Humanisme classique et enseignement secondaire

Autor(en): **Esseiva, Paul**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse**

Band (Jahr): **44/1953 (1953)**

PDF erstellt am: **31.05.2024**

Persistenter Link: https://doi.org/10.5169/seals-114129

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.
Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.
Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

Humanisme classique et enseignement secondaire

« Pour moi, j'aime mieux forger mon âme que la meubler. » (MONTAIGNE, L. III, ch. 3.)

Le baccalauréat latin-grec est-il devenu, au milieu du XXe siècle, un objet de musée, vénérable mais dépassé par les événements ? Peut-on continuer à souscrire à la formule des humanités classiques, ou faudra-t-il, tôt ou tard, la remplacer par un système d'études secondaires sans langues anciennes, mettant l'accent soit sur les sciences exactes, soit sur les langues modernes ? C'est à répondre à ces interrogations que l'on voudrait s'appliquer.

Le problème n'est pas nouveau. On l'agite périodiquement depuis tantôt deux siècles et, quelle que soit son évolution à venir, on peut affirmer sans risque qu'il n'est pas près d'être résolu. On pardonnera donc à l'auteur de ces lignes de l'aborder sans le présomptueux souci de mettre le point final à une discussion aussi longue. On lui pardonnera moins facilement, peut-être, de revenir, une fois encore, sur un sujet dont le tour semble avoir été fait depuis longtemps. Mais deux siècles d'orages et d'assauts contre la vieille tradition latin-grec n'ont pas réussi à émousser l'attrait mystérieux qu'elle exerce sur les esprits. La moindre allusion à l'enseignement classique continue à susciter immédiatement partisans ou adversaires convaincus, prêts à s'affronter dans un débat sans cesse repris et renouvelé. Cette perpétuelle jeunesse d'un vieux problème vaut bien d'être reconsidérée de temps à autre ; ce sera l'occasion de suggérer quelques conclusions provisoires, susceptibles, sinon d'aiguiller une évolution nécessaire, du moins de faire rebondir un passionnant débat.

* * *

Rappelons brièvement l'origine de ce que l'on a coutume d'appeler les humanités classiques, ou, avec Berne, la maturité, type A : Il faut remonter, pour cela, jusqu'à la Renaissance ; c'est à cette époque, qu'avec la méfiance à l'égard de la scholastique, naît l'amour de l'antiquité gréco-latine. C'est aussi de ce moment que date, sous sa forme classique, la notion même d'enseignement secondaire. Au XVIIe siècle, il a déjà pour lui une longue tradition : le latin est — avec le

grec au second plan — la clef de tout ce qu'un honnête homme doit savoir. Les Jésuites, maîtres en France de l'enseignement, se cantonnent dans ces deux branches, ignorant systématiquement toutes les autres, langue maternelle y comprise. Etre capable de disserter ou de versifier en latin est la marque d'un esprit cultivé ; il n'y en a point d'autre. Les moyens de le former sont simples : on ne traduit pas, on pense en latin ou en grec grâce à de nombreux textes appris par cœur et imités ensuite. C'est l'époque où, à Port-Royal, le grand Arnauld écrit : « Ce qu'il faut surtout, c'est de faire lire de bonne heure les auteurs classiques, de revenir tous les jours à cette lecture, d'y obliger les élèves, de telle sorte qu'il soit moralement impossible qu'ils n'entendent pas le latin facilement et qu'ils n'aient pas lu la plus grande partie des auteurs qu'on appelle classiques ».

Il faut attendre le siècle suivant pour voir l'opportunité de ce système mise en doute. Au nom d'un nouvel humanisme, l'humanisme scientifique, les Encyclopédistes s'attaquent aux vieilles méthodes. Il faut, disent-ils, « adapter l'enseignement au réel, aux sciences, à la langue maternelle, aux aptitudes individuelles, aux besoins sociaux, en un mot, au monde moderne ». L'expulsion des Jésuites (en 1764), puis la Révolution française fournissent bientôt l'occasion d'appliquer les théories nouvelles et de jeter bas l'édifice gréco-latin. Pas pour longtemps, d'ailleurs, car la Restauration est proche, qui rétablira l'ordre ancien. Mais l'impulsion a été donnée, et le XIXe siècle sera marqué des innombrables tentatives entreprises de part et d'autre pour faire triompher soit l'humanisme classique, soit l'humanisme scientifique, sinon pour tenter plus raisonnablement de maintenir l'un et l'autre dans une coexistence pacifique. Petit à petit, l'enseignement classique perd tout de même du terrain ; l'introduction de branches nouvelles, la langue maternelle, l'histoire, les sciences naturelles, rétrécit son domaine. Il tend à n'être plus, comme on l'a dit, que « le premier chapitre d'un livre », un moyen parmi d'autres. Il n'est plus une fin, ni surtout une fin unique.

