

P. 5353

# les humanités classiques

sous la direction de Marie-Madeleine Compère et d'André Chervel

numéro spécial de la revue Histoire de l'Éducation

*institut national de recherche pédagogique*

Horatius Coclès défendant le pont de Sublicius

Toile de 1,22 x 1,72 m, de Charles Le Brun

Londres, Dulwich Picture Gallery

Charles Le Brun (1619-1690), premier peintre du roi Louis XIV, partage avec Nicolas Poussin la gloire d'incarner le goût français classique : la plupart des sujets traités dans les tableaux sont soit religieux, soit tirés de la mythologie ou de l'histoire ancienne.

Horatius Coclès est un héros des débuts de la République romaine : alors que les Étrusques, sous la conduite de leur roi Porsenna, marchent sur Rome pour rétablir sur le trône les Tarquins récemment expulsés, et que les Romains refluent vers la citadelle par le seul pont qui autorise le franchissement du Tibre, il retient seul les ennemis, laissant aux soldats le temps de briser le pont, et empêche ainsi Rome d'être envahie. L'exploit accompli par Coclès est relaté pour la première fois par Tite-Live à l'époque d'Auguste. Le même récit figure dans les manuels de latin à l'usage des débutants, où il illustre le courage et le patriotisme.

Comme les textes latins qu'on demandait aux élèves de rédiger, le tableau associe le réalisme de la scène historique et le recours à la « fable » :

Minerve couronne de lauriers le héros que contemple le Tibre représenté sous les traits traditionnels du vieillard à la cruche.

## CATION

ion de l'I.N.R.P.

C.N.R.S.

de l'éducation)

de l'éducation),

ris I et CNRS),

Lyon II),

tre Marc-Bloch, Berlin),

us, Rotterdam),

EHESS),

Poitiers),

Paris IV),

Paris XIII)

on :

histoire de l'éducation)

, mai

ible)

cation

ducation

dagogique

# HISTOIRE DE L'EDUCATION

*mai*

1997

n° 74



# HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

est publié par

le Service d'histoire de l'éducation de l'I.N.R.P.

Laboratoire associé au C.N.R.S.

U.R.A. 1397

Rédacteur en chef :

**Pierre Caspard** (Service d'histoire de l'éducation)

Comité de rédaction :

**Bruno Belhoste** (Service d'histoire de l'éducation),

**Christophe Charle** (Université Paris I et CNRS),

**Serge Chassagne** (Université Lyon II),

**Étienne François** (Université Paris I et Centre Marc-Bloch, Berlin),

**Willem Frijhoff** (Université Erasmus, Rotterdam),

**Dominique Julia** (CNRS et EHESS),

**Jean-Noël Luc** (Université de Poitiers),

**Françoise Mayeur** (Université Paris IV),

**Jacques Verger** (Université Paris XIII)

Secrétaire de la rédaction :

**Pénélope Caspard-Karydis** (Service d'histoire de l'éducation)

La revue paraît en janvier, mai  
et septembre (numéro double)

Service d'histoire de l'éducation  
Département Mémoire de l'éducation  
Institut national de recherche pédagogique

29, rue d'Ulm

75230 PARIS CEDEX 05



# LES HUMANITÉS CLASSIQUES

sous la direction de Marie-Madeleine COMPÈRE  
et d'André CHERVEL ✓

Service d'histoire de l'éducation

INRP

1997

© Institut national de recherche pédagogique, Paris, 1997  
ISBN : 2-7342-0559-9

## SOMMAIRE

---

N° 74 — Mai 1997

- André CHERVEL, Marie-Madeleine COMPÈRE :  
Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français . . . . 5
- Michel LEMOINE : Les auteurs classiques dans  
l'enseignement médiéval : l'état de la question . . . . . 39
- Annie BRUTER : Entre rhétorique et politique : l'histoire dans  
les collèges jésuites au XVII<sup>e</sup> siècle . . . . . 59
- Bernard COLOMBAT : Les manuels de grammaire latine  
des origines à la Révolution : constantes et mutations . . . . . 89
- Martine FURNO : Les dictionnaires de Pierre Danet pour  
la collection *Ad usum Delphini* . . . . . 115
- Monique BOUQUET : Horatius Coclès à travers les manuels  
de latin . . . . . 131
- Françoise DOUAY-SOUBLIN : Les recueils de discours  
français pour la classe de rhétorique (XVIII<sup>e</sup>-XIX<sup>e</sup> siècles) . . . 151

---

**Actualité scientifique :**


---

Marie-Madeleine COMPÈRE : La tardive constitution de  
l'enseignement des humanités comme objet historique . . . 187

Catherine VOLPIHAC-AUGER : La collection  
*Ad usum Delphini* : entre érudition et pédagogie . . . . . 203

Carole GASCARD : Les commentateurs de Despautère :  
présentation d'une bibliographie des manuels de grammaire  
latine au XVII<sup>e</sup> siècle . . . . . 215

Édith FLAMARION : Les cahiers d'élèves des Jésuites en  
France au XVIII<sup>e</sup> siècle : projet de groupe de travail . . . . 234

---

**Résumés – Summaries – Zusammenfassungen** . . . . . 243

---

Illustration de la couverture :

*Le Latin et le Grec*, case n° 9 du *Jeu des Ecoliers*, jeu de l'oie,  
gravure en taille douce coloriée à l'aquarelle, anonyme,  
publiée à Paris chez Jean, rue Jean de Beauvais, vers 1810.  
INRP / Musée national de l'Éducation, Rouen - Mont-Saint-Aignan

Directeur de la publication : A. Hussenet

## **LES HUMANITÉS DANS L'HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT FRANÇAIS**

*par André CHERVEL et Marie-Madeleine COMPÈRE*

Aussi loin qu'on remonte dans l'histoire de l'enseignement en Occident, on rencontre deux traditions opposées. Dans la première, l'enfant grec apprend par cœur les poèmes homériques et se prépare ensuite, par la formation rhétorique, à l'éloquence de la tribune. La seconde chasse les poètes de la Cité, dénonce les artifices de la sophistique qui enseigne à prouver une chose et son contraire, et met au premier plan l'enseignement et la pratique de la philosophie. Sous des formes diverses, le débat qui s'ouvre ainsi dans la Grèce antique a connu d'innombrables prolongements au cours de l'histoire. D'une part, la notion de « philosophie » s'est élargie à de nouvelles conceptions du monde, qu'elles fussent liées au christianisme, comme la scolastique, ou caractéristiques du monde moderne, comme la pensée scientifique ; d'autre part, le patrimoine littéraire scolaire s'est enrichi et diversifié en adoptant comme supports deux, puis trois « langues classiques ». Les enjeux n'ont cessé de se déplacer, mais, tout au long de l'histoire de la pédagogie, on retrouve cette double tendance. Suivant les époques, et parfois à la même époque, deux types de formations sont offerts à la jeunesse des classes dirigeantes ou des classes aisées, et aujourd'hui à la totalité de la jeunesse. L'une est fondée sur la nature, sur les choses, sur l'univers : elle permet à l'homme de « se situer » dans le monde, d'y multiplier les marques et les repères et d'y inscrire son action. L'autre s'appuie sur les textes portés par une longue tradition, et sur la langue, à la fois outil de la communication et de la persuasion et support indispensable, voire consubstantiel, de la pensée : elle intègre l'individu dans une élite, dans une nation, dans une culture qu'il partagera à la fois avec ses ancêtres et avec ses contemporains.

Dans l'éducation française, la seconde tradition, à laquelle appartiennent les humanités, l'a largement emporté depuis quatre siècles, au point de transcender les régimes, les idéologies et les bouleversements politiques, pour ériger le socle solide constitutif de la culture française, apparemment insensible aux avatars de l'histoire. De l'« honnête

homme » des âges classiques à l'homme cultivé de l'époque contemporaine, l'individu qu'elle forme, c'est celui qui, par la pratique des textes et des auteurs, par le contact avec des civilisations fondatrices, par l'exercice de la traduction, de l'imitation et de la composition, a acquis le goût, le sens critique, la capacité de jugement personnel et l'art de s'exprimer oralement et par écrit conformément aux normes reçues. Certes, l'idéal visé connaît au cours des siècles des définitions diverses : cet homme de l'universel qui se profile à l'horizon des humanités est tour à tour le chrétien du collège jésuite, le citoyen des Lumières, le républicain des lycées modernes. Mais la formation acquise dans les établissements de type secondaire, par une partie certes limitée de la population française, a longtemps, du XVI<sup>e</sup> au XIX<sup>e</sup> siècle, rapproché les générations dans une culture commune. Dans l'enseignement français traditionnel, les humanités classiques se définissent d'abord et surtout par une « éducation », une éducation esthétique, rhétorique, mais également morale et civique.

Le fil de cette tradition est-il encore perceptible dans l'enseignement secondaire de la fin du XX<sup>e</sup> siècle ? Si oui, sous quelles formes ? Un bref rappel de l'évolution historique permettra d'envisager les réponses possibles à cette question.

## I. QU'EST-CE QUE LES HUMANITÉS ?

Les humanités remontent, sans solution de continuité, aux « arts libéraux » antiques. Dans ses grands traits, le modèle de formation qu'elles proposent, fixé par Isocrate à Athènes au IV<sup>e</sup> siècle avant Jésus-Christ, est hérité directement par les Romains (1). Considérées dans leur contenu scolaire, elles constituent, sous l'Ancien Régime et dans les deux premiers tiers du XIX<sup>e</sup> siècle, la quasi-totalité de l'enseignement des collèges, du moins dans les classes du cursus traditionnel. Les lettres latines, à savoir les auteurs romains et les exercices de composition en latin, en occupent le centre. Le grec, qui connaît une extension variable selon les époques, fait longtemps figure d'enseignement de luxe ; mais les textes grecs, lorsqu'on les explique, sont eux aussi au cœur du dispositif, alors que, contrairement à l'usage de certains pays voisins, la composition en grec est rare. Au cours de cette période, l'enseignement du français pénètre lentement dans les pratiques scolai-

(1) Cf. Henri-Irénée Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Paris, 1948, pp. 121-136 et 297-309 ; Moses I. Finley, *The Heritage of Isocrates, The Use and Abuse of History*, Londres, Chatto and Windus, 1975, p. 202.

res, mais dans des exercices et des lectures qui restent étroitement associés aux langues anciennes.

### 1. Le mot « humanités »

L'étymologie du terme combine plusieurs filiations ou contaminations lexicologiques. La première renvoie au néologisme *humanitas*, par lequel Varron et Cicéron traduisent le grec *paideia*. L'éducation ainsi offerte se veut une préparation de l'individu à son rôle d'homme, dans toute la plénitude de son sens. La seconde relève de la tradition chrétienne, qui distingue les *litterae humaniores* (1) des *litterae divinae* ou *sacrae*, comme la littérature profane se distingue de l'Écriture. Elle met en évidence le caractère éminemment laïque des « humanités ». Mais, et c'est la troisième composante sémantique du terme, ce n'est pas un hasard si les « humanités » se manifestent en tant que telles au siècle des « humanistes » dont le nom désigne à la fois les savants et écrivains férus d'Antiquité grecque et romaine, et les élèves des nouvelles classes des collèges. Né dans le berceau de la Renaissance, le terme conservera de cette origine la marque indélébile d'une époque où le plus célèbre des poètes français voulait « lire en trois jours l'*Iliade* d'Homère » (2).

Entre les cycles médiévaux de la grammaire d'une part, et de la philosophie de l'autre, la Renaissance humaniste ouvre, en effet, un cursus spécifique. Non pas, d'ailleurs, que l'innovation soit totale : c'est plutôt le mot que la chose qui est alors introduit, et l'on n'accordera pas un crédit excessif au discours polémique des humanistes sur la nouveauté que représenterait cette littérature dans les études. L'article de Michel Lemoine rappelle l'existence, tout au long du Moyen Âge, d'une tradition de lecture et d'appropriation de ces textes, que seule la scolastique a pu interrompre (3).

À l'origine, donc, l'appellation d'« humanités » est donnée, chez les Jésuites, à la classe intermédiaire entre les classes de grammaire et la rhétorique (4), soit, dans la dénomination propre à l'université de Paris qui sera adoptée ensuite en France, à la classe de seconde, désignée aussi parfois comme la « classe de poésie ». L'organisation sco-

(1) Par exemple dans la *Ratio studiorum* jésuite.

(2) Ronsard, *Continuation des Amours* (1555), O.C., La Pléiade, t. II, p. 820.

(3) Cf. aussi Ernst Robert Curtius, *La Littérature européenne et le Moyen âge latin*, Paris, P.U.F., 1956.

(4) Cf. Gabriel Codina Mir, *Aux sources de la pédagogie des Jésuites. Le Modus parisiensis*, Rome, 1968, pp. 288-292.

laire qui se fixe à la fin du XVI<sup>e</sup> siècle est la même pour l'ensemble des collèges français, qu'ils soient tenus par les séculiers, par les Jésuites, ou plus tard par les autres congrégations enseignantes : elle définit cinq classes, trois de grammaire, une d'humanités, une de rhétorique.

Dans ce schéma primitif, la classe de sixième n'est pas reconnue comme une classe à part entière. Elle n'est créée que dans les gros établissements, pour dédoubler une classe de cinquième trop chargée. L'institutionnalisation progressive de cette classe conduit à conférer à celle de troisième le statut de première classe d'humanités, le nombre des classes de grammaire étant toujours fixé à trois. L'évolution est sanctionnée, par exemple, par le concours d'agrégation, créé en 1766 par l'université de Paris : les places mises au concours sont distribuées en trois catégories de professeurs, correspondant à autant de qualifications. La deuxième classe d'agrégés, celle des belles-lettres, est affectée aux chaires de rhétorique, de seconde et de troisième (1). Napoléon, qui supprime pour un temps la classe de sixième (1802-1813), ne remet plus en cause cette répartition, et continue à appeler, après les deux années de grammaire, « première » et « seconde année d'humanités » les classes de troisième et de seconde. Dans cette acception restreinte, les « humanités » excluent même la rhétorique, dont elles constituent comme une propédeutique (2).

L'expression « faire ses humanités » connaît donc une extension variable suivant les époques : est-ce parcourir tout le cursus ou seulement les deux, ou les trois dernières classes ? Identifiées au XIX<sup>e</sup> siècle aux « classes de lettres », également appelées les « classes supérieures », les humanités se distinguent, en principe, de l'enseignement grammatical donné dans les classes dites « de grammaire », qui vont de la sixième à la quatrième. Mais l'usage a toujours connu un certain flou à propos de ces trois ou quatre années indispensables à la préparation de l'élève (3). À l'autre extrémité du cursus, la philosophie en res-

(1) Lettres patentes du 3 mai 1766, concernant l'établissement d'agrégés dans la faculté des arts de l'université de Paris.

(2) Cf., par exemple, Combalusier (*Mémoire de l'Université sur les moyens de pourvoir à l'instruction de la jeunesse, et de la perfectionner*, 1762, p. 48) : « ... Il y a des collèges qui pourront être utilement réduits à un bon enseignement des humanités. Il en est d'autres où il faudra y joindre la rhétorique ».

(3) Les lettres patentes du 3 mai 1766 affectent d'ailleurs la troisième classe des agrégés à l'enseignement de la grammaire et des « éléments d'humanités » dans les classes de quatrième, cinquième et sixième.

tait explicitement exclue (1) ; et de fait, à côté des « collèges de plein exercice » qui offraient toute la gamme des classes, on appelait « collèges d'humanités » les établissements où l'on n'enseignait pas la philosophie.

L'expression « humanités classiques » est donc pure redondance si on l'emploie à propos de l'Ancien Régime et de la majeure partie du XIX<sup>e</sup> siècle, puisque les humanités étaient classiques par essence et coïncidaient exactement avec la notion d'« études classiques ». Elle n'apparaît qu'à la fin du siècle, à l'époque où les partisans d'une modernisation de l'enseignement secondaire préconisent des humanités « modernes », « françaises », voire « scientifiques ». Les défenseurs de l'enseignement traditionnel leur opposent alors les « humanités classiques », rappelant ainsi que ce modèle fut longtemps hégémonique (2).

## 2. Une éducation

Les humanités classiques fondaient leur légitimité sur un dossier éducatif solidement articulé. Que l'argumentaire n'ait été présenté sous sa forme complète qu'à l'époque où les humanités vivaient leurs derniers beaux jours, qu'il ait lui-même en partie évolué face à des adversaires de plus en plus acharnés, et que les prétentions éducatives idéales aient engendré une telle proportion d'échecs réels, cela importe peu ici : les humanités classiques se présentent non pas seulement comme des « études », comme une « instruction », mais comme une « éducation » de l'individu, de l'esprit, de l'intelligence, de l'« âme », ajoutait-on également au siècle dernier.

Éducation « libérale », par la distance qu'elle garde avec toute spécialisation : dans les collèges, on n'apprend rien qui soit directement utile pour les professions qu'on exercera par la suite. La formation reçue par des groupes d'enfants et de jeunes gens dans ces établissements réservés au petit nombre se veut en effet fondamentalement « gratuite », au sens moral du terme, désintéressée, détachée de toute préoccupation utilitaire : et, de ce point de vue, le latin y revêt un caractère éminemment symbolique. Elle confère ainsi à ceux qui y participent une marque indélébile de l'appartenance à l'élite avec, comme signe de

---

(1) « On appelle humanités ce qu'on apprend ordinairement dans les collèges jusqu'à la philosophie exclusivement » (*Dictionnaire de l'Académie française*, 4<sup>e</sup> édition, 1762).

(2) Cf., par exemple, *L'Enseignement au point de vue national* (1891), d'Alfred Fouillée, dont le livre III est consacré aux « humanités classiques au point de vue national ».

reconnaissance, sinon la maîtrise et le goût des langues anciennes, du moins une certaine familiarité avec des phrases ou des citations latines. Mais « libérale » aussi dans tous les sens du terme : et surtout parce qu'elle prépare des hommes « libres », en les faisant accéder, dès leur jeunesse, aux plus hauts sommets de la pensée et de la création humaines.

Les humanités, c'est d'abord une éducation morale, au sens large du terme. Comme le dira Victor Duruy devant le Conseil impérial de l'Instruction publique, l'enseignement secondaire a pour rôle de « faire des hommes et non pas seulement des bacheliers » (1). Une large partie des textes expliqués en classe et des sujets de composition proposés portent avec eux une charge éducative fondée sur l'observation, l'analyse, l'étude de l'homme dans ses relations avec les autres ou avec lui-même. Au XVIII<sup>e</sup> et au XIX<sup>e</sup> siècle, le principal manuel de latin de sixième et de cinquième, le *Selectae e profanis scriptoribus historiae*, range la plupart des extraits qu'il regroupe dans quatre chapitres intitulés la prudence, la justice, le courage, la modération ; et les discours latins ou français que l'élève aura à composer en rhétorique, l'amènent à peu près inmanquablement à défendre et à illustrer des « vertus » — nous dirions des « valeurs » — parmi lesquelles on retrouve à nouveau le courage, la justice, la modération, l'honnêteté, l'abnégation, etc.

Pour d'évidentes raisons historiques, cette éducation était associée, par prédilection, aux langues anciennes. Pour qu'une littérature soit considérée comme formatrice, il faut qu'elle comporte des leçons morales ou civiques et qu'elle mette en scène des comportements dignes d'être imités. Lors de la fondation des collèges au XVI<sup>e</sup> siècle, il n'existait pas, dans l'Occident moderne, de corpus de textes susceptibles de rivaliser avec ceux de l'Antiquité. La prédominance de la littérature ancienne dans l'enseignement des collèges est telle que les grands classiques français ont été longtemps présentés comme de géniaux traducteurs de leurs modèles latins et grecs : c'est à ce titre qu'ils s'intégraient étroitement à une pédagogie fondée sur les œuvres antiques et sur l'imitation des textes. Les humanités classiques, c'était un univers où La Fontaine était lu, appris et récité dans la lignée d'Ésope et de Phèdre, et où *Iphigénie* de Racine ne se concevait pas sans les deux *Iphigénies* d'Euripide. Les textes français n'y étaient pas lus pour eux-mêmes, et n'étaient donc pas expliqués. Si l'on fait appel à eux dans les classes, c'est pour en faire hommage aux auteurs anciens, qui

---

(1) Allocution prononcée à l'ouverture de la session du 7 juillet 1863, *Bulletin administratif de l'Instruction publique*, juillet 1863, n° 163, p. 127.

sont leurs modèles. Mais c'est également pour la formation du goût et du style. C'est dans cette perspective qu'on mémorise, et qu'on déclame, les grands textes de Massillon, de Buffon ou de Montesquieu. Il s'agit pour l'élève de s'imprégner des principes de la langue classique, de même que, pour des raisons voisines, il apprend par cœur, au cours de sa scolarité, des milliers de vers d'Ovide, d'Horace, de Virgile et d'Homère, des harangues de Tite-Live, des discours de Cicéron, qui sont à la fois censés constituer la base de sa culture et (à l'exception d'Homère) des modèles pour ses exercices de composition.

Car, c'est bien l'élite sociale qu'il s'agit de former. Conformément à la plus pure doctrine rhétorique d'Isocrate, de Cicéron ou de Quintilien, seules la maîtrise du langage et l'éloquence procurent à celui qui les possède la capacité d'exercer le pouvoir : « L'homme qui peut vraiment jouer son rôle de citoyen et 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 » (1). Bien que cette finalité reste souvent implicite, on la trouve exprimée au détour d'écrits de ces anciens élèves pétris de textes antiques. Ils se représentent volontiers eux-mêmes sous les traits du *vir bonus dicendi peritus* (2), de l'homme de bien, à qui les études ont procuré la sagesse et la capacité aussi bien d'exercer le pouvoir que de vivre loin des affaires. Agrégé des belles-lettres de l'université de Paris à la fin de l'Ancien Régime, haut fonctionnaire chargé sous la Révolution d'importantes missions en France et à l'étranger, puis dans l'Instruction publique dès 1802, François Noël, qui a été victime de l'épuration de fructidor, a su, dans la pure tradition romaine, évoquer les loisirs forcés qu'il a consacrés à la traduction de Catulle : « Hommes de lettres que la Révolution a lancés dans les grandes places (...), ne perdez pas de vue ces études à qui vous devez d'être propres à tout. Laissez calomnier les lettres par ceux qui n'en ont jamais senti, jamais apprécié le charme. Rendus à la retraite avec un loisir honorable, *otium cum dignitate*, vous y retrouverez un aliment digne de l'activité de votre esprit ; vous vous consolerez des jeux de la fortune, tandis que vous verrez ces mêmes hommes, qui ont dédaigné les lettres, ne pouvoir

---

(1) « Cum vir ille vere civilis et publicarum privatarumque rerum administrationi accommodatus, qui regere consiliiis urbes, fundare legibus, emendare judiciis possit, non alius sit profecto quam orator », Quintilien, *Institution oratoire*, livre I, avant-propos, § 10 (édition Jean Cousin, collection Budé, 1975, t. 1, p. 51).

(2) « Homme de bien habile à s'exprimer », expression traduite du grec, figurant dans les fragments conservés des discours de Caton (première moitié du II<sup>e</sup> siècle av. J.-C.), et souvent utilisée par Cicéron (par ex. *Tusculanes*, 5, 28).

supporter leur disgrâce, leur nullité, et le poids insupportable de l'existence » (1).

### 3. Des auteurs païens christianisés

On sait que le choix de l'Antiquité païenne pour les établissements d'enseignement ne devait pas manquer de soulever des problèmes considérables dans une civilisation totalement chrétienne. Car la première fonction impartie aux collèges d'Ancien Régime a été de former des chrétiens. Qu'il fussent affiliés à des congrégations ou à l'université de Paris, dans tous les cas, leurs maîtres étaient des clercs, des prières étaient récitées dans les classes, et la chapelle du collège était un peu le centre géographique de l'établissement. Les humanités classiques à la française (car chaque pays occidental a résolu ces problèmes en accord avec ses traditions) ont été le lieu de contradictions de tout ordre entre les dogmes, la morale, les usages et les modèles du christianisme et ceux du paganisme.

La première solution au problème a consisté à tenter d'injecter dans les programmes, à côté des ouvrages païens, une littérature d'obédience strictement chrétienne. Ainsi, la *Ratio* jésuite de 1599 inclut-elle plusieurs Pères de l'Église grecque parmi les auteurs des trois dernières classes (2) ; et l'Université française du XIX<sup>e</sup> siècle mettra également un choix de discours de ces mêmes prédicateurs au programme de la classe de troisième, de 1835 jusqu'à Jules Ferry (3). On connaît surtout la violente polémique contre le paganisme, déclenchée, peu avant le coup d'État du 2 décembre, par l'abbé Gaume, avec l'appui des Ultramontains (4). Mais, en dépit de ces innombrables pressions, la patristique latine ou grecque n'a jamais connu un franc succès dans les établissements publics. Au demeurant, c'est l'exemple même des principaux Pères de l'Église qui avait, dans l'Empire romain christianisé (5), orienté vers la littérature païenne de l'Antiquité les maîtres

(1) François Noël, *Traduction complète des poésies de Catulle (...)*, 1805, Discours préliminaire, pp. XXXIV-XXXV. L'auteur sera l'un des trois premiers inspecteurs généraux de l'Université impériale et, à ce titre, le fondateur de plusieurs des lycées de l'Empire.

(2) Cf. Marie-Madeleine Compère, *Du collège au lycée*, 1985, pp. 75-78.

(3) Les Pères de l'Église latine sont même au programme de la seconde entre 1874 et 1880.

(4) Dans *Le Ver rongeur des sociétés modernes*, publié en juin 1851, l'abbé Gaume réclame la suppression de l'enseignement des classiques païens au profit des Pères de l'Église.

(5) Cf., par exemple, Henri-Irénée Marrou, *Saint Augustin et la fin de la culture antique*, Paris, 1937.

de la jeunesse. Et c'est de l'intérieur même des grands établissements confessionnels que s'élèvent au XIX<sup>e</sup> siècle des voix autorisées, celle de Dupanloup surtout, pour défendre une tradition séculaire d'utilisation pédagogique de la littérature païenne.

La cohabitation des deux cultures à l'intérieur des établissements d'enseignement est à l'origine d'un processus historique d'une importance considérable, même s'il a été longtemps occulté ou sous-estimé : l'adaptation des œuvres antiques au christianisme régnant, à la morale qu'il impose et aux bienséances qui ont cours dans la société de l'époque. Car, comme le dit le Père de Jouvancy, « l'explication des auteurs doit être faite de telle sorte que, quoiqu'ils soient tous des écrivains païens et profanes, ils deviennent en quelque sorte les hérauts du Christ » (1). Impossible, au demeurant, de dissocier ces préoccupations édifiantes du souci de la formation littéraire et rhétorique des élèves, qui constitue également l'un des critères majeurs dans cette sélection et cette adaptation. Ce qui est en question, c'est d'abord le choix des œuvres ou des textes empruntés à ces œuvres. Faute de pouvoir réunir, pour chaque classe, un canon de textes latins et grecs d'origine qui remplissent parfaitement leur rôle, on ne tarde pas à associer, ou à substituer, aux œuvres elles-mêmes des recueils de morceaux choisis de toute espèce, récits (les *Narrationes*, les *Res memorabiles*), harangues (les *Conciones*), brefs passages extraits d'un grand écrivain (par exemple *Les Pensées de Cicéron* de l'abbé d'Olivet). Pour les petites classes, où les contraintes plus proprement didactiques se joignent aux exigences morales et religieuses, des maîtres « habiles », encouragés par Rollin (2), reprennent la rédaction même des textes antiques, qu'ils présentent sous une forme plus accessible pour une jeunesse de moins en moins familière avec le latin, et qu'ils découpent même parfois en morceaux de petites dimensions, avant de les réunir dans des *Selectae* (Heuzet, 1726 et 1727 (3)), dans le *De Viris illustribus Urbis*

(1) « Auctorum interpretatio fit ejusmodi ut scriptores quamvis ethnici et profani omnes fiant quodammodo Christi praecones », *Ratio discendi et docendi*, partie II, chapitre I, article III. Gabriel Compayré, qui cite ce passage dans le *Nouveau Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson (1911, s.v. jésuites) ajoute : « Leur rêve était de transformer les auteurs païens en propagateurs de la foi ».

(2) « J'ai toujours souhaité qu'il y eût des livres composés exprès en latin pour les enfants qui commencent. Ces compositions devraient être claires, faciles, agréables. D'abord les mots seraient presque tous dans leur ordre naturel, et les phrases fort courtes. Ensuite, on augmenterait insensiblement les difficultés (...) », *De la manière d'enseigner et d'étudier les belles-lettres* (ou *Traité des études*), livre II, chap. III, art. *Des premiers éléments de la langue latine*.

(3) *Selectae e Veteri Testamento historiae ad usum eorum qui latinae linguae rudimentis imbuuntur*, 1726 ; *Selectae e profanis scriptoribus historiae, quibus admista sunt varia honeste vivendi praecepta ex iisdem scriptoribus deprompta*, 1727.

*Romae* (Lhomond, 1780), ou dans des épitomés (surtout *l'Épitome historiae graecae* de Siret, 1800). Monique Bouquet présente ci-dessous une analyse minutieuse de la transformation, par Heuzet et par Lhomond, de l'épisode d'Horatius Coclès emprunté à Tite-Live.

C'est dans cette vaste histoire de la recreation moderne d'une littérature antique que s'inscrit le travail spécifique d'édition à l'usage des classes. Aux XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles, les textes que le professeur a mis à son programme de prélections sont publiés par ses soins à partir d'une édition savante et imprimés localement sur des « feuilles classiques », petits livrets bon marché, de facture typographique grossière, qui ménagent des interlignes et des espaces blancs destinés à recueillir les notes de l'élève. Dans la seconde moitié du XVII<sup>e</sup> siècle apparaissent des éditions beaucoup plus soignées : les éditions *Ad usum Delphini* qui se multiplient à partir de 1673 et que présente ici Catherine Volpilhac-Auger ; puis les éditions des poètes latins procurées par le Père de Jouvancy (Ovide, 1705 ; Horace, 1709 ; Juvénal, 1709). Elles serviront de modèle aux éditions d'auteurs anciens annotés en français à l'usage des classes, qui se répandent désormais (1). Toutes ces éditions qu'on livre à la jeunesse sont expurgées. Au total, l'histoire des humanités classiques en France est également celle de la christianisation de l'Antiquité païenne, de l'assimilation des œuvres du paganisme aux valeurs chrétiennes, et donc de la dénaturation de la culture antique.

#### 4. Une formation de l'esprit par la maîtrise du discours

L'utilisation des textes de la littérature antique dans les classes, ou à l'étude, donne lieu à des pratiques d'enseignement et à des exercices dont l'étude est essentielle pour l'historien. Par-delà les plans d'études, les programmes d'auteurs et les traités de pédagogie, ce sont l'adoption ou la création par les maîtres de ces méthodes de travail, les modifications qu'elles subissent, voire leur disparition, qui constituent au premier chef l'histoire de l'enseignement classique.

L'éducation classique, c'est donc aussi une formation de l'esprit, qui tend à développer un certain nombre de qualités, la clarté dans la pensée et dans l'expression, la rigueur dans l'enchaînement des idées et des propositions, le souci de la mesure et de l'équilibre, l'adéquation aussi juste que possible de la langue à l'idée. Pour y parvenir, les élèves sont soumis à toute une panoplie d'exercices, oraux et écrits.

(1) Cf. Henri Lantoiné, *Histoire de l'enseignement secondaire en France au XVII<sup>e</sup> et au début du XVIII<sup>e</sup> siècle*, 1874, p. 225.

« L'erreur de beaucoup de gens est de se méprendre sur les études où l'on a coutume d'appliquer la jeunesse. Le but prochain qu'on s'y propose n'est point précisément le savoir, mais l'exercice. Il ne s'agit pas tant de littérature, d'histoire, de philosophie, choses qui s'oublieront peut-être, que d'affermir l'imagination, la mémoire, le jugement, qui demeureront », peut encore écrire Ozanam au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle (1).

La réalité de ces exercices reste un continent encore à peine exploré. On ne peut guère actuellement que reconstruire grossièrement les grands traits de l'activité scolaire. La conviction pédagogique, qui se manifeste à toutes les époques, c'est qu'avant d'être lancé dans la composition personnelle, l'élève doit être soumis à un entraînement progressif et ininterrompu. En classe, il se mesure oralement à des pairs au sein de ces « décuries » qui, systématisées par les Jésuites, n'ont pas été inventées par eux et étaient sans doute pratiquées dans la plupart des collèges. Avant chaque séance, il faut avoir écrit quelques lignes ; les classements mensuels sont fondés sur des exercices écrits faits en classe. Les devoirs ainsi produits, qu'ils soient en vers ou en prose, participent d'une visée commune, l'aisance dans le maniement du langage.

Dans les classes inférieures, il s'agit de trouver des expressions équivalentes à celles qui figurent dans un texte donné (de latin à latin, de grec à latin, de français à latin, de latin à français), de façon à être rompu aux formes grammaticales, à se familiariser avec les tournures idiomatiques, et à maîtriser les nuances de sens et les rythmes de phrase. Pour la poésie, on commence, dès la quatrième, par « retourner » le vers, c'est-à-dire par mettre dans l'ordre conforme à la prosodie les mots du court texte que le maître a fourni en prose. À l'étape suivante, l'élève, muni de son *Gradus* (2), choisit ses propres mots, en jouant sur les synonymes et les périphrases, et en rajoutant adjectifs et adverbes au canevas initial. Plus tard encore, l'abondance des textes qu'il a mémorisés lui permet de truffier ses compositions d'hémistiches ou de tournures empruntés aux grands poètes antiques. De la poésie, il passe à la prose : les divers exercices de composition culminent avec le discours, que l'élève rédige en classe de rhétorique. Édith Flamarion

(1) Cité dans R. P. Champeau, *De l'éducation dans la famille, le collège et les institutions*, Paris-Bruxelles, 1868, p. 153.

(2) Terme générique désignant un dictionnaire poétique qui précise, pour chaque mot, la quantité des syllabes, ainsi que les termes qui lui sont habituellement associés. Cf. R. Campion Ennen, « The early History of the *Gradus ad Parnassum* », *Archivum historicum Societatis Iesu*, juillet-décembre 1987, an. LVI, pp. 233-261.

présente et analyse ci-dessous quelques types de compositions, relevées dans les cahiers rédigés par des rhétoriciens vers 1730. À partir du XVIII<sup>e</sup> siècle, l'initiation rhétorique allège son appareil technique et recourt essentiellement à l'amplification : il s'agit de « trouver, d'arranger, d'exprimer des pensées » qui enrichissent la « matière » proposée par le maître (1). La part de l'autonomie laissée à l'élève va grandissant de classe en classe : la différence quantitative s'accroît peu à peu entre la longueur de cette « matière », en vers comme en prose, et celle de la composition rédigée par l'élève abandonné à ses propres ressources.

Un des arguments les plus solides avancés pour défendre le latin au XIX<sup>e</sup> siècle consistera précisément à mettre en avant les profits intellectuels que l'on tire de l'habileté à s'exprimer qu'un tel entraînement permet d'acquérir. C'est pour écrire le français qu'on apprend le latin, expliquent d'abord les défenseurs des humanités classiques, lorsque les réformateurs préconisent une voie plus rapide dans la même direction. Le détour par les langues anciennes, par les vers et les discours latins, par l'enseignement rhétorique, par les techniques de l'amplification, est la meilleure des préparations à la maîtrise du français : les auteurs de la grande littérature française du XVII<sup>e</sup> siècle n'ont-ils pas été formés dans leur jeunesse aux « humanités latines » les plus strictes ? C'est du Second Empire que date l'ultime ligne de défense des humanités classiques : à défaut d'apprendre à écrire et même à lire couramment le latin (le constat d'échec est alors à peu près unanime), elles constituent une excellente gymnastique de l'esprit (2) ; et c'est à ce titre qu'elles doivent être préservées. L'argument est, dès le milieu du siècle, produit par des scientifiques : « l'étude des langues (il s'agit des langues anciennes) constitue un cours de logique si naturel, si bien approprié au plus grand nombre des intelligences, que rien ne saurait la remplacer pour la plupart des élèves » (3). Il sera repris fréquemment par les littéraires.

(1) Ce sont les termes employés par Rollin dans l'article « Des matières de composition », chap. II, livre IV du *Traité des études*.

(2) Isocrate avait déjà, après Platon, rapproché les deux disciplines vouées à l'éducation du corps et de l'âme, la gymnastique et la philosophie (*Discours sur l'échange*, 181, 182).

(3) Rapport pour préparer le programme de l'enseignement scientifique, 23 juillet 1852, dans *Les Sciences dans l'enseignement secondaire français. Textes officiels*, réunis et présentés par Bruno Belhoste, avec la collaboration de Claudette Balpe et Thierry Laporte, t. 1, 1789-1914, Paris, INRP-Économica, 1995, p. 263.

## II. LA MONTÉE EN PUISSANCE DE LA LANGUE FRANÇAISE

L'élément déterminant qui à terme va régler le sort des humanités latines et grecques réside dans l'avènement, sous Louis XIV, d'une grande littérature française. Cet événement culturel considérable a affecté profondément la place et la fonction de ce mode de formation de la jeunesse. Dès la fin de la période classique, la fameuse « querelle des Anciens et des Modernes », sans avoir d'implication directe sur le plan éducatif, est déjà un signe important que, pour l'opinion cultivée, le centre de gravité de la culture littéraire et artistique a fait un bond en avant de quelque deux mille ans ; et les pays étrangers, qui à la même époque plébiscitent la langue et la culture françaises, ne s'y trompent pas. Une profonde évolution des esprits s'opère également en France au cours de cette période.

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

Deuxième point, le travail du commentaire, de l'exégèse, de l'analyse, les études de rhétorique, de littérature et d'histoire de la littérature, menées tout au long du XVIII<sup>e</sup> siècle, portent désormais prioritairement sur la littérature française classique, plutôt que sur l'Antiquité. Les collèges du XVIII<sup>e</sup> siècle entérinent partiellement cette évolution en admettant, dans les cours de poétique et de rhétorique, les poètes et les orateurs français à côté de ceux de l'Antiquité. Ainsi se dégage peu à peu, dans le temps scolaire, une place pour la mémorisation et la lecture de ces auteurs, plus tard pour l'étude et l'explication de leurs textes. Une évolution identique marque la réflexion linguistique ainsi que l'enseignement grammatical de l'époque : Carole Gascard présente ici l'évolution du Despautère, qui accorde au XVII<sup>e</sup> siècle une place croissante à la langue française ; après une analyse menée sur le long terme, Bernard Colombat montre l'influence que le latin et le français exercent l'un sur l'autre dans la conceptualisation grammaticale. Le français tend peu à peu à occuper

un terrain qui était jusque-là le domaine exclusif de la langue latine et de ses catégories (1).

Troisième point, d'ordre lexicologique : l'apparition, au cours du XVIII<sup>e</sup> siècle, de la notion de « littérature » au sens moderne (2). Un intense bouleversement des signifiés intervient dans ce champ lexical aussitôt après l'âge classique. Les « lettres », qui désignaient l'ensemble du savoir, y compris les sciences, voient vers 1720 leur sens se limiter aux œuvres littéraires. Les « belles-lettres », qui englobaient antérieurement jusqu'à la philosophie, évoluent également, vers 1750, dans une direction analogue. Quant à la « littérature » qui, pour Fontenelle encore (préface à l'*Histoire de l'Académie des sciences*, 1699), comprenait toutes les productions de l'esprit, y compris les mathématiques, elle se fixe au cours de la seconde moitié du siècle dans l'usage moderne. Bouleversements dans la terminologie qui, s'ils n'ont pas d'incidence sur l'évolution pédagogique, n'en illustrent pas moins une situation nouvelle : la conscience de l'existence, dans la France du XVII<sup>e</sup> siècle, d'un ensemble d'œuvres qui ont atteint le niveau de l'« universel ».

### 1. Le français, langue classique

Mais le phénomène le plus significatif, pour l'histoire de l'enseignement, réside dans la prise de conscience qui se produit au cours de la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle. Dans leurs classes, ou dans les jurys d'examen, les professeurs de l'Université s'aperçoivent que la langue des auteurs du XVII<sup>e</sup> siècle n'est plus immédiatement accessible, même pour les milieux cultivés ou relativement cultivés où elle ne semblait pas poser de problème jusqu'à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle. En un peu plus d'un siècle, un nombre croissant de divergences de lexique et de syntaxe ont apparemment provoqué un effet d'éloignement qui, dans bien des cas, s'apparente à de l'incompréhension : le français du XVII<sup>e</sup> siècle est devenu, par certains côtés, une langue ancienne, qui nécessite un apprentissage. L'un des premiers témoignages nets est celui d'un professeur de seconde au collège royal Henri IV, en 1821 : « La langue nationale, dont on devrait chercher avant tout à donner une connaissance exacte aux élèves, est tellement négligée, que, sur six

(1) Cf. Jean-Claude Chevalier, *Histoire de la syntaxe. Naissance de la notion de complément dans la grammaire française (1530-1750)*, Genève, Droz, 1968 ; *Histoire de la grammaire française*, Paris, P.U.F., coll. Que sais-je ?, 1994.

(2) On s'inspire ici de l'ouvrage de Philippe Caron, *Des « belles-lettres » à la « littérature ». Une archéologie des signes du savoir profane en langue française (1680-1760)*, Louvain, Peeters, 1992.

mille jeunes gens qui tous les ans terminent leurs études, l'on n'en trouverait pas dix en état de bien entendre les auteurs classiques français » (1).

L'heure de vérité sonne à la fin des années 1830, avec les constatations que fait le jury de l'agrégation de grammaire. Même les candidats aux concours (2), qui sont déjà eux-mêmes, pour la plupart, professeurs dans les collèges de province, ne comprennent plus les classiques français. La première mention du phénomène figure dans le rapport qu'établit le président du jury, Jean-Louis Burnouf, pour le concours de 1839 : « On n'a plus le temps de lire nos grands écrivains, et quand il s'agit de les traduire ou de les expliquer, on est fort étonné des étrangetés qu'on y rencontre : les mots et les tournures les mieux consacrés par d'illustres exemples sont devenus des archaïsmes dont il faut deviner le sens comme on ferait pour des phrases de Montaigne ou de Rabelais. C'est ainsi que dans les deux compositions en thème latin et en thème grec, le jury a remarqué plusieurs contresens qui accusaient une véritable ignorance du vocabulaire et du style de la grande école » (3). La même observation sera faite dans des concours ultérieurs : « Beaucoup des fautes qui déparent les thèmes viennent de ce que les composants n'ont pas compris le sens du texte français ; et, dans les versions, les contresens viennent surtout de ce qu'ils ignorent la valeur des expressions françaises dont il se servent », écrit-il encore dans le rapport de 1841 (4).

La prise de conscience qui se produit alors déborde largement la sphère enseignante : une véritable fracture linguistique menace la langue française cultivée. C'est elle qui explique la vaste entreprise de Littré. « Le style du XVII<sup>e</sup> siècle, écrit-il dans sa préface, celui qui a été consacré par nos classiques, n'a pas pour cela été à l'abri des mutations, et la main du temps s'y est déjà tellement fait sentir, qu'à bien des égards il nous semble appartenir à une langue étrangère, mais avec cette particularité qui n'est pas sans charme, une langue étrangère dont nous comprenons les finesses, les élégances, les beautés. Le style du XVIII<sup>e</sup> siècle, plus voisin de nous par le temps et par la forme, a innové sur l'âge précédent ; le XIX<sup>e</sup> siècle innove à son tour, et il n'est per-

---

(1) F. G. Pottier, *Observations sur les inconvénients du système actuel d'instruction publique*, 1821. Victor Hugo fait à la même époque, dans la préface de *Cromwell* (1827), des remarques analogues sur l'évolution de la langue littéraire.

(2) La licence ès lettres n'est à l'époque requise que pour l'agrégation « des classes supérieures ». La plupart des candidats à l'agrégation de grammaire n'ont d'autre diplôme que le baccalauréat, qui est alors un examen oral.

(3) *Journal général de l'instruction publique*, 9 octobre 1839, pp. 626-627.

(4) *Journal général de l'instruction publique*, 22 septembre 1841, p. 455.

sonne qui ne soit frappé, quand il se place au sein du XVII<sup>e</sup>, de l'invasion du néologisme soit dans les mots, soit dans les significations, soit dans les tournures ». Rude constat, et même ébranlement des certitudes, pour les défenseurs des humanités classiques. Pendant que l'élite scolaire joue à ciseler des vers latins, la masse des élèves du secondaire perd son temps avec les langues anciennes, et n'apprend même pas à composer en français. À quoi servent les humanités classiques, si elles n'assurent plus la pérennisation linguistique de la langue nationale ?

C'est alors que, à la demande des jurys, le ministère prend des dispositions énergiques, qui inaugurent officiellement (pour la mise en pratique, il faudra attendre encore un demi-siècle) les véritables études de français dans l'enseignement secondaire : création d'une épreuve écrite de version latine au baccalauréat (1840), qui permet entre autres de vérifier l'orthographe des candidats, d'une épreuve d'explication d'auteur français au baccalauréat et à la licence (1840) ; introduction à l'agrégation de grammaire d'une « épreuve spéciale sur des auteurs français » mis au programme et renouvelés chaque année (1843) (1). Les adversaires contre lesquels il s'agit de lutter sont désormais explicitement désignés : une littérature facile, le style de feuilleton, et, d'une façon plus générale, la presse, qui se démocratise, et qui est accusée de diffuser une langue négligée, rapide, trop complaisante aux néologismes et au style relâché.

## **2. Le français pénètre dans les classes et dans les exercices**

L'usage du français dans l'enseignement est considéré à juste titre comme la clé principale de l'évolution des pratiques scolaires. Mais il est généralement traité comme un phénomène global, alors que la pénétration de la langue française a revêtu des modalités et suivi des rythmes différents suivant les époques et les contextes scolaires. On distinguera donc ici entre les conditions de son introduction : usage oral en classe, usage oral hors de la classe, usage écrit.

En matière d'expression orale, rappelons que le français n'a pas la même extension au XVI<sup>e</sup> siècle qu'un siècle plus tard : les élèves parlent le patois local, le maître, souvent itinérant, en parle éventuellement un autre ; et le latin est de fait d'autant plus nécessaire à la communication que tous les livres à usage scolaire sont rédigés exclusivement dans cette langue. Aussi lire le latin, le comprendre, le parler, est indis-

(1) Règlement sur le baccalauréat ès lettres (4 juillet 1840) ; règlement de la licence ès lettres (17 juillet 1840) ; arrêté sur l'explication d'auteurs français à l'agrégation de grammaire (21 novembre 1843).

pensable à quiconque entreprend des études. C'est dans ce contexte qu'il faut replacer la *Ratio studiorum* des Jésuites, rédigée et mise au point entre 1586 et 1599, où le seul paragraphe qui traite précisément de la question est ainsi rédigé : « Avant tout on conservera strictement l'usage de parler latin, sauf dans les classes où les élèves ne savent pas le latin ; de sorte qu'il ne sera jamais permis, pour tout ce qui concerne la classe, d'utiliser la langue maternelle ; on infligera aussi des blâmes à ceux qui n'en tiendraient pas compte ; et, à cette fin, le maître parlera continuellement latin » (1). Même dans ce texte, on notera que des exceptions sont reconnues à l'interdiction de parler latin, ce qui rapproche d'ailleurs la *Ratio* des nombreuses méthodes d'enseignement qui lui sont antérieures ou contemporaines (2) : l'usage de la langue vernaculaire n'est pas absolument exclu, en particulier dans les classes inférieures. Suivant la *Ratio*, le professeur fait la traduction du texte au cours de sa prélection. Dans les grandes classes, la traduction a lieu après l'explication (3) ; dans les classes inférieures, elle la précède. De plus, le maître « n'estimera pas déplacé de s'exprimer parfois dans sa langue maternelle, si son propos est particulièrement efficace pour le commentaire ou présente quelque trait remarquable » (4). Il s'agit cependant exclusivement d'un usage parlé, comme l'indique d'ailleurs le mot qui désigne cette langue, *sermo* (5). En cette Europe de la fin du XVI<sup>e</sup> siècle où se répand la Compagnie de Jésus, la langue maternelle ne représente encore, dans aucun pays, une réalité équivalente au latin pour sa force éducative.

Contrairement aux lycées contemporains, les anciens collèges – ceux du moins qui jouissent d'un certain prestige social – assurent des fonctions culturelles multiples, qui impliquent leur ouverture à des publics non scolaires : évoquons seulement le théâtre, les bibliothèques et

---

(1) « Latine loquendi usus severè in primis custodiatur, iis scholis exceptis, in quibus discipuli latine nesciunt ; ita ut in omnibus, quae ad scholam pertinent, nunquam liceat uti patrio sermone ; notis etiam adscriptis, si quis neglexerit ; eamque ob rem latine perpetuo magister loquatur » (Règles communes des professeurs des classes inférieures, § 18) ; la traduction est empruntée à l'édition à paraître chez Belin. À noter que les statuts de l'université de Paris publiés en 1598 enjoignent aux maîtres et aux élèves de se servir uniquement du latin, non seulement en classe, mais même en récréation.

(2) Voir par exemple l'analyse de ces textes dans Paul Porteau, *Montaigne et la vie pédagogique de son temps*, Paris, 1935.

(3) Cf. Règles communes des professeurs des classes inférieures, § 27.

(4) Règles du professeur d'humanités, § 5.

(5) Cependant, le mot *lingua* est employé une fois avec l'adjectif *patria* : il s'agit de l'argument du discours à composer en rhétorique, que le professeur peut dicter soit en latin, soit dans la langue du pays (Règles communes aux professeurs des classes inférieures, § 30).

les collections de médailles, sans parler des activités religieuses. Le collège ne se résume donc pas à l'enseignement prodigué aux collégiens dans les classes, et les règlements scolaires ne s'appliquent pas en dehors de ce cadre strict. La première tragédie française, la *Cléopâtre* de Jodelle, est écrite et jouée au collège de Boncourt en 1553 ; à la même époque, les poètes de la Pléiade se réunissent au collège de Coqueret pour la « défense et illustration de la langue française ». Dans les chambres, les pensionnaires ont les mêmes distractions et reçoivent la même instruction que s'ils étaient chez eux : là encore, le latin n'a donc aucune raison de s'imposer.

C'est donc dans la classe que les progrès du français comme langue d'usage sont significatifs. Ils sont de toute évidence difficiles à dater : ils ont sans doute été lents et progressifs. Mais ne nous laissons pas abuser par l'évocation, dans des mémoires autobiographiques ou des romans, du recours au latin pour des scènes scolaires du XVIII<sup>e</sup> ou du XIX<sup>e</sup> siècle : il s'agit souvent soit de formules rituelles (par exemple le « *Porrige manum* », par lequel le maître prononce la condamnation à la fêrule), soit de citations opportunément remémorées (par exemple le « *Macte animo, generose puer* », de Chateaubriand), touches visant à un effet de couleur locale, qui ne préjugent nullement du rôle réel que peut jouer le français comme langue de communication. De nombreux témoignages attestent que, dès le début du XIX<sup>e</sup> siècle, la pratique du latin parlé n'est plus, dans l'Université française, qu'un jeu où la plus grande tolérance est de rigueur. Même à l'oral de l'agrégation des lettres, aucun candidat n'est, en 1823, en mesure de s'exprimer en latin pour l'épreuve d'argumentation de philosophie. Et, en 1827, le jury de l'agrégation de philosophie accueille avec le sourire le latin macaronique d'un candidat qui commence une phrase par « *In hac urbe ... où je professe ...* » (1).

La seconde moitié du XVII<sup>e</sup> siècle constitue une étape importante dans l'utilisation scolaire du français. Les contributions présentées ici-même en fournissent des illustrations : même si les langues anciennes restent le principal objet des études, les conceptions qui président à l'élaboration des grammaires reconnaissent une place centrale à la langue française. Il en va de même pour les dictionnaires : Martine Furno montre par exemple que, d'édition en édition, l'évolution du dictionnaire de Danet fait apparaître l'importance croissante de la version latine. Car c'est par son introduction dans les batteries d'exercices écrits

---

(1) A. Filon, « Concours de l'agrégation pour la philosophie », *Le Lycée*, 1827, pp. 29-37. L'agrégation de philosophie est créée en 1825.

que la langue française pénètre véritablement dans l'enseignement. La traduction d'un texte en français, qui se faisait oralement au XVI<sup>e</sup> siècle, et servait simplement à contrôler que le sens en avait été saisi, devient, sous le nom de version, un exercice écrit, dans lequel on juge autant la qualité du français que la compréhension du latin. Plus tard, le discours français côtoie en classe de rhétorique le discours latin, auquel il reste néanmoins inférieur en prestige : il est retenu comme une épreuve du concours général lors de la création de celui-ci en 1747, mais le prix d'honneur revient au lauréat du discours latin et c'est dans une épreuve de discours latin que concourent les maîtres ès arts. Les manuels de *Conciones* – voir la contribution de Françoise Douay – se partagent entre les modèles qui ont été produits dans l'une et l'autre langues (1). Les vers français cependant n'obtiendront jamais le statut officiel d'exercice scolaire, même s'ils sont cultivés avec ardeur par les élèves hors de la classe, dans les chambres des pensionnaires et les académies des collèges. L'Université impériale ira même jusqu'à interdire l'exercice de poésie française qu'elle considère comme une « dangereuse distraction » pour les élèves (2).

### 3. Une survie artificielle ?

Et pourtant, alors même qu'une littérature nationale renouvelait dès le XVII<sup>e</sup> siècle le corpus antique des textes littéraires en fournissant un ensemble de chefs-d'œuvre également susceptibles de nourrir la mémoire collective des jeunes générations, le programme scolaire des humanités grecques et latines s'est durablement prolongé au XIX<sup>e</sup> siècle, réussissant à préserver la situation de quasi-monopole dont il avait bénéficié sous l'Ancien Régime. Ce renouveau des humanités classiques est un événement important dans l'histoire de la culture française. S'il était possible de tracer la courbe historique de la connaissance et de la pratique scolaires du latin depuis le Moyen Âge, on verrait apparaître sans doute un lent déclin depuis le XVI<sup>e</sup> siècle jusqu'à la Révolution ; la tendance s'inverse nettement ensuite : on assiste à une forte montée en puissance des langues anciennes, du latin surtout, comportant une accélération en 1815 et un apogée vers 1850 ; enfin un recul relatif (1850-1880) suivi d'une longue période marquée par la montée des « humanités » modernes. Avec la réforme d'Edgar Faure (1968), qui

(1) Sur le discours français, voir par exemple Pierre Albertini, « Le "développement français" au concours de l'école préparatoire en 1826 », *Travaux d'élèves. Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation, (1720-1830)*, n° spécial de la revue *Histoire de l'éducation*, mai 1990, n° 46, pp. 135-154.

(2) Circulaire du Grand-Maître Fontanes, du 18 décembre 1812.

chasse le latin des deux premières années de collège, commence le processus de marginalisation que nous connaissons aujourd'hui.

Entre la création de l'« Université », c'est-à-dire essentiellement l'enseignement secondaire classique, et l'époque de Jules Ferry, soit entre 1808 et 1880, le latin a été à nouveau au centre, au cœur de l'enseignement secondaire. Parallèlement, le grec, quasiment abandonné dans la grande majorité des établissements de la deuxième moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle, et qui aurait pu avoir le même sort que l'hébreu, connaît vers 1820 une véritable renaissance scolaire. Sa fonction, dans les programmes, est désormais étroitement liée à celle du latin. Aujourd'hui, en dépit du recul considérable qu'elles ont subi depuis un siècle, les deux langues anciennes continuent à occuper une place qu'elles doivent essentiellement au sursaut classique du début du XIX<sup>e</sup> siècle.

Un bref détour par la lexicologie permet de fournir une preuve vivante de cette résurgence. La vie scolaire actuelle est encore marquée dans son langage par un certain nombre de termes ou d'expressions constamment utilisés, qui ne s'expliquent que par cette époque du XIX<sup>e</sup> siècle où le latin et la rhétorique régnaient en maîtres sur l'enseignement secondaire. Le « cahier de textes » des élèves d'aujourd'hui n'est, à l'origine, que le cahier sur lequel l'élève écrivait, sous la dictée du professeur, les textes de version et de thème qu'il avait à faire pour la classe suivante. La « composition française », qui n'est pas plus française que le problème de mathématiques ou le devoir d'histoire, doit son qualificatif à une circonstance bien datée : c'est la composition qui ne devait pas être rédigée en latin. La « copie » s'explique par un usage ancien : l'élève rédigeait sur cahier son discours, sa narration ou sa version, et recopiait son devoir sur une feuille de petit format (1). Quant au « lieu commun », avant d'être l'expression fortement péjorative du XX<sup>e</sup> siècle, c'est un exercice de style couramment pratiqué dans les classes de rhétorique du XIX<sup>e</sup> et, à ce titre, il constitue l'une des pièces maîtresses de la rhétorique ancienne.

