



Espacio, Tiempo y Educación

E-ISSN: 2340-7263

jlhhuerta@espaciotiempoyeducacion.com

FahrenHouse

España

Tomamichel, Serge

Le latin dans l'enseignement secondaire français. Formes et légitimités sociales d'une discipline scolaire entre monopole et déclin (XVIe-XXe siècles)

Espacio, Tiempo y Educación, vol. 4, núm. 2, julio-diciembre, 2017, pp. 209-226

FahrenHouse

Salamanca, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477455340010>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

**Cómo referenciar este artículo / How to reference this article**

Tomamichel, S. (2017). Le latin dans l'enseignement secondaire français. Formes et légitimités sociales d'une discipline scolaire entre monopole et déclin (XVIe-XXe siècles). *Espacio, Tiempo y Educación*, 4(2), 209-226. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.141>

## ***Le latin dans l'enseignement secondaire français. Formes et légitimités sociales d'une discipline scolaire entre monopole et déclin (XVIe-XXe siècles)***

***The teaching of Latin in French secondary education. Social forms and legitimacies of an academic discipline between monopoly and decline (16th-20th)***

**Serge Tomamichel**  
e-mail: sergetomamichel@hotmail.fr  
Université Savoie Mont-Blanc. France

**Résumé:** Jusqu'aux années 1960, avant que les filières scientifiques n'attirent les élèves les plus performants, la voie royale de l'enseignement secondaire français était pavée de déclinaisons latines. Pendant des siècles, de la naissance même de l'enseignement «secondaire» au XVIe siècle jusqu'à la disparition du latin en 6e en 1968, les lettres latines ont imposé leur domination, alors même qu'elles attiraient critiques et oppositions, que leur apprentissage était pour la grande masse des élèves d'une difficulté et d'une aridité peu surmontables, qu'elles étaient le point focal du débat récurrent sur la modernisation de l'enseignement. La «question du latin», titre même de nombreuses controverses de la fin du XIXe siècle, prend à travers cet article la forme d'une «énigme du latin» adressée à l'histoire, énigme abordée dans une perspective qui lie le statut de l'enseignement secondaire au sein de l'offre scolaire globale, ses usages dans la société, les formes de son enseignement et sa fonction au sein du monde secondaire. Il analyse plus précisément les formes et les légitimités construites et ancrées qui caractérisent la position de monopole – jusque dans les années 1860 –, puis d'hégémonie qu'occupent les lettres latines, s'imposant non seulement sur la langue française, mais sur les sciences, les langues vivantes et d'une manière générale, les disciplines modernes, dont l'enseignement aurait pourtant répondu avec plus de pertinence à des exigences économiques, sociales et politiques sans cesse renouvelées.

**Mots-clés:** Latin; Enseignement secondaire français; disciplines de l'enseignement secondaire; légitimités sociales.

**Summary:** Up until the 1960s, before scientific courses attracted the best performing students, the Queen's highway of secondary education was paved with Latin declensions. For centuries, from the very birth of «secondary» education until the disappearance of Latin in the sixth grade in 1968, Latin literature imposed its dominance. At the same time, however, it attracted criticism and opposition, the vast majority of students were facing great difficulties in the learning process, and Latin was the focal point for recurrent debate regarding the modernisation of education. Throughout this article, the «Latin question», subject of many controversies of the late 19th century, takes the form of the «Latin enigma» directed at History. This «enigma» is discussed from a perspective linking together the status of secondary education within general educational provision, its uses in society, the educational methods used and its function in the world of secondary education. The author particularly focuses on the constructed and ingrained forms and legitimacies characterizing the monopoly - until the 1860s – and then the hegemony of Latin literature not only on French literature but also on science, modern languages and more generally, on modern disciplines. Nevertheless, the teaching of the latter could have met the constantly renewed socio-political and economic requirements more appropriately.

**Keywords:** Latin; French secondary education; disciplines of secondary education; social legitimacies.

Recibido / Received: 06/07/2016

Aceptado / Accepted: 26/08/2016

## 1. Introduction

Depuis un demi-siècle, en France, le parcours le plus «naturel» de tout bon élève du secondaire, qu'il soit ou non attiré par les mathématiques, est une filière scientifique. Mais il n'en a pas toujours été ainsi: jusqu'à cette période, récente à l'échelle de l'histoire de l'Ecole, la discipline fondamentale, qui a régné en position de monopole pour constituer ensuite la filière d'élite au sein d'un secondaire différencié, a été le latin. Pendant des siècles, alors qu'elles attiraient critiques et oppositions, que leur apprentissage était pour la grande masse des élèves d'une difficulté et d'une aridité peu surmontables, qu'elles étaient le point focal du débat récurrent sur la modernisation de l'enseignement, les lettres latines sont parvenues à conserver une position dominante. Comment une telle langue «morte» a-t-elle pu conserver cette suprématie au sein de l'enseignement secondaire sur la langue française, les sciences, les langues vivantes et d'une manière générale, les disciplines modernes, dont l'enseignement aurait pourtant répondu avec plus de pertinence à des exigences sociales et culturelle nouvelles ? Cette «énigme du latin», proposée aujourd'hui aux historiens, comme en écho à la “question du latin”, titre même de nombreuses controverses de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, sera abordée dans une perspective qui liera le statut de l'enseignement secondaire au sein de l'offre scolaire globale, ses usages dans la société, les formes de son enseignement et sa fonction au sein du monde secondaire.

Après avoir éclairé le terme d'enseignement «secondaire» et justifié son emploi pour désigner l'enseignement dans les collèges d'Ancien Régime, nous nous déplacerons dans la longue période qui, du Beau XVI<sup>e</sup> siècle jusqu'aux années 1860, se caractérise par la position de «monopole» des lettres latines, régnant en maître

sur les collèges et lycées. Comment se manifeste précisément cet impérialisme? Sur quoi sa légitimité se fonde-t-elle? Dans les dernières décennies du XIX<sup>e</sup> siècle, les lettres latines concèdent une partie de leur empire au français et aux disciplines modernes, tout en conservant, pour un siècle encore, une position hégémonique. Nous nous attacherons dans un second temps à caractériser la nature de cette hégémonie et à mettre en évidence les nouvelles formes de légitimité dont elles sesont prévalu pour maintenir une position dominante. Avant d'esquisser les formes et les raisons d'un inexorable déclin...

## **2. Peut-on parler d’“enseignement secondaire” en amont de la Révolution française?**

S’interroger sur la place du latin dans l’enseignement secondaire depuis le XVI<sup>e</sup> siècle, suppose d’admettre d’emblée l’existence d’un tel enseignement sous l’Ancien Régime, alors que le terme même de «secondaire» n’apparaît qu’à la Révolution. Sommes-nous donc en plein pêché d’anachronisme? La question mérite le détour.

L’historiographie de l’enseignement secondaire et plus précisément le balisage chronologique de son objet génère des postures différentes. La première, “institutionnelle”, accorde le primat à la législation et à la sémantique. Au nombre de ses adeptes, Nicole Hulin considère que «l’enseignement secondaire [est] établi au début du XIX<sup>e</sup> siècle» (2007, p. 33); il se caractérise par son objectif: «dispenser une culture générale, une culture désintéressée» (2007, p. 33).