Le mouvement s'est accéléré dans la première moitié du XXe siècle. Aujourd'hui, l'honnête homme du XVIIe siècle est bien mort, les sciences progressent à un rythme foudroyant et, avec le développement des relations internationales, l'étude des langues modernes a pris une importance nouvelle. Beaucoup pensent, dès lors, que l'enseignement gréco-latin n'est plus qu'un moribond dont il est vain de prolonger des jours désormais comptés.

Est-ce vrai ? Toute tentative de protection des humanités classiques n'est-elle plus qu'un frein incapable d'empêcher, à la longue, une évolution inéluctable ? La seconde moitié du XXe siècle en verra-t-elle le déclin complet, malgré les efforts de ceux qui croient encore à leurs vertus ?

* * *

Mais, au fait, que leur reproche-t-on ?

Etudes inutiles ? Dieu merci, elles le sont, si inutiles veut dire désintéressées. Il existe partout des Technicums, ou des écoles secondaires à tendances professionnelles pour les jeunes gens désireux d'acquérir des connaissances pratiques. Mais le collège classique ne saurait préparer à des carrières déterminées, ou alors il faut renoncer à toute véritable notion de culture à l'échelon secondaire. Le collège n'est pas là pour former des spécialistes. Ses ambitions sont plus vastes, il essaye de fabriquer des hommes. Le ministre Bérard, en 1920, donnait de l'enseignement gymnasial cette définition qui a gardé tout son prix : « ... Former par la lente action d'un cours d'études prolongées et désintéressées, des jeunes gens qui, quelle que soit la spécialité qu'ils recherchent plus tard, se distingueront par la faculté éminente de s'intéresser et de s'adapter aux diverses créations de l'esprit comme de l'industrie des hommes ». L'enseignement secondaire a pour fin « ... d'initier l'intelligence à des méthodes fécondes plutôt que de l'encombrer de multiples connaissances dans le cadre d'une option étroitement délimitée ». Si une telle conception n'était plus aujourd'hui que rêveries de savant insensible aux réalités matérielles, la situation des valeurs essentielles de notre culture serait profondément menacée. Mais l'on sait que la plupart des Universités, les groupements professionnels les plus importants de notre pays n'ont pas modifié leurs exigences, et qu'ils continuent à préférer les têtes bien faites aux têtes bien pleines. Tel était notamment l'avis des représentants de la société suisse de médecine et de la SIA lors de la réunion, l'an dernier, à Genève, de l'association des recteurs suisses de gymnases. Traitant de la formation secondaire des futurs ingénieurs, un rapporteur de la SIA résumait le débat par cette formule suggestive : « Wichtiger als der Mathematiker ist die Persönlichkeit ».

* * *

Mais, dit-on aussi, l'humanisme classique n'est plus de notre temps. Au moment où les sciences exactes et les techniques se développent à un rythme qui révolutionne notre temps au point d'en faire l'aube d'une ère nouvelle, il est puéril de continuer imperturbablement à décliner rosa. A l'époque atomique, l'élégance du style latin ne peut plus être la mesure des connaissances intellectuelles. Le reproche n'est pas neuf. Il porte à faux si l'on se souvient, avec Bérard encore, qu'« il est funeste de vouloir subordonner au progrès matériel et aux nécessités économiques les conditions de la culture intellectuelle. Celles-ci ne sauraient varier avec l'aspect extérieur du monde et les circonstances de la vie physique... La formation de l'esprit ne se confondra jamais avec une documentation encyclopédique ». Loin d'être

dépassée par les événements, cette formation revêt, au contraire, une importance accrue à une époque marquée par un décalage de plus en plus grand entre le progrès des valeurs techniques et le progrès des valeurs spirituelles, celles-ci étant caractérisées par leur incapacité constante à s'adapter assez rapidement à l'évolution de celles-là. Si, comme il semble bien, c'est de ce déséquilibre que découlent, pour une bonne part, avec la confusion et le désarroi des esprits, les grands cataclysmes de notre histoire moderne, le rôle des éducateurs ne consiste pas à tenter de fonder un nouvel humanisme sur ces valeurs techniques. Ce n'est pas le progrès qu'il faut enseigner au collège, mais la manière d'en user sans perdre son âme. Il ne s'agit pas d'inventer, mais d'être : être un homme, métier suffisamment difficile pour qu'on lui consacre sept ou huit ans d'études secondaires dépourvues d'actualité apparente.