Ajoutons un bon nombre de latinismes de notre vocabulaire général, datés du XIX<sup>e</sup> siècle, et qui, même s'ils n'appartiennent pas au vocabulaire lycéen, témoignent du regain de prestige dont jouit le latin à

---

(1) Cf. le jugement défavorable porté en 1840 par les inspecteurs généraux sur le professeur Jean-Baptiste Anot : « Les élèves improvisent leurs discours sur copie et le professeur n'exige pas qu'ils soient faits sur cahier ; aussi ces compositions sont-elles très médiocres en latin et en français » (Archives nationales, F/17/20030).

l'époque, contrairement à ce qui se passait au siècle précédent (1). Des dizaines de mots et d'expressions latines pénètrent alors dans la langue usuelle. Qu'ils appartiennent au vocabulaire des transports ou de la diplomatie, peu importe : s'ils parviennent à se maintenir dans l'usage courant, ils le doivent au statut culturel reconnu au latin par la société française du XIX<sup>e</sup> siècle. Citons simplement, parmi d'autres, avec la date de leur première attestation, *omnibus* (1828), *illico* (1833), *ipso facto* (1835), *memorandum* (1842), *terminus* (1842), *in extenso* (1842), *alter ego* (1845), *in extremis* (1847), *idem* (1850), *referendum* (1874), *manu militari* (1888), *modus vivendi* (1888), *sine die* (1888) ou *curriculum vitae* (fin XIX<sup>e</sup>).

Peut-on expliquer ce surprenant retour des humanités classiques au XIX<sup>e</sup> siècle ? Pourquoi se sont-elles si longtemps maintenues en dépit de toutes les condamnations ? Le problème est évidemment trop vaste pour être traité ici. Plusieurs réponses ont été apportées. La première se fonde sur la logique de restauration d'un système socio-culturel que la Révolution a tenté de détruire. On enseignera le latin parce que le latin est requis pour un certain nombre de professions, qui en exigent donc la certification, clergé, magistrature, haute fonction publique, professions libérales. Or toutes ces professions ont un rapport avec le pouvoir, ou du moins avec l'autorité, la plupart étant attachées au service de l'État. Il s'agit donc en définitive du recrutement des élites et, pour opérer la sélection, les langues anciennes présentent de grands avantages : les difficultés intrinsèques d'un apprentissage long et coûteux, réservé à une bourgeoisie aisée qui veut bien accepter auprès d'elle la présence de quelques boursiers. La formation reçue rend immédiatement perceptible la distinction culturelle des classes dominantes.

Interprétation devenue banale aujourd'hui et qui, par l'ancrage du latin dans la hiérarchisation des classes sociales, contient incontestablement une part de vérité. Elle présente cependant l'inconvénient de réduire la culture d'une société à des considérations de nature professionnelle, voire corporative. En matière pédagogique, la tradition est également le gage d'une communauté de culture entre les générations et elle contribue à ce titre à préserver l'unité nationale. C'est au moins autant l'enracinement dans un terreau multiséculaire et l'efficacité de pratiques scolaires éprouvées, qui rendent compte de la prolongation accordée aux langues anciennes.

---

(1) Auguste Sicard signale que, par crainte d'« ennuyer leurs lecteurs », les écrivains du XVIII<sup>e</sup> siècle évitaient soigneusement toute citation latine (*Les Études classiques avant la Révolution*, p. 55).

Aussi est-ce à un autre niveau qu'il convient peut-être de chercher une explication historique plus globale. On évoquera alors une société bourgeoise traumatisée par la Révolution, qui se raidit dans une attitude conservatrice, qui s'obstine à constituer une dichotomie pédagogique opposant radicalement primaire et secondaire, qui fait du latin le symbole d'appartenance à la classe bourgeoise, renforçant ainsi les pesanteurs anciennes, retardant les inéluctables modernisations et grevant sérieusement l'avenir. Quand on lit les plaidoyers en faveur des vers latins, qui se multiplient dans l'Université et autour d'elle jusqu'à la fin du Second Empire (et même au-delà), à une époque où la quasi-totalité des élèves manifestent pour cet exercice au mieux de l'ennui, au pire une profonde répugnance, on éprouve un sentiment de consternation devant l'aveuglement dont a pu faire preuve une certaine pédagogie classique. Jamais peut-être n'a été plus fondée la phrase d'Edmond Goblot : « Le latin a des partisans capables de se ruer tout à coup comme des fauves, sujets à des accès imprévus de férocité » (1). Il ne faudra pas moins que le désastre de 1870 pour rappeler à l'ensemble de la nation certaines évidences sur la formation de la jeunesse.

### III. DES HUMANITÉS AUX DISCIPLINES LITTÉRAIRES

Les polémiques pédagogiques se sont nourries depuis fort longtemps du décalage entre des pratiques scolaires, qui semblaient survivre par le seul effet de la force d'inertie, et les besoins nouveaux d'une société en mutation. « Que reste-t-il à un jeune homme nouvellement sorti du collège qui le distingue de ceux qui n'y ont pas été ? » La question est posée par l'abbé Fleury vers 1680 ; elle le sera avec de plus en plus d'insistance par la suite. Elle induit en général des réponses négatives. Celle que donne le même abbé Fleury ne s'embarrasse pas de nuance : « Un homme qui sort du collège veut dire, en bon français, un homme qui ne sait point vivre, qui n'est propre encore à aucune des fonctions de la vie civile » (2). « Du latin et des sottises », répondait pour sa part Voltaire (3) ; et l'on sait la condamnation absolue des collèges par d'Alembert. Pour le XIX<sup>e</sup> siècle, il serait facile de dresser un florilège de déclarations analogues, émanées aussi bien de réformateurs et de pédagogues que d'anciens élèves. Rappelons seulement le bilan que dresse Ernest Lavisse qui se plaint de n'avoir conser-

(1) *La Barrière et le niveau* (1925), rééd. 1985, p. 81.

(2) Préface inédite au *Traité des études*, publiée dans François de Dainville, *L'Éducation des jésuites* [recueil d'articles], Paris, INRP-éd. de Minuit, 1978 (2<sup>e</sup> éd. 1990), p. 47.

(3) *Dictionnaire philosophique*, article éducation. C'est le conseiller qui adresse ces reproches à son vieux maître jésuite.

vé, au terme d'une très longue scolarité, « aucune notion précise de rien » (1).

C'est à partir du milieu du XVIII<sup>e</sup> siècle que le programme scolaire des humanités, et surtout la prédominance du latin, commencent à faire l'objet de critiques ou de condamnations dont le nombre, l'intensité et la pertinence ne cesseront de s'accroître au cours des décennies (2). Certes, il s'en faut de beaucoup que leurs détracteurs aient présenté un projet de remplacement commun ; et sur la question de l'éducation de la « jeunesse studieuse » les adversaires des humanités classiques se partagent en plusieurs courants. On peut d'abord isoler une position modérée, celle que défendent en particulier les parlementaires, pour lesquels il convient seulement d'alléger la part des langues anciennes et de promouvoir l'autonomie de la langue française dans des humanités, qu'on n'appelle pas encore modernes, fondées sur la littérature française, l'histoire, les langues vivantes. Face à ces réformateurs, qui n'entendent modifier ni l'objet ni les méthodes d'enseignement, se dressent les partisans d'une formation de type scientifique, qui inspirera le modèle des écoles centrales. La position la plus radicale procède d'une conception utilitariste de l'éducation, chère à Diderot et aux physiocrates : l'instruction publique doit adapter pour chaque enfant l'enseignement à sa future profession. Les débats sur l'enseignement secondaire, ses contenus, sa clientèle, ses objectifs, n'ont pratiquement jamais cessé depuis. Il n'est pas inutile de souligner à quel point les enjeux et les arguments sont présents dès l'époque des Lumières avant d'être indéfiniment répétés ensuite (3).

À partir des années 1820, l'enseignement « universitaire » vient coïncider avec un concept nouveau, celui d'enseignement « secon-

---

(1) « Souvenirs d'une éducation manquée », in *L'Éducation de la démocratie. Leçons professées à l'École des Hautes Études sociales*, Paris, 1903, p. 4.

(2) Dominique Julia, qui présente le dossier (« Une réforme impossible : le changement des cursus dans la France du XVIII<sup>e</sup> siècle », *Actes de la recherche en sciences sociales*, juin 1983, 47-48, pp. 53-76), n'hésite pas à parler de « genre littéraire » à propos de la vogue des plans et des projets d'éducation consécutive à l'expulsion des Jésuites. Voir la collection des plans d'éducation sous forme de microfiches réalisée par le même D. Julia : *La réforme de l'enseignement au siècle des Lumières*, Microéditions Hachette, n° 19, [1978].

(3) Au plus fort de la polémique qui oppose, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, les partisans de l'enseignement classique et de l'enseignement moderne, Marcellin Berthelot rappelle dans *Le Temps* (10 décembre 1898) que ces questions sont « encore agitées aujourd'hui presque dans les mêmes termes où elles l'étaient à l'époque de Diderot et de Condorcet ». Cf. *Science et éducation. Discours et notices académiques*, Paris, 1901.

taire » (1). C'est dans le cadre institutionnel de l'enseignement secondaire public que va se développer dès le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle la contestation des humanités classiques, alors que, dans le même temps, une partie des établissements religieux freinent des quatre fers une évolution qui paraît inéluctable (2). Les grandes étapes de cette remise en cause s'appelleront successivement la bifurcation (avec Fortoul, 1852), le secondaire spécial (Dury, 1863), le secondaire moderne (Léon Bourgeois, 1891), puis les collèges modernes (Carcopino, 1941). Entre temps, l'enseignement secondaire féminin public, créé en 1880 (Camille Sée), retient pour les jeunes filles un modèle éducatif qui doit peu de chose aux humanités classiques. Au terme d'un processus lent, mais inexorable, Jean Zay remplacera le « secondaire », dont les connotations sont jugées trop voisines de celles des humanités classiques, par le « second degré », où les écoles primaires supérieures voisinent désormais avec les grands lycées parisiens.

Aussi bien, le sort des humanités classiques ne se décidait-il pas seulement entre les quatre murs des lycées. L'évolution pédagogique générale, avec la promotion du primaire, du primaire supérieur, du technique, des grandes écoles et des universités de type moderne, remettait également en cause, de l'extérieur, un modèle qui éprouvait des difficultés certaines à trouver en lui-même les sources de son renouvellement. À partir de 1880, l'histoire des humanités classiques n'est plus que celle d'un long déclin, émaillé de quelques sursauts de courte durée. Partisans comme adversaires s'accordent à reconnaître, pour le déplorer ou pour s'en féliciter, que, dès le début du XX<sup>e</sup> siècle, avec les réformes de 1902, les humanités classiques ont perdu la partie. C'est en 1906 que, pour la dernière fois, les candidats à l'agrégation des lettres sont tenus de rédiger une composition latine qui porte, cette année-là, sur les qualités scientifiques du cinquième livre de Lucrèce. Le jury observe avec consternation la faiblesse du niveau, et décrète en quelques mots la fin d'une époque : « la dissertation latine est morte sans honneur » (3).

À cette date, le modèle unique de formation secondaire a cédé la place à la pluralité des filières : depuis 1902, quatre sections parallèles

---

(1) Sur le plan administratif, c'est en 1833 que, avec le ministère de Guizot, sont distingués pour la première fois l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur.

(2) Certains établissements religieux du XIX<sup>e</sup> siècle ne sont pas hostiles à toute modernisation : cf. Frédéric Godefroy, *Étude sur les principaux collèges chrétiens*, Paris, 1879.

(3) Rapport du président du jury, Félix Hémon, *Revue universitaire*, 1907, I, p. 209.

combinent dans des proportions variables le classique, le moderne et le scientifique. Les réformes ultérieures, sauf à deux brèves occasions (en 1923 et sous l'Occupation), ne remettront plus en cause cette diversification, qui signe la fin du monopole des humanités classiques dans l'enseignement secondaire des garçons. À côté du modèle fondé sur les langues anciennes, deux autres projets pédagogiques ont réussi à se faire une place, les « humanités scientifiques » et les « humanités modernes ». C'est alors qu'apparaît, peu après la Première Guerre mondiale, dans le vocabulaire pédagogique français, un nouveau concept, celui de « discipline scolaire » ; et les études correspondant aux « humanités classiques » se répartissent désormais dans les différentes « disciplines littéraires ».

### 1. Y a-t-il des humanités scientifiques ?

Le modèle qui entre le premier en compétition avec celui des humanités, c'est celui que Durkheim appelle réaliste, ou encyclopédique (1). Son principe consiste à donner à la nouvelle génération une éducation scientifique fondée sur l'état le plus achevé des connaissances. La finalité de l'enseignement reste analogue dans son principe : il s'agit toujours d'une éducation « libérale », détachée de toute préoccupation professionnelle ou utilitaire, visant à la formation de l'esprit par le travail intellectuel et l'acquisition de méthodes solides. « Dans le monde moderne, la science possède dès à présent une vertu éducatrice aussi élevée que tout autre mode de culture (...) La science, en effet, apprend à ses adeptes que le bonheur et le bien-être ne s'acquièrent pas par de vaines paroles, ni par une vie purement contemplative et des pratiques mystiques aussi stériles pour l'individu que pour la société. On y parvient par la connaissance exacte des faits, par la conformité de nos actes avec les lois constatées des choses, par l'exercice de la puissance humaine sur la nature, qui en est la conséquence » (2). Le même adjectif, *libre*, qui légitimait les humanités, est désormais revendiqué au nom d'une autre conception de la liberté, celle de l'homme affranchi de toute oppression, en particulier religieuse. Elle rencontre alors l'adhésion de tous les esprits novateurs, qu'ils se réclament du positivisme, du kantisme ou du protestantisme libéral.

L'inévitable spécialisation inhérente à ces enseignements scientifiques introduit d'emblée une différence majeure avec le modèle des hu-

---

(1) *L'Évolution pédagogique en France*, 1969 (2<sup>e</sup> éd.), p. 318.

(2) Marcellin Berthelot, « L'enseignement classique et l'enseignement moderne », art. cité (*Science et éducation. Discours et notices académiques, op. cit.*, pp. 68-70).

manités. Celui-ci s'appuyait sur des textes, textes d'auteurs qu'il fallait traduire, expliquer ou mémoriser, ou textes produits par l'élève : et l'acquisition de cette culture fondée sur les textes s'accordait parfaitement avec le maître unique, qui suivait ses élèves pendant toute une année, parfois même pendant plusieurs années. C'est avec ce modèle pédagogique que l'enseignement scientifique s'efforce de rompre. D'une part, il tend à multiplier les professeurs ; et d'autre part, il s'attache à inventer des exercices spécifiques qui puissent l'arracher au modèle dominant (mais la « rédaction » du cours de mathématiques restera longtemps inscrite au programme !). Une première expérience est menée sous la Révolution avec les écoles centrales, où les disciplines scientifiques se taillent la place la plus importante. À leurs côtés, même les matières dites littéraires sont censées y être pratiquées conformément aux nouveaux principes : ainsi, les langues anciennes, qui constituent l'un des neuf cours prodigués, doivent, aux termes des circulaires officielles, être enseignées dans le cadre défini par la grammaire générale, théorie linguistique alors considérée comme la science même des langues, et enseignée elle-même par un professeur spécifique.

Après la parenthèse des écoles centrales, les diverses réformes des programmes tentées depuis la Révolution aboutiront à des compromis, et à des partages d'horaires entre les sciences exactes et les matières littéraires (1). D'abord représentées par les seules mathématiques, les sciences sont enseignées dans les lycées du Premier Empire, aux côtés du latin, et à parité avec lui. En 1815, certes, les humanités classiques reviennent en force dans l'Université, où les mathématiques sont chassées de la plupart des classes. La cohabitation imaginée par Napoléon, et qui n'avait pas de précédent en France, est écartée au nom du principe de l'incompatibilité pédagogique (2). Mais le poids et le prestige, d'emblée considérables, de l'École polytechnique, création de la Révolution, vont désormais rappeler constamment la nécessité et les impératifs d'une culture scientifique. Les polytechniciens occupent une place grandissante dans l'élite sociale et les études scientifiques qui mènent aux plus hautes fonctions de l'industrie et de l'armée ne tardent pas à

---

(1) Cf. Clément Falcucci, *L'Humanisme dans l'enseignement secondaire au XIX<sup>e</sup> siècle*, 1939.

(2) « Tout le monde doit comprendre que des élèves occupés le matin aux charmes de la poésie, à la hardiesse et à la vigueur de l'éloquence ; le soir, à la précision et à l'exactitude des mathématiques auront peine à réunir chaque jour des idées si peu compatibles, et que nécessairement ils doivent faire dans l'une et l'autre partie des progrès beaucoup moins rapides que s'ils les avaient étudiées chacune séparément ». (Couturier, *Mémoire sur l'instruction publique*, Dijon, 1815, p. 21).

offrir à la bourgeoisie des carrières tout aussi prestigieuses que celles que lui ouvrent traditionnellement les humanités classiques. En refusant d'exiger le baccalauréat pour l'admission à l'École, le ministère de la Guerre oblige l'Instruction publique à prendre en considération le modèle de formation scientifique pour lequel elle éprouve, par nature, tant de répugnance. Il lui faudra ainsi créer, par exemple, un baccalauréat ès sciences à côté du baccalauréat ès lettres (1), et accueillir des classes de préparation strictement scientifiques dans les établissements universitaires.

Mais les sciences pouvaient-elles substituer leur monopole à celui des lettres ? Ou du moins, sans aller jusqu'à un bouleversement aussi radical, pouvaient-elles offrir à l'enseignement secondaire un principe organisateur d'une nouvelle formation de la jeunesse, à l'image de ce que Pestalozzi avait tenté pour l'enseignement primaire au début du XIX<sup>e</sup> siècle ? La formation que proposaient les promoteurs d'un enseignement secondaire fondé sur les sciences était-elle en mesure de satisfaire aux exigences de la société française ? Certes, l'élève acquiert avec ces disciplines non seulement des instruments de réflexion autonome, mais une conception du monde fondée sur la connaissance des lois de la matière : il n'était plus question désormais pour le système éducatif de se passer de cette contribution. Mais le dossier présentait cependant des lacunes considérables, qui tenaient à plusieurs facteurs. Le premier est la tradition française qui, en survalorisant les mathématiques au détriment des sciences expérimentales, s'adapte mal aux objectifs visés. Surtout, le modèle scientifique se révèle inférieur sur trois points au moins à celui qu'il vise à remplacer : la formation linguistique (l'aptitude à s'exprimer clairement), la formation morale (les relations de l'individu avec le groupe social) et la formation patriotique et civique (une culture assurant la continuité historique de la société). Considérations qui primaient au début du XX<sup>e</sup> siècle, au point que la défense des enseignements littéraires devient alors l'une des préoccupations des porte-parole de l'industrie française et des grandes écoles scientifiques. C'était l'existence même d'un modèle d'« humanités scientifiques » qui était de ce fait remise en cause.

## **2. Les humanités modernes**

Moins éloignées par leur objet des humanités classiques, les « humanités modernes », dont le slogan est au centre du débat pédagogique

---

(1) En 1852. Un baccalauréat ès sciences existait déjà depuis 1808 : c'était le premier grade des facultés des sciences, et on le passait après le baccalauréat ès lettres.

dans le dernier tiers du XIX<sup>e</sup> siècle, revendiquent également le statut de productrices de culture générale à l'égal des langues anciennes. De l'argumentaire des classiques, on retient l'importance de l'enseignement des langues et des littératures ainsi que le rôle décisif des exercices de version, de thème et de composition pour la formation non seulement linguistique, mais intellectuelle de l'élève. On se contente de remplacer les langues anciennes par les « langues vivantes étrangères », et d'offrir aux élèves, à la place d'Homère, de Démosthène, de Virgile et de Cicéron, les nouvelles figures tutélaires de Shakespeare, Goethe, Dante et Cervantès. Sur le modèle des langues anciennes, qui fonctionnent en couple dans l'enseignement classique, on tend également à privilégier un dispositif où deux langues vivantes, l'anglais et l'allemand par exemple, iraient de pair.

De fait, le glissement des langues anciennes vers les langues vivantes attire dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle beaucoup de bons esprits, qui y voient la solution au problème de l'indispensable rénovation des humanités. Il se heurte pourtant, lui aussi, à des obstacles de taille. La relation intrinsèque à la langue et à la culture françaises, qui constituait l'un des atouts majeurs de la formation par les langues anciennes, n'est remplacée par rien dans ce nouveau modèle éducatif : les langues et les cultures modernes fonctionnent en parallèle, non en série ; et le rôle dominant joué par la culture française en Europe depuis le XVII<sup>e</sup> siècle empêche l'Allemagne et l'Angleterre de se substituer sans autre forme de procès à la Grèce antique et à Rome, en dépit des chefs-d'œuvre qu'elles peuvent aligner. De plus, l'analogie de constitution des langues européennes modernes, dites (dans la terminologie de l'époque) « analytiques », qui les rend si aisées à apprendre, n'est, aux yeux des éducateurs, qu'un avantage illusoire : par comparaison avec les langues « synthétiques » que sont le grec et le latin, on perd en formation de l'esprit ce qu'on gagne en rapidité d'acquisition. Enfin, par une malencontreuse coïncidence, l'enseignement officiel des langues vivantes, qui avait longtemps imité dans ses méthodes comme dans ses objectifs celui des langues anciennes, évolue à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle vers une conception utilitariste privilégiant l'aptitude à la communication, au moment même où d'aucuns les présentent comme le support d'un nouvel enseignement humaniste. C'est donc ailleurs que les « humanités » devaient trouver le principe de leur modernisation.

Associées d'abord à l'enseignement « spécial » et à l'enseignement féminin, des « humanités modernes » s'installent en 1902 dans l'enseignement secondaire traditionnel, où elles obtiennent, en principe sinon encore en fait, l'égalité de droit avec l'enseignement classique. La dis-

sociation entre les trois langues classiques, qui se voient assigner des horaires spécifiques, et l'organisation en filières des différentes disciplines scolaires ouvrent alors une période décisive dans l'histoire de l'enseignement secondaire. Marque concrète de cette évolution : le passage de la classe de deux heures (séance unique, qui occupait la totalité de la matinée et de l'après-midi scolaires), symbolique d'un enseignement classique de type traditionnel, à la classe d'une heure rendue nécessaire par une stricte répartition des différentes disciplines dans un emploi du temps désormais morcelé.

Parmi les matières qui constituent ce qu'on appelle maintenant des disciplines littéraires, le « français » bénéficie du travail considérable qui a été opéré par le corps enseignant depuis les arrêtés de 1840, au sein d'une discipline qui ne portait même pas encore de nom au début du XIX<sup>e</sup> siècle. C'est d'abord la grammaire française qui, dès le Premier Empire, se taille la première place aux dépens de la grammaire latine dans les petites classes. L'enseignement orthographique systématique suit, mais plus tardivement, surtout dans les grands lycées. Les principales avancées de la discipline coïncident avec la disparition des exercices latins jugés obsolètes. Les progrès de la composition en français, tant dans les classes (où ils descendent peu à peu de la rhétorique vers les classes élémentaires) que dans leurs modalités (le discours, la rédaction du cours et l'analyse littéraire cédant la place à la dissertation, à la « narration », à la « rédaction », au nouveau sens du terme) compensent le déclin et la disparition de la composition latine, en vers et en prose.

Après une tentative malheureuse de centrer le renouvellement des humanités autour de l'histoire littéraire (1880-1902), c'est principalement la lecture des textes et l'invention de l'« explication de texte » à la française qui marquent la nouvelle époque. Simultanément, le canon des auteurs français du programme est, dans les vingt dernières années du XIX<sup>e</sup> siècle, totalement renouvelé. En 1890, le Conseil supérieur de l'Instruction publique élargit à la littérature contemporaine les limites du nouveau « classicisme » (1) ; et l'articulation de la nouvelle « composition française » avec les textes littéraires expliqués dans les classes contribue à assurer solidement à l'enseignement du français le rôle de continuateur de la culture classique, qui échappe désormais aux langues anciennes, et que n'ont su récupérer à leur profit les langues et lit-

---

(1) « Le Conseil s'est demandé s'il était bon de restreindre aux classiques le choix des auteurs. Il a décidé que par le mot *classique* il ne fallait pas entendre seulement les auteurs du XVII<sup>e</sup> siècle, mais aussi les écrivains du XVIII<sup>e</sup> et du XIX<sup>e</sup> siècle » (arrêté du 28 janvier 1890).

tératures étrangères. Dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, des hommes de lettres qui ont compté parmi les meilleurs élèves de l'enseignement classique rejettent les langues anciennes et désignent le français comme le centre de la nouvelle culture scolaire : après Raoul Frary (1), c'est Jules Lemaitre qui jette un pavé dans la mare en affirmant qu'il ne sait plus un mot de grec, qu'il ne lit pratiquement plus de latin, et que, au demeurant, c'est aux classiques français (et à l'Évangile), non aux Latins et aux Grecs que « nous devons la formation de notre esprit » (2).

### 3. Où en sont les humanités à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle ?

La mutation du modèle éducatif classique, qui avait prévalu pendant plus de trois siècles, vers le modèle moderne ne saurait cependant se ramener à un simple changement de centre de gravité disciplinaire. À la formation humaniste traditionnelle concouraient, outre les langues et les littératures elles-mêmes, un certain nombre de « matières », qui figuraient dans l'enseignement magistral ou dans les apprentissages de l'élève. On trouvait là la mythologie, souvent appelée la « fable » (3), l'histoire, la chronologie, la géographie ancienne, les « antiquités », la lexicologie (les « racines grecques »), la synonymie, la poétique, la rhétorique, et la liste, ouverte aux influences nouvelles, n'était pas close. Leur trait commun, c'est qu'en aucun cas, à la différence des langues étrangères ou des mathématiques, elles ne pouvaient constituer des enseignements indépendants : toutes contribuaient à la même formation humaniste, et elles relevaient toutes de la compétence du même maître, le professeur de la classe. Que devient cette nébuleuse au moment où s'effondre la prédominance du latin ?

C'est essentiellement le problème de l'« histoire » qui est ici posé. Elle joue en effet un rôle initiateur dans le processus d'autonomisation des disciplines. La création de chaires d'histoire dans les lycées date de 1818 ; une agrégation d'histoire se détache du tronc des lettres en 1831 ; désormais un cours magistral d'histoire est assuré dans les principaux établissements. Évolution disciplinaire qui marque l'abolition du principe unitaire dans l'enseignement des humanités classiques, et qui d'ailleurs ne se diffusera que très lentement dans l'ensemble des

(1) *La Question du latin*, 1885.

(2) Discours prononcé à la Sorbonne le 5 juin 1898. Frary et Lemaitre sont tous deux anciens élèves de l'École normale supérieure et agrégés des lettres (respectivement en 1863 et en 1875).

(3) Cf. Jean Ehrard, « Les dieux au collège », *Studi in onore di Mario Matucci*, Pise, Pacini ed., 1993, pp. 45-56.

établissements français (1). Les conséquences de cette autonomisation pour la nature même de l'enseignement historique sont considérables. Comme le montre ici même Annie Bruter, le contraste est net entre la prélection de textes de nature historique qui prévalait dans le modèle des humanités et le cours dogmatique d'histoire du XIX<sup>e</sup> siècle fondé sur un programme officiel.

Avec elle, l'histoire emportait dans ses bagages la géographie qui avait toujours été son auxiliaire privilégié. Telle est l'origine de cette association bien française, et longtemps peu égalitaire, entre les deux disciplines ; et les fervents de la géographie devront attendre le milieu du XX<sup>e</sup> siècle pour acquérir à leur tour une semi-autonomie dans l'enseignement secondaire (2). Chacune des nouvelles « disciplines » littéraires, du français à la géographie, en passant par le latin ou l'histoire, tend désormais à exercer son action sans relation avec les autres, en fonction de sa logique propre. Les formations des maîtres, subordonnées à des sciences en renouvellement rapide, et les programmes disciplinaires, soumis à des contraintes hétérogènes, engagent les différentes disciplines dans des dérives qui les écartent les unes des autres. De nombreuses tentatives pour les rapprocher sont mises en œuvre au cours du XX<sup>e</sup> siècle, depuis la technique du « centre d'intérêt » (greffon du primaire qui prend mal dans le secondaire) jusqu'au récent « projet d'établissement », en passant par les conseils de professeurs ou les « classes nouvelles » de la Libération. Toutes cherchent à les raccorder les unes aux autres, et à restaurer la belle unité perdue, celle qui avait fait la splendeur des humanités classiques. C'est en partie du succès ou de l'échec de cette entreprise que dépend l'avenir des humanités dans notre enseignement secondaire, comme l'avait bien vu Clément Falcucci (3).

Dans quelle mesure peut-on parler encore d'« humanités » dans l'enseignement secondaire de cette fin du XX<sup>e</sup> siècle ? La marque des humanités classiques reste-t-elle visible aujourd'hui encore, sous une forme ou sous une autre, à l'intérieur de notre système éducatif ? En cédant peu à peu la place à des « humanités » modernes, ou françaises, les humanités classiques ont-elles transmis à leur successeur l'essentiel du message éducatif qu'elles portaient, tout en l'adaptant aux bouleversements socio-culturels de l'époque contemporaine ?

---

(1) En 1873, Victor de Laprade, réclame la suppression du professeur d'histoire pour réunifier l'enseignement classique (*L'Éducation libérale, l'hygiène, la morale, les études*, p. 278).

(2) L'agrégation de géographie est créée en 1944.

(3) *L'Humanisme (...), op. cit.*, p. 567.

Une chose est sûre en tout cas : le choix du latin ou du grec, rarement des deux, a depuis longtemps cessé d'installer l'élève dans l'univers traditionnel des humanités classiques. L'écart entre l'enseignement reçu dans ces classes et la formation telle qu'elle était encore donnée au XIX<sup>e</sup> siècle est immense, et tient à deux facteurs : la place du latin dans l'ensemble disciplinaire et les relations entre le latin et les deux autres langues classiques. Devenu une « matière » comme une autre, le latin a été ravalé au même rang, voire beaucoup plus bas, que ces « langues vivantes étrangères » qui étaient elles-mêmes tenues en si piètre estime dans l'Université du XIX<sup>e</sup> siècle. L'intime relation qu'il entretenait avec le grec n'est plus qu'un souvenir. Quant au lien avec le « français », il n'est plus assuré que pour l'étude de la langue. La plupart des grandes œuvres du XVII<sup>e</sup> siècle, qui, d'une façon ou d'une autre, établissaient la jonction avec les littératures antiques (ou la Bible), et qu'on étudiait il y a encore trente ou quarante ans dans les classes, n'y sont plus possibles : *Esther*, *Athalie*, *Polyeucte*, *Horace*, *Cinna* ou *les Plaideurs*, qui s'étaient maintenus un siècle et demi dans les programmes, sont aujourd'hui à peu près inconnus.

Et pourtant, on ne saurait parler d'une désaffection vis-à-vis du théâtre classique, puisque *Le Cid*, *Andromaque*, *Phèdre*, et surtout Molière figurent en bonne place dans les choix d'œuvres littéraires étudiées dans les collèges et les lycées (1). Car c'est incontestablement le français qui a pris le relais du latin dans l'histoire des « humanités » ; et ce n'est pas un hasard si ce qui s'est appelé pendant un siècle le « premier baccalauréat » s'est réduit, en 1969, à une épreuve de français (dit « anticipé »). Si l'expression « humanités » a encore un sens dans l'enseignement secondaire actuel, c'est essentiellement au français qu'elle le doit : la création d'une discipline scolaire nommée « le français » est sans doute la grande innovation historique de notre enseignement secondaire à l'époque contemporaine.

Resterait à peser tout ce qui, dans l'enseignement secondaire actuel, du français et des autres disciplines, porte encore la marque de ce qu'ont été les humanités classiques. L'ampleur de la tâche dépasse les limites de cette simple présentation, et cela, pour deux raisons. La première, c'est la difficulté de dresser en quelques mots un bilan historique complet des humanités classiques : en tout état de cause, la dette est considérable. De la classe institutionnalisée avec un maître et qua-

---

(1) Molière occupe même la première place dans les collèges, loin devant Maupassant, Alphonse Daudet et Pagnol. Cf. Danièle Manesse et Isabelle Grellet, *La Littérature du collège*, Paris, Nathan-INRP, 1994, et Bernard Veck (dir.), *Français au baccalauréat, Observatoire des listes d'oral, Session 1993*, Paris, INRP, 1994.

rante élèves, à la lecture des œuvres littéraires (quelles qu'elles soient), en passant par la pratique régulière des compositions, des versions et des thèmes : autant de traits familiers à notre enseignement actuel, et qui doivent tout ou presque tout aux innovations humanistes du XVI<sup>e</sup> siècle. Le deuxième problème est lié à l'absence de critères généralement reconnus pour évaluer équitablement le niveau de préservation d'une culture à l'intérieur du bouleversement démographique que connaissent depuis vingt ans le collège et le lycée. En d'autres termes, et en écartant toutes les considérations concernant la baisse ou la hausse du niveau qui sont ici hors sujet, la question posée se ramène à la suivante : notre enseignement du second degré est-il l'héritier de l'enseignement secondaire du XIX<sup>e</sup> siècle (et, à travers lui, des collèges de l'Ancien Régime), ou plutôt de cet enseignement primaire supérieur (prolongé par les écoles normales), dont les racines, plus ténues, remontent certes à l'Ancien Régime, mais qui a prospéré surtout sous la Troisième République ?

Un seul trait paraît aujourd'hui pertinent pour en juger. Plus encore que par leur contenu linguistique et littéraire, les humanités se définissent, on l'a vu, par leur finalité propre : c'est une éducation « libérale », « gratuite », « désintéressée », c'est-à-dire dépourvue de tout objectif utilitaire. Les « humanités modernes » n'ont réussi à s'imposer qu'en adoptant ce même programme, en rompant avec un enseignement « spécial » qui ne cachait pas ses objectifs professionnels, et en s'efforçant à leur tour de « retarder (pour leurs élèves) l'heure de la déformation professionnelle » (1). Elles se veulent, elles aussi, au service d'une culture générale. La « démocratisation » de l'enseignement les confronte aujourd'hui à une question précise dont le caractère anthropologique est au centre des débats : le modèle des humanités (modernes ou classiques, peu importe) est-il applicable à la totalité d'une population, à l'ensemble d'une classe d'âge, ou y a-t-il forcément une fraction importante de cette population qui y répugne, et qui est, de ce fait, en désespoir de cause, justiciable, dès l'âge de douze ou quatorze ans, d'une « orientation » vers une « formation » professionnelle ? Cette seconde hypothèse, qui amènerait, si elle était retenue, à rétablir des filières institutionnelles, représenterait pour les humanités un double échec historique, d'une part parce qu'elle manifesterait leur incapacité à rayonner autour du noyau originel des classes aisées et cultivées,

---

(1) Louis-André Fouret, *Les Humanités modernes*, Toulouse, Privat, 1928, p. 11.

d'autre part et surtout, parce qu'elle invaliderait gravement le message humaniste qu'elles ont porté à travers les siècles.

**André CHERVEL et Marie-Madeleine COMPÈRE**  
Service d'histoire de l'éducation

## LES AUTEURS CLASSIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT MÉDIÉVAL :

### *l'état de la question*

*par Michel LEMOINE*

Le titre de cet article aurait, à une époque encore récente, étonné bon nombre de lecteurs. La lecture des auteurs classiques n'est-elle pas un trait propre à la Renaissance, ignoré, par conséquent des âges obscurs qui ont précédé celle-ci ? Il y a seulement quelques décennies, l'auteur d'un excellent recueil d'*Œuvres choisies de Tite-Live* n'hésitait pas à expliquer la rareté des manuscrits de cet auteur dans les bibliothèques médiévales par « le discrédit général où était tombée l'étude de l'Antiquité » (1). Cette vision dépréciative du Moyen Âge, plaisamment illustrée par Rabelais, lui-même si médiéval par certains côtés, a été reprise par les beaux esprits du Grand Siècle, puis complaisamment entretenue par les philosophes du temps des Lumières, défendue enfin au XIX<sup>e</sup> siècle par une certaine historiographie positiviste. Nous avons heureusement aujourd'hui une vision plus authentique du Moyen Âge. Il faut ajouter, du reste, que, de tout temps, des érudits lui ont rendu justice. C'est ainsi que les premiers temps de l'imprimerie ont vu la publication de nombreux textes latins de cette époque, tandis que sa littérature romanesque se perpétuait à travers de nombreuses refontes et adaptations. Avant que l'époque romantique ne voie Chateaubriand et Michelet remettre le Moyen Âge à la mode, de studieux antiquaires, dont les plus illustres furent les Mauristes, avaient entrepris la publication de ses sources historiques.

Aujourd'hui, le Moyen Âge n'a donc plus à être réhabilité. Ses monuments architecturaux déplacent les foules et la littérature en langue vulgaire est disponible dans des collections de poche. Un domaine, toutefois, reste encore méconnu : la production en langue latine, qu'il

---

(1) L. Delaruelle, *Tite-Live. Œuvres choisies*, Paris, 1927, p. 25.

s'agisse de textes historiques, littéraires ou philosophiques. Nous sommes tellement habitués à restreindre le champ de la langue de Cicéron à une période limitée de l'histoire occidentale, celle de l'Antiquité ! Le présente article voudrait combattre ce préjugé en montrant la continuité qui existe entre la latinité antique et celle du Moyen Âge, à partir d'un sujet particulièrement significatif à cet égard, celui de la place occupée par les auteurs classiques dans l'enseignement médiéval.

Je dois préciser au préalable les limites de cette étude et la méthode suivie.

Les limites sont d'abord chronologiques. Sans revenir sur la question inépuisable de la périodisation du Moyen Âge, il faut rappeler que celle-ci se pose en termes différents suivant les domaines envisagés. S'agissant de l'utilisation des auteurs classiques par les médiévaux, on peut prendre pour point de départ l'Antiquité tardive, marquée par la figure de saint Augustin, qui définit un programme d'études reposant sur la tradition classique avec, comme finalité, l'accès à la doctrine sacrée. Ce modèle connaîtra des variantes, mais ses bases théoriques ne seront pas remises en question. La période carolingienne occupe une place majeure, avant tout pour ce qui concerne l'organisation de l'enseignement. Toutefois, l'âge d'or de l'utilisation des auteurs classiques est constitué par le XII<sup>e</sup> siècle, en raison du prestige inégalé dont ils jouissent, et donc à cause de l'abondance et de la variété des richesses qu'on leur emprunte. Le point d'arrivée peut être fixé au tournant du XII<sup>e</sup> et du XIII<sup>e</sup> siècle, lorsque s'opère une mutation culturelle dont la vague aristotélicienne n'est que le phénomène le plus visible, entraînant un désintérêt pour les auteurs classiques.

L'autre limite concerne les disciplines où joue l'influence des auteurs classiques. Je m'en tiendrai aux lettres et à la philosophie. Certes, elles se taillent la part du lion, puisque la grammaire constitue la base du savoir. Il ne faudrait pourtant pas négliger d'autres domaines où les anciens se font les maîtres des médiévaux. Mentionnons d'abord les sciences que nous appelons aujourd'hui *exactes*, et que l'on rangeait alors dans le *quadrivium* : arithmétique, géométrie, musique, astronomie. À cela s'ajoutent des savoirs moins théoriques, c'est-à-dire les sciences naturelles : botanique, zoologie, médecine. Citons enfin des disciplines moins courantes, comme la géographie, avec Pomponius Méla, l'agriculture, avec Columelle, l'architecture, avec Vitruve, ou même l'art militaire, avec Frontin et Végèce.

J'ai fait plus haut allusion aux progrès récents de nos connaissances concernant le Moyen Âge. À propos du thème abordé ici, il convient

de rendre hommage à un certain nombre de savants, aux travaux desquels le lecteur se reportera avec profit. Maurice Roger a joué un rôle de pionnier grâce à une thèse que l'on consulte toujours (1). Henri-Irénée Marrou, qui avait ouvert des voies neuves avec son *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, a, en outre, beaucoup fait pour mettre en valeur une *Antiquité tardive* à laquelle on donnait autrefois le nom péjoratif de *Décadence* (2). Jacques Fontaine a montré le rôle capital joué par Isidore de Séville, grand transmetteur des humanités de l'Antiquité au Moyen Âge (3). Louis Holtz a étudié Donat et la tradition de l'art grammatical, base, jusqu'au XII<sup>e</sup> siècle, de tout l'enseignement (4). Birger Munk Olsen (5), dans des ouvrages de référence, a analysé minutieusement la façon selon laquelle les auteurs classiques ont été transmis au Moyen Âge. Pierre Riché a poursuivi et élargi la voie ouverte par H.-I. Marrou en publiant des travaux fondamentaux sur l'histoire de l'éducation au Moyen Âge, ainsi que des textes pédagogiques de cette époque qui permettent de juger sur pièces (6). Jacques Le Goff, dans un petit livre qui a fait date (7), a situé les maîtres dans la société de leur temps. La présence de la tradition classique dans la cul-

(1) M. Roger, *L'Enseignement des lettres classiques d'Ausone à Alcuin*, Paris, 1905 (repr. Hildesheim, 1968).

(2) Voir son ouvrage posthume : H.-I. Marrou, *Décadence romaine ou Antiquité tardive ?*, Paris, 1977.

(3) J. Fontaine, *Isidore de Séville et la culture classique de l'Espagne wisigothique*, Paris, 1983 (2<sup>e</sup> éd.).

(4) L. Holtz, *Donat et la tradition de l'enseignement grammatical*, étude et éd. critique, Paris, 1981.

(5) B. M. Olsen, *L'Étude des auteurs classiques latins aux XI<sup>e</sup> et XII<sup>e</sup> siècles* : T. I, *Catalogue des manuscrits latins copiés du XI<sup>e</sup> au XII<sup>e</sup> siècle : Apicius-Juvénal*, Paris, 1982 ; T. II, *Catalogue des manuscrits latins copiés du XI<sup>e</sup> au XII<sup>e</sup> siècle : Livius-Vitruvius. Florilèges-Essais de plume*, Paris, 1985 ; T. III (1<sup>ère</sup> partie), *Les classiques dans les bibliothèques médiévales*, Paris, 1987 ; T. III (2<sup>ème</sup> partie), *Addenda et corrigenda. Tables*, Paris, 1989 ; « La popularité des textes classiques entre le IX<sup>e</sup> et le XII<sup>e</sup> siècle », *Revue d'histoire des textes*, 14-15, 1984-1985, pp. 169-181.

(6) P. Riché, « Charles le Chauve et la culture de son temps », *Jean Scot Erigène et l'histoire de la philosophie* (Colloques internationaux du CNRS, n<sup>o</sup> 561, Laon, 7-12 juillet 1975), Paris, 1977, pp. 37-46 ; *Gerbert d'Aurillac*, Paris, 1987 ; « La bibliothèque de Gerbert d'Aurillac », *Mélanges de la bibliothèque de la Sorbonne offerts à André Tuilier*, Paris, 1988 ; *Éducation et culture dans l'Occident barbare (VI<sup>e</sup>-VIII<sup>e</sup> siècles)*, Paris, 1989 (3<sup>e</sup> éd.) ; *Les Écoles et l'enseignement dans l'Occident chrétien*, Paris, 1989 (3<sup>e</sup> éd.).

(7) J. Le Goff, *Les Intellectuels au Moyen Âge*, Paris, 1957.

ture et l'éducation médiévales a fait l'objet de colloques et de travaux collectifs (1).

Exposer de façon exhaustive comment l'enseignement médiéval a tiré parti de la lecture des auteurs classiques exigerait de passer en revue l'histoire de la culture et celle de l'enseignement tout au long de l'époque considérée. Mon propos sera seulement de planter quelques jalons, de donner quelques orientations bibliographiques permettant aux chercheurs d'aller plus loin en fonction de leurs intérêts propres. La question de la méthode à suivre se pose alors, s'agissant d'un sujet qui s'étend sur près d'un millénaire. Faut-il suivre la diachronie et montrer l'évolution des méthodes d'enseignement au cours des trois étapes que j'ai distinguées plus haut ? Ne convient-il pas plutôt d'envisager de façon plus systématique – et donc synchronique –, la façon dont les problèmes se posent ? En réalité, les deux démarches vont de pair. Ce sujet, en effet, soulève trois questions. Quels problèmes théoriques se posent aux utilisateurs des auteurs classiques ? Quelles sont les méthodes utilisées pour les étudier ? Quels fruits sont retirés de cette étude ? Or, il se trouve que l'émergence de ces problèmes théoriques se fait lors d'une première période, à l'articulation de l'Antiquité tardive et du Moyen Âge ; que l'époque carolingienne est marquée à la fois par un retour aux sources et par l'élaboration de nouvelles techniques d'enseignement : elle reprend, à sa manière, l'examen des questions de fond ; que le XII<sup>e</sup> siècle, enfin, donne à l'utilisation des auteurs classiques son essor le plus large et le plus original, ce qui l'amène à revenir, avec ses propres réponses, sur les problèmes théoriques initiaux.

## 1. L'héritage antique : les « dépouilles des Égyptiens »

On verra plus loin que les médiévaux ont utilisé les auteurs anciens dans l'enseignement. Toutefois, leur dette vis-à-vis d'eux ne se limite pas aux emprunts qu'ils ont pratiqués dans leurs textes, elle s'étend aux méthodes pédagogiques qui étaient en usage du temps de ces auteurs et qu'ils ont conservées. De plus, la finalité de leur enseignement rejoint, au moins partiellement, les buts visés par les théoriciens antiques de

(1) *La cultura antica nell'Occidente latino dal VII all'XI secolo* (Spoleto, 18-24 aprile 1974), Spolète, Centro italiano di studi sull'alto medioevo, 1975, 2 vol., en particulier : E. Jeuneau, « L'héritage de la philosophie antique durant le haut Moyen Âge », pp. 17-54. *The Classics in the Middle Ages. Papers of the Twentieth Annual Conference of the Center for Medieval and Early Renaissance Studies*, ed. A.S. Bernardo and S. Levin (Medieval and Renaissance Texts and Studies 69), Binghamton, New York, 1990. O. Pecere dir., *Itinerari dei testi antichi* (Saggi di storia Antica 3), Rome, « l'Erma » di Bretschneider, 1991.

l'éducation. Toutefois, le développement du christianisme remet en question sur deux points la place occupée par les auteurs classiques dans l'enseignement. La langue qu'ils pratiquent doit-elle rester un modèle ? La culture qu'ils proposent peut-elle être acceptée ?

Le latin utilisé par les chrétiens a tendance à s'éloigner de la correction classique. Les diverses traductions de la Bible, et en dernier lieu la Vulgate, contiennent des hellénismes, des hébraïsmes, des innovations de style et de syntaxe, en particulier les complétives introduites par *quod* et *quia* qui aboutiront à l'usage français. Pour exprimer les dogmes chrétiens, il a fallu créer des mots nouveaux. La nouvelle religion se répand dans les milieux populaires, peu soucieux de l'*urbanitas*, c'est-à-dire la langue urbaine raffinée, nourrie de l'usage littéraire. Pour les écrivains chrétiens, il y a un choix à faire. S'ils utilisent la langue classique, la plupart de leurs coreligionnaires ne les comprendront pas. S'ils se mettent à la portée de ceux-ci, en utilisant la langue familière (*sermo humilis*), ils encourront le mépris des lettrés qu'ils veulent aussi convaincre. Ainsi, on voit d'un côté saint Cyprien († 258), qui s'inscrit dans la tradition littéraire classique, respectueuse du beau langage, ou encore le cicéronien Lactance († 325), et de l'autre Commodien (IV<sup>e</sup> s.), qu'on peut juger sévèrement en relevant qu'il aligne « la plus belle collection de barbarismes qu'ait pu rêver le plus mauvais latiniste » (P. Monceaux), ou, au contraire, considérer comme un novateur à cause de la « manière révolutionnaire » (J. Fontaine) avec laquelle il introduit l'usage parlé dans la poésie.

Face à ces exigences contradictoires, saint Augustin prêche d'exemple et pose des principes. Il a reçu une excellente éducation littéraire, selon la tradition classique, et ne la renie pas lorsqu'il se convertit. Ses ouvrages théologiques sont rédigés dans une langue nourrie de l'usage cicéronien. Lorsqu'il s'adresse aux fidèles, il adopte le niveau de langage – humble, moyen, sublime – le plus adapté. Bref, il fait franchir une étape nouvelle à ce latin qu'il avait appris auprès des meilleurs écrivains. Si tant d'auteurs médiévaux sont restés fidèles à ces modèles classiques, c'est à l'exemple d'Augustin qu'ils le doivent.

Ce mélange de fidélité et d'innovation que l'on observe dans les écrits d'Augustin repose sur des principes qu'il a clairement définis, en particulier dans le *De doctrina christiana*, véritable programme d'études sacrées où les disciplines profanes occupent une place importante. Le problème qui se pose aux maîtres chrétiens présente des analogies avec la question du latin évoquée plus haut. Le Christ est la seule vérité. À quoi bon, pour ses disciples, perdre son temps avec les fictions pernicieuses des poètes païens ? D'un autre côté, si l'on veut prouver la

vérité de la foi chrétienne, il faut savoir écrire correctement, argumenter, convaincre, et cela ne s'apprend qu'à l'école des classiques.

L'utilisation des auteurs païens dans l'enseignement s'avère donc inévitable dans la pratique. Toutefois, l'argument d'opportunité ne saurait suffire ici, une justification théorique s'impose. Saint Augustin ne se contente pas de dire que toute vérité, où qu'elle se trouve, appartient au Seigneur (1). Il prend à son compte l'exégèse que des Pères grecs avaient faite d'un passage de la Bible (*Exode*, 3, 22) (2).

Selon cette exégèse, les chrétiens se trouvent dans la situation du peuple d'Israël lorsqu'il quitta l'Égypte en emportant clandestinement des richesses appartenant aux Égyptiens. Est-ce là un vol ? Non, car les nouveaux détenteurs de ces richesses en feront un meilleur usage que les premiers propriétaires. « Il en est de même pour toutes les doctrines païennes. Elles contiennent, certes, des fictions mensongères et superstitieuses (...). Mais elles contiennent aussi les arts libéraux, assez appropriés à l'usage du vrai, certains préceptes fort utiles et, au sujet du culte du Dieu unique, des vérités qui sont comme leur or et leur argent » (3). Saint Jérôme développera la même doctrine à partir d'un autre passage de la Bible (4). Selon le texte sacré, il est permis à un guerrier d'Israël de s'emparer d'une femme païenne, s'il la trouve bien faite et qu'il s'en éprend. À condition de lui avoir coupé cheveux et ongles, et de lui avoir retiré son vêtement de captive, il pourra, au bout d'un mois de deuil, agir à son égard comme un mari. Lire les auteurs païens est donc légitime, pourvu qu'on en fasse un bon usage. Parmi les nombreux auteurs qui ont repris cette problématique, il faut citer au moins le célèbre encyclopédiste Isidore de Séville (560-636) qui développe l'image de la captive (5), en défendant cependant une position plus timide que celle d'Augustin (6).

Parée de l'autorité des premiers Pères, la lecture des auteurs païens ne sera pas remise en question avant longtemps. Dans ses *Institutions*, Cassiodore (477-570) établira un plan d'études tout imprégné de l'esprit augustinien. Le pape Grégoire le Grand (540-604) est souvent présenté comme un adversaire de la culture classique, aussi importe-t-il de

(1) *De doctrina christiana*, 2, 18, 28, Bibliothèque augustiniennne, Paris, 1949, t. 11.

(2) Augustin a commenté six fois ce passage ; voir références et éclaircissements dans l'édition citée, pp. 582-584.

(3) *De doctrina christiana*, 2, 40, 60-61.

(4) *Deutéronome*, 21, 11-13.

(5) *In Deuteronomium*, 18, 6, 71, PL 83 368c.

(6) J. Fontaine, *Isidore de Séville (op. cit.)*, p. 794.

faire le point sur sa position exacte. Il est vrai qu'il refuse d'assujettir le latin de la Bible aux règles des grammairiens, mais il ne faut pas exagérer la portée de cette affirmation de principe, qui est courante chez les Pères. On allègue aussi, de façon plus précise, un texte où il semble s'en prendre à la culture classique. Grégoire reproche surtout à un évêque d'avoir enseigné la grammaire, ce qui n'est pas son rôle (1). En fait, Grégoire recommande l'enseignement des lettres profanes, mais au service de la science sacrée, ce qui est exactement la position d'Augustin et de Cassiodore (2).

Après avoir décrit ce qu'était, dans la période patristique, la situation du latin et celle de la culture païenne, il reste à évoquer les méthodes pédagogiques en usage à cette époque. Point n'est besoin de longs développements, car on note peu de changements par rapport à l'Antiquité classique. Dès le II<sup>e</sup> siècle, moment où la culture classique a pénétré le milieu chrétien (3), on utilise pour étudier la Bible les techniques mises au point pour les auteurs profanes (4). Les manuels des grammairiens profanes Donat (IV<sup>e</sup> s.) et Priscien (V<sup>e</sup>-VI<sup>e</sup> s.) occupent, jusqu'au Moyen Âge inclus, une place de premier plan dans les études (5). Donat est, selon Priscien, le « garant de la latinité » (*auctor latinitatis*) qui permet d'accéder à une correction du langage digne des meilleurs auteurs classiques. Plus novateur, Priscien établit les bases de la syntaxe latine. Il sortira vainqueur de la rivalité qui, aux yeux des médiévaux, l'oppose à Donat. Notons au passage que ces deux grammairiens, ainsi que d'autres moins connus, constituent une réserve importante de citations de textes antiques dont certains ne sont pas connus autrement.

À l'aube du Moyen Âge, l'intérêt pour les auteurs anciens reste grand. Toutefois, les institutions d'enseignement ne peuvent entretenir cet intérêt que de façon inégale. Dans certaines régions, situées plutôt dans le sud de l'Europe, les écoles antiques se maintiennent, certaines familles aristocratiques restent attachées à la culture, d'autres, en revanche, abandonnent la ville pour la campagne, et négligent les livres. Dans d'autres régions, il n'y a bientôt plus d'école qu'ecclesiastique, plus précisément, monastique. L'enseignement des lettres classiques est condamné, à moins d'un sursaut.

(1) Ep. 11, 34, MGH, Epist. II, p. 303.

(2) Sur tout ceci, voir P. Riché, *Éducation et culture (op. cit.)*, pp. 128-132, que je résume ici.

(3) H.-I. Marrou, *Décadence romaine (op. cit.)*, pp. 60-65.

(4) *Ibidem*, p. 71.

(5) Voir ci-après la communication de B. Colombat.

## 2. Haut Moyen Âge : l'émergence des langues barbares

Le terme de *Renaissance carolingienne* a connu un grand succès, au point d'occulter les périodes qui ont précédé ou suivi, comme si rien ne s'était passé entre Augustin et Charlemagne, entre Charlemagne et l'Université. En réalité, du point de vue de l'histoire de l'enseignement, on peut distinguer dans le Haut Moyen Âge trois étapes. D'abord une période où l'activité intellectuelle est centrée sur la Grande-Bretagne, ensuite l'âge de Charlemagne, auteur d'une réforme avant tout institutionnelle, enfin le temps de Charles le Chauve, qui voit le développement d'une nouvelle culture.

La situation linguistique de l'Europe a bien changé depuis l'époque patristique. Si certaines langues « barbares » comme le gaulois déclinent, d'autres connaissent une expansion qui les conduira, tôt ou tard, à concurrencer le latin. Les langues romanes se démarquent de la langue dont elles sont issues (1). Dès 813, le Concile de Tours demande que la parole de Dieu soit commentée en langue vulgaire romane ou germanique. Charlemagne, cependant, ne suit pas cette logique jusqu'à son terme et se prononce pour la conservation et la réforme du latin. La norme est une langue épurée des singularités introduites par les siècles précédents, tout en conservant certaines innovations modérées introduites par l'usage et la culture chrétienne. L'accès aux richesses culturelles de l'Antiquité se trouve ainsi maintenu, mais « la réaction vers la correction classique achève de couper les dernières voies de la communication vivante dans l'Occident roman » (2). Ainsi commence le développement des langues vulgaires. Des manuels, des glossaires bilingues, des traductions voient le jour, notamment celles d'œuvres savantes comme la *Consolation de la Philosophie* de Boèce et les *Noctes* de Martianus Capella. Pour prendre la mesure de cette évolution, il faut se souvenir que saint Augustin, s'il n'ignorait pas la langue punique que parlait son peuple, n'avait de considération que pour l'hébreu de la Bible, le grec de la philosophie et le latin du monde occidental. Encore ne connaissait-il vraiment que la dernière de ces langues.

L'évolution qui vient d'être décrite n'est pas sans conséquence pour l'enseignement du latin. À l'époque médiévale, les exigences sont les mêmes que dans l'Antiquité. Au sortir de ses études, l'élève doit être capable, non seulement de comprendre les textes du programme, mais de s'exprimer lui-même, par oral et par écrit, dans un latin cor-

(1) Cf. M. Banniard, « *Viua uoce* » : *communication écrite et communication orale du IV<sup>e</sup> au IX<sup>e</sup> siècle en Occident latin*, Paris, 1992.