Incarnant une position opposée, voici A. Silvy (1894), s’autorisant par le titre même de son écrit – *Essai d’une bibliographie historique de l’enseignement secondaire et supérieur en France avant la Révolution* – à utiliser le terme «secondaire» pour désigner des dispositifs éducatifs antérieurs à 1789; ou encore Clément Falcucci considérant dans l’introduction de sa thèse sur l’humanisme dans l’enseignement secondaire que «l’enseignement secondaire date de la Renaissance (...). À la fin du XVI<sup>e</sup> siècle, la chose existe: le nom seul fait défaut» (1939, p. X). «Bien vite», écrit Francisque Vial dans le même esprit, «nous nous sommes aperçu qu’il n’était pas possible de comprendre les Ecoles centrales si l’on ne connaissait pas au préalable les anciens collèges. (...) Tout se tient. L’anneau ne peut être séparé de la chaîne. Et c’est ainsi que, presque sans le vouloir, nous avons été conduit, de proche en proche, à étudier et à écrire Trois siècles d’histoire de l’Enseignement secondaire» (1936, p. VII).

Comme sous un même trait de plume, Georges Weill: «L’enseignement secondaire vers 1750 possédait une organisation consacrée par la pratique de deux siècles. Les Jésuites, créateurs du système, l’appliquaient avec succès dans une centaine de collèges ; à côté d’eux, il y avait place pour d’autres congrégations, surtout les Oratoriens et les Doctrinaires, pour les collèges des Universités, enfin pour divers établissements diocésains» (1921, p. 9).

Plus récemment enfin, Marie-Madeleine Compère, auteur d’une *Généalogie de l’enseignement secondaire* qui couvre la période 1500-1850 met par ailleurs en évidence la «continuité indéniable entre les collèges d’humanités et les lycées contemporains», non sans rappeler avec une certaine prudence épistémologique que «c’est au plan de Condorcet qu’on doit attribuer la première définition d’une telle

école [qui] occupe le second degré dans sa hiérarchie des établissements publics, d'où son qualificatif de secondaire» (2001, p. 5). Tout en situant historiquement l'origine du terme «secondaire», ce positionnement historiographique met au premier plan la continuité et les similitudes entre les structures d'enseignement qualifiées de secondaires au XIX<sup>e</sup> siècle et les collèges d'Ancien Régime.

L'usage du terme «enseignement secondaire», la liberté que les historiens s'autorisent dans la caractérisation et le balisage de son objet d'étude dépendent ainsi, sur le fond, d'une certaine conception des rapports entre «le mot et la chose» (Falcucci, 1939, p. X). S'agit-il d'observer des structures repérées à partir de leur appartenance administrative à un enseignement officiellement désigné comme «secondaire»? Ou bien de s'attacher aux structures post-élémentaires, observées dans leur continuité, et au nombre desquelles certaines porteront de manière plus ou moins pertinente ou durable, le terme de secondaire?

C'est, on l'aura compris, cette seconde posture qui est privilégiée ici. Reste à justifier ce choix. Le terme d'enseignement «secondaire» trouve son sens, sous la plume de son créateur, dans sa différence et sa complémentarité avec un degré primaire «primaire» qu'il prolonge. Plus précisément, aux termes du projet de décret présenté à la Constituante en avril 1792, les écoles secondaires devront occuper une position intermédiaire entre l'école primaire où est enseigné «ce qui est nécessaire à chaque individu pour se conduire lui-même et jouir de la plénitude de ses droits», et les instituts, «troisième degré d'instruction» où son embrassées «les éléments de toutes les connaissances humaines» (Buisson, 1911, «Condorcet»).

Le projet de Condorcet donnera lieu à la création spontanée d'instituts. Sous l'impulsion de municipalités soucieuses de préserver l'activité scolaire dispensée dans leur collège, quelques institutions, à l'instar de celle de Lyon (Saussac, 2004), verront spontanément, mais brièvement, le jour avant d'être transformées en écoles centrales aux termes des décrets du 7 ventôse an III (25 février 1795) et du 3 brumaire an IV (25 octobre 1795). Qu'en est-il de la création d'«écoles secondaires» (au sens du projet) dans la période 1792-1795? On peut douter qu'elles aient vu le jour, tant leur opportunité a été réprouvée dès 1792, par le député Bancal notamment.

Aussi, les éphémères réalisations révolutionnaires ont-elles très rapidement rompu avec la logique de degrés pensée par Condorcet au profit d'une structuration en deux mondes scolaires qui s'imposera dès le Consulat, au point de devenir le schéma d'organisation caractéristique du XIX<sup>e</sup> siècle français. «L'architecture d'ensemble du système scolaire qui se met en place après la Révolution est très simple: elle est conforme à la conception formulée par Destutt de Tracy ou par Guizot – et non à celle proposée par Condorcet, contrairement à la référence mise en avant par les républicains aux débuts de la III<sup>e</sup> République» (Chapoulie, 2010, p. 38).

Aux côtés d'un primaire supérieur qui, après la tentative avortée de Guizot, s'impose sous la III<sup>e</sup> République, va coexister un ordre secondaire, dissemblables de par ses contenus, ses enseignants, ses finalités, et sa population scolaire. Sans doute moins différents l'un de l'autre qu'on peut le penser, ces deux mondes se développent pourtant isolément. Parallèlement au secondaire qui, arque-bouté sur les humanités classiques, rechigne à moderniser ses contenus et ses méthodes, le primaire ne cesse de se développer et d'étendre son cursus jusqu'à un brevet supérieur rivalisant avec le baccalauréat moderne dans l'Entre-deux-guerres.

Cet essor du primaire supérieur va rendre possible un rapprochement avec le secondaire, que d'aucuns réclament pour des motifs autant politiques, philosophiques qu'économiques.

L'organisation actuelle du système éducatif français en degrés résulte ainsi d'un lent processus de construction du collège unique et, plus largement, de l'École unique qui marque le XX<sup>e</sup> siècle ; processus sinueux aux enjeux multiples, qui débute "officiellement" avec les Compagnons aux lendemains de la Première guerre mondiale (mais dont les prémisses sont perceptibles antérieurement avec le courant de l'"éducation intégrale") et qui trouve son point d'orgue avec la Réforme Haby de 1975. Ce n'est donc qu'à la fin du XX<sup>e</sup> siècle que se réalise l'organisation structurelle de l'instruction publique pensée au début de la Révolution française et que «la chose» vient coller au mot.

L'évolution de l'espace "secondaire" au sein du système éducatif se caractérise ainsi par la mouvance de ses frontières, mais surtout par la disjonction entre la réalité scolaire qui le constitue et le sens premier du terme qui le désigne.

Aussi, l'histoire de l'enseignement secondaire ne peut-elle être bornée par des considérations sémantiques et rien n'impose d'éviter un illusoire anachronisme en bornant l'histoire du secondaire à l'existence de son terme et ainsi aux seuls XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles. La Révolution française a créé un nom, lancé l'idée d'une organisation en degrés qui sera mise en place au XX<sup>e</sup> siècle, mais elle n'est pas le point de départ d'une histoire. Elle n'est qu'une étape dans la construction progressive d'un degré secondaire ; une étape, ou plutôt un accident sémantique et idéologique dans un processus de longue durée. Le mot fait partie de l'histoire mais n'en délimite pas les bornes. L'étude de l'enseignement du latin dans l'enseignement secondaire s'appuie sur cette approche structurelle qu'elle va en retour renforcer.

