num_46_1_3333)).

DAINVILLE François, *L'éducation des Jésuites (XVI<sup>e</sup>- XVIII<sup>e</sup> siècles)*, Paris, Éditions de Minuit (coll. « Le sens commun »), 1978.

FRIJHOFF Willem, JULIA, Dominique, *Ecole et société dans la France d'Ancien régime, quatre exemples : Auch, Avallon, Condom et Gisors*, Paris, Armand Colin, 1975.

FUMAROLI Marc, *Trois Institutions littéraires*, Paris, Gallimard (coll. « Folio Histoire »), 1994.

FUMAROLI Marc (dir.), *Histoire de la rhétorique dans l'Europe moderne (1450-1950)*, Paris, Presses Universitaires de France, 2016.

FURNO Martine, « De l'érudit au pédagogue : prosopographie des auteurs de dictionnaires latins, XVI<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècles », dans Emmanuel Bury (dir.), *Tous vos gens à latin. Le latin, langue savante, langue mondaine (XIV<sup>e</sup>-XVII<sup>e</sup> siècles)*, actes du colloque de l'Université de Saint-Quentin-en-Yvelines (Paris, ENS), octobre 2000, Genève, Droz, 2005, pp. 147-176.

GRÉARD Octave, « La Chalotais », dans Ferdinand Buisson, *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette, 1911 (en ligne : [inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/](http://inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/)).

GOFFLOT L.-V., *Le théâtre au collège : du moyen-âge à nos jours*, préf. de Jules Claretie, Paris, Honoré Champion, 1907 (en ligne : [gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k4056171/f4.image.texteImage](http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k4056171/f4.image.texteImage)).

LAUNAY Michel, « Introduction », dans ROUSSEAU Jean-Jacques, *Émile ou de l'Éducation*, Paris, Flammarion (coll. « GF-Philosophie »), 1966 [1762].

LECA-TSIOMIS Marie, « Michel Le Guern, Nicolas Beauzée, grammairien philosophe, Paris Champion, 2009 », *Recherches sur Diderot et sur l'Encyclopédie*, 45, [revues.org/4766](http://revues.org/4766), 2010, pp. 179-181.

LE GUERN Michel, « Le “Dictionnaire” de Trévoux (1704) », *Cahiers de l'Association internationale des études françaises*, 35, 1983, pp. 51-68 (en ligne : [persee.fr/doc/caief\\_0571-5865\\_1983\\_num\\_35\\_1\\_2402](http://persee.fr/doc/caief_0571-5865_1983_num_35_1_2402)).

LOMBARD Jean, *Introduction au Discours préliminaire du Traité des études, de Rollin*, Paris, L'Harmattan, 1998.

MERCIER Daniel, « L'épreuve de la représentation », *Annales littéraires de l'Université de Besançon*, n°589, Les Belles Lettres, Paris, 1995.

PEYRONNET Pierre, « Le théâtre d'éducation des Jésuites », *Dix-huitième siècle*, n° 8, 1976, pp.107-120.

PIRON Sophie, « La grammaire du français au XVIII<sup>e</sup> siècle - 2<sup>e</sup> partie », *Correspondance* ([correspo.ccdmd.qc.ca](http://correspo.ccdmd.qc.ca)), 2009, vol. 14, 3.

SERMAIN Jean-Paul, « Littérature et langue commune : paroles en quête d'écriture, du classicisme aux Lumières », dans Sonia Branca-Rosoff (dir.), *L'institution des langues*, Maison des sciences de l'homme, Paris, 2001.

SIOUFFI Gilles « De la Renaissance à la Révolution », chapitre 5, « S'affranchir du latin » in *Mille ans de langue française, histoire d'une passion*, REY Alain (dir.), Lonrai, Perrin, 2007.

STAROBINSKI Jean, *Montaigne en mouvement*, Paris, Gallimard (coll. « Folio essais »), 1982.

« Structuralisme », *Encyclopédie Larousse* (en ligne : [larousse.fr/encyclopedia/divers/structuralisme/94130](http://larousse.fr/encyclopedia/divers/structuralisme/94130)).

TURCAN Isabelle, « Présentation des différentes éditions du *Dictionnaire de Trévoux* recensées à Nancy (ex INALF), Lyon (BM), Paris (BNF), Bourg-en-Bresse (BM) et Trévoux (Mairie) : comparaison des éditions et principes méthodologiques pour une nouvelle approche de l'ordre canonique des éditions trévoltiennes, parisiennes et



nancéiennes », colloque international « Connaissance et rayonnement du *Dictionnaire Universel... de Trévoux (1704-1771)* », Trévoux, octobre 1999 (en ligne : univ-lyon3.fr).