(2) J. Fontaine, préface à M. Banniard, « *Viua uoce* » (...), *op. cit.*, p. 10.

rect. Cette exigence, dira-t-on, n'excède pas ce qu'on attend aujourd'hui d'un jeune Français qui fait à l'école l'apprentissage systématique de sa langue maternelle. Les choses deviennent plus délicates lorsqu'il s'agit de l'écolier médiéval britannique, irlandais ou germanique. Non seulement sa langue maternelle n'est pas le latin, mais encore sa terre natale n'a jamais été latinisée. Or, il doit maîtriser la langue littéraire et posséder parfaitement la théorie grammaticale. On comprend que l'Irlande, pour laquelle le latin était une réalité importée, ait constitué, lors de l'effondrement du monde romain, un excellent conservatoire de cette langue qui déclinait dans les régions où elle avait traditionnellement droit de cité. « Dans ces pays de langue naturelle celte, le latin est une langue étrangère qu'il a fallu apprendre pour accéder à la tradition chrétienne romaine ; l'étude de la grammaire, obligatoire de ce fait, aide à une conservation rigoureuse des structures normatives » (1). L'égalité s'établira entre tous les étudiants lorsque le latin cessera d'être une langue maternelle, au sens d'« instrument de communication spontané, acquis de manière naturelle dès l'enfance, en dehors de toute pratique pédagogique spéciale » (2). C'est la situation que connaît l'époque médiévale, à partir d'une date qui a fait l'objet de controverses (3).

Le terme de Renaissance, dont on a parfois tendance à abuser, peut s'appliquer à la période des VII<sup>e</sup>-VIII<sup>e</sup> siècles qui vit la (Grande) Bretagne, peu de temps après son évangélisation par Augustin de Cantorbéry (596) à l'initiative de Grégoire le Grand, occuper une place prépondérante dans le domaine culturel. Il faut mentionner ici quelques auteurs notables, en ne retenant d'une œuvre importante que les points qui concernent l'utilisation des auteurs classiques. Aldhelm (640-709), dont la science est très étendue, cite souvent les auteurs classiques, mais s'en tient à la doctrine d'Augustin. Bède (672-735), le plus important des écrivains insulaires, est sensible aux exigences nouvelles. Il

(1) M. Banniard, *Le Haut Moyen Âge occidental*, Que sais-je ? n° 1807, Paris, 1980, p. 103. Certains manuscrits scolaires comportent des gloses en vieux-breton destinées à éclairer le sens des mots latins ; références dans J. Leclercq, « Smaragde et la grammaire chrétienne », *Revue du Moyen Âge latin*, 4, 1948, pp. 15-22, et L. Lemoine, « Les méthodes d'enseignement dans la Bretagne du haut Moyen Âge d'après les manuscrits bretons : l'exemple du Paris, B.N., Lat. 10290 », *Landevennec et le monachisme breton dans le Haut Moyen Âge*, Actes du 15<sup>e</sup> centenaire de l'abbaye de Landevennec (25-26-27 avril 1985), Landevennec, Association Landevennec 485-1985, 1985, pp. 45-63.

(2) M. Banniard, « *Viua uoce* » (...), *op. cit.*, p. 12.

(3) On en trouve une formulation dans le célèbre article de F. Lot, « À quelle date a-t-on cessé de parler latin en Gaule ? », *Archivum Latinitatis medii Aevi*, 6 (1931), pp. 97-159. M. Banniard, qui a renouvelé cette question, établit des distinctions selon les régions (voir « *Viua uoce* » (...), *op. cit.*, pp. 492).

compose, dans son monastère de Jarrow, des traités sur l'orthographe, les figures, la prosodie. Son style est nourri des auteurs classiques, mais il affiche à leur égard une certaine méfiance et n'hésite pas à remplacer les citations classiques de Donat par des exemples tirés de la Bible. Il fonde, d'autre part, la littérature de sa nation en traduisant des textes latins en anglais, illustrant ainsi la façon dont la concurrence joue entre l'antique langage et les parlars nouveaux. Alcuin (730-804), autre insulaire établi sur le continent, continue l'œuvre de Bède avec des traités sur la grammaire, l'orthographe, la rhétorique. Ces auteurs ont assuré la transmission du savoir (*translatio studii*) du vieux monde aux îles Britanniques. Il ne faudra pas attendre beaucoup pour que ce précieux dépôt revienne sur le continent.

### 3. L'époque carolingienne : la recherche des manuscrits

Dans la période précédente, le développement de l'enseignement, tout en constituant une préoccupation des autorités religieuses, était dû principalement à de clairvoyantes individualités. Avec Charlemagne, il va devenir une affaire d'État. Dès lors, on assiste à un changement d'échelle, dans le domaine des moyens comme dans celui des méthodes. La restauration du latin est une réforme politique. Elle exige le retour aux auteurs anciens. Il faut donc évoquer maintenant les conditions matérielles, théoriques, pédagogiques de ce retour. Celles-ci ne devant guère subir de changement avant le XII<sup>e</sup> siècle, je prendrai certains exemples hors des limites étroites de l'ère carolingienne.

La plus grande partie des textes a disparu depuis la fin de l'Antiquité. Cassiodore est le dernier savant qui ait pu accéder aisément aux auteurs classiques. Si les invasions barbares sont la cause principale de cette disparition, il faut tenir compte aussi d'un autre facteur, moins connu, mais non négligeable. Lorsque le coûteux parchemin remplaça le papyrus comme support de l'écriture, certains textes furent retranscrits, d'autres négligés, en fonction de la valeur qu'on leur accordait. Ce n'est pas autrement que nous avons constaté la disparition de certaines œuvres musicales lors du passage du 78 tours au microsillon, puis du remplacement de celui-ci par le disque numérique. Dès l'âge classique, la longue *Histoire romaine* de Tite-Live subit des coupures (1). À chaque changement de support, les œuvres peu recherchées s'évanouissent. Le *De inventione* de Cicéron, œuvre de jeunesse à caractère

(1) L'histoire du texte de Tite-Live montre le rôle de certains représentants de la grande bourgeoisie païenne, comme les Symmaques ou les Nicomaques. Dépositaires d'une culture raffinée, ils suscitaient l'établissement d'éditions de qualité des auteurs classiques.

pédagogique, est préféré à l'*Hortensius* si prisé de saint Augustin. Toute recherche concernant la littérature antique au Moyen Âge doit reposer sur un examen préalable des conditions de la transmission des textes (1), et de la situation particulière de chaque auteur (2).

On comprend alors que les lettrés du Moyen Âge se livrent à une intense activité de recherche de manuscrits. On ne compte pas les lettres où des auteurs sollicitent de leur correspondant des textes pour enrichir leurs bibliothèques. Loup de Ferrières écrit à Eginhard : « Ayant une fois franchi les bornes de toute retenue, je vous demande encore de me prêter quelques-uns de vos livres pendant mon séjour ici (...). Ce sont le traité de Cicéron sur la rhétorique (je le possède, il est vrai, mais plein de fautes en de nombreux endroits), (...) plus trois livres du même auteur sur la rhétorique en forme de discussion dialoguée sur l'orateur (...), en outre le livre des nuits attiques d'Aulu-Gelle » (3). Gerbert d'Aurillac, écolâtre de Reims et futur pape de l'an mil, écrit à de nombreux correspondants pour acquérir ou faire copier des livres (4), voire pour réclamer des livres prêtés (5). D'autre part, il « fait don à Saint-Cyr de Nevers de livres de logique, d'œuvres de Cicéron, de Juvénal, de Lucain, de Salluste, bref des classiques que l'on trouve au programme des écoles du temps » (6).

Le retour aux auteurs classiques est favorisé par la restauration des « instruments de la vie culturelle » (7). Au premier rang de ceux-ci figure la célèbre minuscule caroline, écriture remarquable par son élégance et sa lisibilité. Après des cathédrales et des monastères, des ateliers de copie de manuscrits (*scriptoria*) se mettent au travail pour diffuser des textes. La plupart de ceux-ci ont un caractère religieux, mais on rencontre aussi beaucoup d'œuvres classiques. Nous ignorerions aujourd'hui la plupart d'entre eux s'ils n'avaient bénéficié de mesures favorables de grande ampleur de la part du pouvoir politique.

(1) L.D. Reynolds and N.G. Wilson, *Scribes and Scholars. A guide to the Transmission of Greek and Latin Literature*, Oxford, 1991.

(2) L.D. Reynolds, *Texts and Transmission. A survey of the latin Classics*, ed. L.D. Reynolds, Oxford, 1983.

(3) Loup de Ferrières, *Lettres*, 1 [à Eginhard, 829-830], ed. P.K. Marshall, Teubner, Leipzig, 1984.

(4) P. Riché, *Les Écoles (op. cit.)*, pp. 366-367.

(5) P. Riché, *Gerbert d'Aurillac*, Paris, 1987, p. 79.

(6) P. Riché, « La bibliothèque de Gerbert d'Aurillac », *art. cit.*, p. 92.

(7) Sur ces « instruments », voir J. Paul, *L'Église et la culture en Occident*, t. 1, Nouvelle Clio, Paris, 1986, pp. 133-147.

Ces mesures portent leurs fruits, et on constate que les bibliothèques s'enrichissent. On connaît le contenu de celles-ci par des catalogues contemporains (1), ou par des indications fournies par les correspondances, comme dans le cas de Gerbert d'Aurillac (2). Un examen d'ensemble des manuscrits subsistants a permis à B.M. Olsen de mettre en évidence les textes les plus appréciés (3). Il a établi une liste d'auteurs présents dans plus de cinquante manuscrits antérieurs au XIII<sup>e</sup> siècle. Virgile chez qui, dès l'Antiquité, on discernait une dimension philosophique, voire mystique, avait été très lu par les Pères. Après un certain oubli, on constate à son égard à l'époque carolingienne un intérêt renouvelé. Il est favorisé par le travail des maîtres irlandais qui, dès le VII<sup>e</sup> siècle, avant même de s'intéresser aux manuscrits de l'auteur, rassemblent tous les ouvrages scolaires qu'ils peuvent trouver à son sujet. Lorsque, au IX<sup>e</sup> siècle, ils apportent au continent leur savoir, Virgile devient le poète le plus étudié. Il n'éclipse pas, cependant, les autres auteurs, qu'on peut citer par ordre d'importance : Lucain, Juvénal, Térence, Perse, Horace, Stace, Ovide (4).

On retrouve à l'époque carolingienne, à l'égard des auteurs classiques, la même attitude balancée qu'antérieurement. Il faut lire les classiques, mais avec prudence. Les médiévaux modulent ce principe général selon leur tempérament. Raban Maur (5) et Alvar de Cordoue reprennent l'image de la captive païenne (6). Loup de Ferrières écrit : « L'amour des lettres [antiques] est inné en moi, presque depuis ma prime enfance, et je n'ai jamais rechigné devant ce que la plupart des gens, aujourd'hui, appellent des loisirs pédantesques et superflus ; si le manque de professeurs ne s'y était opposé, si l'étude des anciens, laissée à l'abandon, n'avait pas été sur le point de disparaître, j'aurais peut-être pu, avec l'aide de Dieu, satisfaire mon avidité » (7). On voit

(1) P. Riché, *Les Écoles (...)*, op. cit., donne le contenu des bibliothèques d'Adson, abbé de Montier-en-Der (p. 366) et du Duc Eberhard de Frioul (pp. 392-393).

(2) P. Riché, *Gerbert d'Aurillac*, op. cit., p. 257.

(3) B.M. Olsen, « La popularité des textes classiques entre le IX<sup>e</sup> et le XII<sup>e</sup> s. », art. cit.

(4) B.M. Olsen, *I classici nel canone scolastico altomedievale*, Spolète, 1991, p. 25.

(5) *De clericorum institutione*, 3, 18, PL 107, 396.

(6) P. Riché, *Les Écoles (...)*, op. cit., p. 115.

(7) Loup de Ferrières, *Correspondance*, 1, 3, éd. et trad. par L. Levillain, Paris, t. I, 1927, pp. 1-2.

souvent les auteurs chrétiens préférés aux anciens, mais la préférence accordée aux premiers atteste une solide connaissance des seconds (1). La description de la bibliothèque d'York faite par Alcuin montre une présence équilibrée des deux groupes. D'un côté, Jérôme, Hilaire, Ambroise, Augustin, Athanase, Orose, Grégoire, Léon, Basile, Fulgence, Cassiodore, Jean Chrysostome, Aldhelm, Bède, Marius Victorinus, Boèce ; de l'autre, les historiens, Trogue-Pompée, Pline, Aristote, Cicéron. Une semblable répartition existe entre poètes chrétiens et païens, et les grammairiens ne sont pas oubliés. Citons un fait pittoresque. À Cluny, pour avoir un livre païen, on fait le signe représentant le livre et on se touche l'oreille, comme un chien que son oreille démange, car un païen, selon une comparaison fréquente à l'époque, est comme un chien (2). Gilson commente avec humour : « On se grattait donc l'oreille pour avoir un Ovide, mais on cédait à l'envie de se gratter » (3). Dans la même abbaye, un moine se voit prescrire Tite-Live comme lecture de carême (4).

En fait, les mises en garde rituelles contre les auteurs païens, formulées dans une langue qui leur doit beaucoup, s'expliquent par le fait qu'elles prennent place dans un contexte éducatif. La télévision, les bandes dessinées sont parfois dénoncées aujourd'hui par des éducateurs qui les apprécient, mais redoutent que d'autres esprits, plus jeunes ou moins avertis, soient incapables d'en user avec la prudence dont eux-mêmes font preuve.

Le système éducatif carolingien est d'une qualité telle qu'on peut lui appliquer, sans anachronisme, les catégories de l'enseignement moderne. Le *trivium* correspondrait au niveau « élémentaire », le *quadri-vium* au « secondaire », et on pourrait même constater l'amorce d'un enseignement « supérieur » (5). Ce progrès s'est effectué sans que, dans l'ensemble, les méthodes pédagogiques anciennes aient été modifiées. Je me bornerai donc à relever les innovations concernant l'utilisation des auteurs classiques. Au niveau élémentaire, l'apprentissage du latin repose sur la lecture de ceux-ci. Chez les grammairiens anciens, les exemples étaient empruntés – et pour cause – aux auteurs païens. Certains grammairiens chrétiens mettent à contribution aussi

---

(1) Exemple chez Walafrid Strabo, MGH PL 4, p. 1079 et Raban Maur, MGH PL 2, p. 172.

(2) *Ordo Cluniacensis per Bernardum*, I, 17, éd. Hergott, *Vetus disciplina monastica*, Paris, 1726, p. 172.

(3) É. Gilson, *La Philosophie au Moyen Âge*, Paris, 1952 (2e éd.), pp. 339-340.

(4) J. Leclercq, *L'Amour des lettres et le désir de Dieu*, Paris, 1957, p. 121.

(5) J'adopte ici les conceptions de P. Riché dans plusieurs de ses ouvrages, en particulier *Les Écoles (...)*, *op. cit.*, pp. 187-284.

les auteurs chrétiens, notamment les poètes. Alcuin, grand chasseur de manuscrits classiques, tire ses exemples à la fois des auteurs païens, de la Vulgate et des Pères de l'Église. Plus radical, Smaragde considère que le christianisme a libéré la langue latine et il donne la préférence aux exemples chrétiens (1). Cette tentative reste isolée, et le recours aux exemples antiques deviendra la règle (2).

Au niveau secondaire, il ne s'agit plus seulement pour l'élève d'apprendre le latin, mais de s'initier aux textes et à la culture. Il travaille alors sur des morceaux choisis de la littérature latine accompagnés d'explications parfois surabondantes et il apprend certains textes par cœur. Un progrès se manifeste avec l'apparition des introductions aux auteurs (*accessus ad auctores*). Ces manuels, dont le principe remonte à des grammairiens anciens comme Servius, fournissent, à la manière de nos petits classiques, des indications générales sur les auteurs et l'œuvre, puis expliquent celle-ci mot à mot (3). L'*accessus aux Paradoxa* de Cicéron commence ainsi : « On recherche trois choses à propos de ce livre : le titre de l'œuvre, le sujet, la façon dont il est traité. Le titre est *Commencement des Paradoxes de Tullius* (...). Paradoxe est un mot grec qui signifie "gloire admirable" ». Plus loin, il explique comment le sujet est traité : « Il y a au commencement un prologue pour rendre l'auditeur attentif, docile, bienveillant (...). Le livre est adressé à Brutus, à la demande duquel ce livre a été fait » (4).

Au niveau supérieur, celui de la philosophie, on peut relever le recours aux poètes en tant que détenteurs des vérités supérieures. Selon Théodulphe d'Orléans, « les poètes classiques contiennent beaucoup de vérités : elles sont ou bien apparentes, ou cachées sous des fictions. Il s'agit, dès lors, à la suite des mythographes et d'Isidore, de rechercher le sens profond et spirituel des fables ». Après avoir cité les noms de Virgile et d'Ovide, il ajoute : « Bien qu'il y ait bien des choses frivoles dans leurs écrits, beaucoup de vérités sont dissimulées sous l'enveloppe du mensonge (*falso tegmine*) » (5). Retenons le terme de *tegmen*, il annonce l'*integumentum* chartrain du XII<sup>e</sup> siècle qui sera présenté plus loin. Le poème de Théodulphe dont je viens de donner

(1) J. Leclercq, « Smaragde et la grammaire chrétienne », *art. cit.* ; *L'Amour des lettres* (op. cit.) p. 48.

(2) G. Glauche, « Die Rolle des Schulautores im Unterricht von 800 bis 1100 », *Settimana XIX. La scuola nell'Occidente latino dell'alto Medioevo*, 1972, pp. 617-636.

(3) G. Glauche, *Idem* et E.A. Quain, « The Medieval Accessus », *Traditio*, 3, 1945, pp. 215-264.

(4) R.B.C. Huyghens, *Accessus ad auctores. Bernard d'Utrecht, Conrad d'Hirsau, Leyde*, 1970, p. 45.

(5) *Theodulfi carmina*, XLV, 19-20, MGH PLC I, p. 543.

des extraits mérite d'être lu intégralement, car il y énumère ses auteurs favoris : Pères de l'Église, poètes chrétiens, poètes païens.

#### 4. La renaissance du XII<sup>e</sup> siècle

On l'a dit plus haut, le système pédagogique mis en place par Charlemagne se maintient après lui, en dépit de conditions sociales moins favorables. Les auteurs anciens ont toujours leur place dans l'enseignement, mais certaines voix s'élèvent pour condamner ce fait. Il faut citer ici le plus grand adversaire des arts libéraux et de la philosophie qui ait existé durant tout le Moyen Âge, Pierre Damien (1007-1072). Lorsqu'il dit d'un homme qu'il est « éloquent comme Cicéron, poète comme Virgile » (1), ce n'est certes pas un compliment sous sa plume. Son idéal est la vie monastique, non dans la tradition de Cassiodore ou de Bède, mais dans l'esprit des cénobites primitifs. On devine sans peine que la bibliothèque qu'il propose aux ermites ne contient pas un seul auteur profane (2). Éternel paradoxe, tout cela est dit dans une langue formée auprès des meilleurs auteurs.

Cette condamnation sera sans lendemain. Dans les écoles qui prennent leur essor au XI<sup>e</sup> siècle, la culture classique est remise à l'honneur. On l'observe en particulier à Chartres où le chancelier Fulbert (960-1028), élève de Gerbert d'Aurillac, donne à l'enseignement une impulsion qui aboutira à la Renaissance du XII<sup>e</sup> siècle.

Les enseignements « élémentaire » et « secondaire » ne connaissent guère de changement. En revanche, l'enseignement « supérieur », qui s'esquissait dans la période antérieure, innove et s'épanouit. La place accordée aux anciens connaît son apogée. Le latin du XII<sup>e</sup> siècle n'est guère différent de la langue antique. Les changements consistent surtout dans le développement d'une poésie rythmique, qui s'exprime dans la liturgie, tandis que l'école conserve le système antique, reposant sur la longueur des syllabes. L'activité des traducteurs de textes scientifiques et philosophiques, qui est à ses débuts, ne va pas tarder à faire évoluer la langue. Dans l'immédiat, celle-ci ne s'écarte pas de ses sources littéraires, grâce à un enseignement grammatical de qualité.

Encore faut-il préciser que la grammaire ne reste pas cantonnée à la formation élémentaire. Dans le prologue de son programme d'études, connu sous le nom d'*Eptateuchon*, le maître chartrain Thierry définit le rôle de la grammaire : « la philosophie est l'amour de la sagesse. La sa-

---

(1) P. Riché, *Les Écoles (...)*, op. cit., p. 341.

(2) É. Gilson, *La Philosophie au Moyen Âge*, op. cit., pp. 236-237.

gesse est l'entière compréhension de la vérité des choses qui sont (1) ; personne ne peut obtenir si peu que ce soit cette compréhension s'il n'aime. Nul n'est donc sage s'il n'est philosophe. Dans ce concile des sept arts libéraux, mené en vue de la culture, la grammaire vient en tête » (2).

La sensibilité des médiévaux est influencée en profondeur par la lecture des textes antiques, qui ne constituent plus seulement des outils pédagogiques, mais deviennent l'occasion d'un plaisir littéraire authentique et désintéressé. On continue à citer Ovide, Horace, Perse, mais un intérêt croissant s'attache à Salluste et à Lucain. Lorsqu'Héloïse, contrainte de se séparer d'Abélard, marche vers l'autel pour prononcer ses vœux de religion, elle laisse échapper la plainte de Cornélie, la veuve du grand Pompée, telle que Lucain l'a exprimée : « Criminelle que je suis, devais-je me marier pour causer ton malheur ! Reçois en expiation ce châtement au-devant duquel je veux aller » (3). Guillaume de Saint-Thierry lui-même, qui représente la théologie conservatrice des milieux monastiques, assène des citations d'Horace et de Sénèque à son adversaire Abélard. Et quand celui-ci s'appuie sur les textes de Platon, Guillaume de Saint-Thierry, très habilement, retourne en sa faveur ces témoignages : « Que n'imité-t-il ce Platon qu'il aime, car celui-ci, quand il traite de Dieu, exprime avec précaution et prudence ce qu'il pense et comprend, et fait preuve sur ce qu'il ignore d'un respect philosophique » (4). Le poète le plus apprécié reste Virgile. On fait des éditions séparées de l'*Énéide*. Aux commentaires anciens on préfère les modernes (Anselme de Laon, Thierry de Chartres, Bernard Silvestre). On attache un intérêt tout particulier, comme le note J. Jolivet, à « l'*Énéide*, œuvre qui au dire de Jean de Salisbury « approfondit les secrets de toute la philosophie » [*Policraticus* 12, 24)] » (5).

Il faut dire que la façon de considérer la culture antique a évolué depuis les temps où de subtiles gloses sur les trésors de l'Égypte ou les captives païennes autorisaient la lecture de textes qui suscitaient une admiration mêlée de suspicion. Les gens du XII<sup>e</sup> siècle lisent, étudient, exploitent ces textes sans réserve. S'ils n'éprouvent plus de méfiance à

(1) Cf. Boèce, *De arithmetica*, I, 1.

(2) Thierry de Chartres, *Prologus in Eptateuchon*, in E. Jauneau, *Lectio philosophorum*, Amsterdam, 1973, pp. 37-39.

(3) *Lettres complètes d'Abélard et d'Héloïse*, trad. M. Gréard, Paris, Garnier, s.d., p. 21.

(4) Guillaume de Saint-Thierry, *Adv. Abelard.*, PL 180, 270 cd.

(5) J. Jolivet, « L'enjeu de la grammaire pour Godescalc », *Jean Scot Érigène et l'histoire de la philosophie* (Colloques internationaux du CNRS, n° 561, Laon, 7-12 juillet 1975), Paris, 1977, p. 55.

leur égard, c'est peut-être parce qu'ils ne ressentent pas non plus de sentiment d'infériorité. Bernard de Chartres exprime leur attitude dans une formule imagée : « Nous sommes comme des nains assis sur les épaules de géants. Notre regard peut ainsi embrasser plus de choses et porter plus loin que le leur. Ce n'est pas, certes, que notre vue soit plus perçante ou notre taille plus avantageuse ; c'est que nous sommes portés et surélevés par la haute stature des géants ». Cette façon ingénieuse de résoudre la querelle des anciens et des modernes sauvegarde habilement les mérites des deux parties.

Il n'est pas surprenant que, parés d'un tel prestige, les auteurs anciens soient à l'honneur dans l'enseignement. Ils y sont d'abord sur un plan théorique. Thierry de Chartres établit explicitement son programme d'études sur les fondations de l'enseignement antique : « Le livre des sept arts libéraux, que les grecs appellent *Eptateuchon*, a été mis en place par Marcus Varron, le premier chez les latins, ensuite par Pline, enfin par Martianus. Mais eux, ils ont présenté leurs propres œuvres. Quant à nous, ce n'est pas nos œuvres, mais les découvertes faites sur ces arts par les plus importants savants que nous avons, pour ainsi dire, assemblées dans un livre formant un seul corps selon un agencement approprié » (1). Un tableau synoptique dira qui sont ces « savants » dont Thierry a « assemblé » les œuvres.

<i>Trivium :</i>	Grammaire	Donat ; Priscien
	Rhétorique	Cicéron ; Sévérianus ; Martianus Capella
	Dialectique	Porphyre ; Aristote ; Boèce ; Anonyme
<i>Quadrivium :</i>	Arithmétique	Boèce ; Martianus Capella ; Anonyme
	Musique	Boèce ; Adélard
	Géométrie	Isidore ; Frontin ; Columelle ; Gerbert ; Gerland ; plusieurs anonymes
	Astronomie	Hygin ; Ptolémée

Parmi tous ces auteurs, seuls Cicéron ou Columelle appartiennent à l'âge classique proprement dit. Les autres se rattachent, pour la plupart à l'Antiquité tardive. Il ne faut pas perdre de vue, pour autant, qu'ils jouent un rôle important dans la diffusion de la littérature classique.

(1) Thierry de Chartres, *Prologus in Eptateuchon*, art. cit., pp. 37-39.

Cela est particulièrement vrai des grammairiens Donat et Priscien, qui ne contribuent pas seulement au maintien d'une langue correcte, mais donnent un aperçu des auteurs grâce aux nombreuses citations qu'ils en donnent.

Pratiquer la lecture (*lectio*) de ces auteurs ne consiste pas à les parcourir de façon superficielle. *Lire* s'entend dans un double sens. Pour le maître, c'est expliquer la lettre immédiate et la signification d'ensemble. Pour l'étudiant, c'est se mettre à l'écoute et acquérir des connaissances. Cela passe par le biais des gloses et du commentaire, techniques qui remontent à l'Antiquité, mais connaissent un renouveau au XII<sup>e</sup> siècle. Guillaume de Conches, maître chartrain qui a commenté oralement plusieurs textes antiques, et publié ses commentaires, définit clairement cette technique : « On appelle "commentaire" (*commentum*) un livre qui explique (*expositorius*) [la pensée] d'un autre en s'attachant à la signification (*sententia*) sans se préoccuper de la lettre. En cela il est différent de la "glose" (*glosa*). La glose, en effet, doit expliquer et la signification, et la lettre, comme si la langue du maître était présente pour l'enseigner » (1).

On a dit plus haut que, confiants dans leur propre valeur, les maîtres du XII<sup>e</sup> siècle, notamment à Chartres, abordaient sans réticence les textes antiques. Pour un Clarembaud d'Arras qui rappelle qu'« adapter les opinions des philosophes à la vérité chrétienne, c'est "dépouiller les Égyptiens pour enrichir les Hébreux" » (2), il y beaucoup de médiévaux qui voient dans la culture antique plus qu'un bien acquis par manière de larcin furtivement fait, si honorable qu'en soit le mobile. Ils y trouvent d'ailleurs des trésors plus nombreux que ne le faisaient les premiers auteurs chrétiens, grâce à un principe herméneutique dont ils usent largement, la théorie de l'*involucrum* (« enveloppe »), ou *integumentum* (« couverture ») (3). Tout comme Platon a composé des mythes recelant un contenu philosophique, les poètes ont raconté des fables qui possèdent une signification cachée. Déjà, dans la *Consolation de la Philosophie*, Boèce a rapporté et décodé les récits des poètes. Quant à Macrobe, il a fait la théorie du « récit mythique » (*narratio fa-*

(1) Conches, in E. Jeauneau, *Lectio philosophorum*, Amsterdam, 1973, p. 346.

(2) Clarembaud, *Clarenbaldi tractatulus cum eius epistola ad Dominam, Epistola* 5, in Häring, *Life and works of Clarembald of Arras, a twelfth-century master of the school of Chartres*, Toronto, 1965.

(3) Sur ce point, voir E. Jeauneau, « L'usage de la notion d'*integumentum* à travers les gloses de Guillaume de Conches », 1957, *Lectio philosophorum*, 1973, pp. 127-192 et « Macrobe, source du platonisme chartrain », *ibidem*, pp. 279-300, et A. Speer, *Die entdeckte Natur. Untersuchungen zu Begründungsversuche einer « scientia naturalis » im 12. Jahrhundert*, Leyde-New York-Cologne, 1995, pp. 156-157.



*bulosa*), en expliquant que la vérité philosophique ne souhaite pas être regardée dans sa nudité et préfère s'envelopper dans les voiles de la fiction (1). Bernard et Thierry de Chartres, Guillaume de Conches, Abélard, Bernard Silvestre citent souvent Virgile. Le recours à l'*integumentum* leur permet d'aller plus loin qu'une citation incidente et de donner la signification profonde d'un passage entier. Ainsi, pour Guillaume de Conches (2), le mythe d'Orphée ne fait qu'illustrer le précepte évangélique selon lequel il ne faut pas regarder en arrière après avoir mis la main à la charrue (3). C'est surtout dans ses *Gloses sur le Timée* que Guillaume pratique l'*integumentum*, ce qui n'est pas étonnant, puisqu'il baigne alors dans une atmosphère platonicienne.

L'âge d'or de l'École de Chartres, ainsi que l'a appelée E. Jeauneau (4), l'un de ses meilleurs historiens, ne dure guère, et lorsque, dans le *Policraticus*, Jean de Salisbury (1115/20-1170), devenu évêque de Chartres, évoque ses années d'études auprès des maîtres chartrains, il le fait sur un mode nostalgique. C'est là le sort de la plupart des maîtres de ce siècle, qu'il s'agisse des chanoines de Saint-Victor comme Hugues et Richard, qui ont partagé certaines préoccupations de l'humanisme chartrain, mais avec une dimension plus mystique, ou d'Abélard, dont les œuvres philosophiques et théologiques connaissent, de son vivant, un grand retentissement, mais seront vite oubliées par la suite. Le XIII<sup>e</sup> siècle profitera des progrès réalisés au XII<sup>e</sup>, mais en marchant sur d'autres voies.

Parmi les diverses raisons qui permettent d'expliquer ce fait, la situation réservée aux auteurs classiques dans l'enseignement joue un rôle de premier plan. Un fait capital s'est produit, la redécouverte de l'œuvre d'Aristote dont n'étaient connus jusqu'alors que certains traités logiques. Dès lors la spéculation philosophique et théologique prend le pas sur la culture littéraire. L'idéal d'une sagesse philosophique nourrie aux sources de la poésie disparaît. Platon, pour une longue période, bat en retraite devant Aristote. Saint Thomas d'Aquin qui considère que la poésie est le plus bas des arts, reproche à Platon d'enseigner par figures et symboles. On assiste, selon la formule de Gilson, à l'« exil des Belles-Lettres » (5). Du reste, un ouvrage du temps, la *Bataille des sept arts* d'Henri d'Andelys (1250), s'empare de ce sujet et raconte comment la Grammaire d'Orléans mène en vain le combat des

(1) *Commentaire du Songe de Scipion*, 1, 2, 17.

(2) Dans ses *Gloses sur Boèce*, encore inédites.

(3) Luc, 9, 62.

(4) Voir E. Jeauneau, *L'Âge d'or des écoles de Chartres*, Chartres, 1995.

(5) C'est le titre d'un chapitre d'É. Gilson, *La Philosophie au Moyen Âge*, op. cit.

lettres contre la Dialectique de Paris. Même si l'étude des auteurs latins se poursuit dans l'apprentissage de la langue, selon des méthodes qui ne changent pas (1), leur rôle dans la culture du temps est secondaire. La grammaire a pris une dimension philosophique. Elle sert plus à échafauder des théories linguistiques dont notre temps, il est vrai, a reconnu la pertinence, qu'à s'initier à la connaissance des textes classiques. La situation du latin se dégrade. Il est devenu, dans les universités, une langue de spécialistes, coupée de ses sources littéraires. Dans la société, il est concurrencé par la montée des langues vulgaires. Au même moment, cependant, une ferveur nouvelle se manifeste à son égard, notamment en Italie. Elle est symbolisée par le nom de Pétrarque (1304-1374). L'attitude de celui-ci tranche avec celles des humanistes de l'époque carolingienne ou du XII<sup>e</sup> siècle. Son but n'est pas de rénover le latin en conservant les acquis de la langue chrétienne. S'il parcourt les couvents à la recherche de manuscrits cicéroniens, c'est pour revenir à la pure langue de l'Antiquité. Par cette attitude de rupture, il annonce déjà le XVI<sup>e</sup> siècle, époque où, notons-le incidemment, Platon dont l'œuvre intégrale sera alors disponible en Occident, connaîtra sa revanche sur Aristote.

Michel LEMOINE

Comité Du Cange, CNRS, Paris

---

(1) R. Rouse, « Florilegia and latin classical authors in twelfth and thirteenth centuries Orleans », *Viator*, 10 (1970), p. 156.

## ENTRE RHÉTORIQUE ET POLITIQUE :

### *l'histoire dans les collèges jésuites au XVII<sup>e</sup> siècle*

par Annie BRUTER

L'enseignement historique actuel procède-t-il des humanités classiques ? C'était la thèse du P. de Dainville dans un article déjà ancien consacré à l'enseignement de l'histoire et de la géographie dans les collèges jésuites d'Ancien Régime (1) (dont on n'envisagera ici que les aspects touchant à l'histoire) : il y défendait l'idée de « l'origine humaniste de notre enseignement historique » (2). Fondé sur une connaissance approfondie des archives de la Société de Jésus, et aussi sur une documentation pédagogique jusque-là inexploitée, cet article constituait une réplique à la tradition historiographique qui accusait les Jésuites d'avoir, délibérément, proscrit l'histoire de leur enseignement (3) : il décrivait au contraire le processus de constitution d'un enseignement historique au sein des collèges de l'ordre, depuis la phase d'élaboration de la *Ratio studiorum*, marquée par l'« omission très consciente d'un cours d'histoire » (4), jusqu'à la mise en place d'une « initiation historique » destinée aux princes et aux pensionnaires (5), en passant par une étape intermédiaire de progressive systématisation des éléments enseignés : « à la faveur de leurs règles 2 et 15 (*Ratio*, 1599), les maîtres de rhétorique en vinrent assez vite à substituer aux gloses éparpillées au gré de l'explication des auteurs des cours plus méthodiques sur les institutions antiques » (6). L'impression produite est donc celle

---

(1) « L'enseignement de l'histoire et de la géographie et le *Ratio studiorum* », *Studi sulla Chiesa antica et sull'Umanesimo, Analecta gregoriana*, Rome, 1954, repris dans F. de Dainville, *L'Éducation des Jésuites*, Paris, Éd. de Minuit, réimp. 1991, pp. 427-462. Les références données ici renvoient à ce dernier ouvrage.

(2) *Ibid.*, p. 446.

(3) C'est notamment le cas de G. Compayré, *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVI<sup>e</sup> siècle*, Paris, 1879, p. 188, et d'É. Durkheim, *L'Évolution pédagogique en France*, Paris, rééd. 1969, pp. 287-288.

(4) « L'enseignement de l'histoire (...) », *art. cit.*, p. 443.

(5) *Ibid.*, pp. 447-448.

(6) *Ibid.*, p. 445.

d'une continuité, de la *Ratio* à l'enseignement historique autonome, tel que nous le connaissons.

Plusieurs motifs invitent pourtant à remettre en question la vision ainsi proposée d'une « évolution » linéaire. Le schéma explicatif du P. de Dainville semble en effet reposer sur une assimilation tacite – car elle n'est pas problématisée dans l'article – entre l'enseignement historique d'aujourd'hui et les pratiques de fréquentation du passé de l'enseignement humaniste, dont l'identité est postulée au départ.

La thèse de l'origine humaniste de l'enseignement historique apparaît donc présente dès les prémisses de son travail, et ce jusque dans la manière dont il a constitué sa documentation, son grand mérite étant par ailleurs d'avoir rompu avec la vision étroitement littéraire et institutionnelle des sources, qui prévalait jusque-là, pour recourir aux documents proprement pédagogiques : c'est ainsi qu'il a retrouvé des cours sur les institutions romaines, la chronologie ou la géographie, en lesquels il voit un enseignement historique en cours de formation. Mais, tout en accumulant cette précieuse documentation, le P. de Dainville ne pose jamais la question des critères présidant à son rassemblement. Il ne se demande pas ce qu'était l'histoire pour les régents humanistes, ni si les documents sur lesquels il s'appuie étaient de l'histoire à leurs yeux. De même, il utilise indistinctement des documents émanant de l'enseignement des « classes » des collèges et de l'enseignement des « chambres », réservé aux pensionnaires : mais, là encore, l'identité entre les deux lieux est postulée au départ, alors qu'elle serait à établir par une enquête préalable.

C'est cette enquête qu'on se propose de mener ici, en réexaminant une partie au moins de la documentation sur laquelle le P. de Dainville avait fondé son étude, la publication par le P. Lukács de l'ensemble des archives pédagogiques jésuites pour la seconde moitié du XVI<sup>e</sup> siècle facilitant désormais la tâche (1). Cependant, la question qu'on se propose de résoudre exige une approche différente de celle du P. de Dainville, puisqu'on ne cherche plus à savoir si les régents jésuites « enseignaient l'histoire », mais plutôt à déterminer ce qu'étaient pour eux l'histoire et son enseignement. On partira donc ici de l'enseigne-

---

(1) L'ensemble des documents pédagogiques jésuites pour les années 1548-1615 a été publié par L. Lukács dans les *Monumenta paedagogica Societatis Jesu*, Rome, t. I-VII, 1965-1992 (cette collection sera citée de façon abrégée *MP*, le chiffre romain qui suit renvoyant au numéro du tome). Le tome V (*MP V*) contient les diverses versions de la *Ratio studiorum* (1586, 1591 et 1599). Les références à celle-ci seront signalées par la mention *RS*, suivie de la date précisant de quelle version il s'agit.

ment humaniste *stricto sensu*, tel qu'il apparaît dans la période d'élaboration et d'application fidèle de la *Ratio*, soit en gros entre 1560 et 1660 selon la périodisation établie par le P. de Dainville lui-même (1) ; et on cherchera à établir la conception de l'histoire et de son enseignement qui s'y manifeste, pour revenir finalement à la question des origines de l'enseignement historique, à travers une comparaison entre l'enseignement des « classes » et celui des « chambres ».

On se fondera pour cela sur les textes pédagogiques jésuites réunis par le P. Lukács, et sur des exemples de prélections-modèles accessibles à travers l'imprimé : celles qui furent adjointes à la version de 1591 de la *Ratio* (2), et celles que publia en 1631 le P. Abram, régent de rhétorique à Pont-à-Mousson, sur l'ordre de ses supérieurs (3). On y ajoutera un manuel de grammaire plus tardif « enrichi d'une érudition familière » (4), comme exemple de la tendance à la systématisation dans l'exposé des connaissances où le P. de Dainville voyait une esquisse d'enseignement historique. On ne fait certes là qu'effleurer la documentation disponible pour le XVII<sup>e</sup> siècle ; mais avec l'espoir de cerner, grâce à cette brève excursion dans les pratiques enseignantes des régents jésuites, le statut de l'histoire et de son enseignement dans la pédagogie humaniste, dont la *Ratio* jésuite est généralement considérée comme l'expression la plus achevée.

## 1. Les finalités de l'enseignement humaniste

Il faut cependant, avant d'en venir au cas particulier de l'histoire, expliquer pourquoi on ne peut, d'une manière générale, retrouver dans l'enseignement humaniste aucune des disciplines scolaires d'aujourd'hui. Non qu'on ne puisse, évidemment, trouver dans les contenus enseignés par les régents des éléments qu'on pourrait ranger dans telle ou telle discipline actuelle : c'était précisément la démarche du P. de

(1) On suit ici la périodisation opérée par le P. de Dainville dans : « L'évolution de l'enseignement de la rhétorique au dix-septième siècle », *XVII<sup>e</sup> siècle*, n° 80-81, 1968, repris *L'Éducation des Jésuites*, *op. cit.*, pp. 185-208.

(2) *MP V*, pp. 341-354.

(3) N. Abram, *In M. Tulli Ciceronis orationes commentarius*, 1631. Le commentaire étudié ici est celui du *Pro Sestio*, t. I, pp. 3-247. Cet ouvrage sera mentionné sous la forme abrégée : *Commentarius*.

(4) C. Pajot, *Despauterius novus, seu Ioannis Despauterii ninivitaie latinae grammatices epitome, Geographiae, Antiquitatum, Chronologiae et Historiae cum Sacrae tum Prophanæ selectioribus ornamentis ad singulas ex eiusdem ordine regulas auctior, Et quodammodo facta Humaniorum Literarum Clavis*, La Flèche, 1650.

Dainville. Cependant, la spécificité d'une discipline ne réside pas uniquement dans ses contenus, mais aussi dans ses finalités (1). C'est donc des finalités de l'enseignement humaniste qu'on s'occupera en premier lieu, pour montrer comment leur convergence s'opposait à l'autonomie de tout domaine du savoir, quel qu'il fût.

Ces finalités, on le sait, étaient essentiellement rhétoriques. Elles différaient donc des finalités cognitives généralement reconnues à l'enseignement aujourd'hui. Mais la question n'est pas si simple car, si ce serait une erreur de croire qu'elles visaient la seule « transmission de connaissances », c'en serait une autre, inverse, de réduire cette visée à la manipulation du langage. La rhétorique était en effet conçue, à la manière cicéronienne, comme la science-reine qui englobe et couronne toutes les autres, la parole de l'orateur ne triomphant pas seulement par la beauté de sa forme, mais aussi par l'excellence de son fond (2). On ne peut donc opposer absolument enseignement des « mots » et enseignement des « choses », puisque la rhétorique n'était pas conçue seulement comme technique, mais aussi comme savoir, et même comme sagesse : la pédagogie humaniste ne visait pas seulement à faire acquérir la maîtrise des « préceptes » oratoires, elle cherchait aussi à fournir de quoi meubler le discours, et guider la vie.

Tous les domaines du savoir étaient donc, en droit, susceptibles d'y concourir. D'où l'encylopédisme bien connu que manifestait l'unicité du maître dans chaque classe : le régent était censé posséder la totalité des connaissances à mettre en œuvre pour expliquer les textes, et aussi la sagesse et la foi permettant d'en tirer des enseignements de toutes sortes. De fait, la lecture des prélections-modèles montre bien la diversité des savoirs auxquels les régents faisaient appel, vocabulaire et éléments de technique oratoire se mêlant aux renseignements factuels nécessaires à la compréhension du texte étudié, et à des « préceptes » moraux, politiques, voire psychologiques... Mais elle met aussi en évidence l'impossibilité de faire entrer ces données dans les catégories disciplinaires dont on use aujourd'hui : en bien des cas, il est difficile de décider quel était exactement l'objectif du régent, tant se mêlent étude de l'Antiquité et apprentissage de la langue et du style, jugements de fait et jugements de valeur. Les informations sur les honneurs funèbres que rendaient Athènes, Sparte ou Rome aux soldats morts au

---

(1) Cf. A. Chervel, « L'histoire des disciples scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, n° 38, mai 1988.

(2) Sur la rhétorique au XVII<sup>e</sup> siècle, voir M. Fumaroli, *L'Âge de l'éloquence. Rhétorique et « res literaria » de la Renaissance au seuil de l'époque classique*, Genève, Droz, 1980.

combat, fournies par le modèle de commentaire sur Cicéron adjoint à la *Ratio* de 1591, étaient-elles destinées à faire connaître les mœurs antiques, ou à illustrer le fameux : « Il est doux, il est beau de mourir pour la patrie » (*dulce ac decorum est pro patria mori*) (1) ? Les deux, sans aucun doute. Même l'étude du vocabulaire latin pouvait viser une finalité religieuse, en suggérant le réemploi d'expressions cicéroniennes pour les appliquer à des préoccupations chrétiennes, tel celui-ci (qui n'est qu'un exemple parmi tant d'autres) à propos de l'expression *uno aspectu intueri*, embrasser d'un coup d'œil : « Cette expression peut s'employer à propos de la Croix, auprès de laquelle nous pouvons embrasser d'un coup d'œil ceux qui étaient les plus chers à Dieu » (*Hoc accommodari posset ad Crucem, apud quam possumus uno aspectu intueri eos, qui Deo erant longe carissimi*) (2).

Ainsi, les finalités diverses (cognitive, rhétorique, religieuse et morale) de l'enseignement humaniste n'étaient pas distinctes : elles se rejoignaient, toute activité scolaire étant l'occasion à la fois d'exercer le style latin des élèves, d'améliorer leur connaissance de l'Antiquité, de perfectionner leurs mœurs, d'approfondir leur foi (3). On conçoit donc l'impossibilité que se constitue une « discipline » régie par une finalité propre dans le cadre d'une pédagogie aux objectifs si étroitement imbriqués : chaque texte étudié, y compris les textes poétiques ou oratoires, était l'occasion de faire connaître le passé antique ; réciproquement, les textes historiques n'étaient, pas plus que les autres, spécifiquement voués à cet objectif, ils contribuaient eux aussi à l'amélioration du vocabulaire et du style latin des élèves, et à leur édification morale.

D'où les incertitudes de l'historiographie contemporaine, qui tantôt affirme, tantôt dénie la présence de l'histoire dans la pédagogie jésuite selon qu'elle prend en compte l'une ou l'autre de ces finalités, sans en reconstituer l'architecture d'ensemble. De par leur convergence, il était en effet possible de mettre l'accent tantôt sur l'un, tantôt sur l'autre des trois pôles entre lesquels oscillaient les objectifs de l'enseignement : concrètement, le régent pouvait insister plutôt sur la langue et le style, ou sur les préceptes, ou sur la connaissance de l'Antiquité. Les choix qu'il faisait lui étaient probablement inspirés en partie par son tempérament personnel ; mais cette marge de manœuvre lui était expressément

---

(1) *MP V*, p. 344.

(2) *Ibid.*, p. 345.

(3) Sur cette osmose entre exercices scolaires et morale et apologétique chrétiennes, cf. M.-M. Compère, *Du collège au lycée (1500-1850). Généalogie de l'enseignement secondaire français*, Paris, 1985, pp. 64-65.

reconnue par les instructions pédagogiques, pour qu'il puisse s'adapter au niveau des élèves, notamment dans cette classe de transition entre l'assimilation de la grammaire et l'accès à la virtuosité oratoire qu'était la classe d'humanités. La *Ratio* de 1586 expose ainsi deux manières différentes de concevoir l'enseignement dans cette classe, selon qu'il fallait avant tout « dégrossir les élèves » (*rudes expolire*), ou qu'on pouvait viser un peu plus haut (1). Les instructions, de peu antérieures, pour la classe d'humanités du collège de Naples distinguaient de même, à propos de la « leçon sur l'historien », deux manières de procéder selon que les élèves étaient d'un niveau suffisant (*introdotti*) ou non : il convenait, dans ce dernier cas, de faire porter l'enseignement uniquement sur la langue, alors qu'il fallait, dans le premier, insister davantage sur le style historique et la connaissance de l'Antiquité (2). Elles invitaient donc, plutôt qu'à une opposition tranchée, à un dosage subtil entre objectifs pédagogiques divers.

Mais il est vrai qu'il y avait entre eux une hiérarchie, la préoccupation de la langue primant sur les autres. C'est ce que montre entre autres le statut très particulier de cette catégorie spécifique à la pédagogie humaniste qu'était l'*eruditio*, laquelle présente pour notre sujet une importance particulière puisqu'elle apparaît comme la catégorie du « fond » par opposition à celles de la forme. La rhétorique comprenait en effet, selon la *Ratio*, trois choses : « les préceptes, le style, et l'érudition » (3). Ces trois termes correspondent donc respectivement à la théorie de l'art oratoire, à sa pratique, et à son contenu ; quant à celui-ci, il devait être tiré « de l'histoire et des mœurs des peuples, de l'autorité des écrivains, et de toute espèce de science » (4). Tout cela explique qu'on ait pu voir dans l'*eruditio* une sorte de « discipline de contenu » avant l'heure : c'est elle que le P. de Dainville considérait comme le cheval de Troie de l'histoire, sous le couvert duquel celle-ci aurait « envahi » l'enseignement humaniste (5).

Bien des différences, pourtant, la séparent de nos modernes disciplines à finalité cognitive. Et tout d'abord le fait qu'elle était régie par la même convergence de finalités, à dominante rhétorique, que le reste de l'enseignement : son but n'était pas tant de fournir des connais-

(1) *RS* (1586), *MPV*, p. 151.

(2) *MP VI*, p. 520. Ce texte, intitulé *Circa il modo de legger dell'humanista*, était attribué par le P. de Dainville au P. de Ledesma, du Collège romain. On suit ici le P. Lukács, qui l'attribue au P. Orlandini, du Collège de Naples, en 1582-83, cf. *MP VI*, p. 515.

(3) *RS* (1599), *MP V*, p. 424.

(4) *Idem*.

(5) « L'enseignement de l'histoire et de la géographie (...) », *art. cit.*, p. 434.

ces que le matériau, à la fois linguistique, factuel et moral, qui meublerait les compositions des élèves. C'est pourquoi les données apportées ne l'étaient pas en tant que pures connaissances, mais en tant que citations des bons auteurs : concrètement, l'*eruditio* était la partie de la prélection par laquelle le régent s'efforçait d'« éclairer » le texte étudié « par une comparaison avec d'autres écrivains » (*caeterorum scriptorum comparatione illustrare*) (1). Soigneusement distinguées du reste de la prélection par leur titre et leur typographie, les *Notae* érudites du P. Abram consistent en effet en une avalanche de citations puisées dans l'ensemble du corpus gréco-latin disponible à l'époque, qui débordent l'étude du texte proprement dit pour l'élargir à l'Antiquité toute entière, et même, à l'occasion, à un passé plus proche, comme le montrent telle anecdote sur les bas de soie d'Henri II (2), telle autre sur les roueries de Louis XI (3). Quant à leur contenu, on y retrouve l'inextricable mélange d'objectifs déjà repéré plus haut, tel passage sur le costume antique étant l'occasion de considérations morales et psychologiques (le vêtement étant considéré comme un indice extérieur des dispositions de l'âme) (4), tel autre sur les lois de Sparte étant pour sa part destiné à illustrer un précepte politique (celui selon lequel un trop grand nombre de lois est signe de la corruption de l'État) (5), etc. Étude du passé et réflexion morale ou politique passaient donc à travers le filtre des écrits, des concepts, du vocabulaire latins, dont la maîtrise apparaît bien comme la finalité ultime de ce parcours dans le corpus textuel du savoir.

Mais ce n'est pas seulement par ses finalités, c'est aussi par son statut proprement pédagogique que l'*eruditio* apparaît comme une catégorie *sui generis*, irréductible aux disciplines scolaires actuelles. Il importe en effet de souligner son caractère récréatif, qu'on ne perçoit pas forcément au seul vu de son contenu parfois bien aride (bien que le P. Abram propose aussi, dans son érudition, des choses de nature à plaire à tout âge et à toute époque, comme des récits de fêtes et de réjouissances (6)). Ce statut récréatif de l'*eruditio* était tout à fait explicite dans la *Ratio*, qui prescrivait d'en faire usage, avec modération, pour « stimuler et recréer l'esprit » (« *eruditio modice usurpetur, ut in-*

---

(1) N. Abram, *Commentarius*, déclaration au lecteur, non paginée.

(2) *Ibid.*, p. 36.

(3) *Ibid.*, p. 173.

(4) *Ibid.*, pp. 35-36.

(5) *Ibid.*, p. 91.

(6) Comme par exemple les exposés sur les rites d'anniversaire, *ibid.*, pp. 214-215, ou sur les cérémonies d'accueil des grands personnages dans les villes, *ibid.*, pp. 217-218.

*genium excitet inderdum ac recreet* ») (1), et qui en faisait l'étude des jours de fête (2) ; on le décèle aussi dans l'empressement de certains régents à s'y livrer, et dans les avertissements répétés des instructions pédagogiques jésuites contre leur intempérance (3). Les informations qu'apporte le P. Abram sur la genèse de son ouvrage éclairent le charme qu'ils pouvaient trouver à ces exposés sur des sujets à première vue peu attrayants, tels que le calendrier (4) ou les distributions frumentaires (5), en faisant apparaître, par contraste, le caractère fastidieux du tête-à-tête permanent avec les textes qui constituait l'activité centrale des classes. L'ouvrage fut en effet composé, sur ordre supérieur, pour répondre aux récriminations des régents qui trouvaient Cicéron particulièrement aride à expliquer (« *nihil esse sterilius Cicerone, nihil eius praelectione et explanatione morosius* ») parce qu'il n'offrait « aucune occasion de faire de l'érudition, ou d'exposer l'Antiquité, ou d'élucider une difficulté » (« *nullam occasionem aut proferendae eruditionis, aut evolvendae antiquitatis, aut enodandae difficultatis offerri* »), bref rien qui « agréments » la prélection (« *nihil interim adferre, quod magistrorum praelectiones amoenaret* ») (6) : aucune occasion, en somme, de s'évader de la routine de l'explication de texte. Il faut donc renverser le schème explicatif qui attribue aux contenus un pouvoir distrayant en soi : c'est au contraire parce qu'elle était une récréation que ceux de l'*eruditio* apparaissaient si plaisants.

Ce rôle récréatif de l'*eruditio* n'est finalement qu'un indice de son statut subordonné par rapport au reste, son apport de connaissances restant secondaire par rapport à l'étude des textes en elle-même. C'est ce que montre par exemple la métaphore par laquelle le P. Abram présente ses *Notae* érudites comme le « festin de bonnes lettres » où chacun se servira à sa guise, quitte à réprimer sa nausée à la vue des mets qu'il n'aime pas (7) : on ne peut mettre plus clairement en évidence le caractère facultatif de l'érudition et des « ornements » (8) qu'elle fournissait à la prélection. Ce statut, tout à la fois récréatif et subordonné, de l'érudition est ce qui permet de comprendre l'existence des « cours » sur les institutions, la géographie ou la chronologie antiques repérés par le P. de Dainville, tout en interdisant d'en faire l'équivalent

(1) *RS* (1599), *MPV*, p. 430.

(2) *RS* (1599), *MPV*, p. 425.

(3) Voir par exemple *MP VI*, p. 518.

(4) *Commentarius*, p. 121.

(5) *Ibid.*, pp. 92-93.

(6) *Ibid.*, déclaration au lecteur, non paginée.

(7) *Idem*.

(8) J'emprunte cette expression au titre du *Despauterius novus* du P. Pajot, *op. cit.*

d'un enseignement historique : c'est précisément parce qu'elle constituait une récréation, pour le régent comme pour les élèves, que l'*eruditio* permettait de s'évader de l'austère discipline du commentaire de texte pour se livrer sans contrainte aux délices de l'exploration du passé.

Que, dans ce cadre, se soit par ailleurs fait jour au cours du XVII<sup>e</sup> siècle une tendance à l'ordre et la systématisation ne paraît pas douteux. C'est ce qui ressort, par exemple, de l'examen d'un manuel plus tardif tel que le *Despauterius novus*, qui entremêle les règles de la grammaire latine d'éléments d'érudition exposés en français, et portant successivement sur la géographie, les mœurs antiques, la chronologie universelle et l'histoire de France. Il est donc tentant de voir là l'ébauche d'un enseignement systématique de géographie et d'histoire. Mais un examen plus attentif montre que le contenu de cette érudition répondait toujours à la même convergence d'objectifs que précédemment, préceptes et renseignements factuels se mêlant aux informations sur la langue : ainsi, l'exposé sur la divination antique était à la fois l'occasion d'une leçon de vocabulaire latin sur les noms des devins et des rites, lieux et objets servant à cette activité, et celle de considérations sur les « deux sortes de magie », l'une « naturelle » et l'autre « diabolique » (1). Par ailleurs, si certaines matières de l'érudition étaient exposées en français, soit parce que le latin des élèves n'était pas suffisamment avancé pour leur permettre de comprendre un exposé en cette langue, comme cela semble le cas pour la géographie, soit parce que le sujet s'y prêtait, comme c'est évidemment le cas pour l'histoire de France, la partie historique jusqu'à Théodose était bilingue ; et l'*Historia gallica* qui venait à sa suite, écrite en français, était néanmoins ornée de maximes franco-latines du genre de celle-ci : « *Francorum historia tam illustris est, ut in eam legendo, vel in ea legenda assiduus esse quisque debeat* » (« L'histoire des Français est si illustre qu'on doit être assidu à sa lecture, ou à la lire » (2)). Une telle maxime, offrant deux tours latins différents pour dire la même chose, illustre particulièrement bien le rôle multiple, ici moralo-politique et grammatical, qui était celui de l'érudition dans ce livre.

Surtout, celle-ci conservait, dans ce manuel, son statut subordonné : le P. Pajot distinguait expressément, au début de son ouvrage, le « nécessaire », qui consistait en règles de grammaire à apprendre par cœur, de « l'utile » (les exercices), et de « l'agréable » et « l'honnête », c'est-

(1) *Despauterius novus*, op. cit., livre II, pp. 16-30.

(2) *Ibid.*, livre V, p. 241.