### **3. Les lettres latines en position du monopole (1500-1860)**

Le collège, lieu d'enseignement structuré en classes, naît au début du XVI<sup>e</sup> siècle avec l'apparition et la diffusion du *modus parisiensis*, cette "manière de Paris" qui constitue la matrice de l'enseignement secondaire en France et dans l'Europe occidentale. C'est sur ce modèle que, progressivement et de manière différenciée, va s'organiser un cursus d'études autour de trois cycles – classes de grammaire, d'humanités et de philosophie – au sein desquels l'enseignement repose exclusivement sur l'apprentissage de la langue latine – et à un moindre degré du grec -, ainsi que sur l'étude des auteurs de l'Antiquité. La formalisation du cursus scolaire que feront les jésuites par leur *Ratio studiorum* diffusée à partir de 1599, constituera la référence en matière de pédagogie et d'auteurs étudiés. Si des nuances existent avec les académies protestantes, les collèges séculiers ou les établissements tenus par d'autres congrégations, elles n'altèrent en rien la domination universelle du latin, en tant que matière d'enseignement, voire de langue d'usage que l'on tente d'imposer au quotidien entre les murs des collèges.

Aussi, sous l'Ancien Régime, «l'objet principal des études, écrit Georges Weill, c'est le latin. Sans doute le français a-t-il fait des progrès au XVIII<sup>e</sup> siècle; l'histoire et les sciences ont commencé à s'introduire timidement dans le plan d'études. Mais la plupart des heures de travail sont néanmoins consacrées au latin» (1921, p. 10).

Après un léger déclin à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, les turbulences révolutionnaires et les restructurations napoléoniennes, on assiste à une «forte montée en puissance des langues anciennes, du latin surtout entre 1815 et 1850» (Compère, Chervel, 1997, p. 23). Evoquant sa scolarité secondaire dans les années 1830, Jules Simon en témoigne dans ses mémoires: «Le latin revenait toujours comme l'étude principale et presque unique» (Waquet, 1998, p. 24).

Ainsi, de part et d'autre des éphémères écoles centrales de département et de la brève instauration d'un double parcours latin-mathématiques par la loi du 1<sup>er</sup> mai 1802, le latin a-t-il a conservé une position de monopole jusque dans les années 1860. Il s'agit bien d'un monopole dans le sens où toute forme d'enseignement au-delà des rudiments repose sur l'apprentissage et l'utilisation de la langue latine. Les cours spéciaux apparus dans les collèges sous la Restauration puis formalisés dans un cursus spécial de trois années (statut du 8 mars 1847) semblent échapper à son emprise. Mais ceux-ci n'attirent qu'un très faible pourcentage d'élèves: moins de 3% de la population des collèges communaux et royaux en 1842 (Gréard, 1889, p. 40). De plus, ils ne font pas officiellement partie de l'enseignement secondaire. Témoin, le prospectus détaillant les finalités et le programme de l'enseignement spécial au collège de Villefranche-sur-Saône en 1851 (Archives municipales de Villefranche-sur-Saône, France), qui les désigne explicitement «à côté de l'enseignement secondaire».

De son côté, l'enseignement scientifique ne parvient pas à s'imposer dans les cursus. Réduits à quelques cours de mathématiques et de physique longtemps attachée à la philosophie, les sciences sont réduites à la portion congrue sous l'Ancien Régime. Pendant son bref passage au ministère (mars à octobre 1840), Victor Cousin, antérieurement pourtant l'un des chantres de la modernisation du secondaire, dresse un constat sans appel: «1<sup>e</sup> Les portions d'enseignement scientifique réparties depuis la Sixième jusqu'à la Rhétorique inclusivement ne produisent aucun bon résultat; 2<sup>e</sup> cet enseignement accessoire, infructueux en lui-même, nuit considérablement aux études classiques» (Gréard, 1889, p. 66). Aussi, par l'arrêté du 25 août 1840, supprime-t-il l'enseignement scientifique de toutes les classes jusqu'à la rhétorique comprise. Quant à la bifurcation, créée par le ministre Fortoul en 1852, offrant un choix à partir de la 3<sup>e</sup> entre des sections «lettres» ou «sciences», elle ne dispense pas les «scientifiques» de l'enseignement du latin qui reste obligatoire jusqu'au baccalauréat.

Et le français? Présent dans l'enseignement dès le XVI<sup>e</sup> siècle, il n'est essentiellement utilisé que comme voie d'apprentissage du latin. Pour exemple, le statut du collège d'Annecy de 1596, détaillant la fonction des principal et régents. Dans la quatrième classe, «il s'agira avant tout de veiller à ce que les enfants soient imprégnés des préceptes de grammaire, le gaulois seul étant utilisé dans les allocutions de tout ordre: l'inconnu n'est pas expliqué par plus inconnu ou par aussi inconnu» (Règlement du Collège d'Annecy de 1596, Registre des délibérations du collège, délibération du 11 mai 1596, Archives municipales d'Annecy, GG 199/2, fol. 38V°-42). Ce n'est que dans la seconde moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle que, «ça et là», la grammaire française sera enseignée pour elle-même et que, vers 1770, «quelques collèges [feront] entrer dans les classes, pour les expliquer, les auteurs du siècle de Louis XIV» (Lebrun, Venard, Quéniaut, 1981, p. 520).

## 4. Une légitimité ancrée

Ce monopole du latin repose sur un ancrage social pluriel ou, plus exactement, des formes de légitimité qui vont se renforcer et s'entrelacer au gré des mutations culturelles, religieuses, politiques et sociales.

### 4.1. *L'âge d'or du latin: l'ancrage culturel, religieux et social des XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles*

En rupture avec un Moyen-Age barbare qui a dévoyé la langue latine, et dans le but de restaurer la beauté des «humanités» et un modèle social inspiré de l'Antiquité, les humanistes veulent faire du collège un pays latin, matrice d'une société renaissante (Garin, 1968). Mais le non-respect de l'obligation de parler latin dans l'enceinte des établissements révèle le caractère anachronique de l'injonction et rend utopique le projet d'un monde scolaire clos où l'on apprendrait à vivre à la latine en mobilisant le latin comme langage du quotidien. Toutefois, à défaut d'imposer à leurs élèves de «vivre à la latine», les collèges leur permettent d'apprendre une langue restaurée et transmise dans sa pureté antique. Dès lors, les usages sociaux du latin médiéval, langue de l'Eglise, des actes notariés, de la justice, de l'administration municipale s'en trouvent modifiés. Modifiés, mais non rompus. Sous quelles formes et selon quels ajustements vont-ils être maintenus?

Lorsqu'au cours du premier XVI<sup>e</sup> siècle s'opère la transformation des écoles de grammaire municipales à deux ou trois degrés apparues dans le Moyen Age tardif en collèges structurés «à la manière de Paris», la tradition médiévale persiste, attestées par les classes d'abécédaires comme on les trouve par exemple à Lyon (Compère, 1985, pp. 32-34) ou Annecy (Tomamichel, 1999, pp. 62-65). Ces premiers collèges modernes constituent des structures disparates et originales qui visent à des degrés divers l'apprentissage des rudiments, l'enseignement du latin, l'éducation morale, la formation pratique des enfants de notables et la transmission d'une culture antique.