* * *

Oui, mais... est-ce bien grâce à l'enseignement classique que l'on apprend à être un homme ? Un autre enseignement, de conception plus moderne, ne peut-il remplacer le système gréco-latin et offrir les mêmes avantages, avec quelque chose en plus ?

Non. On ne se débarrasse pas aussi facilement de trois mille ans de culture et d'unité spirituelle ; on ne saurait, sans dommages, construire un système qui ignore cette continuité historique. Qu'on le veuille ou non, notre civilisation est l'héritière du monde gréco-latin. Il y a, de celui-ci à nous, une permanence de traditions, de concepts, une même manière de penser, de donner un certain sens aux mots et d'édifier une hiérarchie des valeurs. Le XXe siècle s'appuie sur les mêmes richesses spirituelles que les siècles qui l'ont précédé. Une même sagesse — fondée sur l'expérience de la souffrance et des échecs passés — continue à compenser ses écarts et corriger ses faiblesses. La notion d'humanisme a évolué, certes, mais sans que rien ne soit détruit de tout ce que le passé a accumulé de valable : Il n'y a pas eu de solution de continuité dans l'ordre logique de cette évolution. Or, c'est à connaître d'où l'on vient que l'on apprend le mieux à savoir où l'on est et où l'on va. Quoi de plus judicieux, dès lors, pour former l'esprit, sinon remonter aux sources, et le familiariser avec un foisonnement d'idées, avec une « Weltanschauung » d'où procède la culture occidentale ? Où trouvera-t-on meilleure introduction aux sciences modernes, puisque celles-ci prennent leurs racines dans le génie antique? Comment s'étonner, dès lors, que les humanités classiques renferment ce mystérieux pouvoir d'éveiller l'intelligence, de favoriser le développement de l'esprit d'analyse, d'exercer la rigueur et la clarté du raisonnement ? On peut ajouter à cela, au moment où l'Europe cherche son unité comme la dernière chance qui lui reste de n'être pas étouffée entre deux blocs, que la formation classique implique ce rappel cons-

tant des origines communes qui fondent sa force, la permanence et la supériorité de son génie.

* * *

Mais les collégiens de 1953 ne savent plus le grec, ni le latin, et les professeurs qui entendent des générations d'élèves ânonner leurs déclinaisons sont bien fondés à se demander si tout cela n'est pas une belle illusion : l'étude des langues mortes n'est plus qu'une gymnastique de l'esprit, une certaine manière d'exercer celui-ci à la compréhension d'autre chose. Alors, disent-ils, pourquoi ne pas faire de la gymnastique avec des moyens qui auraient en même temps une certaine actualité, sinon une utilité pratique, l'étude des langues modernes, par exemple ?

L'argument ne manque pas de poids. On peut, certes, rétorquer que les humanités classiques constituent la meilleure des gymnastiques possible. Mais il faut admettre que la réponse n'est pas sans défaut : si l'on est d'accord sur l'importance essentielle de l'enseignement des humanités classiques, si l'on accepte d'y consacrer près de la moitié du temps consacré à l'ensemble du programme, il paraît contradictoire de ne leur accorder ensuite qu'un rôle indirect et en quelque sorte accessoire, comme si les disciplines enseignées étaient, en elles-mêmes, totalement dépourvues d'intérêt. Une certaine logique élémentaire dit que 6 à 8 h. par semaine de latin pendant 6 ou 7 ans devraient non seulement permettre une meilleure compréhension de la langue maternelle, mais aussi introduire quelque peu les collégiens dans la connaissance des auteurs et du génie latins. Si ce résultat n'est plus atteint, les adversaires des humanités classiques n'ont pas entièrement tort de penser que quelque chose a cessé de fonctionner dans le système traditionnel, et qu'une réforme est souhaitable.