VALENTIN Jean-Marie, « De Leibniz à Vico. Contestation et restauration de la rhétorique (1690-1730) », dans Marc Fumaroli (dir.), *Histoire de la rhétorique dans l'Europe moderne, 1450-1950*, Paris, Presses Universitaires de France, 1999, pp.823-878.

WIONET Chantal, « L'esprit des langues dans le Dictionnaire universel de Trévoux (1704-1771) », *Dix-huitième siècle*, 38-1, 2006, pp. 283-302 (en ligne : cairn.info/revue-dix-huitieme-siecle-2006-1-page-283.html).

## **2<sup>e</sup> partie : L'enseignement du latin et du français à la Révolution. Le français, langue de la nation, pour instruire les citoyens.**

### **Sources :**

CONDORCET Nicolas de, *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, éd. Charles Coutel et Catherine Kintzler, Paris, Flammarion, 1994 [1790].

DESTUTT DE TRACY Antoine, *Projet d'Éléments d'Idéologie à l'usage des écoles centrales de la République française*, Paris, P. Didot l'aîné, F. Didot et Debray, 1801 (en ligne : gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k10455061).

LA HARPE Jean-François de, *Lycée ou Cours de littérature ancienne et moderne*, t.1, Paris, Depelafol, 1825 [1817] (en ligne : gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k202728t).

### **Études :**

AZOUVI François (dir.), *L'Institution de la raison*, actes du colloque de l'Université Paris-Sorbonne, juin 1989, Paris, Vrin-Ehess, 1992.

BACZKO Bronislaw, « La constitution de l'an III et la promotion culturelle du citoyen », dans François Azouvi (dir.), *L'Institution de la raison*, actes du colloque de l'Université Paris-Sorbonne, juin 1989, Paris, Vrin-Ehess, 1992, pp. 21-37.

—, *Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire*, Paris, Garnier, 1982.

BRANCA-ROSOFF Sonia, « Destutt lecteur de Beauzée », *Histoire Épistémologie Langage*, t. 4, 1982, 1, pp.47-51 (en ligne : [persee.fr/doc/hel\\_0750-8069\\_1982\\_num\\_4\\_1\\_1083](http://persee.fr/doc/hel_0750-8069_1982_num_4_1_1083)).

CANIVEZ André, « Idéologues », *Encyclopaedia universalis* (en ligne : [universalis.fr/encyclopedie/ideologues/](http://universalis.fr/encyclopedie/ideologues/)).

CHAPPEY Jean-Luc, « De la science de l'homme aux sciences humaines : enjeux politiques d'une configuration de savoir (1770-1808) », *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, 2006, 2-15, p. 43-68 (en ligne : [cairn.info/revue-histoire-des-sciences-humaines-2006-2-page-43.htm?try\\_download=1](http:// Cairn.info/revue-histoire-des-sciences-humaines-2006-2-page-43.htm?try_download=1)).

DESIRAT Claude, HORDE Tristan, « Les Belles-Lettres aux Écoles Centrales, An IV-An VII », *Revue française de pédagogie*, 1984, 66, p. 29-38 (en ligne : [persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1984\\_num\\_66\\_1\\_1579](http://persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1984_num_66_1_1579)).

GENGEMBRE Gérard, « L'Esthétique des Idéologues », dans Michel Espagne et Michael Werner, *Philologiques I. Contribution à l'histoire des disciplines littéraires en France et en Allemagne au XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Édition de la Maison des sciences de l'Homme, 1990, pp. 89-104.

—, « Sur la notion d'histoire littéraire : du *De la littérature...* à Ginguené », dans Edouard Guitton (dir.), *Ginguené (1748-1816), Idéologue et médiateur*, actes du Colloque international, Rennes, 1992, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 1995, pp.223-227.

GOULEMOT Jean-Marie, « Le *Cours de littérature* de La Harpe ou l'émergence du discours de l'histoire des idées », *Littérature*, 1976, 24, pp.51-62 (en ligne : [persee.fr/doc/litt\\_0047-4800\\_1976\\_num\\_24\\_4\\_2056](http://persee.fr/doc/litt_0047-4800_1976_num_24_4_2056)).

GUILLAUME James, « Normale (école) de l'an III », dans Ferdinand Buisson, *Dictionnaire de pédagogie*, 1911 (en ligne : [inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3280](http://inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3280)).

HÜLTENSCHMIDT Erika, « L'école normale de l'an III, une utopie encyclopédiste », dans Michel Espagne et Michael Werner (dir.), *Philologiques I. Contribution à l'histoire des disciplines littéraires en France et en Allemagne au XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Édition de la Maison des sciences de l'Homme, 1990, pp.105-134.