Cette pluralité des objectifs est rendue possible par l'usage de manuels comme les *Colloques d'Erasme*, recueil de petites scènes dont la dernière édition remaniée date de 1533, lequel, aux dires mêmes de son auteur se veut «utile non seulement pour perfectionner le langage des enfants, mais aussi pour diriger leur vie» (Erasme, 1875, p. 2). Une même finalité inspire l'édition de 1539 des *Distiques de Caton*, parue sous le titre *Disticha moralia titulo Catonis inscripta, cum latina et gallica interpretatione*. L'ouvrage se présente comme un recueil de sentences d'inspiration chrétienne ou plus largement biblique, qui, outre leur portée morale, visent la mémorisation d'exemples grammaticaux simples. La compréhension est facilitée par l'emboîtement de traductions françaises au sein même des locutions latines.

Les travaux d'élèves attestent à leur manière cette pluralité des finalités. Georges Meuris l'a bien montré, à partir d'une analyse portant sur l'Ecole liégeoise des Frères de la vie commune. L'étude minutieuse des exercices effectués dans les classes de grammaire entre 1524 et 1526 révèle que ceux-ci visent un triple but: l'apprentissage de la grammaire, l'éducation à la civilité et la maîtrise de tournures de phrases utiles, lesquelles, écrit-il, «préparaient bien à la conversation courante et à la rédaction du courrier et de documents officiels» (Meuris, 2000, p. 24).

Au-delà de l'enseignement des rudiments et de la grammaire, toujours ancrés dans des usages et des besoins sociaux, le cursus se poursuit par un cycle d'humanités que parachève la classe de rhétorique. Les fondements grammaticaux de la langue sont acquis; il s'agit d'étudier la littérature pour elle-même. Mais cette fréquentation de l'Antiquité ne vise pas un simple ornement de l'esprit. La rhétorique, art du discours, de l'argumentation, offre les compétences nécessaires à l'élite administrative, politique et juridique de la société moderne. «L'homme qui peut vraiment jouer son rôle de citoyen est celui qui est capable d'administrer les affaires publiques et privées, l'homme qui est apte à diriger les villes par ses conseils, à leur donner une assise par les lois, à les réformer par ses décisions de justice, cet homme ne saurait être autre assurément que l'orateur». Pour André Chervel et Marie-Madeleine Compère, cette formule de Quitilien tirée de l'*Institution oratoire*, s'applique à l'élite sociale de l'époque moderne (Compère, Chervel, 1997, p. 11).

Le souffle de l'humanisme sur l'Ecole n'a donc pas rompu les liens entre un nouveau latin scolaire et la société; associant tradition médiévale et renaissance culturelle, le collège présente de nouvelles formes d'utilité sociale s'appuyant sur un ajustement des contenus d'enseignement et du cursus scolaire aux exigences différenciée de sa population. Le XVII<sup>e</sup> siècle va non seulement maintenir ces liens, mais affermir l'ancrage social de la langue latine. Témoin la fréquentation scolaire des collèges de Condom, Avallon, Gisors et Auch au début de ce siècle (Frijhoff, Julia, 1975, pp. 56-60) et tout particulièrement la «déperdition» en cours de cursus. Les enfants de milieux d'artisans, de laboureurs ou de marchands quittent plus précocement le collège que leurs camarades issus du monde des notables. Si l'on ne peut occulter ce mécanisme de sélection et de reproduction sociales, on ne peut être insensible à la présence même de jeunes gens appartenant à des couches non privilégiées. Ils acquièrent dans les premières classes du cursus les éléments de langue latine utiles à une profession programmée ou espérée. A l'échelle de la multitude de petits collèges dont l'enseignement ne va pas au-delà de la grammaire – près de la moitié des établissements répertoriés pour la "France du Sud" dans le *Répertoire des collèges français* (Compère, Julia, 1984) -, structures modestes par leurs effectifs et le type de population accueillie, c'est ainsi tout une masse de jeunes gens qui apprennent un latin à la mesure de leurs attentes.

L'infexion religieuse, caractéristique du XVII<sup>e</sup> siècle n'éclipse pas ces rapports d'intérêt de natures morale, sociale et culturelle. Elle va au contraire surajouter à une forme d'utilité laïque un déterminant religieux qui va assoir encore plus fortement le latin dans les sociétés et Etats catholiques. Face à l'hérésie protestante, qui, conformément au principe de rapport direct des fidèles aux Ecritures, confère aux langues vernaculaires et à leur enseignement un rôle et un statut accrus, la langue latine symbolise l'orthodoxie de la foi catholique. Cet ancrage religieux du latin est renforcé par le rôle majeur que joue la Société de Jésus, ordre international utilisant le latin comme seule langue possible de communication interne, congrégation soumise à l'autorité ultime et exclusive du pape – chef suprême et incarnation d'une Eglise universelle – et ordre-soldat de la réforme tridentine.

La position impérialiste du latin dans les collèges pourrait-elle être remise en question par l'essor des sciences? Il faudrait pour cela à la fois que la place des sciences soit importante dans les collèges – or nous avons vu qu'il n'en est rien – et que les scientifiques dédaignent le latin au profit d'une autre langue. Et ce

n'est pas davantage le cas. Toricelli rédige en latin son *De motu projectorum* parce qu'il le destine «à des mathématiciens et non à des artilleurs» (Waquet, 1998, p. 112). A son instar, les grands scientifiques utilisent davantage le latin qu'une langue vernaculaire: il est plus adapté à une science encore très spéculative et réservée à un monde de doctes qui préserve ainsi son territoire et affiche son «appartenance aux hautes sphères du savoir» (Waquet, 1998, p. 110).

S'appuyant sur l'héritage de l'humanisme, le contexte de Contre-Réforme et la puissance de l'ordre de Saint Ignace, nullement mis en péril par les sciences pour lesquelles il demeure l'outil de communication le plus adapté, le latin, solidement ancré dans la société des XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles s'impose avec autorité dans les collèges, vassalisaient un français relégué au rang d'outil d'apprentissage. En dépit de la *Défense et illustration de la langue française* (1549), des *Remarques sur la langue française* de Vaugelas (1647) et surtout de l'œuvre théâtrale majeure de ceux qui deviendront nos classiques, le français ne soutient pas la concurrence dans le monde scolaire. Il lui faudra attendre un long siècle encore, le temps de parvenir à une maturité culturelle et que, simultanément, les ancrages sociaux du latin deviennent plus tenus.

#### *4.2. Des premières contestations à l'éphémère éclipse révolutionnaire*

Solidement ancré dans la société du siècle classique, le latin, restauré dans sa pureté mais aussi sa rigueur antique, n'en est pas moins une langue, selon les propres dires de l'abbé Fleury en 1686, «impossible à apprendre parfaitement» (Waquet, 1998, p. 182). Pour une élite qui aurait brillamment réussi, «la masse se serait péniblement traînée, n'atteignant au prix d'efforts colossaux qu'un niveau des plus médiocres» (Waquet, 1998, p 160). A l'impitoyable critique des collèges faite dans l'*Encyclopédie* (article «Collège») s'ajoutent bien d'autres voix pour dresser un bilan sans appel des performances des collégiens au XVIII<sup>e</sup> siècle: «De soixante-dix ou quatre-vingts écoliers, il y en peut avoir environ deux ou trois de qui on arrache quelque chose. Le reste se morfond pour ne rien faire qui vaille», écrit Antoine Arnault (Waquet, 1998, p. 161).