à-dire l'érudition. Et il terminait ses explications sur la manière d'utiliser l'ouvrage en conjurant ses jeunes lecteurs « de ne (se) donner aucun divertissement qu'après avoir pleinement fait (leur) devoir » (1), en d'autres termes de ne pas sacrifier l'étude de la grammaire au plaisir que donnerait la lecture des autres parties du livre : histoire, géographie ou chronologie gardaient donc bien, dans son esprit, leur caractère à la fois récréatif et secondaire par rapport à l'étude du latin. Pas plus d'ailleurs qu'à celui d'aucune autre matière d'enseignement, il n'y a donc lieu de conclure au développement d'un enseignement historique au sens actuel du terme dans le cadre de l'érudition, en dépit des ressemblances de contenu qu'on peut relever entre les deux.

## 2. L'impossible autonomie de l'histoire

Ainsi, la convergence des objectifs de l'enseignement humaniste permet de comprendre pourquoi on peut trouver, dans les contenus enseignés, des éléments de connaissance susceptibles d'être considérés comme de l'histoire : faire connaître l'Antiquité constituait bien l'une des finalités de cet enseignement. Mais ce n'était pas la seule, ni surtout la principale, le statut de l'*eruditio* témoignant de ce caractère secondaire de la transmission des connaissances par rapport à l'objectif de maîtrise des langues et du corpus textuel antiques.

Ce primat de la finalité rhétorique des études n'était pas l'effet d'un choix arbitraire, ou d'une arriération pédagogique des régents. C'est l'épistémologie qu'il mettait en œuvre qui interdisait à l'enseignement des humanités une finalité essentiellement, ou même principalement cognitive. Par delà l'étude proprement pédagogique qu'on peut en faire, son organisation et ses méthodes apparaissent en effet comme les manifestations d'une conception textuelle du savoir comme révélation venue du passé : on connaît le rôle central qu'y tenait le *texte*, dont témoignent le libellé du programme en termes d'« auteurs » à lire et le nom même de la prestation du maître, la *praelectio* ; on sait aussi l'importance attachée à la « pureté » de ce « texte » du savoir, qui devait donc être appréhendé dans sa langue d'origine. Ce n'est pas ici le lieu d'explorer les dimensions multiples de cette articulation entre savoir et

---

(1) *Ibid.*, « Usage de ce Despautère nouveau », non paginé. G. Dupont-Ferrier, qui mentionne ce manuel dans son histoire du collège de Clermont, *Du Collège de Clermont au Lycée Louis-le-Grand (1563-1920)*, Paris, 1921, t. I, p. 145, avait donc raison de dire que l'histoire n'avait pas son autonomie, mais c'est à tort qu'il confondait histoire et érudition, l'histoire proprement dite n'en représentant qu'une partie, comme on le verra plus loin. On se demande par ailleurs sur quelles sources il se fonde pour dire que ce manuel, imprimé à La Flèche, était en usage à Paris.

langage, et on se contentera de rappeler qu'elle allait de pair avec une conception de l'acte de connaissance comme « lecture » (la *lectio*) (1) d'où découlait la nécessité d'un apprentissage en deux étapes : d'abord celle des « mots », ensuite celle des « choses ». Première étape du processus, l'enseignement des humanités était donc voué aux « mots ». On comprend dès lors le rôle subordonné que tenaient pour la *Ratio* ses objectifs proprement cognitifs, subordination que manifeste, entre autres, le statut de l'érudition, et qu'expriment plus clairement encore les instructions à l'adresse des régents d'humanités du collège de Naples : « le maître d'humanités doit viser plutôt à enseigner la propriété de la parole que l'érudition des choses, parce que celle-ci, on peut l'acquérir par soi-même, alors que celle-là a besoin d'un enseignement particulier. Et la seule chose qui soit utile pour l'écolier, c'est de savoir la langue » (2).

Aucune « matière » d'enseignement ne pouvait donc prendre corps dans l'enseignement des humanités tant qu'était maintenue cette conception de l'apprentissage en deux étapes, la première inéluctablement vouée au langage. On peut ainsi s'expliquer l'échec des propositions tendant à établir un enseignement proprement historique dans les collèges lors de la discussion de la *Ratio* première manière (1586). L'existence de telles propositions semble liée à la concurrence protestante, dont on connaît le poids qu'elle donnait à l'histoire dans la controverse religieuse : cette influence protestante est clairement identifiable dans les provinces allemandes, dont les propositions reprenaient l'idée d'une organisation des faits historiques par siècles, sur le modèle des « Centuries » de Magdebourg (3) ; on peut la soupçonner en ce qui concerne la province d'Aquitaine, bien qu'on regrette de ne pas disposer de précisions sur ces « gens de l'extérieur » par lesquels les régents jésuites ne voulaient pas être surclassés dans l'exposé de l'histoire et de la géographie (« *nolunt enim in eo munere ab hominibus externis superari* ») (4). Cette province demandait la suppression des restrictions mises à l'étude de l'histoire, ou la création d'un professeur spécial pour cette matière (5). Les Pères d'Allemagne allaient encore plus loin, puisqu'ils réclamaient non seulement un enseignement historique

(1) Cf. E. Garin, *L'Éducation de l'homme moderne (1400-1600)*, trad. fr., Paris, 1968, rééd. 1995, pp. 66-70.

(2) « Il maestro dell'umanità debbe attendere più presto ad segnar la proprietà delle parole, che l'eruditione delle cose, perché questa si puo più agevolmente imparare da sé, che quella, che ha bisogno d'indirizzo particolare. E l'utile del scolare consiste tutto saper la lingua », *MP VI*, p. 518.

(3) *Ibid.*, p. 399.

(4) *Ibid.*, p. 400.

(5) *Idem.*

plus étoffé, mais une transformation radicale de ses objectifs. Ceux de la province de Rhénanie proposaient la mise sur pied d'un véritable « cours » d'histoire depuis le commencement du monde (1) : c'était mettre directement en cause le primat du texte. Ceux de la province d'Autriche protestaient contre la relégation de l'histoire à la classe d'humanités, demandant son extension à celle de rhétorique, et déclaraient nettement qu'on ne lit pas les histoires pour leur style, mais pour connaître le passé (*non leguntur historiae propter stylum, sed cognitionem antiquitatis* (2)) : c'était cette fois mettre en question l'objectif rhétorique des études.

La version définitive de la *Ratio* apparaît donc comme un compromis, puisqu'elle concédait aux régents de rhétorique la possibilité de faire davantage d'histoire, les samedis et jours de fête (3) ; mais un compromis fidèle à l'épistémologie implicite de l'humanisme, puisqu'elle maintenait fermement la méthode de la « lecture des historiens », c'est-à-dire le rôle central du texte et la primauté de l'objectif rhétorique. Les propositions étudiées ci-dessus montrent donc que ce n'est pas à l'incapacité d'en concevoir l'idée qu'est due « l'omission très consciente d'un cours d'histoire » dont parlait, à juste titre, le P. de Dainville, mais à un choix délibéré. Il ne semble pourtant pas nécessaire d'aller jusqu'à postuler, comme il le fait, un choix en faveur d'un « enseignement de culture et de formation », au détriment de « préoccupations encyclopédiques » (4) : il suffit d'invoquer la fidélité, fidélité aux *Constitutions* de l'Ordre qui fixaient aux humanités l'objectif de poser « un bon fondement en latin avant d'aborder les arts » (5), fidélité au cicéronianisme dont M. Fumaroli a montré qu'il fleurissait au Collège romain à la même époque (6). Fidélité, en un mot, au modèle antique d'éducation que les Jésuites, tout comme ils conviaient leurs élèves à imiter les auteurs anciens, s'efforçaient de faire revivre.

C'est pourquoi on ne peut user, à propos des humanités, du schème explicatif qui fait des contenus de l'enseignement le reflet (plus ou moins simplifié) des contenus savants de leur époque : l'interdisent non seulement la conception de l'apprentissage comme processus hiérarchisé, mais aussi le primitivisme épistémologique qui concevait le savoir comme « texte » venu du passé. Il est donc vain de chercher une

(1) *Ibid.*, p. 399 et p. 486.

(2) *Ibid.*, p. 397.

(3) *RS* (1599), *MPV*, p. 425.

(4) « L'enseignement de l'histoire et de la géographie.(...) », *art. cit.*, p. 443.

(5) *Constitutions de la Compagnie de Jésus*, trad. F. Courel, Desclée de Brouwer, Paris, 1967, p. 123, § 366.

(6) M. Fumaroli, *L'Âge de l'éloquence*, *op. cit.* pp. 175-178.

correspondance directe entre la place de l'histoire dans l'enseignement des humanités et son statut dans la culture du temps, comme on l'a parfois fait (1) : l'absence de l'histoire en tant que matière d'enseignement autonome dans les collèges ne prouve pas son inexistence dans l'encyclopédie savante ; réciproquement, sa place reconnue parmi les savoirs du temps (2) n'entraînait pas la nécessité de son enseignement en tant que résultat de la recherche historique. Le contraste est en effet frappant entre les pratiques historiennes de la fin du XVI<sup>e</sup> siècle (dont la recherche actuelle a restitué l'orientation à la fois « nationale » et érudite, sous l'influence du *mos gallicus* des juristes, du moins en France (3)), et les pratiques enseignantes exclusivement consacrées à l'étude des langues et des textes de l'Antiquité. C'est cette temporalité particulière qui impose de référer l'enseignement des humanités à son cadre véritable : la rhétorique antique, telle que l'avait ressuscitée l'humanisme renaissant.

### 3. Le modèle antique

C'est donc la place de l'histoire chez les deux modèles antiques de la pédagogie jésuite, Cicéron (4) et Quintilien (5), qu'on cherchera maintenant à déterminer.

(1) C'est la thèse de F. Furet dans « La naissance de l'histoire », *H-Histoire*, n° 1, mars 1979, art. repris dans *L'atelier de l'histoire*, Paris, 1982, rééd. 1989, pp. 101-127.

(2) Elle était par exemple présente dans les nomenclatures bibliographiques. Cf. H.J. Martin, « Classements et conjonctures », R. Chartier et H.J. Martin (éds), *Histoire de l'édition française. I - Le livre conquérant. Du Moyen Âge au milieu du XVII<sup>e</sup> siècle*, Paris, rééd. 1989, p. 542.

(3) Cf. entre autres : J.H. Franklin, *Jean Bodin and the Sixteenth-century Revolution the Methodology of Law and History*, New York et Londres, 1963 ; D.R. Kelley, *Foundations of Modern Historical Scholarship*, New York et Londres, 1970 ; G. Huppert, *The Idea of Perfect History. Historical Erudition and Historical Philosophy Renaissance France*, 1970, trad. fr. par F. et P. Braudel, *L'Idée de l'histoire parfaite*, Paris, 1973 ; C.G. Dubois, *La Conception de l'histoire en France au XVI<sup>e</sup> siècle (1560-1610)*, Paris, 1977 ; C. Vivanti, *Les Recherches de la France d'Étienne Pasquier*, P. Nora (éd.), *Les Lieux de mémoire. II. La Nation*, Paris, 1986, t. I, pp. 215-245 ; P. Desan, *Penser l'histoire à la Renaissance*, Caen, 1993. Pour une synthèse récente, voir C.G. Dubois, « Regards sur la conception de l'histoire en France au XVI<sup>e</sup> siècle », M.T. Jones-Davies (éd.), *L'Histoire au temps de la Renaissance*, Paris, 1995, pp. 111-127.

(4) Il est hors de question de prétendre rendre compte ici de la pensée de Cicéron dans son ensemble. On appréhendera ses vues sur l'histoire essentiellement à travers le principal ouvrage auquel renvoyait la *Ratio* de 1591 : le *de Oratore*. Celui-ci sera cité dans l'édition des Belles-Lettres, texte et traduction par E. Courbaud, 3 t., Paris, 1961-1966. Pour des vues plus générales, voir A. Michel, *Rhétorique et philosophie chez Cicéron. Essai sur les fondements philosophiques de l'art de persuader*, Paris, 1960. Sur l'histoire à Rome, cf. A.D. Leeman, « Le genre et le style historique à Rome : théorie et pratique », *Revue des études latines*, 1955, pp. 183-208.

(5) *Institutio oratoria*, édition des Belles-Lettres, texte et traduction de J. Cousin, 1975.

Tous les domaines du savoir avaient, selon eux, leur rôle à jouer dans la formation à l'art oratoire : l'histoire aussi, par conséquent. Mais il ne faut pas s'y méprendre : elle n'est qu'un des éléments de cette culture dont Cicéron, par la bouche de Crassus et d'Antoine, revendique la possession pour l'orateur idéal du *de Oratore*. La différence entre ces deux personnages tient seulement au degré de savoir nécessaire, selon eux, à l'orateur, Crassus exigeant de lui une haute culture (« *scientia* ») (1), alors qu'Antoine se contenterait d'une teinture de toutes les disciplines (« *omnes artes* ») (2), qu'on pourrait appeler une culture générale. Le statut de l'histoire n'en est pas affecté : c'est dans la bouche d'Antoine que Cicéron met la célèbre digression sur l'histoire du livre II (3).

Il importe par ailleurs de prendre garde à la nuance qui distingue, dans le texte cicéronien, *historia* d'*antiquitas*, le sentiment qui pousse à traduire ce dernier mot par « histoire » n'étant qu'un indice de plus de la distance qui sépare la conception antique de l'histoire de la nôtre. Ainsi, E. Courbaud traduit par « l'orateur (...) saura exactement l'histoire des temps passés, pour s'appuyer de l'autorité des exemples » la phrase *tenenda (...) est omnis antiquitas exemplorumque vis* (4). Comme on peut le voir ici, *antiquitas*, c'est tout à la fois le passé, et la connaissance qu'on en a (les *antiquitates* étant le recueil systématique des connaissances à son sujet, sur le modèle du célèbre ouvrage de Varron portant ce titre) : c'est d'elle qu'il est légitime de dire qu'elle n'est que la « servante » de l'art oratoire, par les exemples qu'elle lui fournit. *Historia*, c'est autre chose, c'est un sommet de cet art : c'est en effet un discours « orné », caractérisé par sa variété de couleurs, sa manière d'agencer les mots, son cours doux et régulier (5). Le passé, *antiquitas*, apparaît donc comme la matière à laquelle l'éloquence donne sa forme : l'histoire, cette invention grecque (6), se trouvait ainsi intégrée à la rhétorique latine – témoin la phrase célèbre si souvent citée tronquée sur l'histoire « témoin des siècles, flambeau de la vérité, âme du souvenir, école de la vie, interprète du passé », quand on en rétablit la fin : « quelle voix, sinon celle de l'orateur, peut la rendre immortelle ? » (7)

(1) *de Or.*, I, 48.

(2) *Ibid.*, I, 218.

(3) *Ibid.*, II, 51-64. Cf. ci-dessous.

(4) *Ibid.*, I, 18.

(5) *Ibid.*, II, 53-54 et II, 64. Même définition de l'histoire, et même distinction entre *historia* et *antiquitas* dans *Orator*, XX, 65 et XXXIV, 120.

(6) Cf. *de Or.*, II, 51.

(7) *Ibid.*, II, 36.

Ce discours « orné » est par ailleurs un discours véridique (on connaît la célèbre phrase lui prescrivant « de ne rien oser dire de faux... d'oser dire tout ce qui est vrai » : *ne quid falsi dicere audeat ... ne quid veri non audeat* (1), ce qui le distingue d'autres discours en prose comme la fable (2). Mais on sait aussi que la rhétorique antique définissait les genres par leur forme autant que par leur contenu. De ce point de vue, l'histoire est avant tout une narration qui raconte avec élégance : « *narratur ornate* » (3). C'est ce sens que l'on retrouve dans l'expression *historiarum cognitio* (4), expression technique de la pédagogie traduite du grec qui désigne la partie de l'explication de texte consacrée au contenu, non pas le seul contenu historique mais, comme le précise H. I. Marrou, « tout ce que raconte le texte étudié » (5) (c'est l'ancêtre de l'*eruditio* humaniste).

Une telle définition faisait donc de l'histoire l'instrument oratoire de l'appréhension du temps, puisqu'elle devait suivre l'ordre chronologique des événements : c'est l'un des préceptes cicéroniens à son sujet (6). Cependant la rhétorique antique, qui s'est au total peu préoccupée de ce genre marginal qu'était l'histoire, n'a pas consacré de réflexion spécifique à ce problème : elle l'a laissé aux mains des chronographes et des amateurs d'Antiquités (7).

Mais c'est vers Quintilien qu'il faut se tourner pour situer la place exacte de l'histoire dans le plan d'éducation destiné à former le parfait orateur. Quintilien reprend en effet à son compte l'idéal cicéronien d'éloquence à la fois érudite et sage dans lequel s'enracine la convergence des finalités enseignantes. Comme Cicéron, il inclut donc l'histoire dans le « programme » d'enseignement : il situe son étude à l'entrée chez le rhéteur, une fois achevé le cycle chez le grammairien, qui était celui de la lecture des poètes (8). Bien entendu, cette étude

(1) *Ibid.*, II, 62.

(2) Sur l'importance de la véridicité comme critère de distinction entre l'histoire et les autres genres de récit à l'époque classique, cf. A. Momigliano, « L'époque de la transition de l'historiographie antique à l'historiographie médiévale (320-550 après J.C.) », *Problèmes d'historiographie ancienne et moderne*, Paris, 1983, pp. 120-123.

(3) *Orator*, XX, 65.

(4) Qui est mentionnée comme l'un des éléments que l'on acquiert chez le *grammaticus*, *de Or.*, I, 187. Elle est aussi appelée *enarratio historiarum*, cf. Quintilien, *Inst. or.*, I, 8, 18.

(5) *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*, Paris, rééd. 1966, p. 408. C'est moi qui souligne.

(6) « *Rerum ratio ordinem temporum desiderat* », *de Or.*, II, 63.

(7) Cf. A. Momigliano, « Time in Ancient Historiography », *History and Theory*, 1966, repris dans *Essays in Ancient and Modern Historiography*, Oxford, 1977, p. 192.

(8) *Inst. or.*, II, 4, 2.

consiste en une lecture d'auteurs choisis, qui vise à la fois à faire distinguer les particularités du style historique, et à fournir le futur orateur en faits et en exemples (1). Mais la place de l'histoire, en pratique, reste modeste : elle est toujours conçue comme une branche – mineure – de la rhétorique, le passé ne faisant l'objet d'aucune étude méthodique en tant que tel.

#### 4. La tradition rhétorique

C'est ce modèle que reprend fidèlement la *Ratio* jésuite, tout en l'adaptant à une autre organisation des études puisque les humanités condensaient en un cycle unique de cinq classes les études faites successivement, à Rome, chez le grammairien, puis chez le rhéteur : les études d'humanités incluaient donc celle de l'histoire, toujours conçue comme lecture des grandes œuvres historiques, et la situaient au point d'articulation entre l'enseignement de la grammaire et celui de la rhétorique, dans cette création originale qui s'appelle justement classe d'« humanités ». On y lisait aussi les poètes, voisinage qui étonne aujourd'hui, mais qu'explique la finalité générale assignée à cette classe de « préparer le terrain de l'éloquence » (2), à la fois en consolidant la connaissance de la langue et en spécifiant les tournures et le style propres à chaque genre textuel. Cette alliance de la poésie et de l'histoire pouvait d'ailleurs se réclamer de l'autorité des anciens, par exemple de Quintilien, qui considérait l'histoire comme une sorte de poème sans règles (3) : c'est parce qu'elle était mise sur le même plan que les autres genres textuels, selon la classification formelle des discours héritée de la rhétorique antique, que l'histoire pouvait concourir, par son étude, aux finalités oratoires de l'enseignement humaniste.

Finalités dont on a vu plus haut la convergence : c'est pourquoi il n'y a pas à s'étonner de voir que la « lecture des historiens » servait plusieurs buts à la fois. L'accent pouvait certes varier, les instructions qui précèdent la prélection-modèle de Quinte-Curce de 1591 mettant en relief la visée de formation morale là où la *Ratio* de 1586 insistait sur l'objectif de connaissance du passé antique : la différence s'explique par le fait que ces instructions visent des classes différentes, les élèves d'humanités étant « extrêmement ignorants de l'Antiquité » (« *nimis rudes sunt antiquitatis* ») (4) alors que ceux de rhétorique,

(1) *Ibid.*, X, 1, 31-34.

(2) «...preparare veluti solum eloquentiae », *RS* (1599), *MP V*, p. 430.

(3) « Est enim proxima poetis, et quodam modo carmen solutum est », *Inst. or.*, X, 1, 31.

(4) *RS* (1586). *MP V*, p. 152.

auxquels était destinée la prélection de Quinte-Curce, étaient sans doute jugés moins ignares, et plus capables d'accéder à la « prudence » (« *Omnino in hac classe ita historia enarranda, ut prudentia inseruiat* ») (1). De toute façon, ces finalités diverses ne s'excluaient pas : la section consacrée à la « leçon sur l'historien », dans les instructions déjà mentionnées pour la classe d'humanités du collège de Naples, signale aussi bien la portée morale de l'histoire, « maîtresse de vie » (2), que son utilité comme source de connaissance et modèle d'écriture : « on lit l'historien d'une part pour apprendre quelque chose de l'Antiquité, d'autre part pour apprendre la manière de tisser l'histoire » (3).

L'étude des textes historiques ne se distinguait d'ailleurs pas, en cela, de celle des autres textes lus en classe puisque tous, on l'a vu, servaient des objectifs indissociablement rhétoriques, cognitifs et moraux. Mais on a vu aussi que, pour tous, c'est l'objectif rhétorique qui primait. L'histoire ne faisait pas exception. Il est significatif que ces mêmes instructions pour la « leçon sur l'historien », énumérant par ordre hiérarchique les divers points à examiner, mentionnent en premier lieu « la spécificité de la phrase et du style [de l'histoire], en quoi ils diffèrent de ceux qu'on trouve dans la poésie et l'éloquence » (4).

Non que le souci du contenu soit totalement absent, mais il ne vient qu'après celui des techniques d'écriture, et en lien avec lui, l'étude de l'enchaînement des événements et de leur résultat (points numérotés 7 et 8) ne venant qu'après celle des « couleurs » du discours historique, de ses descriptions, digressions et discours (points 3, 4, 5, 6), le tout parsemé de « merveilles » (point 9) et de préceptes, rhétoriques ou moraux (points 2, 10, 11, 12) (5) : il s'agit en fait de voir comment, à partir d'un contenu historique donné, l'historien mène son récit. L'effort pour ordonner les objectifs de la leçon montre ainsi très clairement la préoccupation première qui doit être celle des régents, celle du mode d'expression.

C'est cette préoccupation qu'on retrouve, mise en pratique, dans la prélection-modèle de Quinte-Curce jointe à la *Ratio* de 1591. Ici, les préceptes moraux manquent : le passage étudié, description de mouvements de troupes, ne s'y prêtait guère. Mais la prélection signale régu-

(1) *MP V*, p. 349.

(2) « *Historia est magistra vitae* », *MP VI*, p. 520.

(3) « *L'historico se legge parte per imparar qualche cosa d'antichità, parte per imparar il modo di tesser l'istoria* », *idem*.

(4) « *La qualità della frase e modo di dire, come è differente dall'oratoria e poetica* », *ibid.*.

(5) *Idem*.

lièrement le vocabulaire et les tours propres au genre historique, et en propose des réemplois, notant par exemple que tel verbe peut s'appliquer au Tibre ou à l'Arno, ou telle expression être employée à propos de toute citadelle : la prochaine composition, dans laquelle les élèves devront faire usage des termes fraîchement appris, se profile en filigrane... La prélection signale aussi les préceptes sur l'écriture de l'historien qui se trouvent illustrés par le passage étudié. Sont ainsi cités : la nécessité de situer le récit historique (« *exaedificatio historiae (...) posita est in rebus et verbis* »), de suivre l'ordre chronologique (« *rerum ratio ordinem temporum desiderat* »), de décrire les lieux de l'action (« *exaedificatio historiae (...) desiderat descriptionem regionum* »), d'intercaler des dialogues dans le récit, pour le rendre plus agréable (« *narrationis suavitas postulat, ut interposita habeat colloquia personarum* ») (1). Quant aux auteurs de référence, ce sont ceux qu'indiquaient les instructions qui précèdent la prélection ; on est là au cœur de la rhétorique antique puisque ces auteurs sont Cicéron, Lucien, Aristote et Démétrios, répartis en trois rubriques en lesquelles on peut reconnaître les trois aspects qu'elle distinguait sous les noms d'*inventio*, *dispositio*, *elocutio* (ce qu'on doit dire, comment on l'agence, avec quels mots) : sujet (*argumentum*) de l'histoire, règles de la narration, style historique (2). Ainsi, l'objectif majeur de la « leçon sur l'historien » n'était pas de faire connaître les événements : tout comme celui de nombreux *Artes historicae* des XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles (3), il restait d'enseigner comment on écrit l'histoire.

## 5. La spécificité de la prélection historique

Régie par les mêmes finalités que la prélection des autres auteurs, la prélection de l'historien n'en différait donc pas fondamentalement. C'est d'ailleurs ce que laissaient prévoir les instructions pour le maître d'humanités du collège de Naples, qui déclaraient à son sujet que « tout ce qui a été dit précédemment sur l'explication de Cicéron (...) peut en grande partie servir à cette leçon » (4). Cela ne signifie pourtant pas qu'elle n'avait pas sa spécificité.

La prélection de l'historien se distinguait en effet de celle des autres textes à deux points de vue : par son rythme et par son contenu.

(1) *MP V*, pp. 351-353.

(2) *Ibid.*, p. 349.

(3) Sur ces ouvrages, voir par exemple C.G. Dubois, *La Conception de l'histoire en France au XVI<sup>e</sup> siècle (1560-1610)*, Paris, Nizet, 1977.

(4) « Oltre alle cose sopradette nell'interpretar Cicerone (...) in gran parte serviranno a questa lettione », *MP VI*, p. 520.

Tout d'abord, elle devait être rapide : selon la *Ratio* définitive, l'historien devait être expliqué « plus vite » que le poète, « presque en courant » (« *historicus celerius fere excurrendus* ») (1). Le verbe généralement usité pour désigner le fait de lire l'histoire est d'ailleurs *percurrere*, parcourir. Cette nécessaire rapidité semble liée à deux ordres de raisons, le premier purement pédagogique, le second tenant davantage à la nature propre du texte historique. D'une part, il est certain que le programme de la classe où on lisait les historiens, la classe d'humanités, était lourd : il comprenait aussi la lecture des poètes et des œuvres oratoires les plus faciles de Cicéron, sans compter l'étude de la métrique, du grec, et une initiation à la rhétorique. La *Ratio* de 1586 justifie la présence de l'histoire dans ce menu déjà chargé par une batterie d'arguments divers (qui montre d'ailleurs que tous les régents n'étaient pas acquis à cette présence) : elle allègue entre autres le peu de temps que prendra son étude (une demi-heure de la classe du matin). Mais on glisse rapidement du fait à l'obligation : sans doute parce qu'il faut aller vite, la prélection de l'historien doit être facile (*ipsa etiam historici explanatio facilis esse debet*) (2).

L'autre type de raison avancé pour justifier ce rythme rapide de la prélection historique semble faire référence à un mode de lecture qui serait spécifique de l'histoire, en raison de son exigence de « tissage » des faits les uns aux autres. Cette métaphore revient souvent : on a vu que les instructions pour les maîtres d'humanités du collège de Naples parlaient du « *modo di tesser l'historia* » (3) ; celles qui précèdent la prélection-modèle de 1591 prescrivent de « tisser en son entier la toile de l'histoire » (« *historiae quasi tela detexenda est* ») au début de chaque prélection, pour situer le passage étudié entre ce qui le précède et ce qui va le suivre. C'est ce besoin de liaison entre les faits qui semble exiger que la lecture ne soit pas interrompue constamment, pour ne pas perdre son charme et son intérêt («...*si istiusmodi rebus interpositis, identidem historiae cursus retardetur, ille ipse, qui ex rerum gestarum lectione percipi solet voluptatis fructus, amittitur* ») (4). On s'explique dès lors la brièveté recommandée au régent dans ses explications, brièveté d'ailleurs toute relative : on ne la perçoit que par comparaison avec les prélections de Cicéron, encore plus détaillées !

Mais ce rythme et cette sobriété de la prélection historique ne sont pas ses seuls caractères propres : elle se distingue encore des autres

(1) *RS* (1599), *MP V*, p. 153.

(2) *RS* (1586), *MGP V*, p. 195. C'est moi qui souligne.

(3) *MP VI*, p. 520. C'est moi qui souligne.

(4) *MP V*, p. 349.

prélections par son contenu. C'est que la nature même des faits rapportés par les historiens anciens, qui étaient souvent des faits militaires (1), nécessitait d'apporter aux élèves des informations géographiques permettant de situer batailles et mouvements de troupes (un précepte cicéronien prescrivait à l'historien de faire la description des combats et de leur site (2)). De façon caractéristique, le passage de Quinte-Curce choisi pour présenter le modèle de prélection du texte historique déjà cité raconte la campagne d'Alexandre en Asie mineure, et donne lieu à maintes explications et recherches sur les lieux de l'action. On comprend donc pourquoi l'habitude était de lier l'étude de l'histoire et celle de la géographie, celle-ci étant considérée comme l'un des deux « yeux de l'histoire », avec la chronologie.

Cependant, des deux « matières », c'est la géographie qu'on semble avoir associée le plus couramment à l'histoire. Elle se taille en tout cas la part du lion dans la prélection-modèle, dont l'unique remarque en matière de chronologie consiste à opposer au poète, qui « se hâte vers le dénouement », l'historien qui « suit l'ordre des temps » (3). Il paraît également significatif que l'argumentaire de la *Ratio* de 1586 en faveur des mathématiques, énumérant les apports divers qu'elles pouvaient fournir aux autres domaines du savoir, réfère la chronologie au droit, et non pas à l'histoire (4) – celle-ci devant bénéficier, quant à elle, d'une meilleure appréhension « des distances et de l'aspect des lieux » (5), ce qui renvoie encore une fois à un théâtre d'opérations militaires.

Il ne s'agit encore cependant que d'intentions, qui ne se traduisent guère dans les faits. On est frappé, à la lecture de la prélection-modèle, par le caractère purement textuel des informations géographiques qu'elle fournit, témoignage évident du caractère toujours « littéraire » d'un enseignement dans lequel le chiffre a à peine pénétré : ces informations sont, bien entendu, tirées des auteurs anciens, notamment Pline et Ovide. Les seules données chiffrées (à l'exception de celles qui concernent le nombre des victimes des combats, et dont le caractère mythique est manifeste : cent vingt mille tués et quarante mille pri-

(1) Sur l'importance de la guerre dans l'historiographie antique, voir par exemple A. Momigliano, « Les historiens de l'Antiquité classique et la tradition », *Problèmes d'historiographie ancienne et moderne*, op. cit., pp.76-77.

(2) *Orator*, XX, 65.

(3) *MP V*, p. 351.

(4) Les mathématiques fournissent au droit et à la coutume ecclésiastique un décompte précis du temps : « Illae namque suppeditant atque exponunt (...) iuri et consuetudini Ecclesiasticae accuratas temporum supputationes », *RS* (1586), *MP V*, p. 109.

(5) Elles apportent aux historiens « locorum facies et intervalla », *ibid.*.

sonniers chez les Perses, moins de deux cents chez les Macédoniens !) sont celles qui sont utilisées pour manier les textes (numéros de livres et de paragraphes).

Il est vrai que la géographie et la chronologie étaient alors des sciences extrêmement « pointues » (1) : touchant aux « choses » et non aux « mots », elles relevaient en principe des mathématiques et non des humanités, comme le montre la critique des régents d'Aquitaine à l'égard du fait que la *Ratio* première manière n'en faisait pas mention « si ce n'est en passant page 199, où il s'agit des mathématiques ». Le statut de ces matières faisait d'ailleurs, visiblement, l'objet de controverses puisque les mathématiciens, de leur côté, contestaient que l'étude de la géographie fût de leur ressort : *at mathematici non putant ad se pertinere auctores, qui geographiam tradunt* (2). Il ne pouvait en tout cas s'agir, pour le régent d'humanités, que d'éclairer les textes grâce aux résultats obtenus par ces sciences, non d'en faire l'étude exhaustive. Le besoin de dater les événements a été ressenti assez tôt, puisque la demande d'un manuel de chronologie fut faite, en même temps que celle d'un manuel de cosmographie, dès l'année 1572-1573 (3) ; il ne fut cependant satisfait qu'à la fin du siècle, par la parution de l'abrégé chronologique du P. Torsellini (4).

Les régents ne disposaient donc guère, jusque là, que de l'instrument très flou de la philologie pour appréhender l'espace et le temps. Ainsi, la présentation générale de l'œuvre et de son auteur qui précède la prélection de Quinte-Curce utilise, pour le situer dans le temps, une citation dans laquelle celui-ci fait allusion à Auguste, ce qui laisse une bonne marge d'incertitude sur l'époque exacte où il a vécu ; l'auteur de cette présentation a également recours à l'argument philologique du style, ce qui ne l'empêche pas de déclarer pour finir que « personne ne semble savoir quoi que ce soit de sûr » quant aux dates de sa vie (5). Les informations géographiques qu'il donne dans la prélection ne sont pas plus précises, incluant au surplus un grand nombre de données my-

(1) Sur la géographie, cf. F. de Dainville, *La Géographie des humanistes*, Paris, 1940 ; N. Broc, *La Géographie de la Renaissance*, Paris, 1980, rééd. 1986. Sur la chronologie, D.J. Wilcox, *The Measure of Time Past. Prewtonianist Chronologies and the Rhetoric of Relative Time*, Chicago/Londres, 1987 ; A. Grafton, *Joseph Scaliger. A Study in the History of Classical Scholarship. II. Historical Chronology*, Oxford, 1993.

(2) *MP VI*, p. 400.

(3) *MP IV*, p. 227.

(4) Cf. F. de Dainville, « L'enseignement de l'histoire et de la géographie (...) », *art. cit.* p. 444. J'ai pu consulter une édition lyonnaise de 1620, *Horatii Tursellini ex Societatis Jesu epitomae historiarum libri X*.

(5) *MP V*, p. 350.

thologiques. C'est finalement la nature même de l'outillage intellectuel des régents qui explique l'avantage relatif de la géographie sur la chronologie dans la prélection, la narration historique, qui suit par définition l'ordre chronologique, apportant par elle-même sur le temps une information qu'elle ne fournit pas sur l'espace : leur commentaire devait donc y suppléer.

Il y avait donc bien une spécificité de la prélection de l'historien : plus rapide, moins détaillée que celle du texte poétique ou oratoire, elle était de plus davantage tournée vers les faits militaires et la description géographique. Mais ces caractères tiennent avant tout, on le voit, à la nature des textes étudiés : à l'exigence d'enchaînement des faits qui est celle du genre historique et au contenu des œuvres des historiens anciens. Ils n'étaient pas de nature à autonomiser l'histoire en tant que matière d'enseignement, parce qu'ils tenaient aux particularités de l'histoire en tant que genre textuel, et non en tant que domaine spécifique du savoir.

Faut-il pour autant en conclure, comme on l'a fait parfois, que les Jésuites avaient renoncé à faire connaître le passé à leurs élèves ? Ce serait tout à fait injuste : la connaissance de l'Antiquité était, on l'a vu, l'un des objectifs de leur enseignement. Mais on a vu aussi que cet objectif n'était pas réservé aux textes historiques : c'est le même complexe de finalités convergentes, dominé par la finalité rhétorique, qui s'appliquait à tous. On glanait donc des informations dans tous les auteurs. Quant à la prélection, elle ne négligeait pas non plus d'en apporter, soit qu'elles fussent nécessaires à l'intelligence du texte, soit encore dans le cadre de l'*eruditio*.

Mais ces connaissances ne relevaient pas de l'histoire : conformément aux conceptions cicéroniennes, les régents les rangeaient dans la rubrique des « Antiquités » (1). C'est ce que montre bien un manuel méthodique tel que le *Despauterius novus*, dont le titre introduit une distinction très nette entre les Antiquités d'une part, l'histoire de l'autre (2), et dont le contenu permet de voir en quoi elles différaient : les Antiquités se caractérisaient par leur mode thématique d'exposition, alors que l'histoire était avant tout narrative. Ainsi le P. Pajot examinait-il successivement, dans la partie correspondant aux « Antiquités » annoncées par le titre, la divination, les jeux, les dieux (sans oublier de

(1) Sur l'évolution historique de cette notion, et en particulier sa redécouverte par les érudits humanistes, cf. A. Momigliano, « L'histoire ancienne et l'Antiquaire », *Problèmes d'historiographie ancienne et moderne*, op. cit., pp. 244-293.

(2) *Despauterius novus* (...), op. cit.

mentionner qu'ils sont faux, et qu'il y en a un vrai), les fêtes, les supplices, les méthodes de consécration des arbres (1), etc. : il y a là une description systématique de la religion, de la culture, des techniques et du mode de vie antiques. Mais cette description n'est spécifiée ni dans le temps, ni dans l'espace : elle réunit en un même horizon l'ensemble des faits concernant un même thème, l'étude des « vases » promenant par exemple le lecteur du pays des Scythes jusqu'à Alexandrie en passant par l'Inde et l'Espagne, et lui faisant rencontrer indifféremment des personnages aussi diversement situés dans le temps que Philippe, Diogène, Auguste, Assuérus et Néron (2). La partie proprement historique du livre, au contraire, commence à la création du monde et suit le déroulement du temps, peuple par peuple. La narration historique se distingue donc des Antiquités par sa relation au temps et à l'espace : c'est ce qui lui donne son caractère principalement « national ».

On reviendra plus loin sur l'histoire de France du P. Pajot et les remarques particulières qu'elle appelle, l'important ici étant de voir que l'histoire restait définie avant tout comme *récit* (définition qui était encore la sienne dans les dictionnaires de la fin du siècle (3)), alors que les « Antiquités » n'en étaient pas un. On s'étonnera moins de cette dissociation si on se souvient du caractère peu opératoire des outils de datation des récents, tels qu'on les a retrouvés dans la prélection : rappelons pour mémoire que n'y figure aucune date chiffrée. À une époque où la chronologie scientifique était seulement en cours d'élaboration (4), la narration historique, qui suit par définition « l'ordre des temps », semble avoir été l'unique instrument pour appréhender la succession des événements. À elle était donc réservée la connaissance de ces événements, politiques et militaires, qui en constituaient la substance, les Antiquités permettant pour leur part d'accéder aux phénomènes de longue durée, difficiles à intégrer dans une narration, que sont les institutions et les mœurs.

(1) *Ibid.*, livre II.

(2) *Ibid.*, livre III, pp. 15-17.

(3) C'est une « narration continuée de choses vraies, grandes et publiques, écrite avec esprit, avec éloquence et avec jugement (...) », selon Richelet, *Dictionnaire français*, Genève, 1680, réimp. Genève, 1970 ; « à l'égard des actions, se dit de cette narration véritable, suivie et enchaînée de plusieurs événements mémorables qui sont arrivés en une ou plusieurs nations, en un ou plusieurs siècles », Furetière, *Dictionnaire universel*, La Haye-Rotterdam, 1690, réimp. Paris, 1978 ; « narration des actions et des choses dignes de mémoire », *Le Dictionnaire de l'Académie française*, Paris, 1694, réimp. 1901.

(4) Cf. *supra*.

L'histoire, en somme, n'était pas encore définie comme connaissance du passé : elle pouvait être un instrument pour cela, mais elle n'était pas le seul, et elle n'était pas que cela. Ce serait donc trahir la conception de l'histoire qui était celle des régents que de ranger sous ce nom ce qui, pour eux, relevait toujours de l'*antiquitas* cicéronienne.

## 6. Les origines de l'enseignement historique

Est-ce dans le cadre des conceptions mises en œuvre par la *Ratio* que pouvait se développer un enseignement historique d'une autre nature, positif et autonome ? L'étude menée ici semble montrer que non ; elle indique en tout cas l'ampleur des transformations, pédagogiques, sociales et épistémologiques, nécessaires à la constitution d'un tel enseignement : ni les finalités éducatives, ni les techniques de transmission, ni la conception du savoir et l'organisation des connaissances, dans l'enseignement des humanités, ne semblaient l'appeler.

Ces transformations, il est hors de question de prétendre, ici, les étudier. On voudrait simplement, pour finir, indiquer qu'il n'est pas illégitime de rechercher les origines de l'enseignement historique dans les collèges jésuites – à condition de ne pas faire porter cette recherche sur l'enseignement des « classes » d'humanités, régi par la *Ratio*, mais sur celui des « chambres », réservé aux pensionnaires.

Les Jésuites ne sont en effet pas demeurés sans réponse face aux aspirations d'une partie de l'aristocratie, qui ressentait le besoin d'une éducation davantage tournée vers le présent que celle des humanités. Ces aspirations sont évidemment moins faciles à saisir que les conceptions humanistes, parce qu'elles n'ont pas donné lieu à une codification du type de celle de la *Ratio*, ou des *Statuts* des collèges de l'Université de Paris. Il faut donc les rechercher là où elles se manifestaient, de manière éparse et non encore institutionnalisée : par exemple dans les pratiques pédagogiques de l'éducation domestique (1), ou encore dans les projets pour un plan d'éducation adapté aux besoins de la noblesse (2). Les « chambres » des pensionnats, jésuites ou oratoriens, où l'enseignement ordinaire des classes du collège était complété par un enseignement supplémentaire, dispensé par d'autres enseignants que le

(1) Cf. M. Motley, *Becoming a French Aristocrat. The Education of the Court Nobility, 1580-1715*, Princeton, 1990.

(2) Je me permets sur ce point de renvoyer à ma thèse : *Les Paradigmes pédagogiques. Recherches sur l'enseignement de l'histoire au XVII<sup>e</sup> siècle*, sous la direction de H. Moniot, Université Paris VII-Denis Diderot, déc. 1993, à paraître chez Belin.

régent, en fonction du contrat d'ordre privé passé par la famille et l'institution enseignante, apparaissent donc comme une forme de réponse à ces aspirations, leur intérêt étant de concilier les avantages des deux types d'éducation : l'éducation par les humanités reçue dans les classes, en raison de la valeur religieuse et morale qui lui était reconnue, et le mode de préceptorat dispensé dans les chambres, par lequel on pouvait obtenir « les connaissances pratiques, la culture des relations sociales et l'aptitude à la conversation polie » (1) recherchés par les familles aristocratiques.

Ainsi, l'enseignement des « chambres » ne s'inscrit pas dans la tradition humaniste : il s'en distingue non seulement par son caractère privé (alors que les classes des collèges, en raison du caractère universel du message religieux qu'elles délivraient, étaient en principe ouvertes à tous), mais aussi par ses maîtres, ses contenus et ses méthodes, les précepteurs ou les « préfets de chambre » enseignant en français, par des « causeries » mieux adaptées que la leçon magistrale au futur statut social des élèves, des matières absentes de l'enseignement des classes d'humanités, telles que géographie, histoire, « fortifications », « blason » ou « médailles » (2), etc. On ne peut approfondir ici les analyses qui montreraient, dans chacun de ces types d'enseignement, la manifestation de conceptions très différentes, qu'il s'agisse de l'anthropologie implicite sur laquelle ils reposent ou de l'épistémologie qu'ils mettent en œuvre. Mais on pourrait dire, si l'on ne craignait l'anachronisme, que l'enseignement des « chambres » était une sorte d'enseignement « professionnel », destiné à préparer les jeunes nobles à une carrière au service de l'État : cette visée « professionnelle » est tout à fait explicite dans la plupart des projets mentionnés plus haut, par exemple dans celui de La Noue exhortant les rois à prendre soin de l'éducation de leur noblesse « car d'icelle sortent les princes, les grands chefs de guerre, les gouverneurs & hauts officiers, ambassadeurs & capitaines... » (3). C'est pourquoi cet enseignement devait se faire en français, parce qu'il portait sur des réalités contemporaines pour lesquelles le latin n'offrait ni le vocabulaire, ni même les concepts adéquats, et aussi pour éviter le détour, coûteux en temps et en énergie, de l'apprentissage des langues anciennes (on connaît le célèbre « c'est un bel et grand agencement sans doute que le grec et latin, mais on l'achète trop cher » de Montaigne (4)).

---

(1) M. Motley, *Becoming a French Aristocrat (...)*, op. cit., p. 110.

(2) Cf. C. de Rochemonteix, *Un collège de Jésuites aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles. Le collège Henri IV de La Flèche*, Le Mans, 1889, t. II, p. 38.

(3) F. de La Noue, *Discours politiques et militaires*, Bâle, 1587, pp. 124-125.

(4) *Essais*, I, XXVI.

Or l'histoire était un élément constitutif de ce « programme » d'enseignement aristocratique, tel que le dessinent les textes qui en traitent. Mais cette histoire n'était pas l'histoire humaniste, et elle ne devait pas être enseignée de la même façon. La noblesse aspirait en effet à un type d'éducation moins livresque que celui des humanités : on connaît par exemple la position de Montaigne, qui souhaitait qu'on enseignât « tantôt par devis, tantôt par livre » (1). Loin de lui être spécifique, un tel souhait apparaît général. Réfléchissant à la manière de « lire » l'histoire (c'est-à-dire de l'enseigner), R. de Lusinge demandait « que ceux qui en veulent enrichir leurs enfants eussent pour eux des hommes accomplis en la leçon générale & particulière de l'histoire ; lesquels la contassent de vive voix... » (2).

Quant au contenu de cet enseignement en gestation, il se présente, tel qu'il apparaît esquissé par les projets éducatifs en question, comme « moderne » et « national », puisqu'il devait se faire en français et inclure l'histoire récente, notamment l'histoire de France. Ainsi, les histoires dont La Noue demandait qu'on fasse des « lectures en notre langue » étaient les histoires « tant anciennes que modernes » (3). Un autre exemple est fourni par le plan d'éducation prévu pour le collège de Richelieu (4), où les élèves devaient recevoir, en français toujours, des « notions générales de l'histoire universelle (...) comme aussi de l'état des principautés modernes, singulièrement de l'Europe, dont les intérêts nous touchent de plus près par leur voisinage » ; ils devaient de plus apprendre « sur tout au long (...) l'histoire romaine et française » (5). On ne peut suivre ici en détail la façon dont l'idée de la nécessité de l'histoire nationale a progressé au cours du siècle : mais la distance qui sépare cette histoire de l'histoire humaniste est suffisamment claire.

Il n'y a donc rien d'étonnant à ce qu'on retrouve des témoignages attestant d'un enseignement de l'histoire de France dans les « chambres » des pensionnats, le pensionnat oratorien de Juilly étant, selon

(1) *Idem.*

(2) R. de Lusinge, *La Manière de lire l'histoire*, Paris, 1614, fol. 17.

(3) *Discours politiques et militaires*, *op. cit.*, p. 127.

(4) Sur ce collège, cf. M. Bataillon, « L'Académie de Richelieu, Indre-et-Loire », *Pédagogues et juristes. Congrès du Centre d'Études supérieures de la Renaissance de Tours, 1960*, Paris, 1963 ; R. Mousnier, « Richelieu et l'enseignement. Le cardinal précurseur de la Convention », *Richelieu et la culture. Actes du Colloque international en Sorbonne*, Paris, 1987 ; J. Bergin et L. Brockliss, *Richelieu and his age*, Oxford, 1992.

(5) Cité dans O. Gréard, *La Question des programmes dans l'enseignement secondaire*, Paris, 1884, p. 18.

une tradition historiographique ancienne, le premier établissement à l'avoir organisé : mais il est regrettable que le caractère élitiste, aristocratique de cet enseignement réservé aux pensionnaires n'ait pas été jusqu'ici mis en lumière (1). Cependant, les Jésuites ne pouvaient laisser aux Oratoriens le monopole d'un enseignement aussi propre à attirer les élites. L'historien du collège jésuite de La Flèche, C. de Rochemonteix, signale ainsi l'existence, dans les « chambres » de ce collège, de « causeries » par lesquelles un répétiteur enseignait l'histoire, à côté d'autres matières telles que le « blason » ou les « médailles », sans malheureusement en préciser la date : mais il semble bien que ce soit au fait que La Flèche était non seulement un collège, mais aussi un pensionnat noble, directement placé sous la protection du roi (2), qu'il faille rattacher la place donnée à l'histoire nationale dans le *Despauterius novus* du P. Pajot, qui y était régent. Tout d'abord, l'histoire des Gaulois (*Historia gallica*) y jouit d'un traitement de faveur : détachée du reste de l'histoire antique, elle est traitée à part dans trois chapitres spécifiques, « L'histoire des Gaulois contre les Romains », « L'histoire des Gaulois chez les nations étrangères », « L'histoire de la décadence des Gaulois et des victoires de César » (3) ; et on a vu déjà le caractère patriotique des maximes franco-latines dont elle est parsemée (4). Surtout, le fait le plus frappant est évidemment la présence, dans ce manuel, d'une partie consacrée à « l'histoire française » (5) en tant que telle.

Il y a donc peut-être, dans le *Despauterius novus*, une tentative de conciliation entre la tradition humaniste et un type d'enseignement plus adapté aux aspirations de la noblesse ; mais il ne faut pas s'exagérer sa portée. D'une part, il n'y a pas à s'illusionner sur sa modernité : l'*Historia gallica* s'appuie encore sur des généalogies et des étymologies fabuleuses déjà discréditées dans la plupart des abrégés de la même époque. Et c'est bien la tradition humaniste qui inspire, on l'a vu, l'économie générale de l'ouvrage, l'histoire de France présentant un caractère très net d'appendice par rapport au reste. Ce caractère n'apparaît pas seulement dans l'espace restreint qui lui est accordé par rapport au total des Antiquités et de l'histoire ancienne, ou dans sa typographie particulière, très resserrée ; il se manifeste aussi dans son aspect inélaboré : contrairement en effet à la tradition rhétorique qui fait de l'histoire avant tout un récit, « l'histoire

---

(1) Cf. G. Compayré, *Histoire critique des doctrines de l'éducation (...)*, op. cit.

(2) Cf. C. de Rochemonteix, *Un collège de Jésuites (...)*, op. cit., t. I, pp. 52-61.

(3) *Despauterius novus*, op. cit., livre V, respectivement p. 212, 221, 224.

(4) Cf. *supra*.

(5) *Despauterius novus*, op. cit., livre V, p. 241.

française » est présentée par ordre alphabétique, commençant par le mot « Albigeois » pour se poursuivre par « Allemans », et ainsi de suite ; elle est suivie d'une série de « Remarques » qui sont en fait des listes (liste des reines de France, liste des pays dominés par Charlemagne, liste des rois de France qui ont été empereurs, etc.) en lesquelles on reconnaît le produit de l'érudition des juristes du siècle précédent, et leur manière méthodique de le traiter. Bien que le P. Pajot justifie cet ordre alphabétique par des arguments divers, d'ordre pratique ou pédagogique (1), on ne peut se défendre de l'impression que son manuel était, à la date où il a paru, déjà dépassé, proposant des « Antiquités » françaises plutôt qu'une histoire : bien des abrégés d'histoire de France offraient à la même époque un récit continu et un contenu plus critique (par exemple ceux qu'avait fait paraître vingt ans plus tôt le P. Berthault, régent à Juilly (2)). Quant à sa postérité, il n'en a eu aucune, n'ayant jamais été réimprimé ; même son emploi à La Flèche fut de courte durée, puisqu'il fut détrôné dès 1664, en tant que grammaire, par celle d'Annibal Codret (3). Cette absence de postérité ne lui ôte pas, d'ailleurs, son intérêt ; mais elle empêche de voir en lui le témoin d'une évolution linéaire. Elle y montre plutôt une étape avortée dans le long et tortueux processus de constitution de l'enseignement historique, qui apparaît donc bien plus complexe que ne le voyait le P. de Dainville.

Car il ne semble pas que ce soit dans les collèges jésuites qu'ait pu se produire la progressive osmose entre la tradition humaniste et les pratiques éducatives de l'aristocratie qui a donné naissance à un enseignement historique à finalité cognitive, intégrant en un même ensemble histoire et Antiquités, et mettant sur le même pied connaissance du passé antique et étude du passé récent. Tout d'abord, en raison de l'élitisme même de cette éducation aristocratique, qui en faisait l'apanage des « grands ». La promotion de l'histoire au rang de matière d'enseignement pour les princes et l'aristocratie s'est en effet accompagnée d'une véritable confiscation de son « usage politique » (4), tout un courant de la littérature pédagogique s'élevant, vers la fin du XVII<sup>e</sup> siècle, contre la prétention de ce qu'on appellerait aujourd'hui les simples citoyens à s'en mêler : «...comme il n'y a principalement que les personnes qui sont dans les premières places qui puissent y trouver beaucoup

(1) *Idem*.

(2) *Florus franciscus*, Paris, 1630 ; *Florus gallicus*, Paris, 1632 ; *Florus gaulois, ou l'abrégé des guerres de France*, trad. du précédent, Paris, 1634.

(3) Cf. C. de Rochemonteix, *Un collège de Jésuites (...)*, *op. cit.*, t. III, p. 167.

(4) L'expression est de Saint-Réal, *De l'Usage de l'histoire*, Paris, 1671, repris dans la *Méthode pour étudier l'histoire* de Lenglet-Dufresnoy, 1713, t. II.

d'exemples pour eux, il n'y a aussi que ces personnes du premier rang pour qui l'on puisse dire que l'Histoire soit faite. C'est une science purement spéculative pour les hommes du commun », déclare par exemple dédaigneusement le « lecteur » du Dauphin Cordemoy (1), parmi beaucoup d'autres. Il ne semble pas que les Jésuites, dont on connaît le souci de prendre en mains l'éducation des élites, aient pensé autrement : ainsi le manuel d'histoire du P. Buffier, souvent cité comme indice du développement de l'enseignement historique au collège Louis-le-Grand au début du XVIII<sup>e</sup> siècle, est-il explicitement destiné par son titre aux *pensionnaires* de ce collège (2). Le P. Buffier n'était d'ailleurs pas régent, mais *scriptor* et « préfet de chambre » (3) ; c'est donc bien dans le cadre des « chambres » qu'il a enseigné l'histoire, pour lui matière parmi d'autres, et pour laquelle il avait si peu d'estime qu'il ne l'a pas incluse dans sa *Summa pedagogica*, considérant, en bon cartésien, qu'elle n'avait « pas de place dans un recueil de sciences considérées comme le fruit des opérations de l'esprit » (4) : c'est sans nul doute au fait qu'elle ne relevait, selon lui, que de la mémoire, qu'il faut imputer la forme catéchistique qu'il a cru bon de donner à son manuel, et son caractère particulièrement aride.

L'autre facteur qui a entravé la modernisation des pratiques enseignantes dans les « classes » est l'effort des Jésuites pour maintenir l'esprit originel de la *Ratio*, notamment à travers la *Ratio discendi et docendi* de Jouvancy dont le P. de Dainville a montré qu'elle « s'appliquait à fixer et à maintenir l'étude et l'enseignement dans la tradition humaniste » (5) ; elle maintenait en tout cas l'histoire dans le cadre rhétorique hérité de l'Antiquité. L'étude menée ici montre pourtant que les Jésuites n'ont pas refusé l'histoire nationale qui s'élaborait au XVII<sup>e</sup> siècle ; mais ils l'ont mise au service du groupe social qui en réclamait le monopole. Non seulement, par conséquent, leur conception de l'histoire ne peut être identifiée de manière immédiate à celle d'aujourd'hui ; elle doit de plus être replacée dans le cadre d'un enseignement segmenté selon les critères propres à la société de leur temps, qui

(1) « De la Nécessité de l'Histoire, de son usage, et de la manière dont il faut mêler les autres sciences en la faisant lire à un Prince », *Divers Traités de métaphysique, d'histoire et de politique*, Paris, 1691, p. 85.

(2) C. Buffier, *Nouveaux éléments d'histoire et de géographie à l'usage des pensionnaires du Collège Louis-le-Grand*, Paris, 2<sup>e</sup> éd., 1731.

(3) Cf. F.K. Montgomery, *La Vie et l'œuvre du P. Buffier*, Paris, 1930, p. 13. La tâche du *scriptor* était, comme son nom l'indique, de rédiger les ouvrages dont ses supérieurs souhaitaient la parution.

(4) Cité par F.K. Montgomery, *op. cit.*, p. 64.

(5) F. de Dainville, « *Le Ratio discendi et docendi* de Jouvancy », *Archivum historicum Societatis Jesu*, 1951, t. XX, repris *L'Éducation des Jésuites*, *op. cit.*, p. 256.

ne sont plus les nôtres. Il importe donc de distinguer le statut oratoire de l'histoire dans les humanités enseignées au public indiscriminé des « classes », et celui, politique au sens large du terme, qui était le sien dans l'enseignement élitair des « chambres » : c'est en juxtaposant les deux que les Jésuites ont pris leur part dans le processus complexe d'élaboration d'un enseignement historique – part qui reste à préciser par de nouvelles recherches sur leurs pratiques enseignantes, et sur la place de celles-ci dans l'ensemble des transformations qui ont affecté la pédagogie aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles. Ni diabolisée, ni canonisée, la pédagogie historique des Jésuites apparaît ainsi comme une expression, parmi d'autres, des acquis, des aspirations, et aussi des tensions d'une société.

Annie BRUTER  
Collège Gauguin, Paris

## **LES MANUELS DE GRAMMAIRE LATINE DES ORIGINES À LA RÉVOLUTION :**

*constantes et mutations*

*par Bernard COLOMBAT*

Mon point de départ est que, comme toute grammaire, la grammaire latine est un outil. Je reprends cette idée de la grammaire-outil à Sylvain Auroux :

« La grammaire n'est [...] pas une simple description du langage naturel. Il faut la concevoir aussi comme un outil linguistique : de même qu'un marteau prolonge le geste de la main de l'homme et le transforme, une grammaire prolonge la parole naturelle, et donne accès à un corps de règles et de formes qui ne figurent souvent pas ensemble dans la compétence d'un même locuteur » (1).