JULIA Dominique, « L'École normale de l'an III : bilan d'une expérience révolutionnaire », *Revue du Nord*, t. 78, 1996, 317, pp.853-886 (en ligne : [persee.fr/doc/rnord\\_0035-2624\\_1996\\_num\\_78\\_317\\_5162](http://persee.fr/doc/rnord_0035-2624_1996_num_78_317_5162)).

LANGLOIS Claude, « 1790 : la révolution de vingt-huit millions de Français ? », *Annales de démographie historique*, 1976, p. 215-258 (en ligne : [persee.fr/doc/adh\\_0066-2062\\_1976\\_num\\_1976\\_1\\_1314](http://persee.fr/doc/adh_0066-2062_1976_num_1976_1_1314)).

LEMAIRE Jacques Charles, « Les Francs-Maçons, la connaissance scientifique et les machines au siècle des Lumières », *Lumen*, 2006, 25, p. 73–81 (en ligne : [erudit.org/fr/revues/lumen/2006-v25-lumen0256/1012078ar/](http://erudit.org/fr/revues/lumen/2006-v25-lumen0256/1012078ar/)).

LIGOU Daniel, « Sur l'histoire de la Franc-Maçonnerie. Une “maçonologie” scientifique est-elle possible ? », *Dix-huitième Siècle*, 4, 1972, p. 61-77 (en ligne : [persee.fr/doc/dhs\\_0070-6760\\_1972\\_num\\_4\\_1\\_995](http://persee.fr/doc/dhs_0070-6760_1972_num_4_1_995)).

MEROT Catherine, « La fréquentation des écoles centrales : un aspect de l'enseignement secondaire pendant la Révolution française », *Bibliothèque de l'école des chartes*, 1987, 145-2, p. 407-426 (en ligne : [persee.fr/doc/bec\\_0373-6237\\_1987\\_num\\_145\\_2\\_450476](http://persee.fr/doc/bec_0373-6237_1987_num_145_2_450476)).

NORDMANN Jean-Thomas, *La Critique littéraire française au XIX<sup>e</sup> siècle (1800-1914)*, Paris, Librairie Générale Française, 2001.

REVEL Jacques, DE CERTEAU Michel, JULIA Dominique, *Une politique de la langue. La Révolution française et les patois : l'enquête de Grégoire*, Paris, Gallimard, 1975.

ROBERT Damien, « Les Idéologues ou le démon des Lumières (1789-1830) », *Médium*, 2007, 11-2, p. 154-167 (en ligne :  [Cairn.info/revue-medium-2007-2-page-154.htm](http:// Cairn.info/revue-medium-2007-2-page-154.htm)).

STAUM Martin S., « L'idéologie dans les Écoles centrales », dans François Azouvi (dir.), *L'Institution de la raison*, actes du colloque de l'Université Paris-Sorbonne, juin 1989, Paris, Vrin-Ehess, 1992, pp.163-196.

### **3<sup>e</sup> partie : Le XIX<sup>e</sup> siècle. « L'école d'État conquiert la France ».**

#### **Sources :**

BRÉAL Michel, *Les Idées latentes du langage. Leçon faite au Collège de France pour la réouverture du cours de grammaire comparée*, Paris, Librairie de L. Hachette et C<sup>ie</sup>, 1868 (en ligne : [books.google.fr/books?id=uyEUAAAAQAAJ&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.fr/books?id=uyEUAAAAQAAJ&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)).

—, *Quelques mots sur l'Instruction publique en France*, Paris, Librairie de L. Hachette et C<sup>ie</sup>, 1872 (en ligne : [gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k205247d.texteImage](https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k205247d.texteImage)).

BUISSON Ferdinand (dir.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Librairie de L. Hachette et C<sup>ie</sup>, 1887 (en ligne : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k24232h.texteImage>).

—, *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Librairie de L. Hachette et C<sup>ie</sup>, 1911 (en ligne : [inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/](http://inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/)).

FOUILLÉE Alfred, *Les Études classiques et la Démocratie*, Paris, Armand Colin, 1898 (en ligne : [gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k54921272.texteImage](https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k54921272.texteImage)).

—, *La démocratie politique et sociale en France*, Paris, Alcan, 1910.

HUGO Victor, « À propos d'Horace », *Les Contemplations*, 1831.

—, « Réponse à un acte d'accusation », *Les Contemplations*, 1834.

QUINET Edgar, *L'enseignement du peuple*, Paris, Hachette Littératures (coll. « Pluriel »), 2001.