La difficulté est la même partout : nos grands-parents, voire nos parents, lisaient encore Homère ou les tragiques grecs, Virgile ou Horace à livre ouvert. Nous ne le savons plus aujourd'hui, et il faut avouer que les connaissances en langues anciennes d'un bachelier moderne sont dérisoires si on les compare à la place que grec et latin tiennent encore dans les programmes. Pourquoi ? Avant d'en prendre son parti et de renoncer aux humanités classiques, ou de s'efforcer de sauver ce qui peut survivre de la vieille tradition, il vaut sans doute mieux essayer de découvrir les causes d'un si rapide changement. S'il existe une réponse à cette question, peut-être existe-t-il aussi des remèdes qui pourraient redonner aux études classiques la jeunesse et l'actualité qu'on leur conteste aujourd'hui.

* * *

La comparaison des programmes ne donne pas la clef de ce problème. Depuis une centaine d'années, le nombre d'heures consacrées, dans les collèges, aux langues anciennes, n'a pas été modifié de manière essentielle. Les études ont été, certes, allongées, pour faire place à un certain nombre de branches accessoires, ce qui ne va pas sans un déplacement de leur centre de gravité. Mais le bloc des langues anciennes n'a pas été entamé. Le Collège Saint-Michel, à Fribourg, par exemple, qui inscrivait, au milieu du XIXe siècle, une quarantaine d'heures de latin et 25 à 28 heures de grec, a conservé, en 1953, un programme classique comprenant 38 heures de latin et 26 heures de grec.

C'est plutôt dans la conception de l'enseignement, et donc de ses méthodes, que l'on trouvera la cause de cette évolution : On enseignait autrefois les langues anciennes, dans un climat plus sévère et plus rigide qu'aujourd'hui, à la manière des Jésuites qui, parce que le latin et le grec étaient pour eux une fin plutôt qu'un moyen, faisaient apprendre beaucoup de textes par cœur en se préoccupant moins de l'art de la traduction, de versions et surtout de thèmes, que du contact étroit et direct avec les auteurs classiques, leur pensée et leur style. Dans un programme de collège d'il y a cent ans, voici en quels termes est décrit le travail de l'année, pour les langues anciennes : « Exercices de mémoire ; vers appris par cœur à chaque leçon, traduction et analyse des auteurs grecs et latins ; imitation des tours particuliers à chacun d'eux ». Les auteurs au programme sont : Cicéron, Ovide et Xénophon en 1re année, Virgile, Tite-Live et Homère en 2e !

On est loin de ce système aujourd'hui : tout d'abord, les élèves arrivent de l'école primaire moins préparés qu'autrefois à recevoir un enseignement classique. Ils ont été traités avec plus de mansuétude et de compréhension. On s'est efforcé de respecter leur optique d'enfants, on a rendu leurs études plus intuitives et attrayantes, mais peut-être moins logiques. Tout cela s'écarte naturellement de l'enseignement « pro-gymnasial » tel qu'on le concevait : rigoureux, précis, faisant appel à la mémoire plutôt qu'à l'imagination, orienté déjà, par son esprit, vers l'enseignement classique.

La principale différence — on y a fait allusion plus haut — réside toutefois en ceci que les langues anciennes ne sont plus un but en soi ; on ne les enseigne plus pour qu'on les possède, mais pour exercer l'esprit à la précision du raisonnement, au sens de la nuance, donc pour perfectionner surtout la connaissance de la langue maternelle. Il ne s'agit plus de lire du grec ou du latin, mais d'acquérir une certaine souplesse de l'intelligence. Dans les versions, l'accent se trouve, dès lors, déplacé : on ne lit plus beaucoup de textes, mais on s'efforce de les traduire bien, de trouver « le mot propre ». Bref, ce qui était une conséquence indirecte de l'étude des langues mortes est devenu l'unique but recherché par cette étude : une pure gymnastique de l'esprit.

La meilleure des gymnastiques, si l'on veut. Ce rôle signifie cependant que les études classiques ont été en partie vidées de leur sens, et que leur raison d'être ne s'impose plus, par conséquent, de la même manière inéluctable qu'autrefois. Là se trouve, sans doute, la cause légitime de la désaffection dont elles sont l'objet, même de la part de ceux qui en ont la charge : on se défie des vertus du grec et du latin parce qu'on n'essaie plus d'en tirer pleinement profit.

