

Mesdames, Messieurs, mes chers collègues,

Je suis heureux d'ouvrir les travaux de cette seconde journée de notre colloque consacré aux LCA¹, et à leur nécessaire refondation.

Vous le savez tous, et il n'est pas dans mon intention de farder la réalité : la situation présente s'apparente à une situation de « crise », au sens premier du terme, et une décision est certainement à prendre : faut-il laisser se déliter inexorablement les choses ou redonner du souffle et de la vigueur aux LCA ?

Ne rien faire ou laisser faire aboutit d'ores et déjà à une telle inutilité de la dépense publique - le latin étant la deuxième « langue II » la plus étudiée en France - que cette position semble désormais intenable. Dans la conjoncture difficile que connaissent les finances publiques, on voit mal le législateur ou la Cour des comptes fermer les yeux longtemps encore sur cela.

Alors que la demande sociale demeure forte au collège (23% des collégiens optent pour le latin en classe de Cinquième), les conditions d'exercice – et de recrutement – des professeurs de lettres classiques sont, souvent, devenues inquiétantes, pour ne pas dire plus.

Le latin a parfois tendance à se muer en une coque vide ; pour autant le faire disparaître du paysage scolaire paraît impensable, tant sur le plan technique que politique car la demande, on l'a dit, demeure. La question reste donc bien : « Que faire des LCA aujourd'hui ? » (et, partant, des professeurs). Il semble qu'on soit arrivé au bout des dispositifs "cosmétiques", et Dieu sait si en ce domaine, comme dans d'autres, l'imagination aura été fertile...

Je tiens toutefois à rappeler une évidence : le statut du latin en France, du point de vue culturel, social ou institutionnel, n'est pas comparable à celui du grec. L'apport du grec n'est pas le même que celui du latin et leur place dans notre enseignement en diffère d'autant. Ainsi le grec, tout en ayant joué un rôle historique et philosophique fondateur, d'ailleurs plus immédiatement perceptible à la pensée, revêt-il, dès la découverte de l'alphabet, un caractère à proprement parler exotique, qui ouvrira et enrichira l'esprit de l'élève. Cela étant, et par ces raisons mêmes, l'étude du grec constitue pour l'élève un complément, certes précieux, mais pas indispensable, et il est donc normal qu'il soit enseigné à un moindre degré. Le latin fut quant à lui, pendant des siècles et naguère encore, familier à tout homme cultivé ; il n'a cessé d'irriguer notre langue et notre littérature, leur fournissant non seulement thèmes et motifs (comme le grec) mais en informant l'écriture elle-même. Cette intimité, qui fit de lui un sésame

¹ Langues et cultures de l'Antiquité.

irremplaçable pour travailler sur notre langue (et sur la plupart des langues européennes) et sur l'écriture littéraire, justifie qu'un maximum d'élèves l'ait pratiqué. Sa littérature a nourri les lettres françaises ; matière fondamentale de l'enseignement depuis l'Antiquité jusqu'à la fin du XIX^e siècle ; il a été, avec les mathématiques et le français (prolongé par la philosophie en terminale), l'une des disciplines prépondérantes au lycée jusque dans les années 1960. Cette prépondérance du latin se vérifie d'ailleurs dans les effectifs d'élèves qui le choisissent au collège et au lycée et dans la place que l'institution lui fait au collège, alors que le grec, au collège, n'est plus enseigné qu'en classe de troisième.

Quels que soient le résultat des échéances du printemps et les grandes orientations dans le domaine scolaire qui en découleront, on peut penser que le prochain ministre sera dans l'obligation de manœuvrer à budget constant. Cependant le paysage n'est pas aussi sombre que certains le prétendent et les atouts ne manquent pas : si la demande sociale persiste, le besoin subsiste aussi dans les formations, même dans le cadre d'un enseignement ouvert à tous.