RENAN Ernest, *Histoire de l'étude de la langue grecque dans l'Occident de l'Europe depuis la fin du V<sup>e</sup> siècle jusqu'à celle du XIV<sup>e</sup>*, éd. par P. Simon-Nahum, textes latins et grecs revus et traduits par J.-Ch. de Nadaï, Paris, Éditions du Cerf (coll. « Patrimoines. Histoire des religions »), 2009.

REVUE de l'Enseignement supérieur, de février 1884 à juillet 1884, consultable sur place, à la Bibliothèque Diderot de Lyon, 5 parvis René Descartes, 69007 Lyon.

REVUE de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur, éditeur Paul Dupont, Paris, 1885

Tome 1 n°1 (1884 1<sup>er</sup> fév)- tome 22 n°26 (1894, 27 déc)

Cote P 139078

Cote P 30 BU Diderot éducation. Bibliothèque Diderot de Lyon 5, parvis René Descartes BP 7000 CEDEX 07 69342 Lyon France.

J'ai dépouillé les tomes 1 à 17.

REVUE pédagogique, nouvelle série tome VIII janvier-juin 1886, rubrique la presse et les livres, p 262. Revue consultée sur place.

Bibliothèque Diderot de Lyon 5, parvis René Descartes BP 7000 CEDEX 07 69342 Lyon France.

REVUE de l'enseignement primaire et primaire supérieur : en ligne à la BU Diderot numérisée : 1890 -1929. [en ligne] Disponible sur le Web : <https://www.univ-lyon3.fr/une-nouvelle-bibliotheque-interuniversitaire-la-bibliotheque-diderot-de-lyon-597291.kjsp>

ROMAN Myriam, « Le Dernier Jour d'un condamné : le style contre la rhétorique », dans *Victor Hugo et la langue*, actes du colloque de Cerisy, août 2002, textes réunis par Florence Naugrette et prés. par Guy Rosa, Paris, Éditions Bréal/Université Paris-Diderot-Paris7, 2005 (en ligne : <http://groupugo.div.jussieu.fr/Groupugo/Hugo%20et%20la%20langue/Hugo%20et%20la%20langue.pdf>).

SIMON Jules, *La Réforme de l'enseignement secondaire*, Paris, Librairie Hachette et C<sup>ie</sup>, 1874.

*Les auteurs latins expliqués par une méthode nouvelle par deux traductions françaises l'une littérale et juxtalinéaire présentant le mot à mot français en regard des mots latins correspondants l'autre correcte et précédée du texte latin avec des sommaires et des notes par une société de professeurs et de latinistes.* Paris, Librairie L.Hachette et Cie, rue Pierre-Sarrazin, 1853. Consultable sur le site [arretetonchar.fr](http://arretetonchar.fr)

## Études :

BÉNICHOU Paul, *Romantismes français. Le sacre de l'écrivain*, Paris, Gallimard, 1996 [1973].

BOLLACK Jean, « Pour une histoire sociale de la critique », dans Mayotte Bollack et Heinz Wismann (éds.), *Philologie et herméneutique au XIX<sup>e</sup> siècle*, Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht, 1983.

BOUDON Jacques-Olivier (dir.), *Napoléon et les lycées. Enseignement et société en Europe au début du XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Nouveau Monde Éditions/Fondation Napoléon, 2004 (en ligne : <https://www.napoleon.org/histoire-des-2-empires/articles/napoleon-organisateur-de-luniversite/>).

BOUTAN Pierre, « La question des patois : présence et disparition de Michel Bréal dans les deux *Dictionnaires* de Buisson », dans Daniel Denis et Pierre Kahn (éds.),

*L'École de la Troisième République en question. Débats et controverses dans le Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*, Berne/Berlin/Bruxelle/Frankfurt am Main/New York/Oxford/Wien, Peter Lang, 2006, pp.179-192.

BOYER Pierre-Xavier, « Aux origines de l'élitisme républicain : Les aristocraties d'Alfred Fouillée », *Revue Française d'Histoire des Idées Politiques*, 2005, 22-2, p. 37-49 (en ligne :  [Cairn.info/revue-francaise-d-histoire-des-idees-politiques1-2005-2-page-37.htm?contenu=article](http:// Cairn.info/revue-francaise-d-histoire-des-idees-politiques1-2005-2-page-37.htm?contenu=article)).

DELESALLE Simone, « Michel Bréal : philologie, instruction et pouvoir », dans Claude Désirat et Tristan Hordé (dir.), « Formation des discours pédagogiques », *Langages*, 1977, 45, p.67-83 (en ligne :  [Persee.fr/doc/lgge\\_0458-726x\\_1977\\_num\\_11\\_45\\_1938](http:// Persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1977_num_11_45_1938)).