Il serait toutefois bien injuste de reporter, sur les langues anciennes elles-mêmes, les critiques que justifie la manière dont on les enseigne actuellement. Au lieu de se contenter d'en freiner le déclin, sinon de les supprimer petit à petit des programmes, ne convient-il pas plutôt de modifier les méthodes d'enseignement qui les empêchent de porter tous leurs fruits ? Si, comme on a essayé de le démontrer, le latin et le grec ont gardé toute leur fraîcheur et leur actualité au milieu du XXe siècle, s'ils possèdent toujours cet attrait essentiel qui en fait le centre des études classiques, il vaut la peine d'entreprendre quelque chose pour retirer tous les résultats que l'on en peut attendre. Sans révolution, ni mesures extrêmes, mais par une adaptation prudente et circonstanciée des méthodes d'enseignement, il semble possible de parvenir à ce but.

Ce n'est pas le lieu ici d'entrer dans des détails techniques qui dépasseraient le propos de cet article. Demeurant sur le plan des principes généraux, on voudrait cependant formuler les cinq points suivants, non certes comme la solution adéquate du problème des humanités classiques, mais comme des propositions éventuelles soumises à l'étude de ceux dont c'est la charge de chercher à le résoudre :

1. *Les langues anciennes pourraient être enseignées d'une manière plus vivante et plus directe :* en mettant, par exemple, l'accent sur les textes et les versions, au détriment peut-être des thèmes et de la grammaire ; en enseignant très vite de petites phrases à apprendre par cœur dans la langue, pour amener les élèves à penser directement en grec ou en latin. Stuart Mill, dans un discours à l'Université de Saint-Andrews, disait en 1867 : « Supposons qu'un enfant apprenne le grec et le latin d'après les principes qu'on applique à l'étude des langues vivantes : apprentissage du vocabulaire par l'exercice et la répétition des mots et, au début, le moins possible de règles grammaticales (celles-ci s'apprennent dix fois plus vite quand les cas auxquels elles s'appliquent sont déjà familiers à l'esprit), cet enfant d'intelligence moyenne, longtemps avant l'âge où finit l'école, serait capable de lire couramment et avec intérêt un auteur latin ou grec ».

Il serait, certes, utopique de tenter une résurrection artificielle des langues mortes, et tout essai dans cette direction se solderait — les philologues, en tout cas, l'affirment — par un échec. A condition d'éviter cet écueil, il ne paraît pas que la méthode ainsi énoncée par le philosophe anglais ne soit plus praticable aujourd'hui.

2. L'école primaire, telle qu'elle est généralement organisée, ne peut prêter une attention spéciale à la formation du petit nombre de ses élèves qui entreront plus tard dans un collège classique. Or, on l'a relevé plus haut, si les programmes sont plus intuitifs et plus attrayants qu'autrefois, ils sont aussi moins bien conçus pour assurer une judicieuse coordination entre l'enseignement primaire et l'enseignement gymnasial. Les recteurs de collèges s'accordent actuellement pour constater que la première classe littéraire devient, chaque année un peu plus, une période de transition durant laquelle on adapte des matières, déjà apprises en partie, aux exigences de l'enseignement classique. Un cas concret illustrera cette situation, celui de ce collège, où, il y a cent ans, on traduisait Cicéron et Ovide en première classe. Cinquante ans plus tard, soit au début du siècle, le même établissement inscrit à son programme Phèdre et Cornelius Nepos. Après la guerre de 1914/18, il se contente de l'Epitome historiae sacrae. Aujourd'hui, plus aucun texte ne figure au programme, et il apparaît difficile, sinon impossible, d'aborder utilement l'Epitome au dernier trimestre de l'année.