On peut ajouter que la grammaire latine est un très vieil outil, qui, dans une certaine mesure, a gardé un bon nombre des traits qu'il avait à l'origine. Par exemple la division en parties du discours. Certes le nombre et l'identité des catégories ont un peu changé : des huit originales (nom, verbe, pronom, participe, adverbe, préposition, conjonction, interjection), il nous en reste, dans la grammaire scolaire d'aujourd'hui, sept : on a perdu le participe, mais on a ajouté l'adjectif, à l'origine simple sous-partie du nom (mais qui apparaît déjà comme partie indépendante dans la dernière grammaire de notre corpus, celle de Lhomond, cf. *infra*), et on subdivise aujourd'hui la conjonction en conjonction de coordination et conjonction de subordination (2). Plus remarquable encore, beaucoup de grammaires latines scolaires oublient aujourd'hui de donner une liste et une définition de ces classes de

---

(1) Sylvain Auroux, *La Révolution technologique de la grammatisation*, Liège, Mardaga, 1994, p. 115.

(2) Cf. par ex. M. Lavency, *Vsus, Description du latin classique en vue de la description des auteurs*, Paris et Gembloux, Duculot, 1985, pp. 16-17.

mots, tant elles sont « naturelles » (1), et sans doute beaucoup de latinistes trouveraient oiseux ce type de réflexion. En effet le cadre est toujours là, mais il est devenu si transparent qu'on ne le voit plus. Par contre, il ne manque pas d'éléments bien tangibles qui permettent de tester la connaissance de cette langue, que ce soit du côté de la morphologie (déclinaisons et conjugaisons) ou de la syntaxe (parmi les morceaux de choix, le réfléchi latin, le gérondif), et c'est évidemment ce à quoi s'attachent les latinistes.

## I. PRÉAMBULE MÉTHODOLOGIQUE : L'« OUTIL » GRAMMAIRE LATINE

### 1. Un outil au statut paradoxal

La transparence du cadre de cet instrument théorique que constitue la grammaire latine donne également lieu à un paradoxe. D'une part l'outil a servi à l'élaboration de la description de beaucoup de langues du monde depuis le XVI<sup>e</sup> siècle : il y a assez peu de décalage entre l'apparition des premières grammaires des langues vernaculaires européennes et celles des langues amérindiennes, à cause des grandes découvertes (2). À cet égard, on a déjà souligné le caractère hautement symbolique de la date de 1492, non seulement pour les Espagnols, mais aussi pour tout l'univers, puisqu'elle marque à la fois la découverte de l'Amérique par Christophe Colomb et la publication de la première grammaire du castillan, celle de Nebrija. Dès lors la description de la plupart des langues alors vivantes dans le monde va se faire presque simultanément. Par exemple, les premières grammaires du portugais (qui sont dues à Oliveira et à Barros) datent respectivement de 1536 et 1540, mais seulement un demi-siècle plus tard, en 1595, le Père Joseph de Anchieta publie la première grammaire de la langue

(1) C'est le cas chez A. Cart, P. Grimal *et al.*, *Grammaire latine*, Paris, Nathan, 1963 ; chez J. Gason *et al.*, *Abrégé de grammaire latine*, Paris, Magnard, 1979 ; chez J. Gaillard et J. Cousteix, *Grammaire essentielle du latin*, Paris, Scodel, 1976 ; chez M. Furno et S. Boularot, *Le Latin, de l'initiation à la pratique : grammaire différentielle*, Gap et Paris, Ophrys, 1996. Par rapport à la liste traditionnelle, les deux premiers ouvrages isolent en outre les numéraux ; le troisième distingue « autour du nom », outre le nom et l'adjectif, les pronoms personnels, les pronoms / adjectifs, les relatifs, et, parmi « les mots invariables », les négations ; le dernier donne (dans son glossaire, pp. 269-270) une définition de *espèce (de mots)*, mais sans fournir la liste de ces espèces. La plus ancienne *Grammaire latine complète* de L. Sausy (Paris, F. Lanore, 1961 [1947], p. 5) donne la liste traditionnelle sans définitions.

(2) Cf. Sylvain Auroux, « Introduction : le processus de grammatisation et ses enjeux », S. Auroux dir., *Histoire des idées linguistiques*, Tome 2 : *Le Développement de la grammaire occidentale*, Liège, Mardaga, 1992, p. 26.

parlée au Brésil, le tupi-guarani. Pour ce faire, Anchieta n'utilise pas encore une grammaire portugaise, parce que celle-ci n'a pas encore acquis son autonomie, mais bien une grammaire dont le cadre descriptif est latin et dont la métalangue est un mélange de latin et de portugais. L'utilisation de la grammaire latine pour outiller les langues du monde, pour les « grammatiser » (1) a donc connu un succès assez extraordinaire.

D'autre part, c'est en cela que réside le paradoxe, cet outil ne devrait vraiment être adapté qu'à une langue : le latin, et l'expérience a montré son inadéquation aux autres langues. On sait, ou plutôt les linguistes savent, combien les entraves imposées par ce cadre ont gêné l'essor de la description du français. Or il n'est même pas sûr que la grammaire latine soit adaptée à son objet. Son caractère « naturel » – mais qui l'est d'ailleurs surtout pour certains d'entre nous, les plus âgés, qui ont appris en parallèle grammaire latine et grammaire française – ne doit pas masquer les réserves que font un certain nombre de linguistes latinistes eux-mêmes. Nous en donnerons deux exemples : a) la mise en cause de l'opposition nom *vs* adjectif par P. de Carvalho, qui rétablit en latin l'unité nominale originelle englobant substantif et adjectif : « Il y a tout lieu de penser que le nom-adjectif latin n'est pas moins capable de désigner *des êtres* – et pas seulement leurs qualités – que le nom-substantif. Il le fait, certes, d'une manière extensive, imparcilière, en laissant ouverte la question de l'identité de l'être désigné ; il n'en pose pas moins l'image "substantive" de cet être » (2) ; b) cette remarque tirée de la préface que C. Touratier a placée en tête de sa *Syntaxe latine* : « Lorsque [...] on s'intéresse en linguiste à l'enseignement de la syntaxe latine ou française, on a vite l'impression que les bases théoriques sur lesquelles s'appuient plus ou moins traditionnellement les grammaires scolaires, loin d'être claires et sûres, sont entièrement à repenser, ou plutôt sont encore à établir de façon méthodique et rigoureuse » (3). Bien sûr on peut dire que cette inadéquation est due au retard pris par une langue depuis si longtemps outillée par rapport au progrès de la science linguistique, mais on peut penser qu'il y a d'autres facteurs en jeu, j'y reviendrai.

(1) S. Auroux, *La Révolution technologique (...)*, op. cit., 1994.

(2) « "Syntaxe"... en latin ? », *Bulletin de la Société linguistique de Paris*, 81/1, 1986, p. 292.

(3) Louvain, Peeters, 1994, p. LI.

## 2. Un rapport à la langue de type particulier et qui a évolué

S. Auroux remarque que tout outil linguistique change la langue (1), qu'il s'agisse d'une grammaire ou d'un autre instrument, comme le dictionnaire : il est facile de concevoir que la compétence individuelle se modifie grandement selon qu'on a accès à un dictionnaire monolingue de sa langue maternelle ou pas, puisque ce dernier permet une augmentation de la compétence lexicale. De même on peut penser que l'ensemble de règles contenues dans une grammaire maintient des pratiques langagières que le libre usage aurait abandonnées depuis longtemps.

Or le statut de la grammaire latine a ceci de particulier que le latin est une langue morte et qu'une bonne part de sa description a été établie après cette mort. On peut certes supposer que tant que les grammaires latines ont été destinées à de purs locuteurs latins, elles ont gardé, elles aussi, ce pouvoir de changer la langue. Néanmoins, il faut admettre que la généralisation des descriptions du latin, représentée par le courant artigraphique (2) des IV<sup>e</sup> et V<sup>e</sup> siècles est postérieure à la floraison de la latinité classique, et il est sans doute difficile de faire la différence entre une activité normative de maintien de la langue dans un état donné et une activité philologique de commentaire et d'interprétation des classiques. Ensuite la disparition du latin d'abord comme langue naturelle, puis comme langue de culture, a conduit à envisager différemment l'objet de l'étude : il ne s'agissait plus d'une langue toujours vivante, donc en cours d'évolution, mais d'une langue figée dont la forme la plus classique constituait la référence principale, sinon exclusive.

La Renaissance est à cet égard une période fort intéressante, comme le montrent la question de la langue au XV<sup>e</sup> siècle (3) ou le débat sur le cicéronianisme au siècle suivant (4). Le problème essentiel est alors le suivant : puis-je laisser à la langue une certaine créativité (en particulier lexicale), certes dans des limites données, mais de telle façon que la langue puisse suivre l'évolution du monde, ou suis-je

(1) *La Révolution technologique (...)*, op. cit., 1994, pp. 115-116.

(2) *Ars* est dans l'antiquité latine le nom (correspondant latin du grec *tekhnè*) qui désigne les traités techniques de grammaire.

(3) Cf. Martine Furno, *Le Cornu Copiae de Niccolò Perotti : Culture et méthode d'un humaniste qui aimait les mots*, Genève, Droz, 1995, pp. 141 sq. ; Mirko Tavoni, *Latino, grammatica, volgare. Storia di una questione umanistica*, Padoue, Antenore, 1984.

(4) Cf. Jacques Chomarat, *Grammaire et rhétorique chez Érasme*, Paris, Les Belles Lettres, 1981, vol. 2, pp. 815 sq.

obligé de la maintenir dans la limite des expressions utilisées par Cicéron et les auteurs classiques ? Il est évident qu'aujourd'hui les partisans de la seconde position ont triomphé, puisque, dans notre pratique du thème latin, nous sommes tenus d'avoir le plus grand respect pour le latin classique. C'est qu'entre-temps on a bien évidemment renoncé dans la majorité des cas à suivre l'évolution du monde, mais l'abandon s'est produit bien après ces débats humanistes, et sans doute en plusieurs étapes.

### 3. Les conditions de production et l'environnement de l'outil

À quoi sert l'outil ? Souvenons-nous que « la principale activité du grammairien ancien était l'explication de texte dans un cadre scolaire » (1). Une *Ars* antique (2) sert donc à une activité essentiellement philologique : lire les textes, en analyser les composantes (classes de mots et catégories afférentes), en étudier les écarts (défauts, défauts excusables, qualités et figures (3)). Puis la grammaire a reçu pour fonction d'aider à la sauvegarde d'une langue en déclin (déjà chez Priscien (4)), enfin de servir à l'apprentissage d'une langue seconde, et précisément d'une langue morte. Durant tout le XVIII<sup>e</sup> siècle, on voit exprimée en France cette idée qu'une grammaire sert à apprendre une langue morte, les langues vivantes s'apprenant par l'usage. Comme visées à cet apprentissage, on peut mettre plusieurs choses : comprendre les textes, écrire la langue, parler la langue. Actuellement, nous nous contentons du premier objectif ; le second a longtemps été un objectif effectif, encore que caché, et mal caché : ainsi, au XVIII<sup>e</sup> siècle, il est de bon ton de s'acharner contre le thème latin (qui est à l'origine le développement d'un thème en latin, non une traduction de français en latin), mais ce qu'on produit alors essentiellement, ce sont des méthodes de thème. Quant à parler latin, la pratique a varié beaucoup en fonction des écoles (les Jésuites l'ont longtemps pratiquée) et des pays (les pays germaniques l'ont maintenue plus tard), mais dès le XVI<sup>e</sup> siècle, il est des auteurs, comme Sanctius, pour s'interdire de parler latin, afin d'éviter toute altération.

---

(1) Marc Baratin, « Section 4. La maturation des analyses grammaticales et dialectiques », S. Auroux dir., *Histoire des idées linguistiques*, Tome 1: *La Naissance des métalangages, en Orient et en Occident*, Liège, Mardaga, 1989, p. 209.

(2) Cf. *supra*, le sens de ce mot.

(3) L'articulation entre ces différentes composantes est complexe ; cf. Marc Baratin, Françoise Desbordes, « La troisième partie de l'*Ars Grammatica* », *Historiographia Linguistica*, XIII/2-3, 1986, pp. 215-240.

(4) Cf. M. Baratin, « Section 5. Les difficultés de l'analyse syntaxique », S. Auroux dir., *Histoire des idées linguistiques*, Tome 1: *La Naissance des métalangages*, *op. cit.*, p. 231.

À qui sert l'outil ? Au maître ou à l'élève ? Au débutant ou à l'étudiant confirmé ? Cela a varié en fonction des époques et des supports. Dans l'Antiquité, le support est trop rare pour parvenir entre les mains de chaque élève : mais le texte de Donat est assez court pour être appris par cœur par cet élève. De même, le texte du *Doctrinale* semble bien obscur pour un débutant, mais notons qu'il est aussi bien peu explicite pour son maître : il faut admettre que c'est un livre que l'élève apprendra par cœur (2645 vers, soit 116 000 caractères, à peine plus que Donat) et retiendra grâce à sa forme versifiée. Au maître ensuite d'en déchiffrer les obscurités et de l'éclaircir par des commentaires, méthode que l'on voit mise en oeuvre également dans l'adaptation proposée par Behourt du manuel de Despautère (cf. *infra*).

C'est sans doute l'imprimerie qui a permis à l'élève d'avoir son propre manuel, mais cela ne s'est sans doute pas fait immédiatement. Le cahier de latin examiné par J.-C. Margolin et ses collaborateurs montre qu'il ne s'agit pas d'un cahier d'exercices, mais d'un résumé du manuel de Despautère (1) : le cahier reproduit le livre, plus qu'il ne sert à sa mise en application. La diffusion, voire la consommation, du livre scolaire, et particulièrement de la grammaire latine (s'il s'agit bien, comme le dit le Père Charles Pajot du premier, sinon de l'unique, manuel de l'élève (2)), devient plus large par la suite. Rappelons l'exemple, donné par M.-M. Compère et D. Pralon-Julia, de ce mauvais sujet du collège Louis-le-Grand, Félix Filley de Labarre, à qui il faut, pour sa seule classe de sixième, en 1716-1717, deux ou trois manuels de rudiments et deux manuels de particules (3). Sans doute était-ce là le début des beaux jours de l'édition scolaire.

La grammaire est un outil parmi d'autres outils. Elle n'est évidemment pas le seul instrument, même si elle est sans doute l'instrument premier, qui parfois englobe d'autres éléments, comme le montre précisément cette version du Despautère élaborée par Pajot et qui intègre des notions d'histoire et de géographie. Aussi doit-elle s'étudier en

(1) Jean-Claude Margolin, Jan Pendergrass et Marc Van der Poel, *Images et lieux de mémoire d'un étudiant du XVI<sup>e</sup> siècle: Étude, transcription et commentaire d'un cahier de latin d'un étudiant néerlandais*, Paris, Guy Trédaniel, 1991.

(2) Bernard Colombat, *Les Figures de construction dans la syntaxe latine (1500-1780)*, Louvain et Paris, Peeters et BIG, 1993, p. 238 ; Carole Gascard, *L'Enseignement du latin au XVII<sup>e</sup> siècle à travers les textes théoriques et les grammaires*, thèse de l'École des Chartes, 1994, vol. 1, p. 148.

(3) Marie-Madeleine Compère et Dolorès Pralon-Julia, *Performances scolaires de collégiens sous l'Ancien Régime, Étude de six séries d'exercices latins rédigés au collège Louis-le-grand vers 1720*, Paris, INRP et Publications de la Sorbonne, 1992, p. 63.

rapport avec ces outils, qui sont en fait très nombreux. Il peut s'agir (si on laisse de côté les instruments nécessaires à la fabrication des vers latins) : de lexiques et de dictionnaires, parfois conçus comme complémentaires par rapport à la grammaire (1) ; de recueils d'« élégances » : l'ouvrage de Valla (voir sa composition *infra*) est à cheval entre lexique et grammaire ; de « colloques » (dialogues d'apprentissage utilisant directement la langue à apprendre) ; de traités de composition épistolaire, très en usage au XVI<sup>e</sup> siècle et dans lesquels on peut voir la préfiguration des manuels de thème ultérieurs ; de « traités des particules », d'abord monolingues (comme celui d'O. Torsellini), puis bilingues, et si répandus à partir du XVII<sup>e</sup> siècle ; de méthodes spécifiques de version ou de thème ; mais aussi d'une grammaire de la langue maternelle, quand, au XVIII<sup>e</sup> siècle par exemple, l'auteur conçoit les deux ouvrages comme complémentaires. L'existence de ces divers instruments (2) suppose des rapports complexes entre eux. Par exemple, selon que le dictionnaire utilisé en parallèle à la grammaire comportera ou non l'indication des genres du nom, cette dernière devra fournir un développement sur les « règles des genres », ou elle pourra en faire l'économie.

Enfin, un outil dans quelle (méta-)langue ? C'est un élément important. Par exemple, si je traduis un « colloque » dans une autre langue, sans garder la version originale, il change complètement de fonction, et, logiquement, ne peut plus servir qu'à faire apprendre la langue dans laquelle on le traduit ; mais si je mélange texte initial et traduction, sa fonction devient complexe, car son usage peut être réversible. Néanmoins il perd sa fonction essentielle, qui est d'immerger directement l'apprenant dans la langue à apprendre, sans secours extérieur. Les premières grammaires latines sont évidemment en latin, mais, dès la Renaissance, elles intègrent des gloses en vernaculaire (pratiquement toutes les grammaires latines italiennes du XV<sup>e</sup> siècle traduisent les verbes dont elles donnent les temps primitifs). Une deuxième étape est fournie par exemple par les versions du Desputière offertes par Behourt et ses successeurs (3) : non seulement elles traduisent une partie du texte initial, la proportion de texte traduit augmentant au fur et à

(1) La dernière partie du *Catholicon* (1286) de Johannes Balbi est un dictionnaire ; on a émis l'hypothèse (M. Furno, *Le Cornu Copiae de Niccolò Perotti, op. cit.*, pp. 176-177) que les *Rudimenta grammatices* (1468) et le *Cornu Copiae* (1477-1480) de Perotti avaient été conçus par l'auteur comme les deux parties d'un même ouvrage.

(2) Dont certains auteurs offrent une palette assez complète : outre un traité de versification, les *Règles pour la langue latine et française* de D. Gaullier (1716-1719) combinent des rudiments, une méthode de thème, des *Règles d'élégance pour la prose latine*, une méthode de version.

(3) Voir *infra* la contribution de Carole Gascard.

mesure des éditions, mais encore elles adaptent ce texte en lui imposant l'ordre de la phrase française. Le saut opéré par la *Nouvelle Méthode Latine* de Port-Royal, entièrement rédigée en français et traduisant tous les exemples, est décisif : il manifeste que le latin ne peut être appris directement par le latin, signe que la langue est définitivement morte.

#### 4. Quelques jalons dans le développement de la grammaire latine (1)

Nous retiendrons dix ouvrages, ceux de Donat, Priscien, Alexandre de Villedieu, Valla, Perotti, Despautère, Sanctius, Behourt, Lancelot, Lhomond, pour lesquels nous donnerons des indications dans les rubriques suivantes (2) :

- 1) auteur,
- 2) date de composition ou de publication,
- 3) volume (exprimé en nombre de caractères),
- 4) titre, lieu d'édition, éditeur,
- 5) variantes et histoire institutionnelle,
- 6) but poursuivi par l'auteur et public visé,
- 7) mode de présentation et métalangue,
- 8) composantes,
- 9) corpus illustrateur.

Pourquoi ce choix ? Sept de ces ouvrages sont incontestablement des ouvrages proprement scolaires au succès reconnu. Donat fournit le cadre initial : ses *Artes* ne sont peut-être pas les plus originales, mais ce sont celles que la postérité a retenues, sans doute pour leur simplicité et leur « perfection formelle » (3). De plus elles survivent jusqu'à la Renaissance sous la forme de la *Janua* (4). Alexandre de Villedieu fournit la grammaire scolaire de loin la plus usitée au Moyen Âge. Perotti est choisi parmi d'autres humanistes, mais sa grammaire est sans doute la

---

(1) Les données suivantes sont empruntées au Corpus représentatif des grammaires et des traditions linguistiques, actuellement en cours d'élaboration dans l'URA CNRS 381 « Histoire des théories linguistiques » (Université de Paris VII). Voir aussi M. Baratin. « Sur la structure des grammaires antiques », J. De Clerq et P. Desmet éd., *Florilegium Historiographiae Linguisticae, Études d'historiographie de la linguistique et de grammaire comparée à la mémoire de M. Leroy*, Louvain, Peeters, 1994, pp. 143-157, et B. Colombat, « L'enseignement de la grammaire latine à la Renaissance », *L'Éducation au XVI<sup>e</sup> siècle, Actes du colloque du Puy-en-Velay (13-15 septembre 1993)*, Le Puy-en-Velay, Impr. départementale, 1994, pp. 105-126.

(2) La présentation du corpus est renvoyée en annexe.

(3) Louis Holtz, *Donat et la tradition de l'enseignement grammatical, étude et édition critique*, Paris, Éditions du CNRS, 1981, pp. 94-95.

(4) Paul F. Grendler, *Schooling in Renaissance Italy, Literacy and Learning, 1300-1600*, Baltimore et London, The Johns Hopkins University Press, 1989.

plus reproduite à la fin du XV<sup>e</sup> siècle. Si Despautère fournit la grammaire la plus utilisée en France aux XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles, c'est peut-être dû moins à sa valeur propre qu'aux hasards de l'histoire. La taille de l'ouvrage, extrêmement importante, s'explique par le fait que l'édition examinée (celle de Robert Estienne) combine les ouvrages élémentaires (comme les *Rudimenta*) et les traités les plus techniques (comme le livre sur les figures). Behourt offre un bon exemple, largement diffusé, de l'adaptation métalinguistique devenue nécessaire. La *Nouvelle Méthode Latine* de Port-Royal est « la » grammaire latine de référence en France durant un siècle et demi auprès de tous ceux qui s'intéressent non seulement au latin, mais aussi au langage en général. L'énorme succès de Lhomond se manifeste par la multiplication des rééditions et adaptations au XIX<sup>e</sup> siècle (1).

La présence des trois ouvrages restant peut étonner. Deux raisons pour l'introduction de Priscien : non seulement il fournit la base de la syntaxe, partie intégrante de la grammaire dès le Moyen Âge, mais c'est également à lui que sont reprises les définitions des classes de mots et leur organisation. Les grammaires italiennes du XV<sup>e</sup> siècle notamment empruntent à Priscien l'essentiel de leur contenu avec une présentation inspirée de Donat. L'ouvrage de Valla n'a rien d'une méthode scolaire, pas plus qu'il n'apporte beaucoup sur le plan linguistique (théorique ou terminologique). Mais il fait progresser l'analyse sur des points précis (ex. le gérondif, l'accord du relatif), et surtout il inaugure l'approche moderne d'analyse de la langue latine en imposant la recherche systématique des constructions réellement attestées : de là l'importance du corpus et le fait que Valla fournit les nouvelles bases de l'analyse pour les grammairiens ultérieurs. L'ouvrage de Sanctius n'a non plus rien de scolaire : soucieux de chercher les *causes de la langue latine*, l'auteur se préoccupe très peu de morphologie et ne traite pratiquement que de syntaxe ; mais il inspire l'essentiel des additions dans la *Nouvelle Méthode Latine* de Port-Royal à partir de la deuxième et surtout de la troisième édition et impose un type d'analyse (par l'ellipse) qui marquera toutes les descriptions ultérieures (même les plus traditionnelles, comme celle de Lhomond). Si l'on veut suivre l'évolution de l'outil, il faut admettre qu'il est indispensable de tenir compte d'ouvrages en apparence extérieurs au domaine scolaire, mais qui exercent, à la longue, une influence profonde, même si celle-ci est oubliée. La comparaison du sort respectif de Valla et de Sanctius dans les textes linguistiques du XVIII<sup>e</sup> siècle est à cet égard édifiante : le

---

(1) Alain Choppin, *Les Manuels scolaires en France de 1789 à nos jours*. 3. *Les manuels de latin*, Paris, INRP et Publications de la Sorbonne, 1988.

premier est pratiquement oublié, le second constamment présent (il est mentionné dans vingt-sept articles linguistiques de l'*Encyclopédie*, ce qui lui procure la dixième place dans la liste des auteurs les plus cités). Pourtant la théorie de Sanctius ne peut s'expliquer sans l'entreprise de Valla, son interlocuteur (posthume), et adversaire, privilégié (1).

## II. QUELQUES ÉLÉMENTS SUR L'ÉVOLUTION DES COMPOSANTES

### I. Le rudiment

Sous ce terme, certains manuels rassemblent une définition des parties de la grammaire, des éléments nécessaires à la lecture (la lettre, la syllabe, le mot, l'énoncé), une présentation des parties du discours.

Les préambules « phonétiques » ont longtemps peu bougé : Perotti propose par exemple une présentation simplifiée du premier livre de Priscien. Quand la métalangue change, le statut de cette partie change aussi. Dès sa première édition, la *Nouvelle Méthode Latine* commence directement par les parties du discours, mais contient dans l'édition examinée un remarquable *Traité des Lettres* : l'élémentaire est passé dans l'accessoire. Chez Lhomond, les quelques données de phonétique sont dans les *Elémens de la grammaire française* (2) et disparaissent donc de la grammaire latine.

Les parties du discours constituent sans doute la partie la plus stable, le « noyau dur » de la tradition. Parmi les ouvrages examinés, Sanctius tente – sans succès pour la suite – de supprimer le pronom comme partie du discours autonome. Un point remarquable est que l'innovation la plus marquante, l'établissement de l'adjectif comme classe à part, ne soit pas due à un théoricien reconnu, mais à Lhomond qui répercute ainsi une innovation de la grammaire française (Girard, 1747) et, par ailleurs, substitue la dénomination « espèces de mots » à celle, traditionnelle, de « parties d'oraison » ou de « parties du discours ».

Aux parties du discours sont attachées des définitions dont l'évolution est trop complexe pour être évoquée ici. Disons simplement que les définitions humanistes s'efforcent de combiner celles données par Donat et Priscien, que certains ouvrages pédagogiques (Despautère) en

(1) Cf. Geneviève Clerico, *Sanctius, Minerve, ou les causes de la langue latine*, introduction, traduction et notes, Lille, Presses universitaires de Lille, 1982, p. 63.

(2) Paris, Colas, 1780, pp. 1-3.

donnent une version simplifiée pour les débutants avant de donner la définition complète, et qu'à partir du XVI<sup>e</sup> siècle, les définitions sont très liées aux théories proposées, au moins dans les ouvrages les plus novateurs. Lhomond, réagissant contre les définitions complexes de Beauzée, se contente de définitions minimales du genre : « *Le Nom est un mot qui sert à nommer une personne ou une chose* » (1) ; « *L'Adjectif est un mot que l'on ajoute au nom pour marquer la qualité d'une personne ou d'une chose* » (2).

Aux parties du discours sont également attachés des attributs qu'on a longtemps appelé leurs « accidents ». Sous ce terme (issu du verbe *accidere* « échoir à »), on trouve essentiellement des sous-classes et des catégories linguistiques affectant certaines classes (le genre, le nombre, le cas, etc., mais aussi la composition et la dérivation). La première grammaire humaniste respecte très fidèlement la présentation antique en posant des questions du type : *Nomini quot accidunt ?* (littéralement, « combien de [catégories] échoient au nom ? ») et en énumérant systématiquement les différents accidents dans un ordre plus ou moins canonique (en suivant tantôt Donat, tantôt Priscien). Cette présentation longtemps stable ne survit guère au delà du XVI<sup>e</sup> siècle.

D'abord les sous-catégories ont été abandonnées lorsqu'elles étaient inopératoires morphologiquement ou sémantiquement. Par exemple, sous l'accident appelé *species* (« espèce »), Donat propose un classement des noms communs en « corporels / incorporels, primitifs / dérivés, diminutifs, tout entiers de déclinaison grecque / tout entiers latinisés / à demi latinisés, homonymes, patronymes, de signification moyenne et ajoutés aux noms, de qualité, relatifs [...], généraux / spéciaux, faits à partir de verbes, semblables à des participes, semblables à des verbes » (3). Ce type d'énumération, encore présent dans les *Rudimenta* de Despautère, disparaît dans la version du *Behourt* examinée.

Un « nettoyage » des catégories affectant les classes a également été effectué par certains humanistes, comme Linacre ou Sanctius, qui en rationalisent la présentation. Prenons comme exemple la suppression du « genre » verbal. De l'Antiquité au XV<sup>e</sup> siècle, on reconnaît dans les verbes cinq « genres » ou « significations » sur une base sémantico-morphologico-syntaxique (actifs, passifs, neutres, déponents,

(1) *Elémens de la grammaire latine, à l'usage des collèges*, 3<sup>e</sup> éd., 1781, p. 1.

(2) *Ibid.*, p. 11.

(3) Louis Holtz, *Donat et la tradition de l'enseignement grammatical*, op. cit., pp. 615-617.

communs). À la Renaissance, on assiste à un raffinement par sous-catégories : Perotti, par exemple, reconnaît sept « séries » (*ordines*) d'actifs, neuf séries de neutres, etc., en fonction de leur construction. Cette présentation complexe est simplifiée par Sanctius qui ne reconnaît plus que deux catégories (actifs et passifs). L'analyse de Sanctius ne sera pas admise par tous, mais elle amènera l'abandon des cinq genres initiaux, et aussi celui du terme même de « genre verbal ». Comme nous aujourd'hui, Lhomond distingue des actifs, des passifs, des déponents, mais sans attribuer la distinction à un terme particulier (ce que les anciens appelaient donc « le genre », ce que nous appelons « la voix ») : les trois sortes de verbes ainsi définis s'opposent à *sum*, encore appelé « verbe substantif » (1) ; de plus, l'ancienne dénomination « neutre passif » est appliquée aux verbes que nous appelons semi-déponents : *gaudeo*, *gausisus sum* (2).

## 2. La morphologie

Son importance dans une langue flexionnelle fait que le premier travail des grammairiens a été de classer les mots en fonction de leurs formes. Cela a d'ailleurs grandement contribué à la reconnaissance des classes de mots. Par rapport au grec, le latin facilitait la tâche du descripteur par la plus grande régularité de ses modèles. Même si la reconnaissance des cinq déclinaisons et des quatre conjugaisons n'a pas été immédiate (elle a une histoire remarquablement retracée par Taylor (3)), elle acquiert une grande stabilité dès l'Antiquité. Néanmoins il reste de petits problèmes à régler : parmi les déclinaisons, le traitement de la troisième, avec les thèmes en consonne et les thèmes en *-i* (important surtout pour la fabrication du génitif pluriel : *-um* ou *-ium*) ; parmi les conjugaisons, l'identification de la troisième mixte (type *accipio* qui ressemble donc à *audio*, mais qui donne à l'infinitif *accipere*, comme *legere*). La solution proposée par Lhomond pour le premier problème consiste à attribuer le génitif en *-ium* aux noms qui ont l'ablatif singulier en *-i* (ex. *securis*), aux noms en *-es* et *-is* qui ont le même nombre de syllabes au nominatif et au génitif (ex. *clades*), aux monosyllabes (ex. *ars*), l'auteur ajoutant que « l'usage apprendra les exceptions » (4). Ce qui est remarquable, c'est que l'analyse semble

(1) *Elémens de la grammaire latine, à l'usage des collèges*, 1781, p. 27.

(2) *Ibid.*, pp. 111-112.

(3) Daniel J. Taylor, « Latin declensions and conjugations : from Varro to Priscian », *Histoire Epistémologie Langage*, 13/2, 1991, pp. 85-109.

(4) *Elémens de la grammaire latine, à l'usage des collèges*, 1781, pp. 102-103.

toujours inspirée de Donat pour la présentation (1), mais que son contenu en est modifié : en particulier, elle utilise partiellement les mêmes exemples en les réinterprétant autrement. Donat proposait d'examiner la forme d'ablatif singulier, la forme de nominatif singulier (si elle est en *-ns* : ex. donné *mons*, donc un monosyllabe), la forme d'ablatif + le genre (ex. donné : *clades*). Notons que le premier critère utilisé par Lhomond est inopérateur si l'on ne fait apprendre que le couple nominatif + génitif pour la reconnaissance du paradigme et que notre célèbre règle sur les parisyllabiques et imparisyllabiques résulte d'une généralisation de la seconde observation. Pour la période considérée, aucune solution définitive n'est donnée, mais aujourd'hui notre règle n'a pas non plus un rendement parfait, puisque nous sommes obligés de reconnaître des exceptions. En ce qui concerne le second problème, touchant à la morphologie verbale, il n'y a guère d'autre solution que d'établir un autre paradigme, comme le fait Lhomond, mais la chose a été proposée bien avant. Après avoir reproduit les quatre séries, la *Nouvelle Méthode Latine* de Port-Royal observe dans une brève note qu'« il y a des Verbes en *-io* qui suivent en partie la quatrième, et en partie la troisième » (2), et l'idée d'une troisième conjugaison mixte est établie dès le milieu du XVIII<sup>e</sup> siècle, si l'on en croit Du Marsais (*Encyclopédie*, art. *conjugaison*) : « À ces quatre *conjugaisons* des verbes latins, quelques grammairiens pratiques en ajoutent une cinquième qu'ils appellent *mixte*, parce qu'elle est composée de la troisième et de la quatrième ; c'est celle des verbes en *ere, io* ».

Pour l'apprentissage de la morphologie, des paradigmes sont nécessaires. Il y en a dès le début, ainsi dans l'*Ars minor* de Donat (par ex. pour les noms : *magister, musa, scamnum, sacerdos, felix*, pour les verbes : *lego* (3)). Un progrès notable sera apporté par la présentation de ces déclinaisons sous forme de tableaux : celle de la *Nouvelle Méthode Latine* est à cet égard un modèle du genre, avec les désinences détachées et imprimées en rouge, et même les quatre conjugaisons imprimées en vis-à-vis sur une double page (4). Or il est remarquable que cette présentation en paradigmes n'ait pas été jugée suffisante. Chez Perotti par exemple, le paradigme est précédé de règles de formation des cas dans chaque déclinaison (huit pour la première, dix pour les 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, sept pour la 5<sup>e</sup>). Chez Despautère, chez Behourt et encore dans

(1) Louis Holtz, *Donat et la tradition de l'enseignement grammatical*, op. cit., pp. 626-627.

(2) *Nouvelle Méthode Latine*, 1653, p. 42.

(3) Louis Holtz, *Donat et la tradition de l'enseignement grammatical*, op. cit., pp. 586-587 et 593-594.

(4) *Nouvelle Méthode Latine*, 1653, pp. 30-53.

la *Nouvelle Méthode Latine*, les règles de formation des déclinaisons occupent respectivement 36 pages de 5000 caractères, 73 pages de 2300 caractères, 74 pages de 2400 caractères, soit pour chacun des ouvrages près de 180 000 caractères. C'est énorme, et l'on peut se demander la raison de cet investissement pédagogique. Le but de ces règles est sans doute non seulement de permettre d'envisager très en détail, voire exhaustivement, les particularités morphologiques de chaque déclinaison, mais aussi de contribuer à fixer le lexique dans la mémoire, deux composantes indispensables à connaître si l'on veut s'approprier une réelle compétence de la langue (1).

Un autre point étonnant pour le lecteur moderne est la place occupée dans la morphologie nominale par les règles consacrées au genre des noms (dans les trois ouvrages précédemment cités, 33, 49 et 63 pages). Il s'agit de faire apprendre le genre des noms regroupés par famille sémantique (noms d'hommes, de femmes, de villes, de province, de navires, d'îles, d'arbres, de fruits), ou sur des critères syntaxiques (noms adjectifs) ou morphologiques (noms indéclinables, noms se terminant par telle voyelle ou telle consonne). On peut penser qu'il s'agit là de la survivance d'une pratique datant d'une époque où l'on apprenait le lexique sans apprendre le genre des noms, ou que, simplement, on jugeait utile, malgré la redondance du procédé, de faire pratiquer des exercices qui rafraîchissaient des connaissances déjà acquises par ailleurs.

Du côté de la morphologie verbale, on trouve également un ensemble de règles qui a disparu aujourd'hui des grammaires : les règles de la formation des prétérits et supins. L'origine de ces règles remonte à Priscien chez qui elles occupent 90 pages. Elles correspondent à l'idée que l'on doit pouvoir trouver la bonne forme de prétérit ou de supin à partir de la connaissance de la forme d'infectum, ce qui revient très vite, vu le peu de régularité observable entre les deux séries (infectum/perfectum (2)) à donner des listes de formes d'infectum regroupées en fonction de la forme de parfait produite. La chose nous étonne parce que nous apprenons aujourd'hui directement dans le lexique les quatre (ou cinq) formes nécessaires à la connaissance d'un verbe. Pourtant les grammairiens accordent la plus grande attention à ces règles,

(1) Voir les pages 64-67 dans B. Colombat, « Archéologie de la *Nouvelle Méthode latine* de Port-Royal », S. Auroux, S. Delesalle et H. Meschonnic dir., *Histoire et grammaire du sens, Hommage à Jean-Claude Chevalier*, Paris, A. Colin, 1996, pp. 59-71.

(2) L'*infectum* regroupe les temps présent, imparfait et futur ; le *perfectum* le parfait et les temps qui en sont dérivés.

qu'on retrouve dans le *Doctrinale* (où les contraintes métriques ne facilitent évidemment pas la tâche de l'auteur [vers 694-949]), chez Perotti (1474, f. 17 r<sup>o</sup>-21 r<sup>o</sup>), ou dans la trilogie Despautère – Behourt – *Nouvelle Méthode Latine*. Preuve de l'importance accordée par Lancelot à cette composante : à partir de la sixième édition, pour « ceux qui commencent tard à étudier » (1), il ajoute aux règles des prétérits et supins une « méthode pour trouver le présent par le prétérit » qui doit permettre aux étudiants de retrouver le présent correspondant au prétérit qu'ils trouvent dans les textes, « sans être obligés d'apprendre les règles » (de formation des prétérits).

Il faut enfin mentionner une série de règles consacrées aux faits marginaux que sont par exemple les hétéroclites, à savoir les noms qui présentent des particularités au niveau des « accidents » (par ex. 51 pages dans la 3<sup>e</sup> édition de la *Nouvelle Méthode Latine*), ou encore les verbes défectifs ou anomaux. Tout cela explique la place importante occupée par la morphologie dans les ouvrages (près de 40 % dans le *Doctrinale*, 23 % dans les *Commentarii Grammatici* [qui comprennent beaucoup d'éléments en marge de la grammaire], 35,5 % dans la troisième édition de la *Nouvelle Méthode Latine*).

Qu'advient-il de toutes ces composantes dans le dernier ouvrage considéré ? Lhomond entend donner une présentation simple, faisant supposer que « la marche de la langue est parfaitement régulière » (2) et regroupe toutes les exceptions dans des suppléments à part. Quasi-tout la morphologie est présentée en tableaux (comme aujourd'hui). Il n'y a plus de règles concernant le genre des noms, plus de règles de formation des prétérits et supins : à peine plus d'une page suffit à énoncer la « formation des temps » qui énumère les règles, encore utilisées aujourd'hui, pour dériver (plus commodément que scientifiquement) certaines formes à partir d'autres (comme le subjonctif imparfait à partir de l'infinitif présent) (3). Cette simplification est héritée de toute la grammaire latine du XVIII<sup>e</sup> siècle avide de généralisation et de rapidité dans l'apprentissage. Dès 1722 Du Marsais, par exemple, observait déjà que les règles latines ou françaises qu'on donne à propos des prétérits et supins lui avaient toujours paru « fort pénibles et fort inutiles » et estimait que c'était « l'usage seul » qui apprenait ces derniers (4). Bref, ce que nous proposait Lhomond dans sa

(1) Paris, P. le Petit, 1662, pp. 383-396.

(2) *Elémens de la grammaire latine, à l'usage des collèges*, 1781, p. [v].

(3) *Ibid.*, pp. 53-54.

(4) *Œuvres*, éd. Duchosal et Millon, 1797, vol. 1, p. 4.

morphologie n'a plus guère changé jusqu'à aujourd'hui, mis à part quelques acquis de la grammaire comparée (comme le locatif).

### 3. La syntaxe

Rappelons la présentation de Priscien : le livre XVII est consacré à la construction des pronoms, le livre XVIII l'est à l'emploi des modes, à la construction des verbes et il se termine par une liste de 339 notices (« agrémentées de plus de 750 citations d'auteurs »), « sorte de lexique » où, pour chaque verbe pris par ordre alphabétique, « Priscien note les parallélismes ou les divergences qu'il observe entre le grec et le latin » (1). Sur la base du texte de Priscien, mais en le combinant avec des textes d'Aristote, la grammaire spéculative du Moyen Âge développe une syntaxe beaucoup trop complexe pour que nous puissions en parler ici, d'autant qu'elle n'avait pas une visée proprement pédagogique. Quant à la syntaxe du *Doctrinale*, elle traite successivement des figures de construction, de la construction des différents cas et de certaines parties du discours (infinitifs, adjectifs, relatifs, impersonnels, gérondifs, prépositions).

Mis à part Despautère, qui respecte assez fidèlement le plan suivi par Alexandre de Villedieu, la première grammaire humaniste refuse les instruments d'analyse fonctionnelle mis au point par le Moyen Âge, en marginalisant le couple *suppositum* vs *appositum*, en rejetant les modes de signifier (*modi significandi*), et revient à un fondement plus morphologique de la syntaxe essentiellement bâtie autour du verbe. Cette dernière est presque tout entière consacrée à la construction des verbes en fonction de leurs « genres » et des sous-catégories afférentes (cf. *supra*).

La syntaxe de l'âge classique va développer deux options essentielles. La première, qui s'est imposée jusqu'à aujourd'hui, est l'opposition concordance vs régime. C'est une innovation du XV<sup>e</sup> siècle qui rompt avec une analyse médiévale bâtie sur la notion de transitivité : cette dernière aurait pu s'imposer, puisque des auteurs importants, comme l'Anglais Linacre (1524) et le Portugais Alvares (1576), y avaient recours. La concordance permet de régler aisément un certain nombre de questions concernant l'accord dont le détail était traité jusqu'ici par les figures de construction. Du fait de cette apparition relativement tardive, la référence plus ou moins consciente dans l'analyse de

(1) Marc Baratin, *La Naissance de la syntaxe à Rome*, Paris, Éditions de Minuit, 1989, pp. 476-477.

l'accord latin est moins d'ailleurs la langue latine proprement dite que la langue française. La réduction des constructions complexes des différents verbes au régime des cas doit sans doute beaucoup à Despautère, qui reprend au *Doctrinale* une analyse qui a pour point de départ non le terme régisseur, mais l'élément régi (le cas), et à Sanctius qui refuse la classification complexe des verbes en genres et tente d'accorder une valeur unique à chaque cas. La notion de régime a été étendue sans difficulté à la phrase complexe, comme le montre cette définition de Lhomond (1) : « La syntaxe de régime par laquelle un mot régit tel autre mot à tel cas, à *tel mode*, etc. » Expression anodine en apparence, mais qui apportait une solution à la question de l'emploi du subjonctif, longtemps non résolue à cause du refus de l'idée selon laquelle la conjonction, partie du discours mineure, pourrait régir cette partie du discours essentielle qu'est le verbe.

La deuxième option a eu des effets un peu moins durables : il s'agit d'une division de la syntaxe en syntaxe simple ou régulière *vs* syntaxe figurée et de l'intégration de la figure comme procédé actif de l'analyse syntaxique, l'ellipse permettant en particulier de passer de structures pleines, considérées comme structures de base, à des structures réduites et d'adapter la description d'une langue flexionnelle à une langue plus analytique : par exemple, le principe de l'ellipse d'une préposition devant tout ablatif permet de faire correspondre ces ablatifs aux groupes prépositionnels remplissant la même fonction dans les vernaculaires. Les figures ont fini par se dissoudre dans une syntaxe d'accord renouvelée, mais elles ont laissé des traces durables. Par exemple, Lhomond explique encore le locatif *Romae* par l'ellipse de [*in urbe*] (2). Les apports de l'étape suivante seront d'une part celui de la grammaire comparée, qui permet, entre autres, de garder à *Romae* son caractère de vestige d'un cas disparu, et d'autre part celui d'une analyse fonctionnelle mise en place par les linguistes des Lumières, et rétablissant, par exemple, la notion de sujet, que Lhomond persiste à refuser, car, selon lui, le mot « ne présente qu'une idée abstraite » (3).

#### 4. Les processus de passage de langue à langue

Le dernier point à évoquer est le rapport établi entre la langue à décrire et une autre langue. La description par comparaison est au fondement de la grammaire latine. Nous avons vu que la fin du dernier livre

(1) *Elémens de la grammaire latine, à l'usage des colléges*, 1781, p. 131.

(2) *Ibid.*, p. 183.

(3) *Ibid.*, p. viii.

de Priscien ressemblait à une syntaxe comparée du latin et du grec. Dès l'Humanisme, les références aux vernaculaires se multiplient (traduction de mots isolés) et on a émis l'hypothèse que la *Minerve* de Sanctius était une grammaire générale avant la lettre. Le *Behourt*, en remettant les vers de Despautère dans « l'ordre », utilise un ordre français : avant même de la traduire, il adapte la langue latine à un francophone. Le français ne pénètre pas seulement par la traduction dans la *Nouvelle Méthode Latine*. Dès la page 3, Lancelot donne un paradigme de l'article français et son traité de versification comporte deux volets : poésie latine et poésie française. L'ouvrage n'est pas simplement une grammaire latine traduite en français : il comporte aussi en son sein tout ce qu'il est nécessaire de savoir déjà du côté de la langue française pour aborder l'étude du latin.

Néanmoins, traduire la grammaire latine en français n'a pas été jugé suffisant. La transformation en latin de la plupart des constructions françaises posait des problèmes, et l'idée que l'on devait examiner en détail les procédures de transformation des syntagmes d'une langue à l'autre est apparue autour de 1650, bien évidemment sous la pression pédagogique. Il faut mentionner ici la *Méthode curieuse, et toute nouvelle, pour acheminer à la langue latine par l'observation de la française* de G. Bretonneau (Paris, Jean Libert, 1645), un ouvrage important parce qu'il est un bon représentant de ces méthodes pratiques inventées pour combler le fossé séparant les deux langues. Bretonneau constate que la grammaire de Despautère ne répond pas à tous les problèmes de traduction. Par exemple, on ne peut se contenter de traduire littéralement en latin « sans boire », « avant que de boire », ce qui donne les expressions agrammaticales : *\*sine bibere*, *\*antequam bibere*. Il faut donc passer en revue tous les syntagmes français qui font difficulté, de là ce « recueil bigarré et entremêlé de tant de choses différentes » (comme l'auteur le décrit lui-même) et qui commence par 60 pages de commentaires consacrés à la particule française *que* (1). Ce genre pédagogique va connaître un succès extraordinaire au XVIII<sup>e</sup> siècle, faisant même naître l'idée, développée par N.-A. Pluche ou L. de Radonvilliers, qu'une bonne « mécanique » doit permettre de passer de n'importe quelle langue à n'importe quelle autre, en faisant l'économie d'une grammaire (2). Le point le plus remarquable est sans doute que le concept de « méthode » est théorisé et intégré à la grammaire dans

(1) Cf. B. Colombat, *Les Figures de construction (...), op. cit.*, pp. 301-302.

(2) Voir B. Colombat, « Les XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles français face à la pédagogie du latin », *Vita Latina*, 126, juin 1992, pp. 30-43 ; B. Colombat, « Les grammaires latines en France », *Dix-huitième siècle*, 27 [L'Antiquité], 1995, pp. 25-41.

notre dernier texte, celui de Lhomond, qui oppose ainsi syntaxe et méthode :

« [La] syntaxe latine [...] doit contenir les règles de la langue latine, abstraction faite de toute autre langue. [...] [La] *méthode latine* [...] ne doit être qu'un recueil des principales différences qui se trouvent entre ces deux langues. Il suit de là que la syntaxe latine doit être la même en tout pays, au lieu que la méthode latine est différente en différents pays où l'on parle un idiome particulier » (1).

\*

Évaluer une méthode pédagogique suppose, entre autres, de connaître de l'intérieur les théories et les concepts mis en œuvre. Dans cette évaluation, il faut se demander ce que veulent dire les termes suivants, que nous sommes si prompts à utiliser : « traditionnel », « conservatisme », « innovation », ou encore « confusion », « obscurité », « clarté », « simplicité », « simplification ». Pour être anciens, certains outils n'en ont pas moins été efficaces. On qualifie souvent le développement sur les « parties du discours » de « traditionnel ». Il est vrai qu'il est à la base de la tradition occidentale, et que d'autres traditions, comme la tradition sanskrite, ont pu utiliser des instruments différents. À l'intérieur de la tradition latine elle-même, Varron a tenté d'inaugurer, sur la base de la dérivation, une autre voie, restée sans lendemain. Mais pour autant, cette tradition, devenue transparente, on l'a dit, est-elle mauvaise ? Elle a fait ses preuves pour une majorité de langues dans le monde. L'opposition accord *vs* régime est, elle, de création beaucoup plus récente. Là aussi, les facteurs qui l'ont fait préférer à la notion d'(in-)transitivité sont sans doute assez contingents. Mais elle a fini par s'imposer, et ce n'est en soi certainement pas une chose à regretter.

Je soutiendrais volontiers l'idée que, sur une période longue, il se produit une régulation inconsciente, non contrôlée : quand un outil marche bien, il s'impose (par exemple, pour le latin, on ne songe pas à remettre en cause les déclinaisons et les conjugaisons, l'opposition concordance *vs* régime, le locatif ou les questions de lieu). Mais il ne faut pas oublier que l'outil ainsi élaboré ne fonctionne bien que dans un environnement donné. Ce qui explique le fait qu'à côté de ces outils qui se sont imposés, il en est d'autres qui ont marché un temps, puis ont disparu. C'est peut-être avec eux que nous sommes le plus sévères, car nous avons plus de peine à en comprendre la nécessité. Reprenons

---

(1) *Eléments de la grammaire latine, à l'usage des collèges*, 1781, Préface, p. vij.

deux exemples. Le système des figures de construction, tel qu'il est exposé par les humanistes, semble épouvantablement et inutilement compliqué à un lecteur moderne : pourquoi donner une description si difficile à comprendre de phénomènes que nous expliquons aujourd'hui beaucoup plus simplement dans notre syntaxe d'accord ? La réponse est sans doute complexe. Mais, d'une part, nous ne pouvons nier que son élaboration (les premiers éléments sont chez Priscien) et son maintien sur une période si longue ont correspondu à une nécessité précise, et, d'autre part, nous pouvons remarquer que c'est précisément à partir du moment où la syntaxe d'accord s'est imposée que le dispositif a pu se modifier, puis finalement se diluer dans la syntaxe ordinaire.

Pour prendre un point plus délimité, mais important sur le plan pédagogique, on peut se demander pourquoi on a tellement développé, et gardé si longtemps, les règles du genre des noms et celles de la formation des prétérits et supins. Elles ont joué un rôle à un moment donné, et certainement au delà du rôle social que leur a reconnu G. Snyders en suggérant qu'elles participent à une « clôture » dans laquelle on essaie d'enfermer une enfance dont on se méfie (1). Mais, alors, pourquoi Rousseau blâme-t-il les « vers ostrogoths » et les « foules de règles » de la *Nouvelle Méthode Latine* ? (2) Sans doute parce que, dans les années 1720, un manuel élaboré 70 ans plus tôt n'était plus très adapté. Entre-temps le monde avait changé, les objectifs assignés à l'enseignement du latin aussi.

On pourrait penser que les minces grammaires latines du XVIII<sup>e</sup> siècle remplaçant les énormes manuels du XVII<sup>e</sup> siècle sont une victoire de la simplicité sur la confusion, de la clarté sur l'obscurité. Les auteurs auraient enfin trouvé le chemin parfait de la pédagogie, comme ils ont si souvent tendance à s'en vanter, et ce non seulement au XVIII<sup>e</sup> siècle, mais à toutes les époques (3). On pourrait proposer une analyse beaucoup moins flatteuse du phénomène et dire que, jusqu'au XVII<sup>e</sup> siècle, on se forgeait une compétence complète du latin, alors qu'au XVIII<sup>e</sup> siècle on n'envisage plus de « savoir le latin » (comme on sait une langue étrangère), et qu'on se contente, beaucoup plus modeste-

(1) Georges Snyders, *La Pédagogie en France aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles*, Paris, Presses Universitaires de France, 1965, pp. 67 sq.

(2) *Confessions*, éd. Van Bever, Paris, Garnier, tome 2, p. 23.

(3) Cf. Jean Antoine Caravolas, *La Didactique des langues, Précis d'histoire I (1450-1700)*, Montréal et Tübingen, Presses de l'université de Montréal et Gunter Narr, 1994.

ment, de traduire des textes d'abord de français en latin, puis, plus modestement encore, de latin en français.

La grammaire latine scolaire a été très marquée par cette confrontation des deux langues. Elle est encore aujourd'hui un instrument différentiel, bien que l'opposition ne soit plus formalisée, comme elle l'était chez Lhomond par l'opposition syntaxe *vs* méthode. Ainsi nous avons un « relatif de liaison » pour la simple raison que la relative ne fonctionne pas de la même façon en français et en latin, nous décrivons l'accord latin par rapport à la norme du français moderne, nous éprouvons le besoin de commenter l'absence d'article en latin. Pourtant cet outil sans doute imparfait, qui doit peut-être plus à des contingences qu'aux progrès des théories linguistiques, je le qualifierais volontiers de merveilleux, au sens fort du terme, puisque nous avons tant de peine à nous abstraire de son caractère faussement naturel et transparent.