DENIS Daniel, « La dualité des ordres scolaires dans le dictionnaire de pédagogie : entre bonne et mauvaise conscience ? », dans Daniel Denis et Pierre Kahn (éds.), *L'école de la Troisième République en question. Débats et controverses dans le Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*, Berne/Berlin/Bruxelle/Frankfurt am Main/New York/Oxford/Wien, Peter Lang, 2006, pp. 223-256.

DENIS Daniel, KAHN Pierre, « Le dictionnaire d'une édition à l'autre » dans *L'école républicaine et la question des savoirs. Enquête au cœur du « Dictionnaire de Pédagogie » de Ferdinand Buisson*, préf. Pierre Nora, Paris, CNRS Éditions, 2003.

—, *L'école de la Troisième République en question. Débats et controverses dans le Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*, Berne/Berlin/Bruxelle/Frankfurt am Main/New York/Oxford/Wien, Peter Lang, 2006.

DUBOIS Patrick, « Le “Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire” de Ferdinand Buisson : unité et disparité d'une pédagogie pour l'école primaire (1876-1911) », thèse de doctorat en sciences de l'Education, sous la direction de Guy Avanzini, Lyon, Université Lumière-Lyon 2, 1994.

FALCUCCI Clément, *L'enseignement secondaire en France*, Toulouse, Privat, 1939.

FURET François, *La Révolution, de Turgot à Jules Ferry, 1770-1880*, Paris, Hachette, 1988.

GONTARD Maurice, « Une réforme de l'enseignement secondaire au XIX<sup>e</sup> siècle : “la bifurcation” (1852-1865) », *Revue française de pédagogie*, 1972, vol. 20-1, p 6-14, (en ligne :  [www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1972\\_num\\_20\\_1\\_1819](http:// www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1972_num_20_1_1819)).

HARNOIS Guy, *Les Théories du Langage en France de 1660 à 1821*, Paris, Les belles Lettres, 1929, p.87 <http:// crecleco.seriot.ch/textes/Harnois29.html#CH3>

JACOB Maurice, « Étude comparative des systèmes universitaires et place des études classiques au 19<sup>ème</sup> siècle en Allemagne, en Belgique et en France », dans Mayotte Bollack et Heinz Wisman (éds.), *Philologie et herméneutique au XIX<sup>e</sup> siècle*, Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht, 1983.

JEY Martine, « Du discours latin à la composition française : le rôle déterminant du baccalauréat », *Le français aujourd'hui*, 2001, 133-2, p. 23-30 (en ligne : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2001-2-page-23.htm>).

JOUTARD Philippe, « L'ouverture des connaissances et les mutations culturelles », dans Georges Duby (dir.), *Histoire de la France de 1852 à nos jours*, Paris, Larousse (coll. « Références. Histoire »), 1987, pp. 764-797.

JUDET DE LA COMBE Pierre, « Crise de système dans l'enseignement supérieur français ? », dans Paul Servais (dir.), *L'évaluation de la recherche en sciences humaines et sociales. Regards de chercheurs*, actes du colloque international de Louvain, 16-17 novembre 2009, Ottignies-Louvain-la-Neuve, Éditions Academia (coll. « Intellections »), 2011, p 55-82.

—, « Champ universitaire et études homériques en France au XIX<sup>e</sup> siècle », dans Mayotte Bollack et Heinz Wisman (éds.), *Philologie et herméneutique au XIX<sup>e</sup> siècle*, Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht, 1983.

—, *L'Avenir des anciens. Oser lire les Grecs et les Latins*, Paris, Albin Michel, 2016.

—, « La querelle philologique du mythe. Les termes d'un débat en Allemagne et en France au début du siècle dernier », *Revue germanique internationale*, 1995, 4, p.14-15 (en ligne : <http://journals.openedition.org/rgi/510>).

KAHN Pierre, « Philosophie et pédagogie, la question du sensualisme », dans Daniel Denis et Pierre Kahn (éds.), *L'école de la Troisième République en question. Débats et controverses dans le Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*, Berne/Berlin/Bruxelle/Frankfurt am Main/New York/Oxford/Wien, Peter Lang, 2006.

LAPLANTINE Chloé, « “La langue de Baudelaire”. Une approche de Baudelaire et du langage poétique avec Benveniste », *Le français aujourd'hui*, 2011, 175-4, p. 47-54 (en ligne : [cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-4-page-47.htm](http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-4-page-47.htm)).

OZOUF Mona, *Essai sur la Révolution. L'Utopie et l'enseignement*. Paris, Gallimard, 1984.