Cet état de faits prouve plusieurs choses : tout d'abord, que l'on perd du temps au moment du passage de l'école primaire au collège — et l'on n'a pas de temps à perdre dans un pays où l'on est rarement bachelier avant 20 ans — ; ensuite, que les études classiques, échelonnées sur sept ou huit ans, sont pratiquement amputées d'une année au profit d'un enseignement pré-secondaire ; enfin, et c'est là qu'on veut en venir, que l'enseignement gréco-latin, notamment, souffre de cette situation. *On servirait donc la cause des humanités classiques, tout en gagnant un temps précieux, si l'on s'efforçait d'améliorer la coordination entre l'école primaire et le collège. Il paraît possible d'organiser, dans les collèges eux-mêmes, des classes primaires destinées aux enfants qui feront vraisemblablement leur baccalauréat plus tard.* On connaissait autrefois, chez nous, les « progymnases » ; cette formule, aujourd'hui délaissée généralement — il ne faudrait pas la confondre avec celle de l'école unique — est encore pratiquée, au-delà du Jura, dans beaucoup de lycées français. Dans ces classes primaires annexées au collège, les enfants pourraient, grâce à un enseignement orienté, être préparés sans perte de temps à l'esprit des études classiques qu'ils aborderaient ensuite, plus tôt et dans de meilleures conditions intellectuelles. L'enseignement y gagnerait en intensité comme en concision, sans modification de programme, et les élèves parviendraient plus rapidement et mieux formés au terme de leur initiation purement humaniste.

A ceux qui s'effrayeraient des difficultés pratiques d'un tel système, apportons cette précision : il ne paraît pas nécessaire d'avoir, au collège, toutes les classes primaires. Un progymnase de deux ans suffirait à atteindre le but recherché. Grâce à ce système mixte, on éviterait

d'avoir à résoudre ce problème délicat relevant de l'orientation professionnelle : déterminer, parmi des enfants de 7 ans dont aucun n'a encore fréquenté l'école primaire, quels sont ceux qu'il faut diriger vers les études classiques.

3. La réglementation fédérale concernant les différents types de maturité présente l'inconvénient de toutes les solutions de compromis : s'efforçant de concilier des tendances opposées, de ne pas avantager tel groupe de branches au détriment de tel autre, elle conduit à un système auquel on peut reprocher de manquer de conviction. On perd ses forces à les trop vouloir disperser : plutôt que d'attaquer de front trop de disciplines à la fois, au détriment de chacune d'entre elles, il serait plus profitable de les échelonner d'une manière tenant mieux compte de leur ordre logique. Or, cet ordre logique requiert que la culture scientifique ou l'étude des langues vivantes soient, autant que possible, précédées par une solide initiation classique. Il implique donc que l'on procède successivement. D'autre part, si l'on admet la nécessité de cette initiation classique et son importance essentielle, il n'y a pas de raison d'en exclure personne, surtout sous le prétexte d'une spécialisation prématurée. Ces constatations entraînent, dès lors, les deux corollaires suivants :

a) *il serait utile de tendre vers un programme où humanisme classique et humanisme scientifique ne fussent pas juxtaposés, mais avantagés successivement* ;

b) *la faculté d'opter entre les différents types de maturité devrait être retardée.*

L'application rigoureuse du premier de ces postulats s'achopperait à de nombreuses difficultés. Aussi convient-il de préciser que l'on ne demande pas un bouleversement de l'enseignement, mais la recherche d'une formule nuancée, quoique plus affirmée que la formule fédérale, répondant à un principe général qui serait celui-ci : mieux mettre l'accent, dans les premières années de collège, sur les humanités classiques, pour pouvoir ensuite mieux se concentrer sur les branches dites scientifiques ou modernes.

Le second point, en revanche, est de réalisation plus aisée. A ceux qui penseraient le contraire, on rappellera que la France exige trois ans d'études classiques avant l'option, d'autres pays, quatre, voire même cinq ans. Ces exemples prouvent que la difficulté n'est pas insurmontable. Si, grâce au progymnase proposé plus haut, on est parvenu à gagner du temps au début du collège, on aura d'autant moins d'hésitation à tenter l'aventure.

4. Les partisans d'une troisième langue moderne, dans les collèges qui ne connaissent pas la maturité du type B, sont généralement des adversaires de l'enseignement classique : ils réclament la suppression

du grec, voire la simplification du programme de latin, parce que cela leur paraît indispensable pour faire place à l'enseignement d'une langue moderne, l'anglais surtout.