Bernard COLOMBAT  
Université Stendhal (Grenoble III)

**Annexe**  
**Corpus des grammaires qui font l'objet de l'analyse**

auteur	<b>Donat</b>
date de composition ou de publication	ca. 350-360
volume (exprimé en nb de caractères)	env. 100 000 c.
titre, lieu d'édition, éditeur	<i>Ars minor, Ars maior</i> [éd. L. Holtz, <i>Donat et la tradition de l'enseignement grammatical</i> , 1981, Paris, CNRS]
variantes et histoire institutionnelle	manuel de base utilisé durant tout le Moyen Âge et encore dans l'Humanisme sous la forme de la <i>lanua</i> [« porte » de la langue latine] ; a servi de cadre à presque toutes les descriptions des vernaculaires
but poursuivi par l'auteur et public visé	grammaire élémentaire dédoublée sous la forme d'un abrégé et d'un traité complet
mode de présentation et métalangue	en latin, par questions-réponses pour l' <i>Ars minor</i>
composantes	<i>Ars minor</i> : classes de mots ; <i>Ars maior</i> : 1) apprentissage de la lecture (cf. notre « phonologie ») ; 2) classes de mots, étudiées plus en détail que dans l' <i>Ars minor</i> (cf. notre « morphologie ») ; 3) défauts et qualités de l'énoncé réduit (un exemple par entité)
corpus illustrateur	

auteur	<b>Priscien</b>
date de composition ou de publication	ca. 525
volume (exprimé en nb de caractères)	env. 1,55 million de c.
titre, lieu d'édition, éditeur	<i>Institutionum grammaticarum libri XVIII</i> [éd. H. Keil, <i>Grammatici Latini</i> , vol. 2 et 3, Leipzig, 1855, 1859, reprod. Hildesheim, Olms, 1961]
variantes et histoire institutionnelle	combiné avec Donat, a servi à élaborer les doctrines linguistiques médiévales, puis humanistes
but poursuivi par l'auteur et public visé	renouveler l'enseignement grammatical du latin en adaptant à cette langue la syntaxe grecque d'Apollonius Dyscole ; ouvrage à usage des maîtres
mode de présentation et métalangue	exposé en prose, en latin
composantes	phonétique, le mot (1,5 livre), classes de mots (14,5 livres), construction (2 livres)
corpus illustrateur	abondant (Virgile domine), nombreux exemples grecs du fait de la comparaison avec cette langue

auteur	<b>Alexandre de Villedieu</b>
date de composition ou de publication	ca. 1200
volume (exprimé en nb de caractères)	env. 116 000 c.
titre, lieu d'édition, éditeur	<i>Doctrinale</i> [éd. D. Reichling, Berlin, Hofmann et comp., 1893]
variantes et histoire institutionnelle	l'ouvrage grammatical le plus diffusé au Moyen Âge ; plus de 400 manuscrits existants, plus de 260 éditions entre 1470 et 1520
but poursuivi par l'auteur et public visé	présentation pédagogique de l'ensemble de la grammaire
mode de présentation et métalangue	ouvrage en vers latins (hexamètres dactyliques) ; utilisé avec des commentaires
composantes	1 <sup>ère</sup> partie : morphologie ; 2 <sup>e</sup> partie : syntaxe ; 3 <sup>e</sup> partie : métrique ; 4 <sup>e</sup> partie : prosodie, figures, tropes, couleurs de rhétorique
corpus illustrateur	limité (exemples classiques et religieux)

auteur	<b>Lorenzo Valla</b>
date de composition ou de publication	1430-1449
volume (exprimé en nb de caractères)	env. 880 000 c.
titre, lieu d'édition, éditeur	<i>De linguae Latinae elegantia libri VI</i> [in <i>Opera</i> , Bâle, H. Petrus, 1540 ; reproduit. Turin, Bottega d'Erasmio, 1962]
variantes et histoire institutionnelle	diffusion très importante (59 éditions à la date de 1536) ; a donné lieu de nombreuses adaptations (épitomés et paraphrases, par A. Mancinelli, Josse Bade, Érasme) et imitations (par ex. par A. Dathi et G. Jouenneaux)
but poursuivi par l'auteur et public visé	persuadé qu'on peut à la fois restaurer le latin classique et s'en servir comme d'une langue vivante, Valla veut en donner aux maîtres, voire aux spécialistes, une description aussi précise que possible, à la fois pour l'emploi des formes et leur construction, avec le souci de ne traiter que des points qui ne l'ont pas encore été
mode de présentation et métalangue	474 chapitres répartis en 6 livres, en latin
composantes	livre 1 : analyse de morphèmes (désinences et suffixes) pour les classes suivantes : noms, verbes, gérondifs, supins et participes ; 2 : analyse de l'emploi de certains items des autres classes (pronoms, prépositions, conjonctions, adverbes) ; 3 : changements sémantiques provoqués par les variations morphologiques des mots et par les variantes dans la construction des verbes ; combinaisons possibles de certaines catégories de mots ; 4 : étude comparée de noms (substantifs et adjectifs) jugés sémantiquement proches ; 5 : étude comparée de verbes jugés sémantiquement proches et du rôle sémantique joué par la préfixation verbale ; 6 : notes critiques sur des définitions de termes données par des auteurs anciens ; <i>De reciprocatione Sui et Suus libellus</i>
corpus illustrateur	quantitativement très important et doctrinalement essentiel, car il fonde l'établissement de la règle

auteur	<b>Niccolò Perotti</b>
date de composition ou de publication	1463
volume (exprimé en nb de caractères)	env. 475 000 c.
titre, lieu d'édition, éditeur	<i>Rudimenta grammatices</i> , Rome, A. Pannartz, 1474
variantes et histoire institutionnelle	de 1473 à 1541, au moins 182 éditions dont 132 entre 1473 et 1500
but poursuivi par l'auteur et public visé	grammaire pédagogique
mode de présentation et métalangue	par questions réponses et par règles numérotées en latin avec traduction en italien des verbes étudiés
composantes	lettres, prières, principes pour l'éducation des enfants, syllabe, mot, énoncé ; classes de mots avec règles morphologiques (genres et déclinaisons des noms ; préterits et supins des verbes ; construction (essentiellement des verbes) ; figures et défauts de l'énoncé ; traité de composition épistolaire
corpus illustrateur	exemples simples, le plus souvent forgés

auteur	<b>Jean Despautère</b>
date de composition ou de publication	entre 1506 et 1519
volume (exprimé en nb de caractères)	env. 3,7 millions de c.
titre, lieu d'édition, éditeur	<i>Commentarii Grammatici</i> , Paris, R. Estienne, 1537
variantes et histoire institutionnelle	très nombreuses rééditions, puis très nombreuses adaptations dans toute l'Europe du XVI <sup>e</sup> au XVIII <sup>e</sup> s., à tel point que le nom de l'auteur devient le nom du manuel (« <i>le Despautère</i> », comme « <i>le Donat</i> »)
but poursuivi par l'auteur et public visé	rendre l'enseignement du latin plus accessible qu'il ne l'est par le <i>Doctrinale</i> d'Alexandre de Villedieu ; le manuel contient à la fois des parties élémentaires et des commentaires savants pour le maître
mode de présentation et métalangue	règles en vers (hexamètres dactyliques) + commentaires en latin (quelques mots traduits en flamand et en français)
composantes	rudiments ; <i>prima pars</i> (morphologie) ; syntaxe ; traités : de versification, sur les figures, de composition épistolaire, d'orthographe
corpus illustrateur	accumulation d'exemples

auteur	<b>Franciscus Sanctius</b>
date de composition ou de publication	1587
volume (exprimé en nb de caractères)	env. 630 000 c.
titre, lieu d'édition, éditeur	<i>Minerva : seu de causis linguae Latinae</i> , Salamanque, J. et A. Renaut
variantes et histoire institutionnelle	nombreuses éditions jusqu'au début du XIX <sup>e</sup> s. ; annotée par C. Scioppius et J. Perizonius
but poursuivi par l'auteur et public visé	grammaire du latin, conçue de façon à fournir aussi une analyse théorique et générale du langage, et utilisant l'ellipse comme principale procédure explicative ; il ne s'agit pas d'un ouvrage d'apprentissage (aucune importance accordée aux paradigmes)
mode de présentation et métalangue	traité en latin
composantes	livre 1 : parties du discours et catégories grammaticales afférentes ; 2 : syntaxe des noms, adjectifs, relatifs, réciproques, possessifs ; 3 : syntaxe des verbes, emplois des prépositions, adverbes, conjonctions ; 4 : les figures de construction
corpus illustrateur	très abondant (l'accumulation d'exemples valant preuve)

auteur	<b>Jean Behourt</b>
date de composition ou de publication	1651
volume (exprimé en nb de caractères)	env. 2 millions de c.
titre, lieu d'édition, éditeur	<i>Grammatica Ioannis Despauterii Niniuitae in commodiorem docendi et discendi usum redacta</i> , Lyon, B. Coral
variantes et histoire institutionnelle	adaptation du manuel de Despautère, qui a connu des variantes (dans l'éd. examinée, la traduction française est faussement attribuée à G. Dupréau ; cf. C. Gascard, <i>L'Enseignement du latin au XVII<sup>e</sup> siècle</i> , op. cit., 1994, vol. 1, pp. 117-119
but poursuivi par l'auteur et public visé	simplification pédagogique, mais l'auteur persiste à traiter de problèmes complexes
mode de présentation et métalangue	les règles en vers de Despautère sont réorganisées ( <i>ordo</i> ), interprétées ( <i>sensus</i> ) et suivies d'observations ( <i>observationes</i> ), dans un mélange de latin et de français (traduction par syntagmes)
composantes	parties de la grammaire, genres des noms, déclinaisons, hétéroclites, comparaison, espèces du nom [de famille, de patrie, interrogatif, indéfini, relatif, collectif, partitif, etc.], préterits et supins, syntaxe, quantité, figures
corpus illustrateur	abondant, partiellement traduit en français

auteur	<b>Claude Lancelot</b>
date de composition ou de publication	1653
volume (exprimé en nb de caractères)	env. 2,2 millions de c.
titre, lieu d'édition, éditeur	<i>Nouvelle méthode pour apprendre facilement, et en peu de temps la langue latine</i> , 3 <sup>e</sup> éd., Paris, A. Vitré
variantes et histoire institutionnelle	1 <sup>ère</sup> éd. en 1644, très inspirée de Despautère, largement modifiée dans la 2 <sup>e</sup> (1650) et la 3 <sup>e</sup> éd., plus légèrement modifiée dans la 6 <sup>e</sup> (1662) ; nombreuses éditions aux XVII <sup>e</sup> et XVIII <sup>e</sup> s., y compris sous la forme d'un <i>Abrégé</i> ; grammaire latine de référence en France durant tout le XVIII <sup>e</sup> s.
but poursuivi par l'auteur et public visé	dans la première édition, fournir une présentation simplifiée et plus accessible de Despautère, dans les éditions ultérieures, donner une version française de la doctrine sanctienne ; de ce fait l'ouvrage devient beaucoup plus érudit, mais dans la 6 <sup>e</sup> éd. est ajoutée une « Méthode pour trouver le présent par le prétérit » destinée à « ceux qui commencent tard à étudier »
mode de présentation et métalangue	première grammaire latine importante écrite en français ; utilisation de tableaux pour les paradigmes, de règles en vers (octosyllabes français) suivies d' <i>Advertissements</i> (commentaires)
composantes	rudiments de la langue latine (les parties du discours et leurs accidents) ; genres et déclinaisons des noms, hétéroclites, noms de diverses terminaisons, défectueux et indéclinables, conjugaisons des verbes, prétérits et supins ; syntaxe, remarques sur les parties du discours, les figures, le régime des verbes ; traité d'orthographe et de prononciation ; quantité des syllabes, versification latine et française
corpus illustrateur	très abondant avec traduction de tous les exemples

auteur	<b>Charles François Lhomond</b>
date de composition ou de publication	1781 [1779]
volume (exprimé en nb de caractères)	env. 330 000 c.
titre, lieu d'édition, éditeur	<i>Elémens de la grammaire latine, à l'usage des collèges</i> , Paris, Colas
variantes et histoire institutionnelle	très nombreuses rééditions au XIX <sup>e</sup> s. jusqu'en 1870 (le manuel de référence pendant près d'un siècle)
but poursuivi par l'auteur et public visé	fournir aux enfants un manuel bref, utilisant un vocabulaire simple et permettant de résoudre les difficultés posées par la traduction de français en latin
mode de présentation et métalangue	règles courtes en français, tableaux (avec traduction de chaque item)
composantes	3 parties : éléments à l'usage des commençants ; les parties du discours avec la morphologie afférente (en particulier déclinaisons, conjugaisons) et quelques règles syntaxiques (pour construire des syntagmes) ; suppléments contenant les irrégularités de la morphologie nominale et verbale ; syntaxe : « méthode ou manière de rendre en latin les <i>gallicismes</i> qui se rencontrent le plus fréquemment » (étude des différences entre latin et français)
corpus illustrateur	exemples courts forgés et traduits

## LES DICTIONNAIRES DE PIERRE DANET POUR LA COLLECTION AD USUM DELPHINI

par Martine FURNO

Comme le montrent C. Volpilhac-Auger et D. Lopez, la collection *Ad usum Delphini* vise deux buts : suivre l'éducation d'un prince, en lui fournissant les textes et manuels nécessaires à sa progression, et offrir au monde, à tous les sens du terme, les instruments pour bâtir ou consolider une culture d'honnête homme sur le patron de ce prestigieux modèle (1). Les bibliographies de la collection font souvent l'inventaire des volumes en omettant de la liste des auteurs le nom de Pierre Danet, et de celle des ouvrages les cinq dictionnaires qu'il a publiés entre 1673 et 1698. Or ces livres ont tous bien reçu le label *Ad usum Delphini*, et Danet a pris à travers eux une part capitale dans l'élaboration de la collection, à laquelle il s'est voué pendant près de vingt-cinq ans. Les éléments biographiques qui nous sont parvenus à son sujet sont fort réduits en l'état actuel des recherches : né « vers le milieu du XVII<sup>e</sup> siècle », selon les *Biographies universelles* de Michaud, il enseigne au collège des Grassins en 1672 (2) (mais depuis combien de temps ?) avant de se lancer dans l'entreprise des dictionnaires, et meurt en 1702 dans un accident de voiture. Ecclésiastique, abbé de Saint-Nicolas de Verdun, il a été le seul à donner autant de sa personne à l'entreprise de Montausier, puisqu'il lui procure six éditions

---

(1) Cf. la présentation de la collection par C. Volpilhac-Auger, *infra*, et D. Lopez, « Huet pédagogue », *Biblio 17, Papers on French 17th Century Literature*, Paris-Seattle-Tubingen, actes du colloque « Pierre-Daniel Huet », éd. S. Guellouz, 1994, pp. 211-228.

(2) Cette information, ignorée des dictionnaires biographiques, m'a été communiquée par Boris Noguès qui prépare actuellement une thèse sur les professeurs des collèges de l'université de Paris aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles. Qu'il en soit remercié, ainsi que tous ceux qui pourraient éventuellement me fournir d'autres éléments sur Pierre Danet.

ou « refontes actives » d'ouvrages lexicographiques en 1673, 1677, 1680, 1683, 1691 et 1698, ainsi que l'édition de Phèdre en 1675 (1).

Quel que soit le travail fourni pour celle-ci, l'activité de Danet est essentiellement lexicographique, et ses dictionnaires forment la couverture pédagogique de la collection, sorte d'instrument de compréhension général qui englobe les micro-appareils de notes et explications fournis dans chaque volume de texte. Il est significatif que le premier volume publié *Ad usum Delphini* soit précisément le dictionnaire latin-français de 1673, tandis que, hormis l'Ausone très tardif et un peu en marge de Souchay (2), les deux derniers ouvrages *Ad usum Delphini* sont aussi deux dictionnaires de Danet, le second dictionnaire latin-français de 1691 et le dictionnaire des Antiquités de 1698. Encadrant la série des volumes, la ponctuant aussi de deux autres parutions originales en 1677 (dictionnaire des Racines, ou *Radices*) et 1683 (dictionnaire français-latin), le travail de Danet a toutes les chances de refléter l'esprit de la collection, ses évolutions, mais peut-être aussi un infléchissement, à vingt-cinq ans de distance, dans la perception et l'apprentissage des deux langues française et latine. Beaucoup – tout... – reste encore à faire pour préciser les sources de Danet, ses méthodes de documentation, ses principes de passage d'une langue à l'autre : les investigations que je présenterai ici ne viseront qu'à dégager les grandes lignes de cette œuvre lexicographique (expression employée à dessein), en attendant des recherches plus approfondies.

## I. CHRONOLOGIE ET DESCRIPTION DES OUVRAGES

**1673** : Paris, chez André Pralard : *Dictionarium nouum latinum et gallicum in quo utriusque linguæ ratio continetur, et ad authorum intelligentiam uia facilis aperitur, ad usum serenissimi principis Delphini*.

Format : 25x31, 566 feuillets numérotés, à deux colonnes, précédés de l'épître et de la préface non paginées, et de deux pages d'*errata* et *addenda*.

(1) Même Anne Dacier, qui procure les quatre éditions de Florus, Dictys de Crète, Aurelius Victor et Eutrope, ne déploie pas une telle activité. La liste des ouvrages *Ad usum Delphini* publiée en annexe de l'édition d'Ausone en 1720 attribue aussi à Danet, à tort, la responsabilité de l'édition de Plaute en 1679 : on ne prête qu'aux riches... Voir *infra*, la liste des éditions *Ad usum Delphini*, dans l'article de Catherine Volpilhac-Augier.

(2) Voir à ce propos les réflexions de Catherine Volpilhac-Augier, *infra*, à partir des travaux de Bruno Bureau.

Sur les mots latins, les quantités sont systématiquement notées pour l'avant-dernière voyelle.

Le classement des lemmes est organisé par famille de mots, dans l'ordre alphabétique des primitifs. Ceux-ci toutefois ne sont pas toujours les primitifs absolus, ou *nomina simplicia*, mais, comme chez Callepino, ils peuvent être des composés ayant leurs propres dérivés : par exemple, on ne trouve pas *adlaboro* sous *laboro*, mais à sa place alphabétique. En fait, le critère de choix qui place un composé en lemme principal ou en sous-lemme d'un autre est un critère alphabétique : ne sont classés comme sous-lemmes que les dérivés ou composés dont l'initiale est semblable à celle de leur primitif (1). Cette pratique amène à sortir de la famille de mots tous les composés par préfixation, et à n'y maintenir que les dérivés par suffixation ou les composés par adjonction d'un élément après le radical. Ainsi *aquariolus* ou *aquaeductus* sont présentés sous *aqua*, mais *admitto* est distinct de *mitto* et bénéficie d'une entrée à lui seul, où il est lui-même primitif de *admissarius*, *admissio*, *admissum*. Comme souvent dans ce type de dictionnaire, il est difficile de repérer un critère sûr de groupement des sous-lemmes entre eux : aucune répartition, qu'elle soit faite selon la nature des parties du discours, l'ordre alphabétique, le genre des substantifs par exemple, ne se révèle stable dans tous les cas. L'empirisme et les associations d'idées doivent souvent prendre le pas sur la rationalité, mais c'est là une habitude de tous les lexicographes qui avant Danet ont opté pour un classement dérivatoire. De même, le dictionnaire ne comprend pas de noms propres, peut-être parce que ceux-ci sont en général irréductibles à une famille de mots.

Le lemme latin est présenté avec un appareil d'identification morpho-syntaxique associant éléments contextuels (génitifs notés par leurs désinences) et métalinguistiques (le genre des noms par exemple est donné par les abréviations m., f., n. ou com.). Il est suivi du nom de l'auteur qui l'atteste et sert de garantie, d'une explication le plus souvent par glose synonymique, et, quelquefois, d'exemples. Ceux-ci sont très rarement de vraies citations, complètes et littérales : il s'agit plus souvent de ce que j'appellerai volontiers (*mea culpa* pour l'anglicisme) *standards*, au sens où les musiciens de jazz entendent ce mot, c'est-à-dire de séquences phraséologiques fondées sur une *iunctura* authentique, mais généralisées, et parfois retouchées, par le passage à l'infinitif

---

(1) La préface de la réédition de 1680 du dictionnaire latin-français donne une confirmation a posteriori de cette technique, puisque Danet dit à propos de la première édition qu'il y « rappelai[t] tous les mots d'une même lettre sous le mot primitif ».

ou l'usage d'indéfinis, ce qui les rend réutilisables dans d'autres contextes syntaxiques. Ainsi, des vers d'Horace

*Luculli miles collecta uiatica multis  
Aerumnis, lassus dum noctu stertit, ad assem  
Perdiderat...* (1),

Danet tire *ad assem omnia perdere*, standard que l'on peut alors réutiliser ou rapprocher d'autres expressions voisines, mais qu'il continue d'attribuer à Horace (2). Cette pratique à visée pédagogique rejoint, dans l'esprit, la présentation de tous les exemples, quels qu'ils soient, sans référence à l'œuvre dont ils sont tirés, habitude normale de la lexicographie du temps, due peut-être à l'idée que le public visé, d'apprentis et d'écoliers, peut encore se passer de cette précision.

1677 : Paris, chez André Pralard : *Radices seu dictionarium linguae latinae in quo singulae uoces suis radicibus subiiciuntur, iussu christianissimi regis in usum serenissimi Delphini*.

Format in 8° ; 487 pages numérotées, précédées de l'épître et de la préface non paginées, et suivies d'un index également non paginé, puis de deux pages d'« omissions à restituer dans les *Racines* ».

Aucune notation de quantité pour les voyelles des lemmes latins.

Ouvrage de dimensions modestes, « vocabulaire », au sens de « manuel pour apprendre le vocabulaire », plus que vrai dictionnaire, les *Radices* sont un recueil des mots de la langue latine réunis par familles, regroupées autour des primitifs absolus. À la différence du dictionnaire de 1673, tous les composés ou dérivés sont rattachés à leur primitif ; un index alphabétique, d'une centaine de pages, suit le classement par racines et indique pour chaque mot du lexique, son étymon et la page où le retrouver. Quelques noms propres apparaissent, lorsqu'ils peuvent être rattachés à une famille de mots, comme *Latium* dérivé de *lateo* ; mais le rattachement d'un mot à une racine est donné sans justification, que la dérivation soit patente (*ALTER, altero, alteratio*) ou qu'elle soit tirée d'étymologies traditionnelles parfois médiéva-

(1) « Un soldat de Lucullus, après avoir, au prix de bien des peines, amassé un pécule, avait, une nuit qu'il ronflait brisé de fatigue, perdu jusqu'au dernier as » (Horace, *Ep.* 2, 22, 26-28, trad. Villeneuve, éd. Les Belles Lettres, 1967).

(2) Cf. Danet, dictionnaire latin-français 1673, article AS. Le dictionnaire de Gaffiot, article AS, reprend cet exemple sous la forme *perdere omnia ad assem*, « perdre jusqu'au dernier sou ».

les, et moins obvies (*ALTER, adulter, ou LATEO, Latium* (1)). La présentation des lemmes est sensiblement la même que dans le dictionnaire de 1673, mais plus sommaire. Les explications sémantiques sont en général réduites à une seule glose synonymique, sauf pour certains mots rares ou techniques ; la garantie de latinité est toujours fournie par un nom d'auteur, mais les exemples, citations véritables ou *standards*, sont rarissimes.

**1680** : Paris, chez André Pralard : *Dictionarium nouum latinum et gallicum in quo utriusque linguae ratio continetur et ad scriptorum intelligentiam uia facilis aperitur. Auctore magistro Petro Danetio Academico, Abbate Sancti Nicolai Verdunensis. Ad Vsum Serenissimi principis Delphini, iussu christianissimi regis. Editio altera, emendatior, auctior. Parisiis, apud Andream Pralard, Bibliopolam.*

Format : 20x26, caractères de même casse que le 1673, seule la taille des marges est réduite ; 650 feuillets numérotés, à deux colonnes, précédés de l'épître et de la préface non paginées. Celles-ci sont identiques à celles de l'édition 1673, mais Danet y ajoute un « Avis sur la seconde édition » et un dossier de lettres (ou soi-disant lettres) échangées entre lui et un ami anonyme, qui sont une violente critique d'un ouvrage concurrent, l'*Officina latinitatis*.

Cette refonte du dictionnaire de 1673 mérite d'être traitée autrement que comme une simple réédition, car Danet y apporte au moins un changement fondamental, auquel il se tiendra pour la série de tous les ouvrages à venir. Le classement des lemmes se fait en effet désormais selon l'ordre alphabétique intégral, choisi pour des questions de commodité, et parce que la publication des *Radices* ne rendait plus indispensable la mise en valeur des familles de mots (2). Hormis cela, l'édition est bien revue, puisque certaines entrées sont supprimées, tandis que d'autres font leur apparition ; elle est aussi augmentée, puisque

---

(1) L'étymologie de *Latium* par *lateo* est tirée de Virgile, *Aen.*, 8, 322-3, le nom de *Latium* ayant été donné par Saturne à la région où il s'est caché (*latuisset*). Celle d'*adulter* par *alter* remonte à Isidore de Séville, *Orig.*, X, 10 : *Adulter, uiolator maritalis pudoris, eo quod alterius torum polluat*. [Adultère, ou violeur de la chasteté conjugale, parce qu'il souille la couche d'un autre (*alterius torum*)]. Ces deux étymologies ont été abondamment reprises dans tous les lexiques médiévaux, notamment ceux d'Osbern de Gloucester et Ugucione da Pisa.

(2) Cf. préface 1680, « Avis sur cette seconde édition » : « Deux motifs m'ont porté à faire ce changement. Le premier parce que j'ai composé depuis des racines latines où je range sous la racine tous les mots simples et composés qui en viennent. Le second motif c'est que j'ai reconnu que cet ordre avait beaucoup fatigué les enfants et les avait empêchés de trouver dans mon livre bien des mots qui ne laissaient pas d'y être. J'ai donc jugé qu'il était à propos pour une plus grande facilité de suivre dans cette seconde édition l'ordre alphabétique et naturel de chaque mot ».

les exemples sont plus nombreux et les attestations souvent complétées, même si certains articles sont repris à l'identique entre les deux ouvrages (1).

**1683** : Paris, chez Thiboust et Esclassan : *Nouveau dictionnaire françois et latin, enrichi des meilleures façons de parler en l'une et en l'autre langue, composé par l'ordre du roi pour Monseigneur le Dauphin par Monsieur l'abbé Danet.*

Format in 4°, 867 feuillets numérotés à deux colonnes, précédés de l'épître et de la préface non paginées.

Les quantités des voyelles ne sont pas notées pour les lemmes latins.

Le dictionnaire français-latin représente la deuxième grande entreprise lexicographique de Danet, et est aussi une des plus délicates à analyser. En effet, l'inversion des langues d'entrée et de sortie par rapport aux ouvrages précédents ne se traduit pas par le simple retournement des notices et des exemples. Certes, ce phénomène existe, mais il est relativement mineur et Danet a le plus souvent travaillé à nouveaux frais. Le lemme français est donc présenté, comme l'étaient les lemmes latins, avec un appareil morphologique qui peut aller de la simple indication du genre pour les noms à une liste de formes irrégulières de conjugaison pour certains verbes. Il est ensuite glosé, par définition ou synonymie, en français, puis suivi de son équivalent latin lui-même pourvu d'appareil morphologique. De nouveau, un nom d'auteur latin sert de garantie, et des exemples sont quelquefois, mais pas toujours, proposés. Assez souvent, ce sont de réelles citations, données en français, mais à partir du latin : à la différence de plusieurs des dictionnaires français-latin antérieurs, il ne s'agit jamais de phrases françaises, notamment tirées d'auteurs français, traduites en latin, mais toujours de la traduction en français de phrases latines préalablement tournées en fonction de l'équivalent français qui leur sera donné (2). La pertinence de l'exemple au lemme français dépend donc entièrement de la traduction choisie, et peut être ruinée si cette traduction est modifiée. Ainsi, sous le lemme AUDIENCE, l'expression *donner audience à quelqu'un* est traduite

(1) Suppression, par exemple, des mots, peut-être jugés non classiques, *discipulosus* et *discipulatus* ; entrée de quelques noms propres, comme *Roma* (mais pas *Romulus*).

(2) Cf. sur la typologie des exemples dans certains dictionnaires français-latin antérieurs à 1684, T. Wooldridge, « Naissance et première floraison de l'exemple dans la lexicographie française : étude historique et typologique » et C. Girardin, « Une doctrine jésuite de l'exemple : le *Dictionnaire Royal augmenté* de François Pomey », dans *Langue française* (« L'exemple dans le dictionnaire de langue, Histoire, Typologie, Problématique »), n° 106, mai 1995, respectivement pp. 8-20 et 21-34.

par le *standard* attribué à Cicéron *alicui aures praebere*, dont une traduction plus littérale par *prêter l'oreille* ruinerait la pertinence au lemme AUDIENCE. Quelques tournures latines, probablement forgées à partir d'un ou plusieurs exemples d'auteurs, sont suivies d'une remarque explicite signalant la réfection, comme « Cicéron parle presque ainsi », mais ces cas sont rarissimes (1). Enfin, ce dictionnaire est celui de tous qui comporte le plus de noms propres, notamment des noms modernes de villes ou de régions. Danet se livre là à des jeux de transposition qui vont de la transcription phonétique à l'équivalence sémantique, et sont autant de néologismes qu'il ne s'autorise que parce que « l'on invente tous les jours une infinité de choses nouvelles » et qu'« il y a par nécessité une infinité de choses que les Latins n'ont jamais exprimées » (2).

**1691** : Paris, chez Thiboust et Esclassan : *Magnum dictionarium latinum et Gallicum ad pleniorum planiorumque scriptorum latinorum intelligentiam; collegit, digessit ac nostro uernaculo reddidit cum notis M Petrus Danetius, academicus, abbas Sancti Nicolai Uirdunensis, iussu christianissimi regis in usum serenissimi Delphini et serenissimum principum.*

Format in 4°, 1333 feuillets numérotés à deux colonnes, précédés de l'épître et de la préface non paginées.

Les quantités sont notées pour toutes les voyelles des lemmes latins.

Le dictionnaire latin-français de 1691 est bien, de la part de Danet, un nouvel ouvrage, qu'il présente lui-même comme « le dictionnaire Latin et François dont feu Monsieur le duc de Montausier avait bien voulu me charger » et dont le dictionnaire latin-français de 1673 aurait été « comme le modèle au début de vos études » (3). En effet, le livre qui paraît en 1691, chez Thiboust et Esclassan, comme le précédent dictionnaire français-latin, et non plus chez Pralard avec qui les liens semblent rompus, est beaucoup plus important, en volume, que l'ouvrage de 1673-1680. Il en garde les principes de présentation des lemmes latins, mais on y trouve une attention plus grande aux équivalents français, pourvus d'un appareil morphologique qui leur manquait dans le précédent dictionnaire latin-français. Des entrées inédites apparais-

(1) Dictionnaire français-latin, 1683, lemme AVANCEMENT, traduction de « Il doit sa fortune ou son avancement à la mutation de l'État » par *Fortunam debet mutationi imperii.*

(2) Cf. dictionnaire français-latin 1683, Préface. Pour quelques exemples de noms propres, forgés par transposition ou transcription, cf. KOPERSBERG [Ville de Suède dans la province de Gesticie], *Cuprimontium*, ii n.; WOERDEN [Ville du comté de Hollande] *Voerda*, ae f.

(3) Cf. dictionnaire français-latin 1691, épître au Dauphin.

sent et la plupart des autres sont quelquefois entièrement refondues, ou au moins considérablement enrichies d'exemples nouveaux où citations et *standards* font jeu à peu près égal. Danet ne s'y interdit pas non plus des « notes curieuses aux mots latins », ni des « explications courtes sur les mots des Arts, et sur la géographie ancienne par rapport à la moderne ». Dictionnaire plus complet et plus érudit que les précédents, fruit des années de recherche que Danet a consacrées au latin depuis ses premiers travaux de dauphin (1), il peut à juste titre être présenté comme « à vingt ans de là, (...) un ouvrage nouveau et beaucoup plus parfait » (2).

**1698** : Paris, chez Thiboust et Esclassan : *Dictionarius antiquitatum romanarum et graecarum. Composuit M Petrus Danetius, academicus, abbas Sancti Nicolai Uirdunensis, iussu christianissimi regis in usum serenissimi Delphini et serenissimorum principum.*

Format in 4°, 786 feuillets numérotés à deux colonnes, précédés de l'épître et de la préface non paginées. La casse est plus grosse que celle des dictionnaires français-latin et latin-français de 1683 et 1691, et la typographie plus aérée.

Le dernier dictionnaire produit par Danet en 1698 est un dictionnaire de « civilisation », complément naturel des dictionnaires de langue qui précèdent. En effet, bien que les entrées en latin, glosées d'un mot français, puissent laisser croire à un dictionnaire bilingue, l'absence totale d'appareil morpho-syntaxique dans les deux langues empêche qu'on use de cet ouvrage pour la version. La somme des entrées donne des indications de tous ordres, historiques, géographiques, littéraires, artistiques, sur la culture antique, à partir de mots choisis du latin qui permettent ces exposés. Les renseignements sont appuyés sur des exemples d'auteurs latins, donnés en latin, assortis du nom de l'auteur et quelquefois d'une référence complète à l'œuvre, et au chapitre ou au vers. Les citations ne sont pas traduites, mais commentées, ou viennent en exemplification des explications. Ces dernières doivent éclairer les textes, faciliter la lecture, et sont rédigées dans un style assez disert, voire répétitif, où la matière est un peu diluée. La construction des notices tient plus de la compilation que de la réflexion logique, et se limite souvent à une juxtaposition d'éléments glanés dans les textes eux-mêmes, dans ses propres dictionnaires antérieurs, ou dans des

(1) Dauphin : raccourci d'expression dû au succès de la collection, qui a fait surnommer « auteurs dauphins » et « dauphins » tout court les procureurs des textes *Ad usum Delphini*.

(2) Ces trois dernières citations sont extraites du dictionnaire latin-français 1691, préface.

ouvrages contemporains parfois explicitement cités. Ce dernier ouvrage n'est pas sans intérêt ; jugé sur nos critères scientifiques modernes (mais sont-ils valables en ce cas ?), il déçoit cependant un peu après la somme d'application qu'ont représentée les dictionnaires de langue antérieurs. Toutefois, comme j'essaierai de le montrer, il est aussi l'aboutissement du travail de dauphin de Danet, qu'on ne saurait examiner en faisant abstraction de la collection dans laquelle il s'insère.

## II. DANET ET « L'ESPRIT AD USUM DELPHINI »

Les dictionnaires de Danet reflètent exactement le double esprit de la collection : ils sont à la fois voués à la personne particulière du Dauphin et conçus pour un public plus large.

### 1. L'attachement à la personne du Dauphin

Les besoins du prince ne sont pas les mêmes en 1673, quand il est un enfant de douze ans, et en 1691 où, à trente ans, père et époux, l'entretien avec les « savants héros de l'Antiquité » ne lui est plus qu'un « délassement » (1). Danet suit cette évolution, faisant, si je puis dire, grandir ses dictionnaires avec leur dédicataire. En effet, le dictionnaire de 1673 semble une réponse aux besoins immédiats du jeune prince, et de la collection qui s'ouvre. Encore simple, il est destiné à un enfant, mais qui a déjà assez largement dépassé le stade des rudiments en latin : l'éducation du prince a commencé dès 1666, et, depuis 1670, celui-ci est entouré de divers gouverneur, précepteur, sous-gouverneur, sous-précepteur et lecteurs chargés de le former par des entretiens savants et continuels, le plus souvent tenus dans la langue de Rome. Dans les années 1670-1675, le Dauphin en est à la pratique des auteurs, qu'on lui fait lire en continu et en entier, selon le témoignage même de Bossuet (2), et le dictionnaire de Danet, comme le dit la page de titre, lui « ouvre une voie facile vers l'intelligence des auteurs ». Il est aussi le moyen d'officialiser l'existence d'une entreprise éditoriale estampillée *Ad usum Delphini*, et contrôlée par l'équipe éducative du prince,

(1) Cf. dictionnaire latin-français, 1691, épître au Dauphin.

(2) Cf. Bossuet, *De l'instruction de Monseigneur le Dauphin au pape Innocent XI*, éd. Lévesque, Paris, 1920, Tome XI : « Nous n'avons pas jugé à propos de lui faire lire les ouvrages des auteurs par parcelles, c'est-à-dire de prendre un livre de l'*Énéide*, par exemple, ou de César, séparé des autres. Nous lui avons fait lire chaque ouvrage en entier, de suite, et comme tout d'une haleine; afin qu'il s'accoutumât peu à peu, non à considérer chaque chose en particulier, mais à découvrir tout d'une vue le but principal d'un ouvrage et l'enchaînement de toutes ses parties ».

qui cherche peut-être à « bloquer » la concurrence : paraît en 1673 également un dictionnaire anonyme, l'*Officina Latinitatis*, qui selon toute vraisemblance a eu aussi sa place dans la bibliothèque du Dauphin puisque la Bibliothèque nationale de Paris en conserve un exemplaire à ses armes. On comprend mieux, par ce détail, le ton acerbe des commentaires sur l'*Officina*, que Danet « démolit » à la suite de sa préface de la seconde édition de 1680 : il n'est pas impossible qu'il ait fallu quelque temps à la collection pour imposer son « label », comme on dirait aujourd'hui.

Dix ans après, la rédaction du dictionnaire latin-français est également motivée par les besoins du prince ou de son entourage, mais ceux-ci n'ont plus grand-chose à voir avec la lecture formatrice des auteurs qui avait cours en 1673. Le dictionnaire français-latin est dû, si l'on en croit la préface, à l'instigation de Montausier. Il semble même, à lire entre les lignes du récit de Danet, que la commande de l'ouvrage ait été faite en cours de route, sans avoir été véritablement prévue au départ dans le plan de la collection, s'il y en a réellement eu un, et surtout sans que Danet s'attendît à une telle demande. Or, quoi qu'en dise l'épître, le dictionnaire français-latin n'est plus véritablement destiné aux études du Dauphin, marié, père de famille et un tant soit peu initié aux affaires de l'État. Il est destiné à un prince et surtout à sa chancellerie, qui ont à rédiger ou contrôler des traductions en latin de documents officiels, lettres, traités, décrets... Le caractère « diplomatique » de l'ouvrage explique probablement le choix de certaines expressions dans les rubriques (BLOQUER entendu au sens exclusivement militaire de « bloquer une ville ou une avenue » par exemple), et l'entrée des noms propres comme KOPERSBERG, WALLONS : la paix de Nimègue, signée quatre ans plus tôt, et plus généralement l'activité politique de Louis XIV en Flandres et en Allemagne donnaient sans doute à ces vocables du Nord de l'Europe une récurrence accrue dans les courriers de chancellerie. Que le dictionnaire vise aussi à être un outil pour la composition en latin à l'usage des étudiants s'ajoute à sa vocation diplomatique, mais une des motivations principales de Montausier semble bien d'avoir voulu fournir à l'entourage du prince, récemment initié aux affaires politiques, un instrument de travail sûr et commode pour la rédaction de ces « écrits qui doivent être essentiellement des traductions, parce qu'il s'agit de représenter exactement en latin ce qui aura été dit ou écrit en français, comme il arrive souvent dans les négociations, dans les traités et dans les histoires » (1).

---

(1) Cf. dictionnaire français-latin, 1683, préface.

Les deux dictionnaires de 1691 et 1698, publiés tardivement, n'en restent pas moins attachés à la personne du Dauphin dont les attentes d'honnête homme peuvent alors rejoindre exactement celles du public mondain de la collection. Le dictionnaire latin-français notamment, présenté par Danet lui-même comme le perfectionnement enfin achevé du dictionnaire d'étude de 1673, peut tout à fait être lu comme un « dictionnaire d'adulte », ce qu'est devenu le Dauphin, par contraste avec le premier dictionnaire de l'écolier. Dictionnaire de traduction, pour un lettré armé dans les deux langues et capable d'une lecture fine des auteurs, il est un outil de culture, et non plus seulement un instrument d'apprentissage. Cette culture, loisir du jeune guerrier qui accompagne désormais son père dans ses campagnes, trouve son complément dans le dictionnaire des Antiquités, ouvrage destiné à lui « délasser agréablement l'esprit pendant quelques-uns de ces heureux moments que la Paix (...) va [lui] laisser libres » (1) — formule qui n'est peut-être pas que rhétorique dans l'esprit de Danet.

## 2. L'ouverture vers le monde

Que ces ouvrages suivent la personne du Dauphin de l'enfant à l'homme n'empêche en rien qu'ils soient également tournés vers le « public ». D. Lopez parle à ce propos d'œuvres qui « ont été expérimentées par l'enseignement direct et prennent forme peu à peu, jusqu'à l'achèvement et jusqu'à la publication, qui intervient parfois longtemps après la fin du préceptorat » (2). Bien que demeuré obscur, le cas des *Radices* me semble tout à fait accordé à cette situation : ce petit ouvrage est le reflet d'une méthode pédagogique particulière, à l'origine de laquelle Danet est peut-être, et qui a consisté à demander au jeune Dauphin un apprentissage théorique du vocabulaire, mémorisé avant la lecture des textes et favorisé par le recours au classement par familles de mots (3). Mais, à la date de publication des *Radices*, en 1677, le prince a seize ans et a largement dépassé le stade de ces rudiments : l'épître déclare d'ailleurs clairement que « cet ouvrage sera de plus un monument de l'application que vous avez apportée à la langue latine », pour que ce que, comme le dit la préface, « [Sa Majesté] a connu si utile à l'instruction de Monseigneur le Dauphin devînt commun à tous ses sujets ». Témoignage d'une pédagogie propre au prince que l'on

(1) Cf. dictionnaire des Antiquités, 1698, épître au Dauphin.

(2) D. Lopez, « Huet pédagogue », *art. cit.*, p. 215.

(3) Cf. *Radices*, 1677, préface : « L'on ne saurait sans doute proposer de plus illustre exemple sur ce point que Monseigneur le Dauphin, que l'on sait avoir été instruit à peu près en cette manière et avoir appris la signification précise des mots latins avant qu'on les lui montrât dans les auteurs ».

diffuse après en avoir éprouvé la formule et l'efficacité, les *Radices* présentent bien ces publications issues du préceptorat, qui ne sont pas sans aléas puisque le manuel ne semble avoir eu aucun succès. La méthode destinée à une formation individuelle n'a pu, dans ce cas précis, être élargie à tous de manière profitable (1).

### 3. Évolution scientifique des ouvrages

La part que prend l'érudition dans les travaux de Danet ne peut qu'aller s'amplifiant au fur et à mesure que le Dauphin, en vieillissant, se confond avec le lettré pourvu d'humanités à qui est aussi destinée la collection, et avec lequel Montausier s'était en quelque sorte identifié (2). La mort de ce dernier, survenue en 1691, pèse peut-être aussi en ce sens, en dégageant l'érudit de la tutelle du « père fondateur », et cet infléchissement est visible aussi dans les préfaces des dictionnaires : suasoires en 1673 et 1677 sur la grandeur du latin et le bien-fondé de son apprentissage, elles deviennent, à partir de 1683, des réflexions plus techniques sur son activité de lexicographe. Ce changement recouvre en fait l'évolution scientifique des ouvrages eux-mêmes, dont le contenu, à partir du noyau premier du dictionnaire de 1673, se modifie peu à peu par enrichissement et approfondissement de la réflexion sur chacune des deux langues.

En effet, le bloc des dictionnaires de 1673 et 1680, accompagnés des *Radices*, forme bien un premier ensemble, pédagogique parce que relativement simple dans les contenus et les buts visés, mais cohérent surtout dans la manière dont le rapport des langues est envisagé. Ces ouvrages, pour être bilingues, n'en visent pas moins l'apprentissage du latin et sont avant tout des recueils latins. Il n'y a pas parité des lan-

(1) Dès la préface du dictionnaire latin-français de 1691, Danet constate « qu'on n'apprend pas [aux enfants] les racines latines, ce qui serait néanmoins à souhaiter, comme je l'ai fait voir dans la préface de mon dictionnaire des Racines ». En 1722, Dumarsais, dans son *Exposition d'une méthode raisonnée pour apprendre la langue latine*, expose sa méthode d'apprentissage du vocabulaire: « Je me sers pour cela du petit dictionnaire de Mr Danet, où les mots sont rangés par racines. Ce livre est presque inconnu et n'a point eu de succès, parce qu'on n'en fait aucun usage dans les collèges, il est pourtant fort utile pour fixer les mots dans l'esprit ».

(2) Selon Huet (*Mémoires*, livre V, p. 110 de l'édition Philippe-Joseph Salazar, Société de littératures classiques, Toulouse, 1993), Montausier, se plaignant « d'avoir toujours été arrêté dans ses lectures par deux difficultés principales : la première qui venait de l'obscurité des mots et du style, et l'autre, de son ignorance de l'Antiquité » et de ne pouvoir « emporter avec soi dans ses campagnes une charge entière de commentateurs », aurait suggéré la création de la collection, à l'usage du Dauphin, mais probablement aussi de ceux qui avaient eu les mêmes envies, et les mêmes déboires que lui à la lecture des auteurs latins.

gues, car la glose française est là pour faciliter la compréhension ou la mémorisation du mot latin, dont les exemples doivent montrer les différents sens, sans s'attacher à une qualité particulière de l'expression française autre que la correction et la justesse. De plus, l'absence d'appareil morphologique sur le français ne présuppose pas la maîtrise infaillible de cette langue de la part des utilisateurs, mais éclaire la moindre importance de sa pratique dans le cadre de ces premières visées lexicographiques : le dictionnaire est fait pour la lecture des auteurs, ainsi que pour l'exercice parallèle qui lui est lié, la composition latine. Le latin est le but, le français est l'outil, à l'inverse de ce que pourrait laisser croire leur disposition comme « langue d'entrée » et « langue de sortie ». Cette disposition reste la même dans la refonte de 1680 : les modifications du contenu dévoilent plutôt l'avancement des lectures de Danet, l'accroissement de son fonds d'exemples et, parfois, son goût érudit pour la « curiosité » auquel il ne lâchera bride que plus tard. Ces enrichissements sont d'ailleurs tout à son honneur : Danet s'y montre à la pointe de l'actualité scientifique, intégrant par exemple, dans sa réédition, de « savantes notes » comme celles de C. Perrault sur le texte de Vitruve, dont la nouvelle traduction a paru pour la première fois en 1673, c'est-à-dire sans doute trop tard pour que Danet puisse en tirer parti dans sa première édition (1).

Le dictionnaire français-latin de 1683 marque pour sa part un tournant dans l'œuvre de Danet, en ce qu'il l'oblige à accorder une attention accrue au français. Furetière le considère comme un dictionnaire de français où « il est vrai qu'il y a du latin », ce qui est sans doute une vision un peu excessive des choses (2). Cependant, si j'ose dire, il est vrai qu'il y a du français dans ce dictionnaire latin : si certains éléments apparaissent comme le retournement d'exemples pris au dictionnaire latin-français de 1673, beaucoup d'autres sont nouveaux et seront pour certains retournés à leur tour dans le dictionnaire de 1691. L'apparition, dans ce dernier, par exemple, d'un lemme *METHODUS*, absent en 1673-1680, est sans aucun doute due au retournement de l'article *METHODE* du dictionnaire français-latin de 1683 : Danet est ici parti de la langue française, où le mot *méthode* a incontestablement une assise plus large que le rare *methodus* latin, et c'est ce travail sur le français qui enrichit ensuite le dictionnaire français-latin. Un autre ar-

---

(1) Voir notamment le lemme *ASAROTA* où Danet cite explicitement « les savantes notes de Monsieur Perrault sur Vitruve ».

(2) Furetière, *Factum I*, 1685 : « On a expédié aussi des privilèges pour l'impression de deux dictionnaires, l'un de l'abbé Danet, qui est imprimé et se vend publiquement, l'autre du père \*\*\*, qui s'imprime chez Pralard Libraire ; il est vrai qu'il y a du latin à ces deux derniers, mais cela ne change pas la nature du dictionnaire ».

gument est fourni par les articles qui relèvent plus de la syntaxe que de la morphologie ou de la lexicographie. L'article SI, par exemple, fait le tour des emplois du *si* latin, à partir d'exemples français qui sont souvent des traductions préalables de Térence lesquelles sont redonnées ensuite dans le texte original de cet auteur. Cette coutume, on l'a vu, est répandue dans tout le dictionnaire et est peut-être liée à la pratique fréquente de la rétroversion comme exercice scolaire. Mais les règles générales qui sont illustrées par ces exemples présentent l'usage français, qui sert de trame à l'exposé : en réunissant les emplois du *si* hypothétique, traduit par *si* latin, et du *si* interrogatif indirect, traduit par *an*, Danet s'essaie réellement à une analyse du français, même si les ambiguïtés de son exemplification ou de son expression grammaticale trahissent tout le poids qu'a encore le latin dans cette analyse (1). Il n'est donc pas vrai que le dictionnaire de 1683 soit un dictionnaire français où il y aurait, par surcroît, du latin, mais ce n'est plus un dictionnaire latin où il y a, par commodité, du français.

Cette attention au français perdure dans le dictionnaire latin-français de 1691. La langue-fille y a sa part affirmée face à la langue-mère, tant par la présence d'un appareil morphologique que par le soin mis à traduire les exemples, à souligner la diversité des métaphores ou des figures de style. Le dictionnaire de 1691 n'est plus une simple aide à la lecture du latin, mais un ouvrage réellement destiné à « traduire le Latin en François » (2). Cette traduction, élégante et sachant rendre les finesses de la langue d'origine, est d'ailleurs tout autre chose qu'un exercice de débutant : elle requiert une bonne connaissance des deux langues, et est plus le fait d'un lettré avancé que d'un écolier. Les éléments pédagogiques simples qui continuent cependant d'être fournis dans ce dictionnaire sont destinés à rendre l'ouvrage utilisable à tous les niveaux et à éviter que l'écolier, comme le dit Danet dans la préface, ne traduise *mulier uiua* par *une femme viv*, faute d'avoir trouvé dans son manuel le féminin de l'adjectif. Cette universalité du public est peut-être, d'ailleurs, une utopie, tant le dictionnaire de 1691 ne

(1) La manière notamment dont Danet présente le *si* interrogatif indirect révèle que sa description est encore souvent faite selon les critères du latin : « Si après les verbes qui signifient doute, incertitude et après les verbes qu'on appelle impersonnels, *refert*, *interest*, s'exprime d'ordinaire en latin par *an*, *num*, *utrum*, *ne*, avec le subjonctif ». Il est très difficile de démêler si *refert* et *interest* sont des exemples de verbes impersonnels, auquel cas la description parle en fait du latin, ou si elle parle du français, faisant de *refert* et *interest* des équivalents d'expressions comme « il importe ».

(2) Cf. dictionnaire latin-français 1691, préface : après avoir cité une liste de dictionnaires antérieurs, monolingues ou bilingues, Danet ajoute : « Ces derniers dictionnaires dont j'ai parlé jusques ici peuvent bien servir pour apprendre la langue latine, mais non pas pour traduire le latin en français »

semble pas un ouvrage pédagogique suffisamment complet pour être utilisé par l'honnête homme, mais bien un ouvrage pour l'honnête homme suffisamment appareillé pour pouvoir être utilisé par l'écolier, s'il se sent le courage de manipuler un si gros volume.

Cet écoulement du temps, la présence d'une nouvelle génération d'apprentis latinistes et de « jeunes princes », les fils du Dauphin, au moment où s'achève le travail voulu par Montausier, nous amènent à essayer de replacer, en manière de conclusion, les dictionnaires de Danet dans une perspective plus large, celle de la pédagogie du latin en cette fin du XVII<sup>e</sup> siècle. On sait par Bossuet que son illustre élève a acquis le latin essentiellement par le thème, entendu au sens large de composition en latin écrite ou orale, et non au sens moderne de traduction rigoureuse d'un texte français. Cette pédagogie n'a rien que de très traditionnel, puisque, héritée des siècles précédents, la composition latine reste l'épreuve reine des classes les plus élevées longtemps encore au XVIII<sup>e</sup> siècle. Mais on sait par ailleurs que le français, au cours du XVII<sup>e</sup> siècle, gagne du terrain dans l'enseignement : comme l'ont montré Marie-Madeleine Compère et Dolorès Pralon-Julia, les explications préliminaires en français des textes latins étudiés se répandent dans tous les types de collèges, et, à la fin du siècle et au début du suivant, la version acquiert droit de cité comme exercice à part entière, sortant des classes élémentaires où elle était d'abord confinée pour aller vers les classes les plus élevées (1). C'est dans ce mouvement que peut se situer aussi l'œuvre lexicographique de Danet, quelles que soient les conditions particulières qui l'ont attachée à la personne du Grand Dauphin : d'un dictionnaire d'aide à la lecture des auteurs, où le latin est primordial, en 1673, on passe vingt ans plus tard à un dictionnaire réellement pensé pour la traduction, dont la réflexion est centrée sur le passage d'une langue à l'autre. Qu'il ait ou non réalisé ses visées d'être à la fois pratique pour l'écolier et l'homme cultivé, pour les « jeunes princes » et leur père, seule une enquête bien plus approfondie pourrait le dire, qui préciserait aussi les méthodes de documentation, de compilation et de traduction de Danet. Mais la démarche de l'auteur me sem-

---

(1) Cf. M.-M. Compère et D. Pralon-Julia, *Performances scolaires de collégiens sous l'Ancien Régime*, INRP, Sorbonne, 1992, pp. 53 sq. et 127 sq. Voir notamment les analyses de la *Ratio* du Père Jouvancy, éditée dans les dernières années du siècle, et les tableaux p. 58 concernant l'*Interpretatio gallica*, où on voit l'exercice, dans le même collège du Plessis, être réservé aux classes de sixième, cinquième et quatrième en 1685, et pratiqué dans toutes les classes en 1700.

ble prendre en compte la pédagogie du temps, et ses modifications sur deux décennies, et en rendre compte tout à la fois.

Martine FURNO  
Université Stendhal (Grenoble III)

# **HORATIUS COCLÈS À TRAVERS LES MANUELS DE LATIN, DU XVIII<sup>e</sup> AU XX<sup>e</sup> SIÈCLE**

*par Monique BOUQUET*

Le choix du personnage, illustre par l'exploit qu'il accomplit au début de la République romaine, pourrait témoigner d'une volonté de rappeler combien le concept de héros est significatif de l'esprit romain et de souligner l'« historicisation » d'un mythe par la tradition et la littérature latines. Tel n'est pas notre objet. Nous voulons ici mettre en évidence, par le biais de Coclès, la continuation dans nos manuels scolaires d'une tradition pédagogique orientée vers l'exemplarité morale, et portée par des textes écrits dans un latin moderne fort différent de la langue des textes sources. Nous souhaitons exposer un processus de dénaturation de la pensée romaine, dénaturation qui pouvait se comprendre dans le contexte pédagogique des siècles passés, mais qui ne se justifie plus dans la perspective actuelle de formation des élèves. Ceux-ci sont en effet aujourd'hui appelés à lire du latin, et non plus à composer en latin ; ils doivent donc seulement être initiés aux grands traits d'une civilisation dont ils mesurent la distance par rapport à la nôtre.

## **1. Horatius Coclès, le mythe et l'histoire romaine**

Avant de suivre Coclès et son exploit à travers les manuels qui ont fait fortune au cours des trois derniers siècles, il est bon de rappeler le statut du personnage dans la littérature latine et le sens de son « histoire », tel que l'a restitué Georges Dumézil. Lorsqu'on évoque le personnage d'Horatius Coclès, on pense principalement à Tite-Live. C'est lui, en effet, qui, le premier, à l'époque d'Auguste, a inscrit « historiquement » l'exploit qu'aurait accompli Coclès, au début de la République, et qui a proposé une *fabula*, une mise en récit, riche d'enseignement sur la constitution de l'histoire romaine, à partir de ce qui n'était que *fama*, que bruit répandu. Alors que les Étrusques, sous la conduite de leur roi Porsenna, envahissent Rome pour rétablir sur le trône les Tarquins récemment expulsés, alors que la panique et le désordre font refluer les Romains vers la citadelle par le seul pont qui autorise le franchissement du Tibre, Horatius Coclès retient seul les

ennemis, et par la seule puissance de son regard menaçant. Les Romains ont le temps de briser le pont, interdisant ainsi à l'ennemi l'entrée dans Rome, et Horatius se jette alors dans le Tibre pour rejoindre les siens.

L'issue de l'exploit varie d'un auteur à l'autre, en fonction du but recherché. Tite-Live raconte qu'Horatius après avoir prié Tiberinus gagne l'autre rive à la nage, sans recevoir la moindre blessure. Les historiens grecs au contraire s'accordent pour affirmer que le héros a été blessé. Selon Polybe ce serait au cours du combat ; selon d'autres pendant la traversée du Tibre, où il aurait été atteint par un trait à la cuisse (Denys d'Halicarnasse), ou aux jambes (Appien), ce qui l'aurait rendu boiteux (Plutarque (1)). Tandis que l'historien latin lui attribue, après son acte d'héroïsme, une vie entourée d'honneurs, Polybe, seul parmi les écrivains grecs, le fait mourir « volontairement » par noyade, *kata proairesin metèllaxe ton bion*.

De telles divergences concernant la fin de l'histoire suffiraient à faire douter de son authenticité. Elles conduisent à s'interroger sur sa signification, visiblement différente suivant que l'auteur est un Grec ou un Romain. Tout aussi instructive est la comparaison entre le récit de Tite-Live et celui qui est reproduit dans d'autres versions « romaines » de l'événement. Le récit se réduit, conformément à la perspective de chaque auteur. Ainsi, Valère Maxime, ne le retenant qu'à titre d'exemple de la *fortitudo* et non comme un épisode de l'histoire romaine, lui accorde une place moindre qu'à l'analyse à laquelle il donne lieu. Les deux abrégiateurs de Valère Maxime, Julius Paris et Nepotianus, se contentent de citer son exemple au milieu d'autres illustrations de la *fortitudo*. Et lorsque Servius évoque l'exploit dans son commentaire du vers 646 du chant VIII de l'*Énéide*, il ne lui accorde plus aucun sens historique ou politique, et il prolonge le côté anecdotique de l'exploit par un bon mot du héros.

Nous avons là divers raccourcis du texte livien, si toutefois celui-ci doit être considéré comme le texte originel dans la littérature latine, mais ces différentes réécritures sont pratiquées dans une langue qui, même si elle a évolué avec le temps, reste la même langue que celle de Tite-Live. Ces versions postérieures auraient peut-être pu (et pourraient d'ailleurs encore) contribuer à faciliter l'accès au texte fondateur. Constatons que ces textes n'ont jamais été exploités à cet usage par la tradition scolaire. Sans doute les a-t-on jugés, en dépit de leur ca-

(1) Polybe, *Histoire*, VI, 55 ; Denys d'Halicarnasse, *Histoire*, E, XXIII ; Appien, *Histoire romaine*, la Royauté ; Plutarque, *Publicola*, XVI.

ractère moins « littéraire » que le texte de Tite-Live, inaptes à se prêter aux études grammaticales qui se sont imposées dans les collèges de l'Ancien Régime. C'est un autre « raccourci », écrit en « latin moderne », qui a traversé les trois derniers siècles d'enseignement du latin dans les collèges, et qui, en dépit de l'interprétation décisive que Georges Dumézil a donnée de l'exploit de Coclès, est toujours présent dans les actuels manuels scolaires de latin. On estime en effet qu'il est à la portée des élèves, tandis que la démonstration de l'historicisation d'un mythe les dépasserait.

Horatius tiendrait son surnom *Coclès* de la perte d'un œil. Parmi les écrivains grecs qui s'intéressent à l'histoire romaine et signalent l'exploit historicisé (1), deux seulement s'attachent à en donner une justification (2). Tite-Live ne se préoccupe pas du sens possible de ce *cognomen* qui, pour lui, fait partie intégrante de la tradition romaine. Et il n'hésite pas à prêter à son soldat deux yeux menaçants, (*circumferens truces minaciter oculos*, « promenant alors des regards terribles et menaçants » (3)), dont le regard circulaire terrorise les ennemis. Car ses lecteurs, les destinataires immédiats du *Ab urbe condita*, s'ils savent bien qu'Horatius Coclès est borgne, sont également persuadés que l'œil qu'il a perdu puis intériorisé est celui de la sagesse, et que c'est cet œil qui assure la domination « magique » du Romain sur les ennemis : il symbolise la souveraineté magique de Rome nécessairement assortie d'une souveraineté juridique incarnée dans la personne d'un autre héros, Mucius Scaevola. Le borgne et le manchot appartiennent, selon Dumézil (4), à un fonds mythique relatif auquel ont puisé les Romains : Coclès et Scaevola romanisent deux concepts allégoriques d'une *fortitudo* exceptionnelle, d'une *fides* essentielle, qui fondent la puissance de la République romaine. Les deux héros font partie de la *memoria* romaine, elle-même héritée d'une source plus lointaine, livrée par la tradition. Ils sont présents dans toute la culture romaine, comme

(1) À noter que Dion Cassius ne retient pas l'épisode.