PERNOT Denis, « Jules Lemaitre et la scène éducative », *Fabula / Les colloques*, [fabula.org](http://fabula.org), 19 février 2012.

ROUGERIE Jacques, « Le second Empire », dans Georges Duby (dir.), *Histoire de la France des origines à nos jours*, Paris, Larousse (coll. « Bibliothèque historique Larousse »), 2003, pp. 691-733.

SIMON-NAHUM Perrine, « Ernest Renan, Histoire de l'étude de la langue grecque dans l'Occident de l'Europe depuis la fin du V<sup>e</sup> siècle jusqu'à celle du XIV<sup>e</sup> siècle », Mémoire d'habilitation à diriger des recherches, sous la direction de Patrick Cabanel, Toulouse, Université Toulouse-Le-Mirail, 2009.

SAVATOVSKY Dan, « Contact de langues et enseignement du grec ancien : revisiter le colinguisme. » *Langue française*, 2010, 167-3, p. 31-47 (en ligne :  [Cairn.info/revue-langue-francaise-2010-3-page-31.htm](http:// Cairn.info/revue-langue-francaise-2010-3-page-31.htm)).

THOUARD Denis, *Critique et herméneutique dans le premier romantisme allemand*, Lille, Presses universitaires du Septentrion, 1996.

VENZAC Géraud, *Les premiers maîtres de Victor Hugo*, Paris, Bloud et Gay, 1955.

## **4<sup>e</sup> partie : Le XX<sup>e</sup> siècle. Des conséquences de la réforme de 1902 à la création d'une agrégation de lettres modernes en 1959.**

### **Sources :**

AGATHON (MASSIS Henry et DE TARDE Alfred), *L'Esprit de la Nouvelle Sorbonne. La crise de la culture classique la crise du français*, Paris, Mercure de France, 1911.

BRUNOT Ferdinand, *L'enseignement de la langue française. Ce qu'il est, ce qu'il devrait être dans l'enseignement primaire*, Paris, Armand Colin, 1909.

FRIEDMANN Georges, *Pour l'unité de l'enseignement. Humanisme du travail et humanités*, introd. de Lucien Febvre, Armand Colin, Paris, 1950.

HALBWACHS Maurice, « Introduction », dans Émile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Presses Universitaires de France (coll. « Quadrige »), 1999 [1938].



LACROIX Maurice, président de la Franco-Ancienne, articles,  
Archives consultées à l'Institut français de l'éducation, (anciennement INRP)  
BU Diderot, 19 Allée de Fontenay, 69007 Lyon.  
La revue *La Franco-Ancienne* des années 1938 à 1976, cote P 1992 magasin n°ISSN  
0152-3872

LANSON Gustave, « La crise des méthodes dans l'enseignement du français », dans  
Gustave Lanson, Gustave Rudler, Albert Cahen, Julien Bezard, *L'Enseignement du  
français. Conférences du Musée pédagogique*, Paris, Imprimerie nationale, 1909.

LASSERRE Pierre, *Frédéric Mistral : poète, moraliste, citoyen*, Paris, Payot, 1918.

—, *La Doctrine officielle de l'Université ; Critique du haut enseignement de l'État ;  
Défense et théorie des Humanités classiques*, Paris, Mercure de France, 1913.

« Papiers du directeur de l'enseignement du second degré, Gustave Monod  
(1945-1951) », F 17 17777, Paris, Archives Nationales, CARAN.

« Papiers du directeur de l'enseignement du second degré Charles Brunold  
(1951-1960) », F 17 17 796, Paris, Archives Nationales, CARAN.

F 17 17820 Dans les papiers de Charles Brunold, on trouve ce long rapport tapuscrit  
de Robert-Léon Wagner, professeur de linguistique à la Sorbonne, au directeur  
général de l'enseignement, Gustave Monod, daté du 15 septembre 1949. Ce  
document de 21 pages format A4, (soit 14 feuillets recto-verso) tapé de façon serrée,

ZAY Jean, *Souvenirs et Solitude*, introd. et notes d'Antoine Prost, Paris, Belin, 2010.

## Études :

BALIBAR Renée, *Les Français fictifs. Le rapport des styles littéraires au français  
national*, Paris, Hachette, 1974.

BALLY Charles, *La crise du français. Notre langue maternelle à l'école*, Neuchâtel,  
Delachaux et Niestlé, 1930.