Ce point de vue fausse la discussion ; il laisse entendre que ces branches s'excluent nécessairement l'une l'autre. Il convient donc de rappeler, là où le problème se pose, qu'*il n'y a pas, a priori, incompatibilité entre l'enseignement d'une troisième langue moderne et le maintien du système classique.*

Est-ce à dire que l'on peut, sans plus, charger le programme d'une branche supplémentaire ? Non, mais que l'adaptation de celui-ci doit pouvoir se faire autrement qu'au détriment du latin ou du grec. On remarquera, sans doute, qu'il n'est pas raisonnable d'enseigner simultanément cinq langues à des collégiens : la langue maternelle, deux langues anciennes et deux modernes. Et pourtant, des générations d'étudiants l'ont fait, qui ne paraissent pas en avoir souffert. Mais cette objection tomberait d'elle-même au moment où l'on serait parvenu à mettre en pratique les propositions relevées au point précédent : accorder successivement la priorité à l'enseignement classique, puis à l'enseignement moderne. Si, durant les premières années du collège, les élèves ont eu l'occasion, grâce à la faculté d'option retardée, grâce aussi à un programme mettant d'abord l'accent sur les langues anciennes, d'acquérir une large formation classique, il sera possible de les orienter ensuite sans arrière-pensée vers l'étude concentrée des langues modernes.

5. *Il convient de rappeler parfois aux écoles supérieures que les étudiants provenant des collèges ont reçu une formation générale aussi poussée que possible, mais ne sont pas encore rompus aux études particulières qu'ils vont aborder.*

Croire aux vertus du système classique signifie être partisan d'un enseignement secondaire non orienté vers des études ultérieures. Cet enseignement est, on l'a vu, nécessairement désintéressé ; il vise la seule formation générale et gratuite de l'esprit. Or, celle-ci ne saurait être conditionnée par les exigences particulières de l'enseignement supérieur, sans que soit mise en question l'opportunité des études classiques. La proposition ci-dessus s'impose donc comme une conséquence logique de la thèse générale défendue au cours de cet article. Il n'y a pas lieu d'y revenir.

Les Universités, d'ailleurs, sont le plus souvent d'accord pour admettre ce point de vue ; ni les Facultés de théologie, de droit, des lettres ou des sciences naturelles, ne demandent à immatriculer des théologiens, des juristes, des maîtres secondaires ou des physiciens. Ce qu'elles attendent ce sont des jeunes gens dont l'esprit, par sa souplesse, soit le plus largement préparé à se familiariser rapidement avec des sciences, inédites pour eux, et avec les méthodes d'investigation qui y conduisent. Certaines Facultés de médecine, les Ecoles

polytechniques, en revanche, ont parfois du mal à admettre que leurs nouveaux élèves ne soient que des débutants. Elles doivent cependant se convaincre que leur situation n'est pas différente de celles des autres Facultés, et renoncer à réclamer des spécialistes. Si elles croient aux valeurs de culture, elles ont à les payer de ce prix.

Telles sont les propositions très générales que l'on voulait formuler après avoir essayé de défendre la tradition latin-grec. Si elles paraissaient susceptibles d'être discutées utilement, elles laveraient l'auteur de ces lignes du péché d'avoir voulu prétendre ajouter quelque chose à la vieille querelle des humanités classiques. PAUL ESSEIVA.

Réflexions sur la valeur de l'enseignement scientifique dans nos écoles de culture

suivies d'une note sur l'inflation des programmes

Dédié à mes grandes élèves de première latine-Voltaire

La vérité de l'univers introduit à la vérité de l'esprit.
LÉON BRUNSCHVICG.

Notre époque est celle de la science [1]. On peut s'en réjouir ou le déplorer ; il faut l'admettre. Les uns peuvent voir dans la science la source de tous nos maux ; d'autres proclamer que si l'humanité doit être sauvée, ce ne saurait plus être que par elle ; ces opinions opposées ne changent rien à ceci : *nous sommes à l'âge de la physique.*

Si les temps que nous vivons doivent, dans le futur, laisser quelque souvenir, ce sera l'extraordinaire réussite de la physique moderne. En effet, les arts ont connu des époques plus florissantes ; notre piété sans miracle n'élève plus de cathédrales ; la découverte de la Terre est achevée ; notre équipement technique et industriel se développera encore ; on peut redouter que l'horreur de nos guerres ne soit un jour dépassée ; la science de la vie n'en est qu'à ses débuts ; certes, elle nous laisse entrevoir de vertigineuses perspectives, mais c'est pour demain ; tandis qu'il semble bien que la physique ait reçu de nos jours l'impulsion décisive ; qu'elle ait réussi les démarches essentielles dans

[1] On pense particulièrement à la physique.