(2) Denys d'Halicarnasse précise qu'il a perdu un œil dans un combat précédent ; Plutarque ajoute à cette version celle proposée par « d'autres auteurs » : une malformation physique fait du soldat un « cyclope », dénomination que la prononciation a altérée en « Coclès ».

(3) Les traductions des passages latins sont empruntées, pour Tite-Live, à l'édition des Belles-lettres (trad. Gaston Baillet), pour Lhomond, à la traduction scolaire publiée en 1810 par E.-L. Frémont et rééditée pendant tout le XIX<sup>e</sup> siècle.

(4) G. Dumézil, « Mitra-Varuna » in *Essai sur deux représentations indo-européennes de la souveraineté*, ch. IX, P.U.F., 1940.

l'attestent des récits (1), des citations (2), des statues (3) ou des références (4) : on se conduit *more Coclitis*, à la façon d'un Coclès. Et quelles que soient les formes qu'ils revêtent, ils sont des *uiri illustres* dont la fonction fondamentale est de symboliser la souveraineté de Rome.

Pour Tite-Live, les deux qualités de *fortitudo* et de *fides* sont nécessairement conjointes. Son objet n'est nullement d'illustrer les vertus romaines par des *exempla* comme le fait Valère Maxime, mais de rappeler les deux principes fondamentaux et indissociables de la toute-puissance romaine (5). Puisque nos manuels se réclament de Tite-Live, on serait alors en droit d'attendre d'eux qu'ils nous restituent le récit livien dans sa spécificité linguistique, littéraire et symbolique. Or, à partir de la fin du XVII<sup>e</sup> siècle se multiplient des « versions » de Coclès qui se prétendent de source livienne mais en transforment et la lettre et l'esprit. L'analyse de deux ouvrages fondamentaux de notre enseignement classique du latin, le *Selectae* d'Heuzet et le *De viris illustribus* de Lhomond, qui servent de modèles ou d'hypertextes aux manuels d'aujourd'hui, permet de comprendre comment les textes sources ont été vidés de leur signification pour servir une pédagogie prioritairement soucieuse de formation morale, et comment ils ont été traduits dans un latin moderne, défini non plus par un usage contemporain mais par une norme reconstruite *a posteriori* par des grammairiens. Ce sont des textes obtenus par ces réécritures qui entendaient faire découvrir aux élèves l'histoire de Rome, tout en assurant l'apprentissage linguistique nécessaire aux exercices de composition en latin et de traduction en français (cette traduction étant elle-même souvent prétexte à une rétroversion).

(1) Horatius Coclès, associé ou non à Scaevola, fait l'objet de citations ou de récits à des fins didactiques (Frontin, *Strategemata*, II, 13 ; Ampelius, *Liber memorialis*, XX, 4), philosophiques (Cicéron, *De legibus*, II, 10 ; *Paradoxa stoicorum*, I, 12 ; Sénèque, *Epistulae morales ad Lucilium*, 120), historico-morales (Tite-Live, *Ab urbe condita*, II, 11 ; Valère Maxime, *Facta dictaque mirabilia*, III, 2 ; Florus, *Epitome de Tito Livio bellorum omnium annorum DCC*).

(2) Les poètes également le citent au milieu des grands noms Romains, lui conférant un statut d'homme illustre (Virgile, *Aeneis*, VIII, 650 ; Properce, *Elegiae*, II, 11, v. 63 ; Manilius, *Astronomica*, I, v. 781 ; Sirius, *Punaisa*, X, v. 484 ; Juvénal, *Saturae* VIII, v. 254).

(3) À deux reprises, Pline, dans son *Historia naturalis* (XXXIV, 12 et 29), fait allusion à la statue dédiée à Horatius et qui selon Aulu-Gelle fut frappée de la foudre (*Atticae noctes*, IV, 5).

(4) Horatius est cité à titre de référence « héroïque » chez Velleius Paterculus (II, 6) ou encore chez Valère Maxime (*Facta dictaque mirabilia*, IV, 7).

(5) Les historiens grecs quant à eux les traitent isolément ou n'en traitent qu'un, négligeant ou ignorant la signification de la tradition romaine.

Les exercices qui prévalaient au XVIII<sup>e</sup> siècle ont disparu de la pratique pédagogique actuelle. Mais le texte latin nous a été conservé dans sa facture « moderne ». C'est dire qu'il a gardé son statut de « pré-texte ». Les *excerpta* proposés aujourd'hui aux élèves sont toujours décontextualisés pour être recontextualisés selon les besoins du moment : l'enlèvement d'Europe devient un « *Jeunes filles, n'allez pas à la plage !* ». Ils répondent donc à une vision restrictive et déformante de l'Antiquité, d'une antiquité artificielle, habillée de mots latins dont le choix, la disposition, le rythme n'ont plus rien de commun avec le latin classique.

Il est donc légitime de s'interroger sur les raisons pour lesquelles Horatius Coclès a perdu son identité et son sens, pour devenir dans les collèges le héros de récits anecdotiques de bande dessinée, un héros au demeurant bien pâle en regard de nos héros modernes. L'histoire de notre enseignement classique permet d'apporter une réponse. On distinguera deux étapes dans ce processus. Au début du XVIII<sup>e</sup> siècle, on assiste à l'adoption, dans les petites classes, de la formule du texte « adapté ». La fin du même siècle amène la généralisation du texte « fabriqué » (1), qui supprime largement le premier (2). Dans les deux cas, il faut admettre que l'innovation s'est opérée à la fois avec l'accord des autorités universitaires et à la satisfaction des maîtres. La tradition scolaire a ensuite conservé les deux types de textes, malgré des protestations récurrentes, dont celles de Jules Simon, apparemment plus soucieux de former de vrais latinistes (3). Quant aux textes authentiques, ils ont été réservés à des latinistes confirmés. À l'heure actuelle, la pédagogie du latin intéresse peu l'université, et les enseignants de latin en sont toujours à ignorer l'interprétation dumézilienne de Coclès. C'est l'anecdote morale revue et corrigée par Lho-

---

(1) Nous entendons par textes adaptés et fabriqués ceux qui se réclament d'un texte authentique et s'y substituent selon une composition en latin moderne.

(2) Cf. A. Chervel, *Les Auteurs français, latins et grecs, au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours*, INRP, 1986. Les programmes réunis dans cet ouvrage font apparaître que le *De viris*, recueil de textes fabriqués, conçu pour les classes élémentaires est très vite utilisé en sixième puis, à partir de 1890, en cinquième, tandis que le *Selectae*, recueil de textes adaptés, est utilisé en « parties » de la sixième à la quatrième pour se maintenir en cinquième à partir de 1895 sous forme simplifiée, proche de la fabrication.

(3) *Circulaire du 13 décembre 1872*, relative au maintien provisoire de l'usage des *excerpta* pour l'enseignement classique dans les lycées.

mond (1) qui triomphe. Bien plus, le texte « fabriqué » (au XVIII<sup>e</sup> siècle) n'est pas loin de passer pour le texte authentique.

## 2. Le *Selectae* d'Heuzet

En 1727 paraît un recueil de morceaux choisis voué à un brillant avenir, le *Selectae* d'Heuzet. Il est composé d'extraits, souvent de courte dimension, mis bout à bout, et destinés à illustrer un thème général. Le récit d'Horatius Coclès appartient à la quatrième partie du recueil, intitulée « *De fortitudine* ». Plus proche de Valère Maxime, qu'il ne cite d'ailleurs pas comme référence, Heuzet choisit cet *exemplum* à valeur édifiante, en le dissociant du récit de Mucius Scaevola qui lui est en réalité complémentaire dans l'œuvre de Tite-Live. La fonction d'exemplarité du héros est renforcée par un « paratexte » initial emprunté au *De officiis* de Cicéron : une introduction justifiée par la nécessité de « mêler les préceptes avec les exemples, selon que l'a fait Cicéron, afin d'éclaircir, de fixer et d'embellir les uns par les autres » (2). Mais, si l'*exemplum* est référencé « Tite-Live, II, 9-10 », il n'en est pas moins une réécriture dont nous allons examiner et étudier les caractéristiques (3). Elles consistent essentiellement en tronçatures partielles ou totales, en rédactions modifiées et en ajouts jugés pédagogiquement nécessaires. On se contentera ici de quelques exemples.

D'abord quelques-unes des suppressions. Heuzet élimine par exemple l'expression livienne *ipso miraculo audaciae obstupescit hostes* (« ce prodige d'audace frappa l'ennemi de stupeur », l. 11-12). Il s'agit pourtant d'une considération essentielle à l'exploit dans ce qu'il a de magique, de « miraculeux » : c'est toute la signification symbolique du texte qui en est affectée. Si cette tronçature partielle ne gêne en rien l'articulation logique de la narration, elle fausse totalement la fonction du récit. Plus important en longueur est la suppression des propos d'Horatius Coclès rapportés en style indirect par Tite-Live, et par les-

(1) Le plus récent manuel présente en effet Lhomond comme un auteur original et propose la lecture de l'histoire de Romulus et Rémus, dans une version fabriquée au XVIII<sup>e</sup> siècle, sans faire la moindre allusion aux textes de Tite-Live, à ceux des abrégiateurs et commentateurs, écrits en langue latine, et à toutes les découvertes réalisées à propos de la fondation de Rome tant sur le plan archéologique que linguistique. Et les enfants de 1997 croient toujours à l'existence réelle de deux frères allaités par une louve pour laquelle ils doivent dire quelle représentation est « la plus proche de la vie », entre celle du musée des Conservateurs de Rome et celle du musée romain d'Avenches.

(2) Heuzet, *Selectae e profanis scriptoribus historiae*, préface, p. 9 (édition de 1874, par Le Rond et Triaire).

(3) Cf. Documents annexes, texte n° 2.

quels il atteste en direction des dieux et des hommes de sa *fortitudo* (l. 7-10) : cette suppression du discours indirect au profit d'un résumé narratif inexpressif laisse entendre que la *narratio* n'a pas besoin de la *concio* (1).

L'adaptation du texte originel procède également par le raccourcissement de phrases complexes. Ainsi, aux lignes 14-15, Heuzet supprime deux ablatifs absolus. Le premier, *exigua parte pontis relictâ*, (« quand il ne resta du pont qu'un étroit passage »), est certes conforme à la règle donnée par les grammaires (un sujet à l'ablatif, un participe à l'ablatif), mais il est cependant écarté, sans doute parce que son sort est lié à celui de l'ablatif absolu suivant, *reuocantibus qui rescindebant* (« ... et que ceux qui le coupaient le rappelèrent »), dont le sujet n'est pas exprimé à l'ablatif (la relative sujet dans le texte latin n'est pas conforme à la norme des grammaires, qui exigent l'expression du sujet). Vraisemblablement, c'est moins la complexité de ce double ablatif absolu que la transgression de la norme définie dans les grammaires qui explique cette suppression. En effet, chez Heuzet, prédomine le souci pédagogique d'une langue normée que les élèves doivent retrouver dans les textes qu'on leur propose après l'avoir étudiée dans leur syntaxe. Cette syntaxe elle-même a été constituée de façon qu'apparaisse essentiellement la règle communément admise et adaptée au raisonnement de l'élève. Ainsi, la spécificité de la langue de Tite-Live est éliminée dès lors qu'elle ne répond pas au schéma en vigueur dans les manuels de grammaire ou dans l'enseignement du régent.

C'est cette même préoccupation pédagogique qui explique les transformations opérées sur l'ordre des mots. La dernière phrase du texte d'Heuzet, qui reprend presque intégralement la conclusion de Tite-Live, range cependant les mots dans un ordre différent. Le sujet, qui, dans le texte source, était noyé au milieu de compléments (*pro domesticis copiis unusquisque ei aliquid... contulit*, « chaque citoyen, selon ses ressources, préleva sur ses vivres pour le lui donner »), est ici posé à la première place : *quisque pro domesticis copiis aliquid ei contulit*. Le verbe *contulit*, qui était fortement éloigné de ce sujet puisqu'il était rejeté en fin de phrase, est ici rapproché. Dans ce nouvel agence-

---

(1) Jules Simon dénoncera plus tard cette trahison de l'écriture historique, réalisée dès le XVIII<sup>e</sup> siècle dans la distinction d'ouvrages de *narrationes* d'un côté, de *conciones* de l'autre, comme si « le discours pouvait être détaché de la narration, comme si le récit historique ne consistait qu'en tableaux d'histoire » (*Circulaire du 13 décembre 1872*, déjà citée).

ment, aucun souci de respecter l'écriture de l'auteur latin, son *ordo*, sa *iunctura*, son *numerus* (1) ; aucun souci non plus de respecter le choix qu'il avait fait de la clause. La seule préoccupation, c'est de rétablir un ordre dit « naturel », celui qui est dicté par la logique de la pensée, dont la langue française est, si l'on en croit les théoriciens de la langue de l'époque, une parfaite illustration : l'abbé Girard, par exemple, propose une typologie des langues distinguant les langues « analogues » (dont le français) qui respectent l'ordre naturel de la pensée tandis que les langues « transpositives » (dont le latin) suivent une marche libre, sans dépendre de cet ordre naturel (2). Sans ramener totalement le texte latin à la norme des langues « analogues », on lui fait subir des transgressions qui l'en rapprochent.

C'est le même esprit de restauration d'une langue jugée outrageusement « transpositive » et elliptique en une langue logique et épousant le naturel de la pensée qui anime Heuzet lorsqu'il ajoute des termes qui « auraient glissé », tel *annonae* qui complète *inopia* (l. 26), *eorum* qui complète *aciem* (l. 18) ou *impetum* (l. 22) ou encore lorsqu'il substitue à un pronom le nom qu'il remplace : *cum Horatio* au lieu de *cum eo* (l. 20). Les autres ajouts sont également dictés par ce même souci d'une maîtrise de la grammaire latine normalisée ; ainsi l'ablatif absolu *duce Porsenna*, le renforcement *Tiberi amne* sont-ils des applications parfaites de structures considérées comme exemplaires de la *latinitas*, et enseignées à ce titre aux élèves.

Le texte d'Heuzet illustre donc bien les préoccupations de l'époque : donner aux élèves les règles de la *latinitas* qu'ils auront à observer dans leurs compositions latines, faciliter la lecture qui les y prépare en aplanissant les obstacles définis comme tels dès lors que la langue latine s'éloigne à l'excès de la langue maternelle. Il n'est nullement question de respecter la spécificité linguistique du texte originel, comme il n'est nullement question de préserver le sens mythique qui est le sien. La récupération idéologique du récit devenu constitutif de la formation morale de l'élève, la récupération linguistique de ce même récit au profit d'un latin normé par des syntaxes qu'influence fortement la réflexion sur les langues analogues et transpositives entraînent l'une

---

(1) Quintilien commente, dans son *Institutio oratoria*, la théorie de Cicéron sur l'arrangement des mots et écrit dans le livre IX, au chapitre 4 : *In omni porro compositione tria sunt genera necessaria : ordo, iunctura, numerus*, « Dans tout arrangement, il y a nécessairement trois considérations : l'ordre, l'assemblage, le rythme. »

(2) *Les vrais principes de la langue française ou la parole réduite en méthode conformément aux lois de l'usage*, Paris, 1747.

et l'autre une profonde altération du texte latin. La préface d'Heuzet affiche clairement ces principes d'une double formation morale et linguistique : le pédagogue, en effet, se propose de produire « un petit ouvrage facile à entendre et utile pour les mœurs », dans lequel « la majesté et les ornements » (c'est-à-dire la littérature) intéressent moins que les « leçons », et dont le texte subit donc les atteintes suivantes : « retranchements des pensées obscures ou trop subtiles » (serait-ce le cas du *miraculum* ?), « raccourci des phrases longues », agencement des mots « dans un ordre plus naturel » par souci « de netteté et d'harmonie » (1).

Les nouveaux traités appelés à régir le fonctionnement pédagogique des collèges tiennent compte d'un nouvel état d'esprit qui reconnaît une place grandissante à la langue française. Du côté jésuite, si Jouvancy, dans sa *Ratio discendi et docendi*, n'accorde, officiellement, qu'une place réduite à l'usage de la langue maternelle, il n'en reste pas moins que, quand on lit les exemples de *praelectio* qu'il fournit, l'usage de la langue vernaculaire est très souvent recommandé notamment dans les basses classes. Pour l'Université, Rollin, qui affiche ouvertement son adhésion aux idées novatrices, recommande dans son *Traité des études* (1726) un bon nombre de pratiques nouvelles. C'est lui qui passe commande à Heuzet de ce *Selectae*, paru l'année suivante, et dont nous venons de voir que le texte relatif à Horatius Coclès s'inscrit bien dans cette modernisation pédagogique. Et c'est en conformité avec la nouvelle pratique éducative qu'Heuzet adapte le texte latin sans grand souci de privilégier la spécificité et l'authenticité de la source. La méthode des morceaux choisis, les *excerpta* (2), adaptés, et, si besoin est, expurgés, apparaît comme le nouveau fer de lance des études de latin. Elle présente l'avantage de se prêter facilement à la fois à la poursuite des objectifs moraux assignés à l'enseignement, et à l'apprentissage linguistique contrôlé dans les compositions.

L'ouvrage d'Heuzet obtient un vif succès, à l'école et hors de l'école, en France et à l'étranger (3), mais il n'est pas épargné par la

---

(1) Heuzet, préface, édition citée, p. 5.

(2) Jusque-là, les *excerpta* désignaient plutôt des morceaux choisis de textes authentiques, se différenciant des textes fabriqués qui ne se réclamaient pas d'une source authentique.

(3) Rollin lui-même, dans une seconde édition de son traité, confirme ce succès, même auprès de *personnes très habiles qui avouent que la lecture de ce petit livre leur a causé un très grand plaisir* (édition de 1740). Dans le même temps, l'ouvrage passe en Allemagne et en Angleterre : ici, il est proposé tel quel ; mais là, le texte original est scrupuleusement rétabli, ce qui prouve que le débat sur le texte, adapté ou authentique, dépasse les limites du territoire français.

critique. Il y a d'une part la critique nuancée, comme celle de son traducteur Simon, qui, après avoir reconnu les mérites de l'ouvrage, souligne les problèmes de traduction qu'il soulève : « J'aimerais mieux traduire certains morceaux choisis de Tite-Live et de Cicéron, où je pourrais donner champ libre à mes expressions et au feu de mon imagination, que ces lambeaux de morale secs et ingrats dont ce petit recueil est rempli » (1). La critique est beaucoup plus sévère de la part d'un autre professeur, Gaullier, qui par delà le petit ouvrage d'Heuzet s'en prend en fait ouvertement à son inspirateur Rollin (2) : « Des extraits où les textes originaux sont abrégés, dérangés, changés, affaiblis, altérés, ne peuvent former à la pureté et à l'élégance du latin ». La querelle, sur laquelle nous ne nous appesantirons pas ici, montre que, dès le XVIII<sup>e</sup> siècle, le débat est déjà très vif entre les défenseurs du texte authentique et ceux du texte revu et corrigé.

La réécriture des textes latins par Heuzet ne reflète qu'une première étape dans la large discussion qui s'instaure au cours du XVIII<sup>e</sup> siècle sur le texte latin, sur la langue latine et sur la typologie des langues. Le débat s'élargit bientôt avec l'entrée en lice du concept de « construction », dont Dumarsais donnera une présentation détaillée dans un article célèbre rédigé pour l'*Encyclopédie* : la construction, c'est l'ordre des mots dans l'usage linguistique, et, suivant les langues, elle est naturelle (c'est le cas du français), ou elle ne l'est pas. Pour comprendre le latin, il faut « faire la construction », c'est-à-dire rétablir l'ordre naturel. De là à modifier les textes latins proposés aux débutants, il n'y avait qu'un pas : les textes latins vont subir de nouveau aplatissement et défiguration. On comprend l'animosité des partisans du texte authentique, qui vont définir la construction comme destruction (3).

### 3. Le *De viris illustribus* de Lhomond

Au terme d'une longue évolution des méthodes de réécriture du texte latin, on trouve le fameux *De viris illustribus* (4) que propose l'abbé Lhomond en 1779, et qui supplante assez vite dans les petites classes le *Selectae* jugé trop difficile. Le seul souci de Lhomond est de

(1) *Traduction du Selectae*, assortie de *Notes morales et historiques* (1752).

(2) Denis Gaullier, *Térence, Cicéron et Salluste justifiés contre la censure de Rollin*, Paris, 1728.

(3) Aux côtés de Bateux, l'abbé Pluche dans sa *Mécanique des langues* et dans une lettre insérée au *Spectacle de la nature* combat cette construction qui aboutit à « quelque chose qui ressemble à une orange qui a passé par une analyse chimique. L'esprit n'y est plus. Après l'opération, il ne reste ni orange ni latin ».

(4) *De viris illustribus urbis Romae, a Romulo ad Augustum, ad usum sextae scholae*, autore C.F. Lhomond, Lutetiae Parisiorum, P.-M. Nyon, 1779, 240 p.

nature pédagogique. La classe de sixième, explique-t-il dans sa préface, manque d'auteurs latins dans la mesure où les *excerpta* en usage ne conviennent pas à l'esprit des jeunes enfants. Comment traite-t-il, à son tour, le récit d'Horatius Coclès, qui a évidemment sa place au nombre des « hommes illustres » de la ville de Rome ?

Le souci primordial de Lhomond est la motivation des enfants. « Il faut aux enfants des faits et des faits qui les intéressent : l'Histoire Romaine est une source riche et féconde où l'on peut puiser à discrétion » (1). Ainsi, le pédagogue puise chez Tite-Live, Valère Maxime, Florus et, comme il le dit lui-même, il se comporte en « compilateur » qui trouve dans des sources diverses « et le fond des choses et la propriété des expressions ». Comme chez Heuzet, on retrouve chez lui le double souci du « fait », de l'anecdote et, d'autre part, de la « langue », de la norme. Les textes du recueil illustrent bien ces deux préoccupations et les détails fournis par la préface nous permettent d'affirmer la priorité accordée à la langue.

Lhomond fait donc œuvre de didacticien soucieux de mettre en interaction les « apprenants », l'objet de l'apprentissage, les objectifs, les médiateurs (à savoir les maîtres qui ont à « juger du plan et de l'exécution »). Avec le *De viris*, le texte ancien est soumis à une transformation qui l'apparente à un résumé. L'histoire romaine est réduite à sa partie strictement narrative ; plus encore, la narration elle-même est amputée des descriptions jugées ennuyeuses. Le résumé est « concocqué » à partir de plusieurs sources, latines de préférence, et Lhomond ne s'intéresse qu'aux faits exemplaires, « aux traits de valeur, de clémence, de désintéressement, de grandeur d'âme, de bienfaisance qui sont beaucoup plus propres à piquer la curiosité des enfants et à former leurs mœurs ». En outre, comme il est pratiqué par « une nourrice attentive à écarter de la route tous les obstacles » susceptibles d'arrêter les enfants, il exige une transformation presque systématique de la langue. « J'ai donc été obligé, poursuit Lhomond, de couper les phrases trop longues, de déranger un peu l'ordre des mots latins, quand il s'éloignait trop de la marche de notre langue » (2).

Lhomond estime effectivement que la spécificité de l'écriture, ce qu'il nomme le « style », importe peu, pourvu que le latin reste « pur ». Mais qu'est-ce que la pureté du latin ? Pour Lhomond, de toute évidence, le pur latin, c'est le latin des grammaires, et en particulier de la sienne, parue en 1779. C'est à partir de sa grammaire qu'il recompose

---

(1) Préface du *De viris illustribus*, édition de 1779.

(2) Toutes ces citations sont extraites de la préface du *De viris*.

le texte latin avec comme objectif d'enseigner la « manière de rendre en latin les gallicismes qui se rencontrent le plus fréquemment ». Dès lors, le texte soumis à la lecture des élèves n'est plus, comme chez Heuzet, du Tite-Live « cicéronisé » et mis en conformité avec les grammaires d'une langue classique considérée comme pure, c'est du Tite-Live linguistiquement « lhomondisé ».

La première phrase du texte de Lhomond suffit à illustrer le nouveau mode de réécriture qu'il pratique (1) : « *Porsenna, rex* (n° 172, accord de deux noms (2)) *Etruscorum* (n° 174, régime des noms), *ad restituendum Tarquinius* (n° 78 ou n° 176 : les gérondifs gouvernent le même cas que les verbes d'où ils viennent (3)) *cum infesto exercitu* (n° 111, prépositions qui gouvernent l'ablatif, et n° 178, accord de l'adjectif avec le nom) *Romam* (n° 346 : on sous-entend la préposition quand c'est un nom propre de ville) *venit* (n° 64, quatrième conjugaison active) (4) ». Tout le texte n'est, à le prendre pièce par pièce, qu'application d'une ou de plusieurs règles inscrites dans les *Éléments de la grammaire latine*. Cette finalité qui préside à la composition du *De viris* explique l'énorme distance linguistique qui le sépare des textes authentiques et exige donc un choix très restreint dans les constituants du récit.

Dans son principe, la réécriture de Lhomond n'est guère différente de celle d'Heuzet pour ce qui concerne le choix des « faits » accomplis par Horatius. Comme Heuzet, il supprime toute la partie rapportée en style indirect ; mais il élimine également la séquence qui narre le combat de Coclès, d'abord en compagnie de ses deux comparses, puis demeuré seul sur le pont, pour ne retenir que la partie de l'action qui est absolument nécessaire à son récit. En dix mots, *et aciem hostium solus sustinuit donec pons a tergo interrumperetur* (« et lui seul soutint le choc des ennemis jusqu'à ce qu'on eût coupé le pont derrière lui »), il résume ainsi une vingtaine de lignes. On se rapproche certes ici du texte de Valère Maxime (5), qui a opéré une réduction analogue, et qui figure parmi les sources de Lhomond. Mais, nous l'avons vu, l'auteur

(1) Cf. Documents annexes, texte n° 3.

(2) Les premières éditions des *Éléments de la grammaire latine* de Lhomond ne numérotent pas les différents articles de grammaire qui y sont traités. Cette pratique n'a cours qu'au XIX<sup>e</sup> siècle. On utilise ici l'édition Delalain de 1883.

(3) Lhomond n'évoque la possible substitution du « participe en *dus* » que pour le génitif.

(4) « Porsenna, roi des Étrusques, marcha vers Rome avec une armée ennemie, pour rétablir les Tarquins ».

(5) *Op. cit.*, III, 2 *totumque hostium agmen, donec post tergum suum pons abrumperetur*.

des *Facta dictaque* n'entend pas, lui, raconter l'histoire romaine ; ce n'est pas à une narration qu'il procède : c'est pour définir la *fortitudo* qu'il réorganise les éléments de l'exploit.

Outre Valère Maxime, on repère chez Lhomond des sources grecques, lorsqu'il se livre à l'explication du surnom Cocclès, détail dont le rôle est, à l'évidence, de satisfaire la curiosité des élèves, friands d'anecdotes. Ajoutons que cette addition est linguistiquement autorisée puisque l'ablatif *illo cognomine* illustre une remarque de la grammaire (n° 175). De temps en temps, on reconnaît le texte de Tite-Live mais derrière des modifications importantes, dictées soit par la longueur de l'original soit par l'écart excessif entre la construction latine et la structure française. Par exemple, alors que l'expression livienne *in urbem ex agris demigrant* (« toute la banlieue se transporte à Rome ») n'offre pas d'obstacle syntaxique, la phrase est cependant modifiée (elle l'était déjà chez Heuzet, qui a pu servir de modèle). L'exode est désormais présenté chronologiquement, depuis son point de départ jusqu'à son lieu d'arrivée, conformément à la logique française : *ex agris in urbem demigrant*. Changement de focalisation qui « organise » la déroute.

Comme chez Heuzet, c'est la difficulté linguistique qui amène Lhomond à modifier la phrase *Alia muris, alia Tiberi obiecto tuta videbantur* (« ses remparts d'un côté, de l'autre l'obstacle formé par le Tibre semblaient la mettre en sûreté »). *Alia*, chez Tite-Live, renvoie à *praesidia* de la phrase précédente, un concept militaire bien romain qui n'a pas d'équivalent exact en français (« garnison » n'est qu'un des sens possibles). Lhomond substitue à cette « anaphore » une structure nominale de son cru, *alia urbis pars* (« une partie de la ville ») qui, bien sûr, dénature la forme et le sens du texte, mais qui suffit à faire lire dès le début de la phrase un sujet facilement identifiable au féminin singulier et dont le nom support *pars* permet de visualiser concrètement deux protections naturelles, nécessaires décors de l'exploit. Avec *Alia urbis pars muris, alia Tiberi obiecto tuta videbatur* (« une partie de la ville paraissait défendue par les murs, l'autre partie paraissait défendue par le Tibre situé devant »), tout devient d'emblée plus simple.

Même observation pour *in statione pontis* (« il était chargé de la garde du pont »). Le concept de *statio* est trop complexe pour des élèves de sixième, et la verbalisation que retient Lhomond (*Is pro ponte stetit* « Celui-ci se tint devant le pont ») est à la fois plus satisfaisante pour le déroulement narratif puisqu'elle explicite mieux l'endroit, et d'une structure syntaxique plus conforme au schéma que l'élève a appris comme caractéristique de la phrase latine : sujet à l'initiale, compléments enclavés, verbe en finale.

Les objectifs de Lhomond et ceux d'Heuzet un demi-siècle plus tôt sont donc voisins : il s'agit de faciliter aux élèves la lecture du latin. Mais Lhomond va beaucoup plus loin. Heuzet ne pratique la réécriture du texte source que pour certaines expressions ou certains passages. Des morceaux entiers du texte de Tite-Live trouvent grâce à ses yeux, et sont reproduits dans leur facture d'origine. C'est l'ensemble du texte livien que Lhomond réécrit pour sa part, conformément aux règles de sa grammaire. Certes le *De viris illustribus* présente de ce fait une plus grande unité linguistique. Mais les modifications introduites ne relèvent plus de l'adaptation ; le produit final est maintenant un texte totalement fabriqué, dans une langue qui n'est plus du tout celle de Tite-Live, à laquelle cependant il prétend ainsi former ses élèves (1).

La seule expression livienne qui surnage dans le récit de Lhomond est celle qui, dans le texte authentique, donne le sens de la toute-puissance magique du héros romain : *ipso miraculo audaciae obstupescit hostes*. Mais alors que Tite-Live en fait le pivot de son récit, la situant au centre de l'événement, Lhomond la récupère en conclusion pour en faire un précepte de vertu : *ipsa audacia obstupescit hostes* (« Il étonne les ennemis par son audace même »). Bien plus, il ampute le texte de Tite-Live de ce qui donne un caractère magique à l'exploit, en supprimant le terme *miraculum*, sans doute trop dangereux pour la formation morale et religieuse de l'élève, qui ne doit pas confondre la magie païenne et le miracle chrétien.

On aurait beau jeu d'opposer ici deux auteurs, Tite-Live et Lhomond, deux projets éducatifs, deux œuvres. Que le second ait trahi le premier, c'est une évidence. Mais il aurait sans doute été insensible à cette critique, puisque sa seule préoccupation était de former linguistiquement et moralement des enfants appelés à composer selon le latin de leurs grammaires. Quant à la connaissance de l'histoire romaine, elle était loin d'être sa priorité (2). Les *exempla* que Tite-Live livrait à ses contemporains visaient à rappeler que leur cité, dès la République, avait assis une souveraineté que la décadence qu'ils vivaient pouvait leur faire oublier. Lhomond les a transposés dans une sorte de « catéchisme » de vertus à pratiquer.

(1) Nombreux sont ses contemporains qui arguent au contraire d'une impossibilité à former ceux qui ont été déformés, se réclamant pour cela de Quintilien lui-même.

(2) « Un autre avantage de ce recueil, c'est qu'il prépare les enfants à l'intelligence des auteurs qu'on a coutume de leur mettre entre les mains ; il en est peu où l'on ne trouve quelques endroits qui ont rapport à l'histoire romaine : or, il est impossible de les entendre, si l'on n'a aucune connaissance de cette histoire, d'ailleurs si intéressante ». C'est nous qui soulignons.

#### 4. La même scène dans les manuels aujourd'hui

Le *De viris illustribus*, sous sa forme originelle, ou sous une forme remaniée visant à plus de simplification encore, a connu depuis deux siècles un succès scolaire considérable. Maintenu au programme des classes des collèges par les Instructions officielles, il atteste que les perspectives pédagogiques de Lhomond ont conservé toute leur force. Et pourtant, la lecture de ces mêmes Instructions officielles montre que les objectifs de l'enseignement du latin n'ont aujourd'hui plus grand chose à voir avec ceux du XVIII<sup>e</sup> siècle. La moralisation de la jeunesse procède aujourd'hui par d'autres voies que par ces « catéchismes » de vertus, la composition latine a disparu, et la finalité principale de l'enseignement des langues anciennes est de former des *lecteurs* de latin. On peut dès lors se demander pourquoi des textes qui ont été adaptés au XVIII<sup>e</sup> siècle de textes anciens, des textes qui résument en quelques mots des passages de grandes œuvres antiques, ou qui les recomposent sur le moule des grammaires scolaires en usage, sont aujourd'hui encore préférés aux textes primitifs authentiques où ils ont trouvé leur source. Heuzet et Lhomond se saisissaient de Tite-Live, et en donnaient des versions édulcorées. Nos modernes auteurs de morceaux choisis semblent procéder de la même façon, mais en utilisant Heuzet et Lhomond, qui acquièrent par le fait le statut d'auteurs originaux.

On retrouve, dans les manuels contemporains de quatrième et de troisième, tous les principes de la fabrication institués par Lhomond. Le modèle d'adaptation préconisé par Heuzet a, quant à lui, accédé aux classes supérieures. L'analyse de quelques-uns d'entre eux montre que la tradition initiée par Heuzet et Lhomond est restée vivace.

Le premier texte (1) se présente comme extrait du *De viris illustribus* et peut donc passer pour le texte de Lhomond. Il s'agit en réalité d'une nouvelle réécriture, mais dont les finalités ne diffèrent pas de celles du XVIII<sup>e</sup> siècle. On y retrouve la même préoccupation morale, qui se manifeste moins dans la bravoure guerrière du soldat que dans son mépris du danger et de la mort, *periculum mortemque contempsit*. On y retrouve, sinon des emprunts à Lhomond, du moins un mode de fabrication tout aussi calqué sur les règles d'apprentissage grammatical. La progression de l'enseignement grammatical est en effet aisément contrôlable dans le texte. La deuxième phrase du texte, qui est à peu près l'équivalent de la première phrase de Lhomond, présente les

(1) *Salvete !*, par Cousteix et alii, éd. Scodel, 1989, p. 221, cf. Documents annexes, texte n° 4.

mêmes traits de syntaxe (accord de deux noms, régime du nom et du verbe, expression du lieu pour un nom de ville, expression de l'accompagnement), à une exception importante près, la disparition du gérondif et de son complément, qui ne figurent pas au programme des 35 chapitres du même ouvrage. Enfin, c'est le programme grammatical de la première année qui justifie la présence dans le texte de *mittentes* et de *ceteris timentibus*, le dernier chapitre regroupant l'apprentissage du participe présent et de l'ablatif absolu.

Dans le deuxième texte (1), la réécriture du passage de Tite-Live qui expose la résistance romaine à Porsenna est menée entièrement dans le cadre d'une étude de la morphologie et de la syntaxe de l'adjectif de la première classe, rendue possible par l'étude des deux premières déclinaisons qui l'a précédée. C'est en vue de cette nouvelle acquisition que le texte a été recomposé. Dans les quelques lignes consacrées à Coclès, l'élève peut relever six adjectifs de la première classe, cinq en *-us*, un en *-er*, à des cas, des genres et des nombres distincts. On notera, en regard, que, de ces adjectifs, un seul (*clarus*) figure chez Tite-Live, qui l'attribue d'ailleurs non à Coclès mais à ses comparses (*claros*), ignorés ici comme chez Heuzet et Lhomond. Les autres adjectifs induisent le sens du texte plutôt qu'ils ne s'y soumettent. Par exemple, l'adjectif *bono* associé à *gladio* se justifie moins par sa latinité que par l'habitude toute française de certaines métonymies et qui fait de Coclès, un « bon glaive » !

Le troisième texte (2) se présente sous un titre proprement grammatical : « le verbe *eo*, l'attribut du c.o.d., les compléments de lieu ». Plus proche de Tite-Live que les précédents, il offre cependant nombre de réécritures dictées par la progression grammaticale. Ainsi *in urbem ex agris*, expression originale, est régi non par *demigrant* comme dans le texte originel, mais par un *redierunt*, composé de *eo* (la leçon du jour) que l'élève devra savoir au parfait. La dernière phrase débute par un emprunt à Tite-Live, mais elle subit bien vite des transformations dues à l'ignorance par les élèves du verbe passif : *posuit* se substitue à *posita*, ce qui entraîne toutes les conséquences d'un changement de voix. À noter cependant le scrupule des auteurs qui, par souci de reproduire au plus près le texte originel, entrecouperent les phrases en latin d'un bref résumé en français.

(1) *Invitation au latin 4<sup>e</sup>*, par Gason-Lambert, éd. Magnard, 1988, p. 64, cf. Documents annexes, texte n° 5.

(2) *Latin 4<sup>e</sup>*, par Wuillème-Jean, éd. Hachette, 1988, p. 88, cf. Documents annexes, texte n° 6.

L'histoire d'Horatius Coclès, de Tite-Live à nos jours, est emblématique des avatars qu'ont subis dans toute une littérature scolaire les grands textes de l'Antiquité. L'étude des différentes étapes par lesquelles est passé un seul et même épisode de l'« histoire romaine » permet de mesurer et d'évaluer d'une part les finalités successives qui ont présidé à l'enseignement du latin, et d'autre part le poids, voire la force d'inertie, d'une tradition pédagogique séculaire. Les objectifs de cet enseignement à l'époque de Rollin, d'Heuzet et de Lhomond sont-ils, ou doivent-ils être, encore les nôtres ? La réponse ne peut être que négative : aujourd'hui, il ne s'agit plus d'exercer l'enfant à écrire en latin selon les normes grammaticales reçues, mais de lui permettre de lire un texte que, simultanément, le maître situe dans son contexte historique. Il paraît donc inadéquat de mettre entre les mains des élèves des textes fabriqués, falsifiés, et de risquer ainsi de leur rendre hermétiques les textes authentiques, quand ils les aborderont. Quintilien illustre ce danger en prenant l'image de la nourrice qui, s'adressant au bébé dans un langage déformé, lui inculque des manières de parler dont il devra plus tard se déprendre (1).

La littérature latine, telle qu'elle nous est parvenue, est-elle trop difficile, trop immorale, trop ennuyeuse, pour que les professeurs ne renoncent toujours pas à l'habitude de la réécriture ? C'est la question qui, en fin de compte, est posée par cette étude. Au poids de l'histoire, qu'on vient d'évoquer, elle oppose l'ambition contemporaine de faire appréhender aux élèves la civilisation romaine, et, en conséquence, de leur procurer des textes dans leur expression originale. Une telle position relève-t-elle de l'« optimisme béat » que dénoncent certains (2) ? On laisse le lecteur trancher entre l'expérience séculaire de l'enseignement du latin et les convictions de professeurs qui ont à cœur de faire partager leur amour de l'Antiquité.

Monique BOUQUET  
Université Rennes II

---

(1) *Institutio oratoria*, I, 1, 4.

(2) J. Gaillard, préface à l'édition et traduction du *De viris, Les grands hommes de Rome*, de l'abbé Lhomond, Paris, Babel, 1995, p. 13.

## Documents annexes

1. Tite-Live, *Ab urbe condita*, livre, II 9-10  
(1)

Cum hostes adessent, pro se quisque in urbem ex agris demigrant ; *urbem ipsam saepiunt praesidiis*. Alia muris, alia *Tiberi obiecto* videbantur tuta : *pons sublicius iter* paene *hostibus dedit*, ni *unus uir fuisset*, *Horatius Cocles* ; id munimentum illo die fortuna urbis Romanae habuit. Qui positus forte in statione pontis cum captum repentino impetu Ianiculum atque inde citatos decurrere hostes uidisset trepidamque turbam suorum arma ordinesque relinquere, reprehensans singulos, obsistens obstansque deum et hominum fidem testabatur neququam deserto praesidio eos fugere ; si transitum [pontem] a tergo reliquissent, iam plus hostium in Palatio Capitolioque quam in Ianiculo fore. Ita que monere, praedicere ut pontem ferro, igni, quacumque ui possint, interrumpant : se impetum hostium, quantum corpore uno posset obsisti, excepturum.

Vadit inde in primum aditum pontis, insignisque inter conspecta cedentium pugna terga obuensis comminus ad ineundum proelium armis, ipso miraculo audaciae *obstupefecit hostes*. Duos tamen cum eo pudor tenuit, Sp. Larcium ac T. Herminium, ambos claros genere factisque. Cum his primam periculi procellam et quod tumultuosissimum pugnae erat parumper sustinuit ; deinde eos quoque ipsos exigua

2. Heuzet, *Selectae e profanis scriptoribus historiae*, 1727  
Liber quartus, *De fortitudine*  
Caput II, *Bellicae fortitudinis exempla* (2)

1. Numquam periculi fuga committendum est, ut imbelles timidique videamur. Sed fugiendum etiam illud, ne offeramus nos periculis sine causa : quo nihil potest esse stultius. In tranquillo tempestatem adversam optare, dementis est : subvenire autem tempestatem quavis ratione, sapientis. (a) Temere in acie versari, et manu cum hoste confligere, immane quoddam et belluarum simile est. Sed cum tempus necessitasque postulat, decertandum manu est, et mors servituti turpitudinique anteponenda. (b)  
2. Tarquinii Roma pulsus per fugerunt ad Porsenam Etruscorum regem : qui eorum precibus motus, bellum Romanis intulit, ut ejectos in urbem reduceret.

Cum Etruscorum exercitus adesset, duce Porsena ; Romani ex agris in urbem demigrant, eamque *saepiunt praesidiis*. Aliae urbis partes muris, aliae Tiberi amne obiecto, videbantur tuta. Sed *pons Sublicius iter* hosti dedisset, nisi illo die Roma virum unum, Horatium Coclitum, munimentum habuisset. Hic, ubi hostem e capto Ianiculo decurrere in urbem vidit, socios autem suos, deserto pontis praesidio, fugere ; eos obstans monuit, *ut pontem ferro ignique* interrumpant, dum ipse impetum Etruscorum exciperet.

Vadit inde in primum aditum pontis, armis in hostem obuensis ad praelium ineundum. Cum Horatio Romanos duos *pudor tenuit*, Lartium et Tolumnium, *ambos claros genere factisque*. Cum his *primam periculi et pugnae procellam parumper sustinuit*. Deinde eos *cedere in tutum coegit*.

(1) Nous indiquons en italique les quelques expressions liviennes qui seront retenues par Lhomond, même si elles sont utilisées à des moments différents du récit.

(2) Nous avons reproduit en italique les passages authentiques du récit conservés par Heuzet. Les propos tenus par Horatius Cocles, en italique dans le texte d'Heuzet, sont ici placés entre guillemets.

(a) Cic. De off., I, 82. (b) Cic. De off., I, 81.

parte pontis relicta reuocantibus qui rescindebant cedere in tutum coegit.

Circumferens inde truces minaciter oculos ad proceres Etruscorum nunc singulos prouocare, nunc increpare omnes : seruitia regum superborum, suae libertatis immemores alienam oppugnatum uenire. Cunctati aliquamdiu sunt, dum alius alium, ut proelium incipiant, circumspectant ; pudor deinde commouit aciem, et clamore sublato undique in unum hostem tela coniciunt. Quae cum in obiecto cuncta scuto haesissent, neque ille minus obstinatus ingenti pontem obtineret gradu, iam impetu conabantur detrudere uirum, cum simul fragor rupti pontis, simul clamor Romanorum, alacritate perfecti operis sublatus, pauore subito impetum sustinuit .

Tum Cocles « Tiberine pater » inquit, « te sancte precor, haec arma et hunc militem propitio flumine accipias ». Ita sic armatus in Tiberim desiluit multisque superincidentibus telis incolumis ad suos tranauit , rem ausus plus famae habituram ad posteros quam fidei.

Grata erga tantam uirtutem ciuitas fuit ; statua in comitio posita ; agri quantum uno die circumarauit, datum. Priuata quoque inter publicos honores studia eminebant ; nam in magna inopia pro domesticis copiis unusquisque ei aliquid, fraudans se ipse uictu suo, contulit.

*Circumferens inde truces minaciter oculos ad proceres Etruscorum, nunc singulos prouocabat, nunc increpabat omnes « seruos regum superborum » vocans, « qui suae libertatis immemores, alienam oppugnatum uenirent ». Cunctati aliquamdiu illi sunt, deinde pudor commouit eorum aciem, et clamore sublato undique in unum Horatium tela coniecere.*

*Quae cum in obiecto cuncta scuto haesissent, neque ille minus obstinatus pontis aditum obstrueret ; uirum impetu facto parabant detrudere, cum simul fragor rupti pontis, simul clamor Romanorum sublatus eorum impetum sustinuit.*

Tum Cocles : « Tiberine pater », inquit, « te, sancte, precor, haec arma et hunc militem propitio flumine accipias. » Inde armatus in Tiberim desiluit : multisque superincidentibus telis incolumis ad suos tranauit, rem ausus plus famae habituram ad posteros quam fidei.

*Grata erga tantam uirtutem ciuitas fuit : statua in comitio posita ; tantum agri quantum uno die arare potuit, datum . Priuata quoque inter publicos honores studia eminebant : nam in magna annonae inopia quisque pro domesticis copiis aliquid ei contulit, fraudans se ipse uictu suo. (c)*

- 3.- Lhomond, *De viris illustribus*. 1779  
 4.- Cousteix et alii, *Salvete !*, 1989  
 5.- Gason- Lambert, *Invitation au latin* 4e, 1988  
 6.- Wuillème- Jean, *Latin* 4e, 1988

Postquam Roma regem Tarquiniū expulerunt, Romani mox arma sumere et rempublicam defendere debuerunt.

1- Tarquinius Superbus auxilium necessarium duxit.

Porsenna, rex Etruscorum, ad restituendos Tarquinos cum infesto exercitu Romam venit. Primo impetu Janiculum cepit. Non usquam alias ante tantus terror Romanos invasit : ex agris in urbem demigrant ; urbem ipsam saepiunt praesidiis. Alia urbis pars muris, alia Tiberi objecto tuta videbatur. Pons Sublicius iter hostibus dedit, nisi unus paene vir fuisset Horatius Cocles, illo cognomine quod in alio proelio oculum amiserat. Is pro ponte stetit, et aciem hostium solus sustinuit, donec pons a tergo interrumperetur (1). Ipsa audacia obstupescit hostes : ponte rescisso armatus in Tiberim desiluit, et incolumis ad suos tranavit. Grata erga tantam virtutem civitas fuit ; ei tantum agrī datum est quantum una die circumarari potuisset. Statua quoque in Comitio posita.

*Porsenna enim, rex Etruscorum, Tarquiniū Romam reducere statuerat ac cum ingenti exercitu venerat qui primo impetu Janiculum montem ceperat. Ad urbem ipsam hostes accedebant sed Horatius Cocles, vir fortis acerque, aderat. Romani illud cognomen ei dederant quia in acie oculum amiserat. De monte Etrusci tela mittentes magnis clamoribus cucurrerunt et pontem Sublicium, quo Tiberim flumen transire poterant, oppugnaverunt. At, ceteris timentibus, Horatius periculum mortemque contempsit, commilitones pontem delere jussit, interea magna audacia pro ponte stetit, hostium impetum exspectavit, unus pugnavit. Deinde in altum flumen cum armis desiluit atque in moenia rediit. Romani magnum agrum dederunt et statuam in foro posuerunt (2).*

Mox Porsenna cum magnis copiis in agro Romano adest et castra in Janiculo ponit. Romani non jam victoriam sperant multi que fugam capiunt. Sed non erat via ad Etruscorum oppidum nisi ponticulus. Tum vir magni animi, Horatius Cocles, solus Porsennae copiis obest, et ante ponticulum bono gladio diu pugnat, dum Romani ponticulum rumpunt. Tandem cum armis ad Romanos natat. Patriae gratia nunquam Horatio deerit, nam laetus populus pulchram clari viri statuam in foro ponit (3).

2- Id a Porsenna, rege Clusii, petiuit.  
 3- Qui infesto agmine in Latium venit.  
 4- Patres periculum magnum crediderunt, quia civitas Clusium semper valida fuerat.  
 5- Ut Porsenna adfuit, Romani in urbem ex agris redierunt.  
 6- Flumen et muri tutam undique urbem fecerunt praeter pontem Sublicium, qui Porsennae militibus paene iter dedit.  
 7- Sed tum fortuna urbis Romae Horatium Coclem munimentum habuit. Planté à l'entrée du pont tandis que tous fuient, le héros défend à lui seul le passage contre l'ennemi, pendant qu'on coupe le pont derrière lui.  
 8- Porsennae milites magnum clamorem faciunt et tela in eum jaciunt.  
 9- Sed pons tandem corrui.  
 10- Tum vir de ponte desiluit et ad Romanos integer flumen transit.  
 11- Grata erga virtutem civitas fuit, et Horatii statuam in comitio posuit (4).

(1) Expression empruntée vraisemblablement à Valère Maxime.

(2) Nous avons souligné les expressions communes au texte de Lhomond. On pourra constater qu'il n'y a plus rien de livien.

(3) Nous avons souligné les adjectifs dont l'apprentissage fonde l'écriture du texte.

(4) Le texte sert de support à l'étude de *eo*, de l'attribut du C.O.D., des compléments de lieu (*quo* ?).

## LES RECUEILS DE DISCOURS FRANÇAIS POUR LA CLASSE DE RHÉTORIQUE

par Françoise DOUAY-SOUBLIN

« La rhétorique est l'art de faire un discours qui puisse persuader, c'est-à-dire éclairer l'esprit et attacher la volonté aux devoirs de la vie » (1). Venue de l'Antiquité grecque et romaine, cette discipline, dont l'idéal conjoint étroitement les lettres et la morale, fleurit principalement en latin dans les collèges de France, depuis la Renaissance, où elle supplante l'ancienne logique, jusqu'aux réformes de 1880, 1890 et 1902, qui assurent la suprématie de la langue nationale, rénovent profondément le concept de littérature, et créent dans l'enseignement secondaire une filière scientifique.

Pendant l'année – ou les deux années – qui couronne leur cursus d'humanités, les jeunes gens étudient dans la classe de rhétorique les préceptes de l'art oratoire, lisent les orateurs et les historiens et composent force discours en prose : lettres, narrations, éloges, harangues, controverses. Pour mener à bien cet ambitieux programme avaient été élaborés, dès l'Antiquité, des ouvrages pédagogiques de trois types : des traités de rhétorique, exposant systématiquement, à partir d'Aristote, de Cicéron et de Quintilien, les préceptes de l'art, illustrés de brefs exemples ; des manuels d'exercices, enseignant méthodiquement à composer des fables, des narrations, des chries (2), des amplifications, comme les *Progymnasmata* d'Aphthonios, élaborés à Antioche au IV<sup>e</sup> siècle de notre ère, traduits de grec en latin par Priscien à Constantinople au début du VI<sup>e</sup> siècle, et remis en circulation dans les collèges de Jésuites, de la Renaissance au XIX<sup>e</sup> siècle ; des recueils enfin, sup-

---

(1) Balthasar Gibert, *La Rhétorique ou les Règles de l'Éloquence*, Paris, 1730, p. 633 (la phrase citée est la première phrase de l'*Abrégé de rhétorique*, qui figure en fin de volume).

(2) « La chrie est le bref rappel d'une parole et/ou d'un acte pleins de sagacité attribués à un personnage » (Michel Patillon, *Éléments de rhétorique classique*, Paris, Nathan, 1990, p. 143) ; les *Progymnasmata* d'Aphthonios sont clairement exposés, en français, dans leurs quatorze divisions aux pp. 141-155.

ports de l'apprentissage de la langue dans les petites classes et modèles proposés à l'analyse et à l'imitation en classe de rhétorique.

On rencontre cinq sortes de recueils d'œuvres en prose recommandés dans les classes au XIX<sup>e</sup> siècle : le *De Viris*, le *Selectae*, le *Narrationes*, le *Cicéron des classes* et le *Conciones*, échelonnés des classes élémentaires à la rhétorique, et présentant chacun une disposition spécifique (1). Un seul de ces recueils est propre à la classe de rhétorique, le *Conciones* (2), où sont présentés, dans une situation historique brièvement expliquée, et tels que les historiens ont su les recomposer avec art, soit un discours décisif (par ex., Hannibal, lors du passage des Alpes, ranime le courage de ses troupes épuisées), soit l'affrontement de quelques discours antagonistes (par ex., harangues de Scipion et d'Hannibal à leurs troupes respectives au matin de la bataille de Cannes). Cette tradition d'utilisation des discours latins recomposés reste florissante en France jusqu'à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et chacun des trois grands éditeurs scolaires en propose un recueil (3).

Or tandis que se maintient cet outillage pédagogique visant la maîtrise du discours latin, s'élabore lentement un outillage parallèle visant la maîtrise du discours français. Pour les préceptes, la tentative est ancienne puisque c'est en 1266 que Brunetto Latini, florentin alors en exil à Paris, offre la première adaptation en langue d'oïl d'un traité antique (4) : il s'agit du *De Inventione* de Cicéron, qu'il destine aux assemblées délibératives des villes libres médiévales. Quant au « premier grand traité » de rhétorique en français, celui auquel se réfèrent invariablement ses successeurs des XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles, c'est *Le Grand et vray art de pleine réthorique* de Pierre Le Febvre dit Fabri, paru à

(1) Cf. André Chervel, *Les Auteurs français, latins et grecs, au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours*, Paris, INRP/Publications de la Sorbonne, 1986, en particulier Notes bibliographiques (1), (13), (59) et (68), p. 365 à 370.

(2) Il existe également des recueils d'orateurs grecs (p. ex. A. Auger, *Discours grecs choisis de divers orateurs*, Paris, 1788, 2 vol.), bien distincts des *Conciones graecae*, tirés, eux, des historiens, Hérodote et Thucydide principalement.

(3) *Conciones et orationes ex Salustii, T. Livii, Taciti et Q. Curtii historiis collectae*, de Joseph Naudet, trois éd. 1813, 1824, 1848, vingt-cinq réimpressions jusqu'en 1880 ; *Conciones, sive Orationes ex Salustii, Livii, Taciti, Q. Curtii et Justinii historiis collectae*, de Ferdinand Colincamp, 1852, réimpr. jusqu'en 1878 ; *Conciones, sive Orationes ex T. Livii, Salustii, Taciti et Q. Curtii historiis collectae*, de Charles Gidel, 1862, réimpr. jusqu'en 1886.

(4) Brunetto Latini, *Li livres dou tresor*, édition critique par F. J. Carmody, San Francisco, 1948 ; la *Rectorique ou science du parler* occupe la troisième et dernière partie de ce « Livre du trésor » ; Jean Paulhan en a inséré quelques passages, en français modernisé, dans *Les Fleurs de Tarbes*, Paris, 1941.

Rouen en 1521, et divisé en deux livres, la « première » rhétorique étant celle de l'orateur et la « seconde » rhétorique celle du poète. Mais, comme l'indique assez le ton très libre des exemples (1), cet ouvrage est destiné à des adultes, grand public ou parlementaires, avocats, prédicateurs, candidats aux divers concours d'éloquence et de poésie. De la Renaissance au XIX<sup>e</sup> siècle, ceci restera vrai de la plupart des grands textes de référence rédigés en français (2).

Dans le cadre scolaire, les réformes de 1598 accompagnant l'édit de Nantes définissent, dans les collèges de l'université de Paris, un programme néo-cicéronien, très proche de celui que la *Ratio studiorum* d'Acquaviva instaure en 1599 dans les collèges de Jésuites, où le latin règne en maître, en principe du moins, et seulement jusqu'au début du XVIII<sup>e</sup> siècle. Dans sa version romaine de 1703, la *Ratio discendi et docendi* du P. de Jouvancy recommande aux régents d'introduire dans les classes la langue des élèves aux côtés du latin et du grec (3). Certes, dans le courant dit gallican, cette mesure avait été prise plus tôt, puisque dès 1688 *La Rhétorique ou l'Art de Parler* du P. Lamy, remaniant à l'usage des collèges de l'Oratoire *L'Art de Parler* de 1675, était venu compléter, en un nouveau *trivium* français, les deux grands ouvrages en français des MM. de Port-Royal, *La Grammaire ou l'Art de Parler* de 1660 et *La Logique ou l'Art de Penser* de 1662 (4). Mais s'il énonce ses préceptes rhétoriques en français, le P. Lamy les illustre tantôt d'exemples latins familiers dans les classes, comme ceux de l'*Énéide* de Virgile, tantôt d'exemples antiques, chrétiens de préférence, traduits en français, comme les prophéties d'Isaïe ou le *Poème de la Grâce* de saint Prosper, ami de saint Augustin. Dans son *Traité des Études* de 1726, Rollin en use encore de même : en dépit de Corneille, c'est à partir du texte latin de Tite-Live qu'il explique, en français, les beautés du combat des Horaces et des Curiaces, et les auteurs qu'il donne pour

(1) Par ex. : « Ymage : Talbot disoit : si Dieu étoit gent d'arme, je serais pillard ; circonlocution : Monsieur Saint-Pol n'appelle pas les Romains sodomites mais il dit qu'ils habitent homme avec homme en tel usage qui est contre nature », Pierre Fabri, *Le Gran et vray art de pleine réthorique*, [1521], Genève, Slatkine Reprint, 1972, fol. LXII.