À tous les niveaux, du fait de leur formation de plus en plus directement utilitariste, les élites françaises, dans leur pluralité, le haut encadrement et le management, et cela vaut pour le secteur privé comme pour le public, paraissent manquer de stratégies à long terme, de vision, de recul, de surplomb et surtout de conscience des enjeux collectifs majeurs. La flexibilité, la mobilité de la main d'œuvre hautement qualifiée, si nécessaire à l'économie d'aujourd'hui, reposent sur l'acquisition, en formation initiale, de compétences hautement transférables. Or l'interprétation, dans le texte, des auteurs très éloignés s'est toujours montrée le moyen le plus propre à l'acquisition de telles capacités : Homère quand les tragédies d'Euripide étaient la nouveauté, Démosthène à l'époque de Cicéron, Cicéron dans les collèges jésuites, Montaigne et La Fontaine sous Lanson, ont de tout temps servi à former non des poètes – les forme-t-on d'ailleurs ? – mais bien des « décideurs ». Le Royaume-Uni l'a bien compris, où un docteur en chinois ou en épigraphie latine peut fort bien faire carrière à la City. Un véritable enseignement littéraire peut seul éviter que les formations spécialisées nécessaires aux premiers emplois et aux premières missions n'enferment, en les aveuglant et en les instrumentalisant, les acteurs de demain. Les lettres le peuvent encore de nos jours, pour peu qu'on leur donne les moyens institutionnels d'une action pleine et efficace.

Par le passé, apprendre le latin a toujours exigé qu'on y consacre beaucoup de temps dans un cursus pédagogique. Or, la chance que nous avons est de disposer aujourd'hui d'un potentiel considérable de moyens qui permettent, eux, de gagner en efficacité. Citons quelques exemples :

- l'oralisation poussée de l'enseignement,

- la priorité donnée aux textes (la lecture avant la traduction : on peut traduire sans comprendre, on peut aussi lire sans traduire), et au lexique (la morphosyntaxe étant étudiée à partir de l'observation et de la manipulation des énoncés plutôt qu'a priori comme quand le latin servait à apprendre la grammaire [du Français]),
- enfin, l'utilisation massive des ressources numériques (les langues et cultures de l'Antiquité sont la discipline la plus en pointe dans ce domaine, que ce soit pour le balisage des textes lus, l'exposition de la morphosyntaxe, ou la possibilité de convoquer *e tempore* la vue de telle amphore ou de telle inscription dans la classe).

Le potentiel pédagogique est, à l'évidence, important : les professeurs, nécessité faisant loi, innovent. Des pistes intéressantes s'ouvrent pour affirmer et décliner la transversalité du latin (pistes que le groupe des lettres de l'IGEN souhaite explorer résolument à l'avenir). Il faut, en effet :

1. Ouvrir les langues anciennes sur le Français (de façon structurée et organisée) et les autres disciplines, nécessité rappelée par le Ministre hier.
2. Mieux comprendre le monde contemporain en donnant aux élèves les moyens de s'interroger par eux-mêmes sur ce qui peut faire sens, aujourd'hui, à leurs yeux, dans la lecture directe et le questionnement critique des textes fondateurs.

Une autre piste est en cours d'exploration dans le redéploiement des heures à des moments stratégiques du cursus scolaire, et en vue d'objectifs clairement définis, et différenciés : le « latin du Français » pour tous, dans les premières années du collège, l'initiation aux textes authentiques simples (les inscriptions dans l'espace public...) pour un quart environ des élèves en quatrième et troisième, pouvant se prolonger par une option « majeure » dans une voie d'excellence au lycée, par exemple.