Dès lors, la modernisation de l'économie et, en particulier, l'essor du commerce, invitent à interroger la rentabilité des études latines pour la masse des élèves se destinant à des carrières commerciales par exemple. «Si la France a peu de négociants, c'est qu'elle a trop de collèges classiques», affirme un ami de Colbert, le sieur Savary de Bruslons en 1675 (Chartier, Compère, Julia, 1976, p. 181). La critique ira grandissante au siècle suivant. Témoin ces lignes extraites du *Plan d'éducation pour les collèges de Lyon* (Archives municipales de Lyon, 3 GG 152) envoyé au Parlement le 8 février 1763, contestation sans égard de l'enseignement des jésuites expulsés l'année précédente:

Les études établies dans les collèges de France se ressentent fortement de la barbarie des temps où elles ont commencé. On exige des jeunes enfants que dès l'âge le plus tendre ils s'appliquent à l'étude sèche, aride, difficile, de deux langues mortes, qui ne sont presque plus daucune usage dans plusieurs états considérables de la société civile ; des maîtres durs abaissent leur courage naissant, et souvent dégradent leur tempérament par des peines sévères et une application forcée à des choses abstraites, tristes, dont leurs jeunes élèves ne

peuvent voir l'objet ; et après avoir essuyé ces maux qui commencent leur vie, les jeunes gens sortent des collèges en plus grand nombre, sans rien savoir du tout, les plus appliqués ayant à peine quelques notions de la langue latine, sachant tout au plus lire les caractères de la langue grecque, et n'ayant le cœur et l'esprit formés que par quelques notions des absurdités de la mythologie, les termes barbares, les entités, les formalités, et les autres idées des bancs de l'Ecole qu'on honore du nom de philosophie, et dont l'effet le plus naturel doit être de joindre l'obstination et l'opiniâtreté à la minutie et à la subtilité.

La virulence du propos vise simultanément l'inefficacité et l'aridité des études, leur inutilité pour «plusieurs états de la société civile» et leur faible intérêt éducatif.

La réorganisation de l'enseignement secondaire après les projets non aboutis de la Constituante et de la Législative, sera à la mesure de la radicalité de la contestation de l'enseignement sous l'Ancien Régime, amplifiée par les principes de Quatre-vingt-neuf et par l'anticléricalisme de la Constituante. Avec la Révolution, le latin perd toute forme de légitimité. Les écoles centrales, créées par le décret du 7 ventôse an III (25 février 1795) et organisées par le décret du 3 brumaire an IV (25 octobre 1795) incarnent une modernité scientifique et littéraire triomphante, supplantant les humanités et la rhétorique en particulier par ses vertus de formation universelle de l'Homme, tout état confondu. Les raisons de leur échec ou, pour le moins, de leur inégale et médiocre réussite relèvent, certes, d'aspects organisationnels, mais surtout de l'écart entre la nature de l'offre d'enseignement avec les attentes et les demandes d'une société au sein de laquelle le prestige des humanités classiques demeure. Pour preuve, la réorganisation des anciens collèges à la charge des municipalités, prévue dans la loi Daunou (article X) sous la forme ce qui devrait être en toute rigueur des «Ecoles centrales supplémentaires». Dans la réalité, la libre initiative communale a fait réapparaître des formes scolaires traditionnelles, répliques des collèges d'Ancien Régime, où les lettres latines retrouvent une place de premier plan.

La quasi-exclusivité des sciences établie dans les écoles centrales est alors logiquement remise en cause dans la loi du 1<sup>er</sup> mai 1802 qui instaure un double parcours Mathématiques-Latin à partir de la classe de 5<sup>e</sup>. Mais, comme l'attestent les rapports des inspecteurs de l'académie de Lyon de 1808-1809 (Archives nationales de France, F17/1614-2, 1614-3), la filière Mathématiques n'est que rarement mise en place dans les petits collèges. L'enthousiasme des élites intellectuelles du XVIII<sup>e</sup> siècle pour les sciences ne s'est pas répandu à l'ensemble de la population toujours sensible au prestige des humanités classiques. L'arrêté du 19 septembre 1809 qui repousse la bifurcation entre lettres et sciences à la dernière classe du cursus peut apparaître à ce titre comme un ajustement de la législation à la réalité scolaire.

#### *4.3. La restauration des études latines: nouvelles légitimités dans une offre scolaire ajustée*

Détenteur d'un prestige auprès des populations, victime d'une stigmatisation sous la Révolution, le latin, qui a retrouvé sous l'Empire une place de premier plan dans l'enseignement secondaire, devient en 1815 le symbole d'une Restauration

scolaire et politique et voit sa position renforcée. Par opposition aux «rêveries du dix-huitième siècle, [et aux] sottises de la Révolution [qui] (...) ont dégoûtés (...) des essais nouveaux qui ont si mal réussi», les législateurs, écrit François Guizot dans une lettre du 20 août 1832, sont rentrés «dans l'ancienne voie» (Gréard, 1889, p. 59). A cette volonté d'éradiquer toute séquelle de la Révolution à laquelle l'enseignement moderne était connoté, s'ajoute une dimension religieuse de nouveau déterminante. Le latin, parce qu'il demeure incompris par la grande masse des fidèles, constitue pour l'Eglise catholique un incomparable instrument de contrôle des foules. «Les oraisons en langue latine semblent redoubler le sentiment religieux des foules. (...) Dans le tumulte de ses pensées et de ses misères qui assiègent sa vie, l'homme en prononçant des mots peu familiers ou même inconnus, croit demander les choses qui lui manquent et qu'il ignore; le vague de sa prière en fait le charme, et son âme inquiète, qui sait peu ce qu'elle désire, aime à former des vœux aussi mystérieux que ses besoins», écrit Chateaubriand dans *Le Génie du christianisme* (Waquet, 1998, p. 82). Retrouvant dans la société de la Restauration, et en particulier dans le monde scolaire, un rôle de premier plan, l'Eglise réhabilite le latin et lui redonne une nouvelle assise sociale. Menacé à la fin de l'Ancien Régime, évincé sous la Révolution, ce dernier reprend ainsi une position de monopole fondée sur une double assise, politique et religieuse.

Il n'en demeure pas moins une langue de plus en plus difficile à maîtriser. L'aisance reconnue d'écrivains comme Musset, Baudelaire, Rimbaud, Vallès ou Jules Simon qui, selon ses propres dires «faisait des vers latins presqu'aussi facilement que de la prose» (Waquet, 1998, p. 158) ne peut masquer les difficultés grandissantes de la masse des élèves. Tout cela au terme d'un parcours qui prend souvent l'allure d'un chemin de croix hérissé d'innombrables règles de grammaire comportant elles-mêmes autant d'exceptions. A cette «hypertrophie grammaticale», s'ajoute l'impossible transposition temporelle et culturelle que réclament les compositions. Lorsque, sous la plume de Jules Vallès, le jeune Jacques Vingtras avoue à son professeur ses emprunts à l'*Alexandre*, ce même Monsieur Jaluzot rétorque sur le ton de l'évidence et de l'injonction que l'étude du latin ne consiste qu'à «ramasser [des] épeluchures et faire [des] compositions avec». «Vous n'êtes au collège que pour ça, ajoute-t-il, pour mâcher et remâcher ce qui a été mâché par les autres» (p. 254). Est-il possible de faire autrement? «Ils me disent toujours qu'il faut me mettre à la place de celui-ci, de celui-là, se confie encore le jeune Jacques Vingtras (...). Mais j'ai quatorze ans, je ne sais pas ce qu'il faut faire dire à Annibal, à Caracalla, ni à Torquatus non plus. Non, je ne le sais pas!» (Vallès, 1950, p. 253).