BELHOSTE Bruno, « L'enseignement secondaire français et les sciences au début du  
XX<sup>e</sup> siècle. La réforme de 1902 des plans d'études et des programmes », dans  
« L'enseignement scientifique au tournant des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles », *Revue d'histoire  
des sciences*, 1990, 43-4, p. 371-400 (en ligne : [persee.fr/doc/  
rhs\\_01514105\\_1990\\_num\\_43\\_4\\_4502](http://persee.fr/doc/rhs_01514105_1990_num_43_4_4502)).

BOLLE DE BAL Marcel, « Georges Friedmann, père-fondateur d'une "autre" sociologie », *Cahiers internationaux de sociologie*, 2004, 116-1, p. 55-76 (en ligne : [Cairn.info/revue-cahiers-internationaux-de-sociologie-2004-1-page-55.htm](http:// Cairn.info/revue-cahiers-internationaux-de-sociologie-2004-1-page-55.htm)).

BOMPAIRE Jacques, « *In memoriam*. Fernand Robert (1908-1992) », *Bulletin de l'Association Guillaume Budé*, 1992, 2, p. 117-121 (en ligne : [Persee.fr/doc/bude\\_0004-5527\\_1992\\_num\\_1\\_2\\_1497](http:// Persee.fr/doc/bude_0004-5527_1992_num_1_2_1497)).

CARDO-QUINT Clémence, « De la Franco-Ancienne à l'APL (1909-1978) », (en ligne : [Francearchives.fr/file/24c2df49e483e73c5704736c3b9322cceb433c5e/static\\_4896.pdf](http:// Francearchives.fr/file/24c2df49e483e73c5704736c3b9322cceb433c5e/static_4896.pdf)).

—, « Lettres pures et lettres impures ? Les professeurs de français dans le tumulte des réformes, histoire d'un corps illégitime (1946-1981) », thèse de doctorat en Histoire, sous la direction de Gilbert Nicolas et de Jean-Noël Luc, Rennes, Université de Rennes et Paris, Université Paris-Sorbonne, 2010.

CHANTRAINE Pierre, « Éloge funèbre de Mario Roques, membre de l'Académie », *Comptes rendus des séances de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres*, 1961, 150-1, p. 83-88 (en ligne : [Persee.fr/doc/crai\\_0065-0536\\_1961\\_num\\_105\\_1\\_11274](http:// Persee.fr/doc/crai_0065-0536_1961_num_105_1_11274)).

CHERVEL André, *Les Auteurs français, latins et grecs au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours*, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique et Publications de la Sorbonne, 1986.

CHEVREL Yves, « Les Lettres modernes et la formation des professeurs de français », *L'information littéraire*, 2003, 55-3, p. 3-10 (en ligne : [Cairn.info/revue-l-information-litteraire-2003-3-page-3.htm](http:// Cairn.info/revue-l-information-litteraire-2003-3-page-3.htm)).

GUTH Paul, *Lettre ouverte aux futurs illettrés*, Paris, Albin Michel, 1980.

HERAN François, « L'institution démotivée. De Fustel de Coulanges à Durkheim et au-delà », *Revue française de sociologie*, 1987, 28-1, p. 67-97 (en ligne : [Persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc\\_0035-2969\\_1987\\_num\\_28\\_1\\_2368](http:// Persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1987_num_28_1_2368)).

IWASKO Ida, « Place et rôle des langues et cultures de l'Antiquité dans l'enseignement du français à l'école primaire de 1882 à nos jours en France », thèse de doctorat, sous la direction d'Eric Foulon, Toulouse, Université de Toulouse, 2015.

JEY Martine, *Gustave Lanson et la réforme de 1902* [en ligne]. Disponible sur le Web : [http://www.fabula.org/atelier.php?Gustave\\_Lanson\\_et\\_la\\_r%26acut%3Bforme\\_de\\_1902](http://www.fabula.org/atelier.php?Gustave_Lanson_et_la_r%26acut%3Bforme_de_1902)

PAUL-BARBA Marielle, « Les humanités en question : classiques ou modernes, Histoire d'une controverse des années 1950 », mémoire de master 2 sous la direction de Françoise Thébaud en co-tutelle avec Pierre Judet de La Combe, Avignon, Université d'Avignon et des Pays du Vaucluse et Paris, École des Hautes Études en Sciences Sociales, 2009.

PHILIPPE Gilles et PIAT Julien (dir.), *La langue littéraire. Une histoire de la prose en France de Gustave Flaubert à Claude Simon*, Paris, Fayard, 2009.

PHILIPPE Gilles, *Sujet, verbe, complément. Le moment grammatical de la littérature française (1890-1940)*, Paris, Gallimard (coll. « NRF »), 2002.