C'est une occasion unique aussi, et nous la saisissons, de réaffirmer l'unité de notre discipline. Bien évidemment, pareil redéploiement n'a de sens que si l'on enseigne le latin et les œuvres latines avant tout dans le dessein de permettre à nouveau la transmission des œuvres françaises fondatrices de notre modernité, depuis le XVI^{ème} siècle : s'appuyer sur la philologie d'aujourd'hui pour faire renaître, non pas à l'Université mais bien dès les classes de lettres du secondaire, une « herméneutique moderne », au service de la compréhension et d'un réel partage du sens. Le latin pour comprendre et s'approprier les lettres françaises, de Marot à Quignard, de la « première églogue des Bucoliques de Virgile » aux *Tablettes de buis d'Apronemia Avitia*, ne saurait reposer sur le même corpus que le latin pour apprendre la grammaire (française!) ou que le latin pour comprendre l'éloignement anthropologique des Romains. D'où

Erasme, Comenius, mais aussi bien le Descartes des *Cogitationes*! Ou encore le Du Bellay des *Poemata*.

Pourquoi vouloir transmettre « les valeurs humanistes » si nous renonçons à enseigner les disciplines mêmes qui, historiquement, sont à l'origine du mouvement humaniste ? Or c'est de ce mouvement de réappropriation de l'Antiquité qu'est née notre modernité : le renouveau des études, la Réforme, la démocratie représentative, les droits de l'homme, le marché, l'individualisme moderne n'ont de sens que si chacun peut à son tour les repenser par lui-même en fonction de ce que fut la relecture directe des anciens par les Humanistes qui leur donna naissance : une prise de conscience des pouvoirs critiques du jugement personnel, de ses droits imprescriptibles, mais aussi de ses limites, et de ses devoirs. Un enseignement scolaire de qualité se doit aujourd'hui d'offrir cela à un grand nombre.

C'est la première fois depuis longtemps qu'un rapport sur l'état de l'enseignement des LCA a été demandé à l'IGEN et plus particulièrement au groupe des lettres. Et cela fait une dizaine d'années qu'un colloque n'avait été ainsi organisé (le dernier, du temps de Jack Lang, repris par François Fillon, mais sans publication du rapport commandé à l'époque à la mission Wissmann-Judet de La Combe). Il y aurait beaucoup à dire sur la fâcheuse habitude des rapports enterrés ou ensablés dans notre maison. Mais il est des sources et des eaux résurgentes ! Espérons, à cet égard, que la voie courageusement ouverte aujourd'hui ne sera pas refermée.

Je ne puis évidemment évoquer toutes ces questions sans signaler l'action exceptionnelle de tous ces professeurs chargés de l'enseignement des LCA qui, du collègue aux CPGE, des collégiens à l'attention instable aux hypokhâgneux rétifs au latin imposé à tous, se dépensent sans compter, et bien plus que des fossoyeurs ou des embaumeurs, sont avant tout des passeurs, investis, inventifs mais pleinement conscients de l'âpreté de la voie et de la difficulté de la mission.

Je voudrais, enfin, profiter de l'occasion qui m'est donnée ce matin pour saluer la mémoire de Mme de Romilly. Et je le fais dans un mouvement de sincérité et de profonde admiration, très loin de je ne sais quel inavouable dessein de récupération ou de confiscation. Jacqueline de Romilly était une intellectuelle de tout premier plan, une authentique « grande dame », trop libre, trop jalouse de son indépendance pour que l'on ose capter ou assujettir son nom, son œuvre et son héritage.

J'ai eu le privilège de la rencontrer à plusieurs reprises, à l'Académie, chez elle dans son appartement-belvédère de la rue Chernoviz dans lequel l'ascenseur débouchait directement. C'était cet automne de 1995 où une menace terroriste planait sur Paris. Jacqueline de Romilly avait aimé mes *Livres des*