Liées à l'apprentissage d'une langue qui, avec l'essor des «classiques» français s'est installée définitivement dans un statut de langue morte, ces difficultés ne vont toutefois pas amener, y compris chez les libéraux, à une remise en question de l'étude en soi des lettres latines. «Aucune de ces nobles études n'a perdu de sa valeur», écrit Augustin-Charles Renouard en 1824 dans ses *Considérations sur les lacunes de l'instruction secondaire* (1824, p. VII). «Pour rien au monde», surenchérit François Guizot quelques années plus tard, «je ne voudrais abolir ni seulement affaiblir cette étude des langues, la seule vraiment fortifiante et savante à cet âge. Je tiens extrêmement à ces quelques années passées en familiarité avec l'antiquité; car si on ne la connaît pas, on n'est qu'un parvenu en fait d'intelligence» (Gréard, 1889, pp.

59-60). L'échec d'un grand nombre d'élèves est dû au fait, selon Guizot qu'une masse de jeunes gens, «ne trouvant nulle part ce dont ils ont besoin et envie, (...) viennent chercher ici ce dont ils n'ont nul besoin ni envie» (*Ibidem*). Est ainsi précisément visée l'uniformité de l'offre scolaire post-élémentaire, inadaptée aux nouveaux besoins de la société et source d'une déperdition de talents: «Le défaut de notre éducation actuelle, écrit Saint-Marc Girardin, c'est qu'elle est trop exclusive. Elle est bonne pour faire des savants, des hommes de lettres, des professeurs; c'est ce qu'il fallait aux quinzième et seizième siècles; mais aujourd'hui, il nous faut aussi des manufacturiers, des agriculteurs, et notre éducation ne semble point propre à en faire. Tout le monde sent la nécessité d'une instruction qui tienne le milieu entre l'éducation de nos collèges et l'instruction élémentaire» (Gréard, 1889, p. 39). «Un cri s'élève d'un bout de la France à l'autre, écrit en écho Victor Cousin, et réclame pour les trois quarts de la population française des établissements intermédiaires entre les simples écoles élémentaires et nos collèges» (*Ibidem*). «Ce système n'est point en rapport avec l'état et les besoins réels notre nation», déclare dans la même veine Augustin-Charles Renouard. Au final, conclut-il, «dans notre système d'instruction publique, nous avons non des retranchements à faire mais des ajouts» (1824, p. VIII).

La réponse à ces exigences, d'ordre économique avant tout, de formation dans les domaines industriel et commercial réclamée par un nouvel ordre social, ne va donc pas aboutir à une réforme des études secondaires, mais à la création de nouvelles formes d'enseignement post-élémentaire en marge du secondaire. Il s'agit des cours spéciaux établis dans les collèges dès le début de la Restauration et des éphémères EPS de la loi Guizot en 1833. Ces structures répondant à des besoins socio-économiques auxquels le latin ne peut faire face, permettent ainsi à ce dernier de se maintenir en position de monopole dans un secondaire élitaire et le mettent hors d'atteinte des critiques visant son utilité sociale.

## 5. Le temps de l'hégémonie

Jusqu'aux années 1860, aucun élève de collège ou de lycée n'a pu échapper à un bain de latinité, essence même d'une culture secondaire. Ce n'est qu'avec la création d'un enseignement *secondaire* spécial, par la circulaire du 2 octobre 1863 et la loi du 21 juin 1865 que, pour la première fois, des élèves peuvent achever un parcours «secondaire» de quatre ou cinq années, sans avoir jamais décliné le moindre mot de latin au cours de leur scolarité. S'ouvre ainsi une brèche dans l'empire du latin. Et cette faille de s'agrandir dans les décennies suivantes: suppression de la composition et du discours latin au baccalauréat en 1880; création d'un baccalauréat moderne en 1891 comme aboutissement du cursus spécial rebaptisé et modifié à cette occasion; instauration d'une section sans latin dans les premier et second cycles du secondaire aux termes de la réforme de 1902. L'échec de la réforme du ministre François Albert supprimant en 1923 ces sections modernes pour rétablir l'unité d'un secondaire exclusivement classique, atteste l'enracinement définitif des disciplines modernes au sein du secondaire.

Si les signes du déclin du latin sont réels, sa position reste néanmoins plus que confortable. A partir de 1927, les sections A' et A (sections avec latin) sont des filières où le programme de sciences, d'histoire-géographie et de langues vivantes

est identique à celui de la section B (moderne) mais où l'on étudie le latin en plus. Ce n'est qu'en 1941, que Jérôme Carcopino, ministre de Vichy, renonçant à l'égalité scientifique, impose aux deux sections littéraires (latin-grec et latin-langues) un programme scientifique réduit.

Hégémoniques dans le secondaire, les lettres classiques ne sont nullement ébranlées par l'intrusion de l'enseignement spécial. Pour preuve de leur prestige intact et de leur supériorité, cet extrait de lettre adressé par le recteur de l'académie de Lyon au préfet du Rhône le 6 mai 1879 (Archives départementales du Rhône) lui proposant la création d'un nouveau lycée spécifiquement réservé à l'enseignement spécial: «Cet enseignement spécial ne peut prospérer, l'expérience l'a montré, à côté de son puissant voisin. (...) Il est alors comme subordonné, effacé, parfois même discrédiété. Il faut l'affranchir de cette sorte de sujection, le rendre indépendant, lui laisser la pleine liberté de ses procédés, de ses méthodes et la spécialité de son but. Il faut détruire ce préjugé qu'il n'est qu'une forme inférieure de l'enseignement classique».

Les filières «modernes» instaurées par les restructurations successives du secondaire à partir de 1891 pâtiront de la même déconsidération illustrée avec finesse dans la nouvelle de Marcel Aymé, *A et B*, écrite en 1931. Ecouteons Monsieur Jourdin, professeur de troisième, s'adressant à une classe regroupant des élèves de sections A et B:

(...) J'aurais aimé aborder Racine dans un esprit de véritable humanisme (...). Cette étude généreuse, la seule qui porte des fruits durables, je pourrais m'y livrer avec mes élèves de A que leur connaissance du latin met en mesure de suivre ces fécondes échappées. Hélas! la fusion au cours de français des classes de troisième A et de troisième B, imposée par le règlement, me réduit à des considérations d'un ordre moins élevé. Mais je ne veux pas, en m'attardant sur les conséquences de ce système, infliger de stériles regrets aux élèves de troisième B qu'un mauvais départ condamne depuis la sixième, à une appréciation étroite de l'univers spirituel.

Les élèves de troisième B écoutaient avec un peu d'inquiétude. Lenoir, le meilleur élève de la casse, assis au premier rang, considérait ses deux camarades latinisants, Janvier et Rougevin, avec le sentiment obscur de son infirmité. Quant à Janvier, un gros courtaud, il se rengorgeait, les bras croisés haut, tout gonflé de cet univers promis à son âme de raffiné (Aymé, 1932, pp. 52-53).