PROST Antoine, « De l'enquête à la réforme. L'enseignement secondaire des garçons de 1898 à 1902 », *Histoire de l'éducation*, 2008, 119, p. 29-81 (en ligne : [journals.openedition.org/histoire-education/1843](http://journals.openedition.org/histoire-education/1843)).

SAMINADAYAR Corinne, « Le latin comme langue naturelle de l'écriture », dans Georges Cesbron et Laurence Richer (dir.), *La réception du latin du XIX<sup>e</sup> siècle à nos jours*, Angers, Presses de l'Université d'Angers, 1996, p. 161-168.

SAPIRO Gisèle, « Défense et illustration de "l'honnête homme". Les hommes de lettres contre la sociologie », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2004, 153-3, p. 11-27 (en ligne :  [Cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2004-3-page-11.htm](http:// Cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2004-3-page-11.htm)).

TOLEDO Samuel, « Les Belles infidèles de Georges Mounin », *Équivalences*, 2007, 34-1-2, p. 121-128 (en ligne : DOI : <https://doi.org/10.3406/equiv.2007.1322>).

SAVATOVSKY Dan, « Le français, matière ou discipline ? », *Langages*, 1995, 120, p. 52-77 (en ligne : [persee.fr/doc/lgge\\_0458-726x\\_1995\\_num\\_29\\_120\\_1731](http://persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1995_num_29_120_1731)).

VALENTI Catherine, « L'Action française et le Cercle Fustel de Coulanges à l'école de l'Antiquité (première moitié du XX<sup>e</sup> siècle) », *Anabases*, 2006, 4, p. 49-64 (en ligne : [journals.openedition.org/anabases/2946](http://journals.openedition.org/anabases/2946)).

VERNEUIL Yves, « Valeurs et combats de la Société des agrégés depuis 1914 », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 2003, 77-1, p. 69-84 (en ligne :  [Cairn.info/revue-vingtieme-siecle-revue-d-histoire-2003-1-page-69.htm](http:// Cairn.info/revue-vingtieme-siecle-revue-d-histoire-2003-1-page-69.htm)).

—, « La création du CAPES : révolution ou innovation contrariée (1950-1952) ? », *Carrefours de l'éducation*, 2016, 41-1, p. 81-98 (en ligne :  [Cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2016-1-page-81.htm](http:// Cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2016-1-page-81.htm)).

## **5<sup>ème</sup> partie. Entre tradition et modernité, le rapport à la langue dans l'enseignement secondaire. Rapide analyse des années 1960-1985.**

### **Études :**

BARTHES Roland, *Le plaisir du texte*, Paris, Seuil, 1973, p. 24.

BOCOGNANO Aristide, « Langage et pensée », *Cahiers pédagogiques*, n°3, décembre 1952, pp.192-193.

BOURDIEU, Pierre, *Homo academicus*, Ed. de Minuit, 1984.

DUMAITRE Eric, *Le structuralisme littéraire et la crise de la culture scolaire*, doctorat, sociologie, sous la direction de Raymond Boudon, 2006.

—, *Les raisons d'un engouement : le structuralisme littéraire et la crise de la culture scolaire*, Paris, Hermann, 2008.

TODOROV Tzvetan, *La littérature en péril*, Paris, Flammarion, 2007.

### **Conclusion :**

BARTHES Roland, *Le degré zéro de l'écriture*, Paris, Seuil, 1953, p.13.

DAMASIO Antonio, *L'erreur de Descartes, la raison des émotions*, [Descartes'Error : Emotion, Reason, and the Human Brain], Paris, Odile Jacob, 1994, traduit de l'anglais par Marcel Blanc.

ECO Umberto, *L'œuvre ouverte*, Paris, Seuil, 2015 [1962].

GARDINI Nicola, *Les 10 mots latins qui racontent notre monde*, traduit de l'italien par François Livi, Paris, éditions de Fallois, 2018.

PRUDHOMME Sylvain, « littérature et sciences cognitives », *Labyrinthe*, 2005, n°20, p.4, (en ligne : <https://www.cairn.info/revue-labyrinthe-2005-1-page-.htm> )

RASTIER François, *Sémantique et recherches cognitives*. Presses universitaires de France, « Formes sémiotiques », 2010, (en ligne : <https://www.cairn.info/semantique-et-recherches-cognitives--9782130579854.htm>).

SARRAZIN Albertine, *L'Astragale*, Jean-Jacques Pauvert, 1965.

SZAC Murielle, *Le feuilleton d'Hermès*, Paris, Bayard, 2006.

—, *Le feuilleton d'Artémis*, Paris, Bayard, 2019.

WISMANN Heinz, *Penser entre les langues*, Paris, Albin Michel, 2012, p.135.