guerriers d'or, un roman celtique et arthurien, apparemment si éloigné de ses terres d'élection, qu'elle avait tenu à célébrer en me servant un whisky d'Irlande. Entre nous, malgré la distance de l'âge et de la formation, il y avait un même goût de l'exigence de l'écriture et des fastes épiques. Elle m'avait redit, ce jour-là, son inquiétude face aux dérives formalistes, bêtement technicistes, qui fleurissaient alors dans notre enseignement des lettres. Ses paroles, d'une gravité lucide, faisaient écho à ce qu'elle avait écrit, onze ans plus tôt, dans *L'enseignement en détresse*. Je la cite : « ... voyant se développer un peu partout (et, par voie de conséquence, dans l'enseignement lui-même) une sorte de dénigrement à l'égard de l'enseignement comme formation morale, comment n'aurais-je pas désiré rappeler que tous ces exercices intellectuels ont pour base et pour sens la recherche de la vérité, et le refus de toute tricherie, que, d'autre part, les enseignements littéraires y joignent l'éveil à des valeurs essentielles – à la beauté, à la générosité, à l'humanité ? Quand on parle de s'adapter au changement, de coopérer, de s'insérer dans une action commune, et que l'on écrit que cela ne s'apprend pas dans les livres, comment n'aurais-je pas souhaité répondre : si ! À travers l'assimilation des découvertes de l'esprit, que développent les livres, à travers le progrès de l'attention et de l'esprit critique qu'exige leur lecture, et à travers l'effort collectif pour les comprendre, cela, précisément, s'apprend ! Et, me souvenant de ces moments rayonnants où une classe soudain se passionne pour un problème, ou bien s'enflamme d'affection pour un héros ou une image, comment n'aurais-je pas voulu rappeler ce qu'il coûterait et ce qu'il en a coûté déjà de céder aux finalités économiques ou au matérialisme ambiant et de laisser disparaître de tels moments, ou, pis encore, d'en effacer la portée humaine pour les couler dans le moule d'une certaine actualité ? »

Oui, cette crise, que j'évoquais en commençant, n'affecte pas les seules LCA.

Elle est bien plus grave et plus générale.

Elle touche l'enseignement des lettres et des humanités, et il n'y aurait rien de plus stupide, de plus suicidaire, que de raviver les oppositions d'un autre temps, les clivages, les fausses guerres, les querelles absurdes qu'on a vu resurgir il y a peu dans certains cénacles, je ne donnerai qu'un exemple : les littéraires classiques nourris de latin et de grec *vs* les modernes amnésiques et incultes... Nous sommes tous sur le même vaisseau voué aux vents noirs et aux courants mauvais. Je le redis : notre époque, obsédée d'immanence et d'efficacité immédiate, n'aime pas la littérature, la gratuité apparente de l'imagination et de la pensée, la langue, son orthographe, c'est-à-dire son visage scriptural où l'on peut lire – pour combien de temps encore ? – les griffures, les tavelures, l'empreinte de l'histoire, des sources et des métamorphoses. Et pourtant il ne faut pas désespérer : il faut réagir, agir, transmettre et croire. Il faut « conduire un homme jusqu'au seuil de la pensée, l'amener doucement à ce

bord où toutes choses apparaissent soudain dans une autre lumière et cessent de le faire prisonnier, et le mettre en état de résistance au mensonge, à l'apparence, à la cérémonie et aux conformismes, lui apprendre à dire d'abord non, lui rappeler qu'il doit, à chaque instant, demeurer juge (...), l'armer contre les mystifications, contre toutes les aliénations de soi, le préparer à vivre aujourd'hui, lui enseigner son monde, lui en faire connaître les connexions, les hiérarchies, les dépendances, mais le maintenir chaque fois quelque temps à ce point de lucidité où l'on est entre l'acceptation et la révolte, le former enfin pour l'action véritable, faire en sorte qu'il soit toujours une conscience et jamais un sujet... »

Ce beau programme, dont l'expression remonte à 1964, n'est pas de Jacqueline de Romilly, mais je crois qu'elle y aurait souscrit. Il est l'œuvre d'un autre membre de l'Académie, Breton, écrivain et inspecteur général de l'Instruction publique – c'était le titre en vigueur jusqu'à M. Giscard d'Estaing – notre prédécesseur, l'éminent Jean Guéhenno, dans un livre intitulé *Ce que je crois*.

Dans le combat qui nous attend, c'est de croyance, de foi et de ferveur dont nous avons, avant tout, besoin. De ferveur et de volonté.

Philippe Le Guillou
Inspecteur général de l'Education nationale
Doyen du groupe des Lettres