A l'illustration par la littérature s'ajoute le poids des statistiques pour attester le prestige dont jouissent encore les filières classiques à la fin des années Trente. La gratuité de l'enseignement secondaire, introduite dès 1929, a provoqué une augmentation des effectifs des classes secondaires qui passent, entre 1930 et 1936, de 92 000 à 153 000 élèves, garçons et filles confondus. On aurait pu s'attendre à ce que cette démocratisation de l'accès aux études secondaires gonfle les filières modernes dont les enseignements sont plus "utiles" et donc plus en harmonie avec la nature d'un nouveau public. Or, c'est la section A (latin-grec) qui est la plus grande bénéficiaire de cette massification; ses effectifs font plus que doubler

avec 67 000 élèves en 1936 largement devant la section B (section sans latin) qui reste pratiquement stable avec un peu plus de 35 000 élèves (De Monzie, Febvre, 1939, p. 15'06-15). L'attraction pour les études classiques est donc toujours aussi marquée, y compris dans les milieux modestes qui choisissent le secondaire pour leurs enfants.

## 6. De nouvelles formes de légitimité

Comment expliquer cette survie alors que la laïcisation de l'Ecole, et plus largement de la société française, connaît son point d'orgue avec les lois des années 1900, alors que le positivisme s'impose, que la communication scientifique utilise les langues vernaculaires et que la langue française se découvre de prestigieux ancêtres qu'il faut honorer?

Le latin demeurerait, selon ses défenseurs, un savoir irremplaçable pour notre culture et notre société. Il est simultanément, sous la plume de M. Cournot (1864, p. 58-sq), une irremplaçable gymnastique de l'esprit, une propédeutique incontournable pour l'apprentissage du français, la formation du cœur et de l'esprit par la fréquentation des grands hommes et grands écrivains de l'Antiquité, l'indispensable transmission d'une culture antique, mère de notre civilisation.

Cet ensemble de justifications culturelles, Raoul Frary le réfute dans un argumentaire implacable. Le latin est-il indispensable pour apprendre le français ou en apprécier sa littérature? «A qui fera-t-on croire, écrit-il, qu'il faille étudier une langue morte pendant dix ans pour bien parler une langue vivante, la langue maternelle? Croyez-vous qu'Homère sût le sanscrit, l'aryen primitif, et que Cicéron fût versé dans la science des origines du latin, lui qui propose sans sourciller des étymologies si baroques? Il n'y a pas de langue qu'on ne puisse connaître par elle-même» (1885, p. 123). Et d'ajouter, «ce qu'il nous importe de connaître, ce n'est pas la valeur d'un mot sous les consuls ou les empereurs, c'est son histoire depuis la naissance de langue jusqu'à nos jours» (p. 124). Quant aux classiques français, c'est précisément parce qu'ils se sont donné la peine de puiser aux sources de l'Antiquité, qu'ils dispensent d'y retourner: «Sans Euripide, Racine ne serait peut-être pas Racine. [Mais] faut-il avoir lu Euripide pour goûter l'exquise harmonie des vers de Racine et la touchante délicatesse des sentiments qu'expriment ses personnages?» (p. 129). Et n'en déplaise au Monsieur Jourdin de Marcel Aymé, il est vrai qu'«Iphigénie nous touche et Phèdre nous émeut sans que nous ayons besoin de nous souvenir du poète grec» (p. 129). Et plus radicalement encore: «Montaigne ne nous fait pas lire Sénèque et Plutarque; il nous en dispense» (p. 129). Quant à la Bible, écrit-il en substance, elle perd même à ne pas être traduite par Bossuet (p. 129).

En dépit de la pertinence des critiques visant leur justification culturelle, dernier pilier de la forteresse, les lettres latines demeurent hégémoniques pendant toute la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle – au moins. L'argument de la transmission culturelle et linguistique continue de séduire. Mais est-ce sa valeur réelle ou bien, comme l'avoue un professeur, ne s'agit-il pas de «rationalisations faites *a posteriori* pour soutenir une cause dont nous étions convaincus [...] mais pour des raisons moins facilement exprimées» (Waquet, 1998, p. 240)?

La réponse suppose de prendre en considération en premier lieu le statut de l'enseignement secondaire au sein du système scolaire rebâti par les législateurs de la Troisième république. Le grand chantier de l'enseignement primaire entrepris dès le début des années 1880 englobe également la restauration de l'enseignement primaire supérieur sous la forme d'écoles primaires supérieures et cours complémentaires définies aux termes de l'arrêté du 15 janvier 1881 comme «des lieux d'apprendissement de l'enseignement élémentaire, de préparation aux concours de l'administration et de formation au métier». Relèvent également de l'enseignement primaire, les écoles nationales professionnelles, écoles modèles établies par la loi du 11 juin 1880 dans le cadre plus général des écoles manuelles d'apprentissage. Cette perspective de poursuite d'études post-élémentaires offerte aux classes populaires vient, selon les termes de Félix Pécaut, faire une «fâcheuse concurrence» (1881, p. 96) à l'enseignement spécial organisé par Duruy. Il convient donc, toujours selon le même Pécaut, de «réhausser l'enseignement spécial» (1881, p. 96). D'où sa transformation en 1891 en un parcours linéaire aboutissant à un baccalauréat moderne.

Cette réorganisation d'ensemble, qui écarte du secondaire les milieux les plus populaires pour un primaire supérieur plus adapté et plus accessible, est la source de la résurgence de la «question du latin», mais posée en des termes nouveaux. Le conflit oppose, au sein d'un secondaire qui a pu se préserver de l'intrusion des classes populaires, les humanités classiques aux humanités modernes. Le latin a certes concédé, de manière irréversible, aux modernes une part de son empire secondaire, mais les justifications qu'il va faire valoir à l'encontre des disciplines modernes auront d'autant plus d'écho que celles-là s'adressent à une population favorisée.

### *6.1. La force du mythe*

Pour des milieux socialement et culturellement privilégiés, l'engouement pour des études classiques peut être sincère. L'étude du latin, par la gymnastique de l'esprit qu'implique sa grammaire, par la beauté de sa poésie, par la fréquentation d'un monde lointain et disparu, a de quoi séduire les esprits et procurer un plaisir intrinsèque d'autant plus marqué que l'exigence d'une qualification professionnelle n'est pas pressante. Rien ne presse... Laissons à nos enfants le temps d'acquérir cette «culture désintéressée» qui fera d'eux des gentilshommes des temps modernes. Sans qu'il soit possible de l'en dissocier, cette justification cohabite avec un usage plus symbolique du latin, mobilisé avec toute la force d'un mythe. Il est le symbole de l'humanisme chrétien, fondement de l'éducation et de la formation de l'homme; il est le rempart contre les dérives que peuvent constituer le pragmatisme nord-américain ou le matérialisme marxiste ; il est également perçu comme la garantie de la préservation d'une identité européenne aux racines chrétiennes.

### *6.2. Un marqueur social*

Sensibles à ces arguments, les populations dont les enfants fréquentent le secondaire, voire les élèves eux-mêmes, se reconnaissent précisément parce qu'ils

partagent, ou font semblant de le faire, ces mêmes valeurs. Le latin, dont il est de bon ton de citer quelques bribes, d'un air discret et entendu, trouve alors une nouvelle forme de légitimité: il permet de se reconnaître, de se retrouver entre soi. Peu importe au final son utilité réelle, peu importe qu'on le maîtrise correctement au terme d'un parcours scolaire douloureux, il suffit qu'il en reste un vernis. Et cette âpreté même des études constitue un rempart contre une intrusion de l'espace secondaire par des jeunes gens et jeunes filles qui n'auraient ni le temps ni les moyens de céder au chant des sirènes de l'humanisme.

### 6.3. *Un instrument de sélection sociale et de préservation d'une élite sociale*

Marqueur social, le latin joue dans le même temps le rôle d'instrument de sélection sociale. Parce qu'il est bon de rester entre gens «convenables»; mais surtout parce qu'il permet l'accès à l'enseignement universitaire. Si le primaire supérieur constitue un réel facteur de promotion sociale pour les classes populaires, il n'autorise pas l'entrée dans une faculté. Le double verrouillage que constitue le coût des inscriptions et des grades dans les facultés, spécialement en droit, et le passage obligé par un enseignement secondaire où l'enseignement d'excellence se décline en *rosa, rosae*, est un rempart social et politique puissant contre la remise en question d'un ordre établi. Que le latin soit une langue difficile et inutile? Peu importe. Au contraire. C'est précisément ce qui va permettre d'écartier du secondaire les enfants qui ne peuvent pas se permettre de perdre des années d'étude pour l'apprentissage d'un savoir inutile.

Ainsi le latin n'est-il pas plus exclusivement doté de vertus éternelles qu'il n'est un marqueur social ou un instrument de domination de classes. Il est tout cela à la fois. C'est au final, indissociablement la dimension mythique d'une langue plurimillénaire – qui s'est imposée comme langue d'éducation par excellence – et ses usages socio-politiques au sein d'un monde secondaire pour un temps encore élitiste – qu'il a protégé en retour – qui fondent l'hégémonie du latin.

## 7. Conclusion

De l'instauration de son monopole au XVI<sup>e</sup> siècle à son hégémonie menacée dans les années 1960, c'est bien le rétrécissement fluctuant de l'empire du latin que nous avons retracé. Assailli de l'extérieur par la masse d'une population exigeant une formation post-élémentaire, contesté à l'intérieur par les partisans d'un humanisme scientifique, il a su préserver sa position dominante sur l'enseignement secondaire au bénéfice d'ajustements structurels du système scolaire et en s'appuyant sur le mythe, forgé au XVI<sup>e</sup> siècle, d'une langue éternelle fondement de notre civilisation. Il a fini par céder. La suppression du latin en 6<sup>e</sup> en 1968 constitue à ce titre le moment symbolique d'une inexorable abdication. Sur le territoire de plus en plus réduit des filières d'excellence, il a dû affronter simultanément la montée en puissance des disciplines modernes et les critiques visant sa fonction de sélection sociale. L'inévitable modernisation des contenus d'enseignement et les velléités de démocratisation de l'Ecole ont eu finalement raison d'un empire pluriséculaire.

## 8. Bibliographie

- Ayme, M. (1932). A et B. In *Le puits aux images*. Paris: Gallimard.
- Buisson, F. (Dir.). (1911). *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Hachette.
- Chapoulie, J.-M. (2010). *L'École d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Chartier, R., Julia, D., & Compère, M.-M. (1976). *L'éducation en France du XVI<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle*. Paris: SEDES.
- Compere, M.-M., & Chervel, A. (1997). Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français. *Histoire de l'éducation*, 74, 5-38.
- Compère, M.-M. (2001). L'établissement secondaire et l'histoire de l'éducation. In Compère, M.-M., & Savoie, P., *L'établissement scolaire. Des collèges d'humanités à l'enseignement secondaire*, numéro spécial de la revue *Histoire de l'éducation*. Paris: INRP.
- Compere, M.-M. (1985). *Du collège au lycée (1500-1850). Généalogie de l'enseignement secondaire français*. Paris: Gallimard/Julliard.
- Compere, M.-M., & Julia, D. (1984). *Répertoire 1: Les collèges français. 16<sup>e</sup>-18<sup>e</sup> siècles*. Paris: INRP/CNRS.
- Cournot, M. (1864). *Des institutions d'instruction publique en France*. Paris: Hachette
- Erasme (1875). *Colloques*. Paris: Librairie des bibliophiles.
- Falucci, C. (1939). *L'humanisme dans l'enseignement secondaire en France au XIX<sup>e</sup> siècle*. Toulouse: Privat/Paris, Didier.
- Frijhoff, W., & Julia, D. (1975). *Ecole et société dans la France d'Ancien Régime*. Cahiers des Annales n°35. Paris: Librairie Armand Colin.
- Garin, E. (1968). *L'éducation de l'homme moderne. 1400-1600*. Paris: Fayard.
- Gerbod, P. (1965). *La condition universitaire en France au XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris: PUF.
- Girardin, E. de- (1842). *De l'instruction publique en France*. Paris: Mairet et Fournier, 1842. 3<sup>e</sup> édition.
- Gontard, M. (1884). *L'enseignement secondaire en France de la fin de l'Ancien Régime à la loi Falloux (1750-1850)*. Aix-en-Provence: Édisud.
- Gréard, O. (1889). *Éducation et instruction. Enseignement secondaire*, II, Paris: Hachette, 2<sup>e</sup> édition.

- Hulin, N. (2007). *L'enseignement secondaire scientifique en France d'un siècle à l'autre. 1802-1980. Evolutions, permanences et décalages.* Paris: INRP, collection Education, Histoire, Mémoire.
- Lebrun, F., Venard, M., & Queniart, J. (1981). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France* (dir. PARIAS, Louis-Henri). Tome 2: De Gutenberg aux Lumières. Paris: Nouvelle librairie de France.
- Meuris, G. (2000). *L'Ecole liégeoise des Frères de la vie commune au XVI<sup>e</sup> siècle. L'enseignement du latin tel qu'il apparaît dans les devoirs d'élèves datant des années 1524-1526.* Etudes d'histoire de l'éducation et d'éducation comparée. Université catholique de Louvain.
- Monzie, A. de, & Febvre, L. (1939). *Encyclopédie française.* Tome XV: *Education et instruction.* Paris: Société de Gestion de l'Encyclopédie Française.
- Pecaut, F. (1881). *Etudes au jour le jour sur l'éducation nationale. 1871-1879.* 2e édition, Paris: Hachette.
- Renouard, A-Ch. (1824). *Considérations sur les lacunes de l'enseignement secondaire en France.* Paris: Renouard.
- Saussac, R. (2004). *Collège de Lyon, Institut de Lyon et Ecole centrale du département du Rhône de 1789 à 1803.* Lyon: Edition des Traboules.
- Silvy, A. (1894). *Essai d'une bibliographie historique de l'enseignement secondaire et supérieur en France avant la Révolution.* Paris: Société générale d'éducation et d'enseignement.
- Tomamichel, S. (1999). *Le collège d'Annecy au XVI<sup>e</sup> siècle.* Paris: Don Bosco.
- Valles, J. (1950). *L'enfant.* Paris: Editeurs français réunis.
- Vial, F. (1936). *Trois siècles d'histoire de l'enseignement secondaire.* Paris: Delagrave.
- Waquet, F. (1969). Le latin dans l'enseignement secondaire, rien ne va plus. *Caesarodunum*, 3, 39.
- Waquet, F. (1998). *Le latin ou l'empire d'un signe. XVIe-XXe siècle* Paris: Albin Michel, L'évolution de l'Humanité.
- Weill, G. (1921). *Histoire de l'enseignement secondaire en France.* Paris: Payot.