(2) Citons *De l'esprit de Géométrie et de l'Art de persuader* de Pascal (1649), le *Discours sur le Style* de Buffon (1753), les six volumes des *Éléments de Littérature* de Marmontel (1787), les dix-huit volumes du *Lycée ou Cours de Littérature ancienne et moderne* de La Harpe (1799) ou *Le Livre des orateurs* de Timon (1836).

(3) D'après le P. de Dainville, *L'Éducation des jésuites*, Paris, Minuit, 1978, pp. 245-246.

(4) Anonyme en 1675, *L'Art de parler* du P. Lamy est attribué aux MM. de Port-Royal dans sa traduction anglaise de 1676 : *The Art of Speaking, written in French by Messieurs du Port-Royal, in pursuance of a former Treatise intituled the Art of Thinking, rendred into English* ([1676], Londres, Bennett, 1696).

modèles des deux plus grands genres d'éloquence sont, pour le barreau, Démosthène et Cicéron, et pour la chaire, saint Augustin, saint Cyprien et saint Jean Chrysostome.

À ma connaissance, le premier traité de facture scolaire qui, en changeant de destinataire, parvient à se sevrer tout à fait des classiques latins et grecs est, rédigé en 1746 par Gabriel-Henri Gaillard, *La Rhétorique française à l'usage des jeunes demoiselles, avec des exemples tirés, pour la plupart, de nos meilleurs orateurs et poètes modernes*. Avec les sermons de Bossuet, Fléchier, Bourdaloue, Massillon, les lettres de la marquise de Sévigné, le théâtre de Corneille et de Racine, les *Épîtres* et les *Satires* de Boileau, le *Télémaque* de Fénelon, les *Odes* de Jean-Baptiste Rousseau et les *Idylles* de Madame Deshoulières, *Alzire*, *Mérove*, la *Henriade* de Voltaire, et l'*Histoire des révolutions* (...) de l'abbé de Vertot, il rassemble un canon d'auteurs français promis à un long et bel avenir. À l'article « Éloquence » de l'*Encyclopédie*, en 1755, hormis l'apostrophe d'un « capitaine des premiers califes » à ses troupes musulmanes, Voltaire ne développe que deux exemples, tous deux français : le trait sublime qui troubla si fort l'assistance alors que Massillon prêchait *Sur le petit nombre des élus*, et, recomposée par l'historien Mézeray, la harangue du jeune Biron au futur roi Henri IV pour le dissuader de chercher refuge en Angleterre et lui enjoindre d'affronter la Ligue sur le sol de France ; vaincu, Henri IV remporta la victoire décisive d'Arques-la-Bataille. Or, c'est cette même année 1755 que paraît le premier recueil de discours français à l'usage de la classe de rhétorique ; il fallait pour cela que soit parvenu à maturité, et reconnu dans sa dignité, un corpus autonome d'orateurs français.

Le dernier recueil d'orateurs à l'usage des classes paraîtra en 1894. Entre ces deux dates, j'en ai retenu dix ; en plus du premier et du dernier, dont le choix m'a paru s'imposer, j'en ai sélectionné huit autres sur un critère majeur : que ce recueil se propose, dans son titrage ou sa préface, soit de « former les jeunes gens à l'éloquence », soit, plus modestement, d'« exercer les élèves à la narration ou au discours », ce qui m'a semblé un gage d'appartenance à la tradition rhétorique active. Or, la moitié seulement sont des recueils d'orateurs ; les autres représentent chacun un autre type de recueil s'assignant la même mission formatrice : le recueil de traits, le recueil de morceaux choisis, le recueil de corrigés et le recueil de copies modèles, parmi lesquels j'ai préféré les ouvrages « à succès », ayant bénéficié d'un fort tirage ou d'une grande longévité. Mon étude ne se veut donc pas quantitative mais qualitative : elle cherche à présenter moins un inventaire qu'une typologie des outils pédagogiques alors usuels visant la maîtrise du discours français, et à évaluer leur autonomie à l'égard des outils latins

correspondants. Aussi ai-je écarté deux grandes familles d'ouvrages : d'une part, les recueils, novateurs vers 1850, à maturité vers 1880, qui destinent leurs nombreux extraits à la seule explication de textes ; d'autre part, malgré leur intérêt intrinsèque et leur importance comme sources de la culture scolaire, les nombreux recueils explicitement adressés aux praticiens du barreau, de la tribune ou de la chaire, comme la vaste *Collection des chefs-d'œuvre de l'éloquence judiciaire en France* en seize volumes de MM. Clair, avocat, et Clapier, bâtonnier (1824), les remarquables *Leçons et modèles d'éloquence judiciaire et parlementaire* de Pierre Berryer (1836), ou le précieux sermonnaire de Mgr. Guillon (1837) : *Modèles de l'éloquence chrétienne en France après Louis XIV (...)* (1). Je m'en suis tenue strictement aux modèles d'éloquence à l'usage de la classe de rhétorique, auxquels j'ai tout de même joint, bien qu'il ait été donné en Sorbonne, le cours d'éloquence française de Villemain, car sa lecture était recommandée aux meilleurs élèves, des vétérans de rhétorique aux candidats à l'agrégation (2). On trouvera en annexe un tableau qui présente les principales caractéristiques des dix recueils.

## 1. Avant la Révolution

Le premier recueil de discours français pour les classes est dû à l'initiative de Gérard de Bénat, de l'Académie de Marseille ; la première édition, en deux volumes, a paru à Avignon, en 1755 ; la seconde édition, très augmentée, en quatre volumes, à Amsterdam, Paris et Marseille en 1760. Son titre, d'abord modeste : *Fragmens choisis d'éloquence. Espèce de rhétorique moins en préceptes qu'en exemples, également utiles aux Gens de Lettres & à tous ceux qui veulent se former à l'éloquence de la Chaire, s'enhardit jusqu'à devenir L'Art oratoire réduit en exemples*, trahissant une volonté de se substituer au traité de préceptes que les préfaces confirment sans ambages : « Cet ouvrage n'est pas hérissé de ces préceptes et de ces tropes qui sentent la poussière de l'école ; nous en avons réduit la distribution à un petit nombre de figures les plus connues et les plus usitées, très propres à donner de la force, de la chaleur et de l'agrément au discours » (1755, vol. I, p. XIX). C'est donc par l'exemple seul qu'il entend former à l'exercice du discours, visant moins les collégiens que tous ceux qui se

(1) Sur ces questions, voir Françoise Douay-Soublin, « Y a-t-il renaissance de la Rhétorique en France au XIX<sup>e</sup> siècle ? », in S. Ijsseling et G. Vervaecke éd., *Renaissances of Rhetoric*, Leuven University Press, 1995, pp. 51-154.

(2) Voir sur ce point Eric Fauquet, « Des rapports entre l'étude de la rhétorique et les études latines au XIX<sup>e</sup> siècle », in G. Cesbron et L. Richer éd., *La Réception du latin du XIX<sup>e</sup> siècle à nos jours*, P.U. Angers, 1996, p. 159.

destinent à faire carrière, soit dans les lettres, soit dans l'Église. Le choix des auteurs cités correspond très exactement à cette double vocation, puisque l'on y trouve ès qualités une centaine d'hommes d'Église, dont les grands prédicateurs des XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles devenus classiques, tels Bossuet, Fléchier, Mascaron, Bourdaloue, La Rue, et surtout Massillon, longuement cité ; une cinquantaine d'académiciens de Paris et de province, comme Richelieu, Racine, La Bruyère, Fontenelle, Houdard de La Mothe, Duclos, Marivaux, Montesquieu, et le Voltaire du *Siècle de Louis XIV*, paru en 1751 ; et quelques représentants du Palais, avec les avocats Patru et Pellisson, les chanceliers Séguier et d'Aguesseau (1).

Quant aux passages cités, que la première édition appelle *fragments*, et la seconde *morceaux choisis*, ils atteignent parfois une ou deux pages, mais leur dimension usuelle est d'une dizaine de lignes, comme cette apostrophe de Bossuet à la ville d'Alger, d'ailleurs doublée d'une prosopopée, et tirée d'une évocation de la puissance maritime de Louis XIV :

« Avant lui, la France, presque sans vaisseaux, tenait en vain aux deux mers ; maintenant on les voit couvertes, depuis le Levant jusqu'au Couchant, de nos flottes victorieuses, et la hardiesse française porte partout la terreur avec le nom de Louis. Tu céderas ou tu tomberas sous ce vainqueur, Alger, riche des dépouilles de la Chrétienté. Tu disais en ton cœur avare : Je tiens la mer sous mes lois, et les nations sont ma proie. La légèreté de tes vaisseaux te donnait de la confiance ; mais tu te verras attaqué dans tes murailles, comme un oiseau ravissant qu'on irait chercher parmi ses rochers et dans son nid, où il partage son butin avec ses petits. Tu rends déjà tes esclaves ; Louis a brisé les fers dont tu accablais ses sujets, qui sont nés pour être libres sous son glorieux empire, et nous verrons la fin de tes brigandages » (1755, vol. I, pp. 92-93).

En 1755, ces passages sont rangés sous treize rubriques successives : 1, les « compliments », adressés au roi, à la reine, aux princes, ou prononcés devant diverses académies ; 2, les « instructions » adressées au jeune prince ; 3, les « portraits », de Dieu et des hommes, qu'il soient typiques (la Cour, les Grands, le riche, le pauvre), ou historiques

(1) La seconde édition recourt à 155 auteurs : 107 sont présentés en leur qualité d'hommes d'Église, même s'ils sont académiciens, 46 en leur qualité d'académiciens, même s'ils sont ducs ou marquis, et 2 en leur qualité de chanceliers [gardes des sceaux]. Rappelons que le Palais [de justice] englobe les magistrats et les avocats alors qu'en principe le Barreau désigne spécifiquement les avocats.

(Cromwell, Louis XIV, Louis XV) ; 4, les « parallèles » (Condé et Turenne, Richelieu et Mazarin, Louis XIV et Louis XV, saint Ignace et Luther) ; 5, les « comparaisons » (le cœur de Turenne et le temple de Jérusalem) ; 6, les « peintures, images et descriptions » (les galériens, la peste à Marseille en 1720, quelques passages des Alpes, de multiples combats, sièges et naufrages) ; 7, les « narrations » (saint Louis à la croisade, le meurtre de Thomas Beckett, les Turcs à Vienne) ; 8, les « apostrophes » (à la ville d'Alger, aux Juifs, aux mânes de Colbert) ; 9, le « genre sublime », regroupant les sujets sublimes, tels le mépris du monde ou le néant de la grandeur, et les traits sublimes, lancés par Bossuet, Mascaron, La Rue, Massillon ; 10, le « genre pathétique », regroupant les sujets touchants – mort du Dauphin, adieux de Condé à son fils – et les traits attendrissants, dispensés par Bossuet et Massillon ; puis viennent, 11, et 12, les « exordes » et les « péroraisons » ; et en tout dernier lieu, 13, les « éloges des souverains », Louis XIV et Louis XV. En 1760 apparaît une rubrique supplémentaire, le « genre tempéré ou fleuri », et l'ordre des chapitres est modifié comme suit : « exordes, narrations, peintures, portraits, parallèles, comparaisons, apostrophes, genre sublime, pathétique, fleuri, péroraisons, compliments, instructions, éloges ». Hétéroclites en apparence, puisque semblent mis sur le même plan des genres, des figures et des divisions (exordes, péroraisons), ces notions laissent transparaître les offices, spécifiques ou partagés, de trois grands types d'orateurs d'Ancien Régime : l'homme de Cour déferant à l'étiquette, le prédicateur déployant la pompe des éloges funèbres et sermonnant les Grands, l'académicien historiographe narrant leurs exploits.

Néanmoins, à l'intérieur de chaque chapitre, un jeu subtil d'exemples contrastés et d'intertitres munis d'un ou deux termes critiques, permet bien de cerner, par intuition différentielle, des impressions stylistiques assez fines. Ainsi de ces deux passages des Alpes (1) qui se font suite (1755, vol. I, p. 329), où l'on voit la véhémence naître de la métaphore hyperbolique et la prolepse du nom propre créer un effet lyrique :

*Passage des Alpes par le Prince de Conti, peint avec chaleur et véhémence.* « Nos jeunes soldats se cramponnent à ces rochers inaccessibles. Il faut à chaque pas vaincre la nature, avant de combattre l'ennemi. Ils grimpent appuyés les uns sur les autres. Leurs armes pe-

---

(1) Il est probable qu'il y aurait moins de « passages des Alpes » modernes sans Hannibal et ses éléphants, moins de tempêtes sans le naufrage d'Énée à Carthage, moins de forêts sans l'évocation de Marseille dans la *Pharsale* de Lucain ; cette intertextualité avec le corpus latin classique est à la fois omniprésente et tacite.

santes sont moins un fardeau que des ailes. Le péril effrayant a des charmes qui les attirent. En vain leurs chefs veulent les retenir : le tonnerre menaçant de l'ennemi les entraîne. La voix de la gloire les rend sourds à celle du commandement. Ils s'ouvrent des routes inconnues. Ils domptent des rochers qui ne l'ont jamais été que par la foudre. Ce sont des aigles qui, du fond des vallées, s'élèvent à la cime des montagnes, des lions à qui rien ne résiste ; des vents orageux qui renversent tout ce qui s'oppose à leur fureur » (M. Le Beau (1)).

*Le même fait, décrit avec une vivacité lyrique.* « Des rochers entassés les uns sur les autres laissent à peine au soldat un sentier glissant et escarpé, où il ne peut ni avancer ni s'arrêter impunément. La route lui manque, le retour se ferme, le danger se multiplie. Il faut qu'il grimpe sur la pointe des rochers et se soutienne sur le versant des précipices. Conti l'anime ; rien ne l'arrête. Des citadelles s'élèvent jusqu'au ciel ; l'accès en est défendu par cent foudres d'airain, dont le bruit formidable se mêle aux éclats des tonnerres qui se forment et grondent sans cesse autour de ces montagnes. Il faut pénétrer à travers ces feux allumés de toutes parts. Conti marche le premier ; les soldats le suivent ; le danger disparaît. Le fer brille, le soufre s'enflamme, la mort se présente sous mille formes différentes ; elle gronde dans les airs, elle sort du sein de la terre, elle est sous leurs yeux, sur leurs têtes, autour d'eux. Il faut succomber ou vaincre. Conti s'élançe : ils la méprisent, ils en triomphent » (Le Père Geoffroy, jésuite (2)).

Tel est le contenu de ce premier recueil, propre à initier un jeune homme bien né à certains modes d'exercice de la parole lettrée qui, du compliment au trait sublime, ont cours dans la société où il est appelé à vivre ; la plaidoierie judiciaire y est peu représentée, alors qu'y sont privilégiés, par le nombre et le choix des exemples, avec quelques traits mémorables, le discours oral de l'orateur sacré et la narration écrite de l'homme de lettres historien. Ce faisceau de choix caractéristique du XVIII<sup>e</sup> siècle, illustré par des auteurs majoritairement contemporains du recueil, manifeste une sereine indépendance, aussi bien à l'égard de la théorie aristotélicienne des trois genres, judiciaire, politique, épideictique, qu'à l'égard de la tradition latine, puisque voisinent ici discours cités et discours recomposés.

(1) Charles Le Beau (1701-1778), professeur de rhétorique à Paris (collège des Grassins), était également secrétaire de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres.

(2) Le P. Geoffroy (ou Geoffroy), professeur et prédicateur éminent, a publié des sermons, de nombreux discours latins et des *Exercices en formes de plaidoyers, prononcés par les rhétoriciens du collège Louis-le-Grand le 27<sup>e</sup> d'août 1756*, Paris, 1756.

Or aucun des recueils plus explicitement scolaires qui lui font suite ne reproduit exactement le même choix. Ils déploient dans trois directions différentes des aspects de l'éloquence que notre tout premier recueil avait tenus rassemblés : l'éloquence des traits mémorables, l'éloquence des narrations historiques, auxquelles viendront s'adjoindre les lettres et les discours recomposés, et l'éloquence enfin des discours de vive voix, dont la chaire est au XVIII<sup>e</sup> siècle le lieu d'exercice le plus prestigieux (1), suivie de près par l'Académie, et plus discrètement par le barreau, dont la présence va s'affirmer au XIX<sup>e</sup> siècle, et que rejoindra, dans un dernier temps, la tribune politique.

Précisons maintenant ce que contient un recueil de traits (genre populaire et pourtant recommandé dans les classes) en examinant l'un des plus répandus : *La Morale en action, ou élite de faits mémorables et d'anecdotes instructives* (...). Il paraît pour la première fois à Lyon, en 1783, anonymement, mais le *Dictionnaire des ouvrages anonymes* de Barbier en attribue la paternité à Laurent-Pierre Bérenger et au P. Eustache Guibaud, deux Oratoriens (2), signalant d'ailleurs qu'en un ou deux volumes, cet ouvrage, « avec beaucoup de changements, se réimprime fort souvent » (3), ce que confirme l'examen des éditions (4). J'ai consulté une édition du XVIII<sup>e</sup> siècle (Paris, Périsse, 1790), déjà retouchée sur quelques points que signale son auteur (p. III), ainsi qu'une nouvelle édition, très remaniée, parue à Limoges, chez Barbou,

---

(1) Hugh Blair considère, dans ses *Leçons de Rhétorique et de Belles-Lettres* de 1783, que, si aucun orateur moderne ne peut égaler Démosthène et Cicéron, la France n'en est cependant pas loin avec Bossuet, Massillon, Bourdaloue et Fléchier pour la chaire, Patru, Cochin et d'Aguesseau pour le barreau ; et il explique « le style froid et uniforme » de l'Église d'Angleterre par le souci de se démarquer de l'excessive « ferveur » des « sectaires et des fanatiques » (trad. Quénot, Paris, 1821, t. II, pp.112-119).

(2) Bérenger a quitté l'Oratoire, et poursuit sa carrière enseignante dans les établissements séculiers, en particulier au collège d'Orléans.

(3) A. Barbier, *Dictionnaire des ouvrages anonymes*, Paris, 3<sup>e</sup> éd. 1882, vol. 3, p. 354.

(4) L'ouvrage est réimprimé à Lyon, chez Périsse, trois fois en 1785, 1787, 1789, et huit fois entre 1811 et 1861 ; à Paris, chez Moronval, une édition augmentée par Hocquart est réimprimée vingt fois entre 1824 et 1863 ; enfin à Amiens, chez Caron et Berquier, on compte cent trente-sept réimpressions entre 1810 et 1899. Au total, 160 réimpressions au XIX<sup>e</sup> siècle. Le collège de Riom acquiert l'ouvrage en 1787 : cf. Michel Bellot-Antony et Dany Hadjadj, « L'enseignement des langues à Riom et à Effiat », in Jean Ehrard éd., *Le Collège de Riom et l'enseignement oratorien en France au XVIII<sup>e</sup> siècle*, Paris, CNRS, et Oxford, Voltaire Foundation, 1993, p. 214.

en 1835 : *La Morale en action, ou choix de faits mémorables et anecdotes instructives* (...) (1).

Le recueil de 1790 se propose d'instruire les jeunes gens, « par une voie plus agréable et plus sûre que celle des préceptes, à marcher sur les traces glorieuses des beaux modèles qu'il leur présente » (1790, p. II). À la suite de Rollin, longuement cité dans la préface, il estime que l'essentiel dans l'éducation est de former « le coeur de la jeunesse » ; mais aux exemples antiques proposés dans le *Traité des Études*, il veut adjoindre des exemples modernes, plus propres à susciter l'émulation, et sans trop s'attarder aux hauts faits des rois et des princes dont l'imitation n'est pas à leur portée, il souhaite « offrir à ces citoyens des citoyens pour modèles » (1790, p. XXI). En voici un exemple :

*Fermeté d'un Citoyen.* « Le duc d'Orléans, régent de France, ayant ordonné la levée d'un nouvel impôt sur une province, et fatigué des remontrances d'un des députés des États de cette province, lui répondit dans un mouvement d'impatience : et quelles sont vos forces pour vous opposer à mes volontés ? que pouvez-vous faire ? Obéir et haïr, répliqua le député » (1790, p. 357).

S'il est clair que les prodromes de la Révolution française s'inscrivent en filigrane dans ces vertus citoyennes, les « faits mémorables » explicitement évoqués s'échelonnent, pour la partie moderne, des Croisades jusqu'en 1785 (2) et non jusqu'en 1789. Les passages qui les relatent, plus de cinq cents, couvrent parfois plusieurs pages, allant jusqu'à huit pour *La peste de Marseille*, où aux « funestes tableaux » succèdent les « traits de charité héroïque » de Mgr. de Belsunce et du commandant Langeron (1790, pp. 317-325) ; mais leur étendue est le plus souvent d'une demi-page, et peut se réduire aux quelques lignes d'une « belle réponse » :

« On vint avertir le duc de Longueville que plusieurs de ses voisins ne cessaient de chasser sur ses terres. Laissez-les faire, répondit-il ; j'aime mieux avoir des amis que des lièvres » (*Essais historiques sur Paris*, t. 3, 1790, p. 291).

(1) Les avatars de cette *Morale en action* entre 1783 et 1899 mériteraient sans doute une étude de contenu ; seule m'importe à l'heure actuelle la présence, insistante et tardive, en classe de rhétorique, de ce modèle de grandiloquence brève, soumise à l'idéal baroque du *multa paucis* [beaucoup de choses en peu de mots].

(2) Il s'agit du *Traité d'humanité d'un Mandarin, lors de la persécution contre les chrétiens de la Chine en 1784 et 1785* (1790, p. 373).

Ce recueil, qui comporte trois parties, plus une annexe, présente une double ordonnance. Attribuées par Barbier à Bérenger, les parties I et II, « recueil des faits mémorables des plus illustres guerriers », respectivement « de l'Antiquité » et « des temps modernes », égrènent alphabétiquement, depuis Abnégation, Activité, Adresse du corps, Adresse d'esprit, Affection, Amour du prochain, Amitié, Amour filial, Amour de la Patrie, Amour des Sciences.... jusqu'à Simplicité, Sincérité, Sobriété, Sociabilité, Tranquillité, Valeur, Vertu, Vivacité, Urbanité, Zèle, plusieurs dizaines de vertus (1), illustrées par de courts exemples non référencés, adoptant donc la disposition classique des *Selectae* (2). La troisième partie au contraire, *Manuel de la jeunesse (...)* tiré de l'*Histoire de France*, ainsi que l'annexe, réservée aux anecdotes étrangères (3), qui seraient l'œuvre du P. Guibaud, présentent, sans ordre apparent, des citations extraites d'une trentaine d'ouvrages historiques dont les auteurs et les titres sont mentionnés (4), les plus utilisés étant les tomes 7 à 12 de la *Vie des hommes illustres et des grands capitaines* de Brantôme, les *Histoires de France* du P. Daniel, de l'abbé Velly et de Villaret, l'*Histoire universelle* de d'Aubigné et les *Essais historiques sur Paris* de M. de Sainte-Foy ; c'est donc plutôt au *De Viris* ou aux *Narrationes* que l'on songe ici.

Le recueil de 1835 élargit son horizon vers la Nouvelle France et Saint-Domingue, multiplie les anecdotes étrangères – anglaises, allemandes, portugaises, espagnoles, italiennes, turques – avec la volonté affichée de cerner l'« esprit » de chaque nation, et promeut des vertus nettement moins belliqueuses qu'en 1790. Dans sa présentation, il renonce totalement à l'ordonnance par vertus qu'avait adoptée Bérenger,

---

(1) J'ai cité les dix premières et les dix dernières vertus modernes, qui sont au nombre de 91 ; la liste antique, légèrement différente, n'en comporte que 61, ce qui autorise tout de même bien des parallèles.

(2) Une confrontation textuelle précise s'imposerait avec les *Selectae* d'Heuzet.

(3) Déjà au 1<sup>er</sup> siècle de notre ère, les *Faits et dits mémorables* de Valère-Maxime (*Factorum et dictorum memorabilium libri IX*) relèguent en fin de chapitre les anecdotes étrangères.

(4) On y dénombre deux compilations : les *Tablettes et anecdotes historiques des Rois de France*, anonymes, et le *Dictionnaire historique portatif* de Ladvozat ; deux histoires de l'armée : la *Marine*, anonyme, et les *Amusements militaires* de Dupain ; six histoires de France : de Choisy, Daniel, Mézeray, Vaillant, Velly, Villaret ; deux de provinces : *Bretagne*, Dom Maurice et *Languedoc*, Dom Vaissette ; quatre de villes : *Paris* par de Sainte-Foy, *Marseille* par Guys, *Châlons* par Perry et *Soissons* par Dormai ; trois d'autres pays : *Provinces-Unies* par Le Clerc, *Révolutions d'Angleterre* par d'Orléans, *Histoire Universelle* par d'Aubigné ; huit d'hommes illustres : en plus des *Vies* de Brantôme, les *Croisades* de Mainbourg, *Duguesclin* de Paul Hay, *Charles V* de Choisy, *Bayard*, anonyme, le *Cardinal d'Amboise*, anonyme, *Turenne* de Ramsay, *Louis XIII* de Griffet et *Le Siècle de Louis XIV* de Voltaire ; enfin des lettres ou mémoires de Brantôme, Boursault, Pellisson, Mme de Sévigné, Molière et Voltaire.

pour s'en tenir à un simple kaléidoscope d'« histoires édifiantes », d'« exemples frappants » et de « traits admirables », qui trahissent encore plus clairement qu'auparavant leur nature de « bons mots » et de « belles réparties ».

Ramenant par ce lien ténu la morale des héros vers des formes de langage séduisantes et denses, ces recueils d'anecdotes, où retentit parfois l'écho des florilèges baroques, continuent subrepticement de transmettre, à l'orée du XX<sup>e</sup> siècle, une tradition des « prodiges » du discours, dénouant d'un mot les situations extrêmes, qui remonte au moins jusqu'aux « dits mémorables » de Valère-Maxime au premier siècle de notre ère. Elle contredit assez vivement l'éloquence construite, méditée, responsable, du *vir bonus dicendi peritus* que nos traités classiques revendiquent hautement après Caton, Cicéron et Quintilien, et que les recueils de longs discours complets chercheront à illustrer en langue française.

Comme propédeutique à l'exercice de la narration – puisque c'est à ce titre que *La Morale en action* se recommande dans les classes – le trait, comme la chrie, incite à partir du « mot de la fin » (par ex., « Vive Dieu, s'écriait Henri IV, s'en prendre à mon peuple, c'est s'en prendre à moi-même ») et à construire pour cette parole précieuse, pour cette pépite de discours direct, un écrin de discours indirect qui la mette en situation et fasse valoir son éclat (1). Inversement (2), la technique de l'amplification part de la situation (par ex., « Noé fait à sa famille le tableau des sentiments qu'il éprouva en sortant de l'arche, 2348 ans avant Jésus-Christ ») et invite, le plus souvent à l'aide d'une trame narrative nommée « argument » ou « matière », à la développer, soit à la troisième personne, et c'est la « narration », soit à la première personne, et c'est alors la « lettre », ou le « discours », selon que l'on s'adresse – fictivement – à une seconde personne absente ou présente. L'un ou l'autre de ces trois types de composition forme l'épreuve de « discours français » du concours général, de 1747 à 1794, puis de 1801 à 1904 (3), du concours d'entrée à l'École normale supérieure, de

(1) C'est aussi la technique mise en œuvre, aujourd'hui encore, par les bons conteurs d'histoires drôles ; et méditée de longue date. Cf. F. Callières, *Des Bons Mots et des bons contes*, Paris, 1692.

(2) Je schématise : en fait, il arrive aussi que soient fournies à la fois des indications sur la situation – Vergniaud à ses amis après la proclamation de la République (1792 après J. C.) – et des paroles intangibles à mettre en valeur : Liberté, Égalité, Fraternité. J'emprunte cet exemple, et celui de Noé, à Pierrot-Deseilligny.

(3) Cf. J. Champion, « Le concours général et son rôle dans la formation des élites universitaires au XIX<sup>e</sup> siècle », *Revue française de pédagogie*, n° 31, avril 1975, pp. 71-82.

1816 à 1904 (1), et, pour partie, de la composition du baccalauréat, de 1853 à 1857, puis à partir de 1880 (2). Or comment préparer les élèves à cette épreuve, sinon en multipliant les devoirs d'entraînement, donc les sujets et les corrigés ? Pour emplir ce tonneau des Danaïdes, nos devanciers trouvent plusieurs solutions, trois d'entre elles donnant naissance à des recueils scolaires de « discours », souvent édités sous deux formes : pour l'élève les matières seules, les matières et les corrigés pour le professeur (3).

## 2. Les grands recueils classiques

Une première solution consiste à tirer une matière d'un texte existant, puis, après avoir fait composer l'élève, à lui donner comme corrigé le texte initial. C'est ainsi que Gourgaud, le professeur de rhétorique de Flaubert à Rouen, ayant lu le *Matteo Falcone* de Prosper Mérimée dans la *Revue de Paris* en 1829, en raconte les grandes lignes à son élève, qui note sur son cahier : « Un enfant joue dans les champs, il entend des coups de fusil. Un homme poursuivi arrive. Il le cache grâce à une pièce de monnaie. Ce même enfant, séduit par les promesses d'un garde, le livre. Matteo, le père de cet enfant, apprenant cette lâcheté le couche en joue et le tue ». Ce n'est qu'après avoir composé son propre *Matteo Falcone* que Flaubert sera autorisé à lire l'original (4). Or certains recueils destinés à la classe de rhétorique sont constitués de cette façon, comme le *Nouveau manuel complet et gradué de la composition française* d'Alphonse Fresse-Montval (1835), qui puise exactement aux mêmes sources que *La Morale en action* mais en sélectionnant, chez tous ces historiens, moins les fortes paroles que les événements remarquables. Pour *L'enlèvement de Stanislas-Auguste Poniatowski*, par exemple, il en énumère assez sèchement les diverses péripéties en une matière d'une vingtaine de lignes, puis il fournit le récit original du comte de Ségur, trois fois plus long et nettement plus élégant, à titre de « corrigé » (5).

(1) Cf. P. Albertini, « Le "développement français" au concours de l'École préparatoire en 1826 », *Histoire de l'éducation*, n° 46, mai 1990, pp. 135-154.

(2) Cf. C. Falcucci, *L'Humanisme dans l'enseignement secondaire en France au XIX<sup>e</sup> siècle*, Toulouse, 1939.

(3) Par ex. Alphonse Fresse-Montval, *Nouveau manuel complet et gradué de la composition française. Matières et Nouveau manuel (...) de la composition française. Matières et corrigés*, Paris, 1835.

(4) Cf. J. Bruneau, *Les Débuts littéraires de Gustave Flaubert, 1831-1845*, Paris, 1962, pp. 53-68.

(5) *Nouveau manuel (...)*, op. cit., t. I, pp. 231-234. J'aurais pu retenir ce recueil caractéristique, mais j'ai préféré le seul qui soit souvent mentionné aujourd'hui, de façon souvent anachronique à mon avis, le Noël et Delaplace.

C'est dans cette perspective qu'il convient de replacer, pour en comprendre le mode d'emploi principal et le succès, le célèbre recueil de Noël et Delaplace, *Leçons Françaises de Littérature & de Morale ou Recueil en prose et en vers des plus beaux morceaux de notre langue dans la littérature des deux derniers siècles*, paru en deux volumes à Paris, chez Le Normant, en l'an XII (1804), puis chez Hachette, jusqu'en 1862. Leurs auteurs sont des pédagogues chevronnés, agrégés d'Ancien Régime : François Noël, l'un des trois inspecteurs généraux nommés par Bonaparte en 1802, est l'auteur de plusieurs dictionnaires (latin-français, de mythologie, de poésie) et, avec Chapsal, d'une *Nouvelle grammaire française* au succès imposant. Avec François Delaplace, professeur de rhétorique, puis d'éloquence latine à la Sorbonne, il publie un *Conciones poeticae* (1803) et des *Leçons latines de littérature et de morale* (1816), qui seront suivies de *Leçons anglaises* (1817-1819), *italiennes* (1824-1825), et *allemandes* (1827) (1). Officiellement recommandé en classe de rhétorique de 1809 à 1821, notre recueil assure donc la partie française d'une formation potentiellement polyglotte à l'éloquence et à la poésie.

Tirés des prédicateurs et des moralistes du XVII<sup>e</sup> siècle, des innombrables gens de lettres du XVIII<sup>e</sup> et de quelques écrivains contemporains puisqu'y figure l'*Atala* de Chateaubriand, paru en 1801, les morceaux choisis, allant d'un paragraphe à une ou deux pages, sont présentés de la même façon dans les deux volumes : I, éloquence ou prose et II, poésie ou vers ; à une différence près toutefois : le théâtre – en vers – étant placé du côté de la poésie, le second volume comporte une rubrique supplémentaire, les dialogues, qui n'apparaissent pas dans l'éloquence en prose. Celle-ci s'ordonne en huit rubriques successives : 1, les « narrations » (de Bossuet, la bataille de Rocroi ; d'Antoine-Léonard Thomas, les batailles navales de Duguay-Trouin ; de Bernardin de Saint-Pierre, un ouragan dans l'Océan Indien ; de Marmontel, une éclipse de soleil au Pérou) ; 2, les « tableaux » (de Lacépède, les régions glaciales ; de Chateaubriand, un nuit au Nouveau Monde ; de l'abbé Barthélemy, la vallée de Tempé) ; 3, les « descriptions » (de Jean-Jacques Rousseau, un lever de soleil ; de l'inépuisable Buffon, le rossignol, le chien, le cheval) ; 4, les « allégories », qu'illustre La Bruyère (la Faveur, la Disgrâce, la Coquetterie, la Galanterie) ; 5, les « définitions » (de Massillon, la vérité ; de La Rochefoucauld, l'amour-propre ; de La Harpe, l'homme de lettres ; du chancelier d'Aguesseau, l'esprit et la science) ; 6, la « philosophie morale et pratique » (Voltaire

(1) Ces leçons sont toutes ordonnées selon le même plan et portent en surtitre : *Cours de Littérature comparée*.

condamnant l'athéisme, Fénelon démontrant l'existence de Dieu, Florian faisant l'apologie de l'amitié et Jean-Jacques Rousseau celle de la simplicité) ; 7, les « discours et morceaux oratoires » (à travers Méze-ray, le Maréchal de Biron à Henri IV, à qui, dans une circonstance critique, on conseillait de se retirer en Angleterre ; à travers l'abbé Raynal, un sergent écossais, aux Américains sauvages dont il est le prisonnier, pour se soustraire aux tortures de la mort) ; à ces discours recomposés succèdent de nombreux exemples d'exordes et de péroraisons ; 8, les « portraits » et les « parallèles » (des *Caractères* de La Bruyère, le riche Giton et le pauvre Phédon ; et, du *Siècle de Louis XIV* de Voltaire, Sully et Colbert, Corneille et Racine, Descartes et Newton).

On reconnaît là le type d'ordonnance – et bien souvent les textes mêmes – adopté par Gérard de Bénat pour le tout premier recueil de discours français ; Noël et Delaplace ont toutefois renoncé aussi bien aux « traits » qu'à l'étiquette d'Ancien Régime, substituant par ailleurs l'allégorie à la comparaison et introduisant une catégorie nouvelle, la « définition ». L'esprit philosophique serait donc à l'œuvre dans ce dernier détail ? Au vu des exemples, on mesure que la caractérisation morale reste le souci prédominant, comme dans cette « définition d'une armée », tirée de l'*Oraison funèbre de Turenne* par Fléchier et déjà citée par Gérard de Bénat :

« Qu'est-ce qu'une armée ? c'est un corps animé d'une infinité de passions différentes, qu'un homme habile fait mouvoir pour la défense de la patrie ; c'est une troupe d'hommes armés qui suivent aveuglément les ordres d'un chef, dont ils ne savent pas les intentions ; c'est une multitude d'âmes, pour la plupart viles et mercenaires, qui, sans songer à leur propre réputation, travaillent à celle des rois et des conquérants ; c'est un assemblage confus de libertins, qu'il faut assujétir à l'obéissance, de lâches, qu'il faut mener au combat, de téméraires, qu'il faut retenir, d'impatients, qu'il faut accoutumer à la confiance. Quelle prudence ne faut-il pas pour conduire et réunir au seul intérêt public tant de vues et de volontés différentes ? » (1804, vol. I, pp. 182-183).

On est loin cependant du catalogue de vertus, encensées par les recueils de traits sous une forme de prédilection unique, répétée à l'envi. Certes, les morceaux choisis par Noël et Delaplace sont édifiants ; mais ils sont aussi parfaitement adaptés aux différents types d'exercices exigés des collégiens, puisqu'ils sont riches à la fois en descriptions, tableaux et narrations, et en discours recomposés pouvant aisément servir de corrigés après avoir fourni une matière de quelques lignes. Le

maniement des allégories, définitions, parallèles et divers thèmes de philosophie morale et pratique, traités par paragraphes, permet d'ailleurs d'étoffer cette matière méthodiquement. Si la source du Noël et Delaplace est bien le Gérard de Bénat 1755, délesté des éléments trop marqués par l'Ancien Régime, son succès de 1804 à 1862 tient à son efficacité pour la production d'écrits scolaires normés. À ce titre, c'est aux *progymnasmata* antiques qu'il s'apparente de plus près, comme les autres recueils scolaires qui rivalisent avec lui pour la préparation à l'épreuve de discours.

Au lieu d'exploiter des textes existants, certains professeurs – c'est une deuxième solution – inventent leurs sujets et rédigent eux-mêmes matières et corrigés, offrant ensuite au public, ou plutôt à leurs collègues, des recueils de discours entièrement de leur main. C'est le cas des *Nouvelles Narrations françaises précédées d'exercices préparatoires* d'Auguste Filon, parues chez Hachette en 1826 et qui se maintiennent jusqu'en 1911. Ces exercices accompagnent des *Éléments de rhétorique française* (même éditeur, même année) qui se réclament de Hugh Blair et revendiquent ouvertement une conception de la rhétorique plus stylistique qu'oratoire :

« Cet ouvrage n'est pas composé sur le plan ordinaire des traités de rhétorique, dont l'objet spécial est de préparer des sujets pour le barreau, pour les tribunes politiques, ou pour la chaire évangélique ; j'ai fait en sorte qu'il résumât pour les élèves de nos collèges les préceptes de la rhétorique proprement dite, et en même temps qu'il offrît un traité complet de style aux jeunes gens des deux sexes qui, n'étant point destinés à devenir orateurs, ne doivent point faire usage de l'art de parler et d'écrire que dans les relations privées » (1).

Le discours public, avec les devoirs du citoyen comme électeur ou éligible, juré ou témoin, n'est pas tout à fait négligé, mais il tient peu de place auprès de ces deux grands arts privés que sont le style épistolaire – narrer des faits, exprimer une opinion, faire partager un sentiment – et l'art de la conversation : savoir écouter, savoir se taire, ne pas se contredire, parler sans pédanterie de ce qu'on sait, ne pas médire... la morale ici se fait quotidienne. L'existence de ces *Éléments* autorise le recueil d'exercices à « supposer connus, le choix des mots, l'arrangement de la phrase, et l'ordre de la composition » (2). Il se réduit donc, aussi bien pour les vingt-huit exercices préparatoires que

(1) A. Filon, *Éléments...* 3<sup>e</sup> éd., Hachette, 1839, Avertissement non paginé.

(2) A. Filon, *Nouvelles Narrations...* 3<sup>e</sup> éd., Hachette, 1841, Avertissement non paginé.

pour les trente-sept narrations, à l'énoncé d'un titre et d'un argument, suivi d'un corrigé ; mais leur auteur n'est pas peu fier de proposer là soixante-cinq sujets « entièrement neufs ». En fait, les sujets historiques, minoritaires il est vrai (14 sur 65), ont, comme *La peste de 1348*, *La navigation de Marie Stuart*, *La mort d'André Chénier*, *Le passage du Simplon*, un air de déjà vu, à l'exception peut-être de *L'émigration*, qui évoque le départ, en 1833, d'une famille allemande ruinée vers l'Amérique. Les sujets de pure fiction (51 sur 65), romanesques à souhait et prodigues en morts violentes (33 sur 51), renouvellent davantage le genre, rôdant volontiers aux frontières du fantastique, comme *L'anneau du Chartreux* dont l'atmosphère lugubre devait enchanter les lecteurs – clandestins – du *Moine* de Lewis :

*Argument* : « Le supérieur d'un couvent de Chartreux venait de mourir. Un jeune frère, qui l'avait vu mettre dans le cercueil avec un anneau d'or à son doigt, conçut le projet sacrilège de lui ravir ce trésor. Il descend, au milieu de la nuit, dans le caveau où le corps avait été déposé ; il ouvre le cercueil. On dira l'émotion dont il est d'abord saisi à la vue de ce vénérable Père, que la fraîcheur du caveau avait parfaitement conservé. Entraîné par une cupidité infernale, il prend la bague. Ensuite il referme la bière. Mais, lorsqu'après avoir enfoncé le dernier clou, il veut s'enfuir et regagner sa cellule, il se sent retenu par la manche de sa robe qu'il avait clouée par mégarde. Il ne réfléchit pas sur la cause de cet accident, et, frappé d'une terreur inexprimable, il expire à l'instant sur le cercueil » (1841, p. 110).

Invité à composer sur cet argument un peu modifié (1), le jeune Gustave Flaubert s'en donne à cœur joie, absolvant même en conclusion son *Bernardo*, ce profanateur avide et frénétique :

[...] « il avait vécu, car rêver, craindre, attendre, posséder à l'agonie, c'est vivre ; à lui comme à bien d'autres, sa richesse fut dans le tombeau, et ses espérances vinrent se briser sous un suaire de mort ».

Le corrigé d'Auguste Filon conclut, on s'en doute, sur une tout autre note :

[...] « quelques mois après, un religieux ayant succombé, tout l'ordre descendit dans le souterrain, et l'on trouva le frère qui avait disparu [...]. La manche de sa robe était clouée au cercueil ; [...] son visage, à

---

(1) Cf. Jean Bruneau, *op. cit.*, p. 61, à qui j'emprunte également les dernières lignes du devoir de Flaubert, citées p. 62.

de mi desséché, gardait encore la trace d'une contraction violente et l'anneau d'or brillait à son doigt décharné » (1841, p. 113).

Non que ce dénouement précis ait été suggéré dès le départ : s'il est vrai qu'au niveau des exercices préparatoires, destinés plutôt à la classe d'humanités, la relation entre l'argument et le développement qui le multiplie par trois est d'une homothétie quasi grammaticale (1), ce n'est plus le cas en classe de rhétorique, et les corrigés des narrations sont riches en épisodes imprévus, voire imprévisibles. Ce qui est en revanche parfaitement prévisible, c'est le caractère rémunérateur et vengeur de la morale, qui ne laisse jamais longtemps l'innocence opprimée ni le crime impuni. Mais, parmi tant de drames, est-ce en définitive cette exigence de justice qui parvenait jusqu'à l'élève ? à lire Flaubert, on a sujet d'en douter.

À ces corrigés rédigés par le maître, certains professeurs préfèrent comme modèles – et c'est une troisième solution – les meilleures copies de leurs anciens élèves. Joseph-Victor Leclerc inaugure le genre en plaçant à la fin de sa *Nouvelle Rhétorique*, parue en 1822, officiellement recommandée en classe de rhétorique de 1822 à 1831 et rééditée vingt fois chez Delalain jusqu'en 1891, quelques discours, rédigés en 1815-1816 sur des sujets historiques, par ses meilleurs élèves du collège royal Charlemagne, parmi lesquels Jules Michelet (2). Une mine de copies modèles s'ouvre en 1825 avec la publication désormais régulière des annales du concours général (3) ; et, en 1833, Jules-Amable Pierrot-Deseilligny, proviseur du collège Louis-le-Grand, auteur en 1820-1822 d'un brillant *Cours d'éloquence* d'inspiration condillacienne, publie un *Choix de compositions françaises et latines* (...), que son fils puis ses successeurs, Wilhelm Rinn et Julien Girard, vont reprendre et augmenter trois fois, en 1846, 1859 et 1875. Je suis ici la troisième édition (Hachette, 1859) qui rassemble 261 compositions,

(1) Jean Molino en voit une retombée bénéfique dans « l'admirable *table des matières* du XIX<sup>e</sup> siècle, faisant apparaître toutes les articulations logiques de l'ouvrage, du plus grand au plus petit argument ». Cf. « Quelques hypothèses sur la rhétorique au XIX<sup>e</sup> siècle », *La Rhétorique au XIX<sup>e</sup> siècle, Revue d'histoire littéraire de la France*, 1980, n° 2, p. 191.

(2) J'ai présenté ailleurs (*Renaissances of Rhetoric*, S. Ijsseling et G. Vervaecke éd., mentionné *supra*), les copies contrastées de Théry et de Michelet sur le même sujet : *Dion Chrysostome fait élire Nerva* (pp. 137-139).

(3) Les premières *Annales des concours généraux ou Recueil des discours latins, discours français et vers latins couronnés, en rhétorique, aux concours généraux de l'ancienne et de la nouvelle université* (Paris, 1825) contiennent un choix de copies de 1751 à 1788, puis de 1805 à 1825 ; la publication régulière en est ensuite assurée par Hachette jusqu'en 1830, puis par Delalain, imprimeur officiel de la Sorbonne, jusqu'en 1903.

167 en latin et 94 en français. Plus nombreux, les sujets latins sont aussi plus variés puisqu'ils comportent, outre les vers latins où s'illustra, sous Pierrot-Deseilligny, le jeune Charles Baudelaire, des lieux communs : « *Non minor magistratus quam bellatoris gloria* [la gloire du magistrat n'est pas moins grande que celle du guerrier] », et des parallèles : de Démosthène et de Cicéron, de Romulus et de Numa, qui ne se retrouvent pas dans la partie française.

Les sujets français se ramènent à trois types, les narrations et scènes (12 sur 94 : les hommes après le déluge, Jérémie sur les ruines de Jérusalem, les Goths dans Athènes, conversion de saint Augustin, prédication de la première croisade) ; les lettres (30 sur 94 : Pétrarque à un savant de ses amis, Barthélemy de Las Casas à l'empereur Charles-Quint en faveur des Indiens, Henri IV à Sully, Fénelon à Louis XIV après la révocation de l'édit de Nantes) ; et les discours (52 sur 94, les uns d'histoire ancienne : Solon propose aux Athéniens d'abolir les lois de Dracon, Périclès défend Phidias et Anaxagore ; les autres d'histoire moderne : Charles Martel aux Français avant la bataille de Poitiers, éloge funèbre de Duguesclin, un vieillard maure à Isabelle la Catholique, Savonarole à Charles VIII, Pitt au Parlement d'Angleterre contre la guerre en Amérique, Vergniaud à ses amis après la proclamation de la République). Tous historiques, les sujets se répartissent équitablement en un tiers pour l'histoire ancienne (31 sur 94), un tiers pour l'histoire de France (32 sur 94), un tiers pour l'histoire des autres pays (31 sur 94). Quant aux vertus exaltées, aux coutumières vertus royales, comme la vaillance, la clémence, le goût des lettres, l'amitié, se joignent désormais, issues des Droits de l'Homme et du Citoyen, des exigences nouvelles, la liberté de conscience et de parole, la tolérance, la résistance à l'oppression, et le protestant comme figure du juste persécuté s'inscrit comme un reproche dans le quart des sujets d'histoire de France (8 sur 32).

Les matières sont de format variable ; une « Lettre d'un protestant au chancelier Letellier, à l'occasion de la révocation de l'édit de Nantes (1685 après J.C.) », d'une âpre amertume, « a été faite sans autre matière que cette indication » (1859, p. 313) ; ailleurs au contraire sont fournies, en plus des habituelles circonstances historiques, des paroles qu'il est bien venu de citer, si bien que le discours tend au commentaire de trait, mais avec toute l'onction des homélies sur l'Évangile, alors en plein renouveau (1). En voici un exemple :

---

(1) Accompagnant le retour des Pères de l'Église et rapprochant de fait les prédications catholique et réformée ; cf. Frank-Paul Bowman, *Le Discours sur l'Éloquence sacrée à l'Époque romantique*, Genève, Droz, 1980.

*Matière.* « Benjamin Franklin mourut le 17 avril 1790. Il était âgé de quatre-vingt-quatre-ans. On trouva dans son testament la disposition suivante : Je lègue au général Georges Washington, mon ami et l'ami de l'humanité, le bâton de pommier sauvage dont je me sers pour me promener. Vous supposerez une lettre de son ami, le docteur Jones, qui apprend au général la mort de Franklin, et lui fait part de cette dernière disposition ».

Le développement annonce et décrit la mort de Franklin dans un premier paragraphe, puis aborde la disposition du testament dans un second paragraphe, que voici (1859, p. 338) :

« Ce matin, nous sommes retournés à la maison où reposait encore le corps de notre ami : on a ouvert son testament et nous y avons trouvé la disposition suivante : je lègue au général George Washington, mon ami et l'ami de l'humanité, le bâton de pommier sauvage dont je me sers pour me promener. Je ne saurais vous dire, monsieur le général, combien nous avons été émus à ce trait si délicat de l'amitié qui a toujours uni deux nobles coeurs. Franklin qui jugeait de votre âme par la sienne, et qui avait raison, sentait quel prix vous attacheriez à ce dernier gage d'une affection si constante ; il sentait que, si quelque chose pouvait vous consoler de sa perte, c'était de toucher sans cesse ce bois où vous l'aviez vu s'appuyer tant de fois, ce confident de ses secrètes rêveries pendant ses promenades, ce reste de lui qui chaque jour parlerait de lui, chaque jour vous ferait pour ainsi dire vivre avec lui. Ce que Franklin ne sentait pas, monsieur le général, tant il s'appréciait peu lui-même, mais ce que sentira toute l'Amérique, c'est que cette simple ligne du testament d'un grand homme, est pour vous la plus belle des récompenses, la seule peut-être qui soit à la hauteur de vos vertus ».

À lire ces copies, on est plutôt surpris par leur variété, beaucoup plus grande que celle des recueils d'une seule main, fût-elle professorale : le choix des phrases reproduites et des phrases amplifiées, le volume de l'amplification qui peut varier du simple au double, le nombre de paragraphes, l'ordre d'apparition des épisodes suggérés, les épisodes ajoutés, le choix des figures de prédilection, prosopopée, comparaison, antithèse, et le ton général adopté, enjoué ou pathétique, solennel ou bonhomme, tous ces détails stylistiques révèlent une marge de manœuvre non négligeable et confèrent à chacune de ces copies sa personnalité. Ainsi, ce sont en définitive les collégiens eux-mêmes, les plus brillants du moins, rivalisant pour un prix au concours général, un bon rang à l'École normale supérieure, qui fournissent, en vase clos, les discours modèles.

### 3. Les recueils de discours

Contre cette puérilisation de la rhétorique, qui fait du mot *discours* le nom d'une épreuve scolaire, va se constituer lentement, en langue française, une autre famille de recueils qui entend par *discours* le seul discours d'orateur, l'exercice de la parole publique. Le premier recueil qui, à ma connaissance, exprime cette protestation est anonyme ; il a pour titre *Manuel du rhétoricien ou choix de discours de Bossuet, Fléchier, Massillon, D'Aguesseau, Thomas, etc. pour les exercices de la classe de Rhétorique sur l'Éloquence française*. Il paraît à Paris, chez Le Normant, en 1810, avec l'intention affichée, « en offrant dans nos écoles un nouvel attrait à l'étude de l'éloquence française, [de] la rendre enfin, non seulement égale, mais supérieure en force, comme elle doit l'être, à celle de l'éloquence latine » (1810, p. VII). Tournant résolument le dos à la pédagogie des morceaux choisis, ce recueil se propose de rivaliser avec la tradition rhétorique latine dans ce qu'elle lui semble avoir de meilleur : « le *Cicéron des classes* et le *Conciones*, voilà, pour se former à l'éloquence latine, toute la bibliothèque du rhétoricien » ; et cette bibliothèque est suffisante : « c'est à cette riche et précieuse ressource, qu'il a toujours dû, qu'il devra toujours ses plus brillants succès » (1810, p. V). Ce premier *conciones* français, qui s'apparente d'ailleurs plutôt au recueil d'orateurs grecs et au *Cicéron des classes* qu'au *Conciones* latin, rassemble donc, en quinze discours intégralement cités (1) – huit pour l'éloquence sacrée, sept pour l'éloquence profane – ce que nos orateurs « de la Chaire, des Académies, du Palais », ont produit de plus beau « sous le double rapport du talent oratoire et de l'effet moral » (1810, p. VII).

Viennent d'abord six oraisons funèbres, trois de Bossuet (Henriette d'Angleterre, 1669, Madame, duchesse d'Orléans, 1670, le prince de Condé, 1687), une de Mascarón (M. de Turenne, 1675), deux de Fléchier (M. de Turenne, 1676, M. de Montausier, 1690) ; puis deux sermons de Massillon : la *Bénédiction des drapeaux du régiment de Catinat*, éloge paradoxal de la pitié et de la paix, et, tiré du *Petit Carême* de 1719, le *Discours sur l'humanité des Grands envers le peuple*, qui mit en larmes le futur Louis XV, âgé de neuf ans, et dont le passage suivant déchaîne à cette époque l'enthousiasme ou la polémique (2) :

(1) Seul l'interminable *Éloge de Marc-Aurèle* d'Antoine-Léonard Thomas est abrégé par endroits.

(2) Certains recueils lui préfèrent « La guerre est divine... », de Joseph de Maistre. Cf. Charles Leroy, *Lectures graduées et leçons pratiques de Littérature et de Style*, Paris, 1876, p. 201.

« Non, Sire, ce n'est pas le rang, les titres, la puissance, qui rendent les souverains aimables ; ce n'est pas même les talents glorieux que le monde admire, la valeur, la supériorité du génie, l'art de manier les esprits et de gouverner les peuples : ces grands talents ne les rendent aimables à leurs sujets qu'autant qu'ils les rendent humains et bienfaisants » (1810, p. 232).

Pour l'éloquence profane, celle du Palais est représentée par deux discours d'ouverture des audiences prononcés par le chancelier d'Aguesseau : *Sur l'union de la philosophie et de l'éloquence* (1695) et *Sur l'indépendance de l'avocat* (1697) ; les cinq autres discours appartiennent à l'éloquence académique, avec deux discours primés : de Jean-Jacques Rousseau, *Discours sur les Sciences et les Arts* (prix de l'académie de Dijon, 1750), et du Père Guénard, jésuite, *Discours sur l'esprit philosophique* (prix de l'Académie française, 1755) ; deux éloges d'Antoine-Léonard Thomas (*Éloge de Duguay-Trouin*, 1736, *Éloge de Marc-Aurèle*, 1744) ; et un discours de réception à l'Académie française, celui de Buffon *Sur le Style* (1753).

Ainsi s'affirmait, contre un courant narratif empruntant aux historiens des harangues recomposées, un courant proprement oratoire, proposant à l'imitation des jeunes gens des discours « réels », tels qu'il pouvait s'en prononcer dans la société française, en divers lieux d'exercice de la parole publique. Cependant ses références, puisées aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles, demeuraient désuètes ; pour s'imposer au XIX<sup>e</sup> siècle, il lui fallait s'ouvrir aux orateurs contemporains.

Pour les prédicateurs, cette tâche est menée à bien, quoique sur un mode pessimiste, par les trois volumes de l'*Essai sur l'éloquence de la chaire* du cardinal Maury, député du Clergé sous la Révolution, exécuteur du Concordat sous l'Empire, qui, en 1810, refond et augmente considérablement un premier *Discours sur l'éloquence de la chaire*, de 1777. La cause de la décadence de l'éloquence sacrée qu'il observe autour de lui dans la France napoléonienne, Maury la place dans le tour moral et social qu'a pris la prédication depuis le *Petit Carême* de Massillon, et c'est un retour à l'éloquence théologique de Bossuet qu'il conseille à ses contemporains, sans grande illusion toutefois. Pour les avocats, dont l'ordre, dissous par la loi Le Chapelier de 1791, est reconstitué en 1806, et la formation rénovée en 1809 par les « conférences d'exercice », paraît en 1824 un trésor de plaidoieries, classiques et récentes, avec le recueil de Clair et Clapier, déjà signalé. Mais pour les orateurs politiques, l'expérience de la Révolution française, assimilée à la Terreur, fait obstacle à leur intégration, et la première étude importante qui leur soit consacrée en France, *De l'Éloquence politique et de*

son influence dans les gouvernements populaires et représentatifs, de Pierre-Sébastien Laurentie, n'exprime en 1819 qu'horreur pour le procès de Louis XVI et mépris pour la Convention, ses « fureurs » et ses honteux « moyens de tromper le peuple avec peu d'éloquence » (p. 407). Pour qu'un cours d'éloquence française admette de plein droit et propose à l'admiration des jeunes gens quelques orateurs politiques, il faut attendre Villemain (1790-1870) et son *Tableau de la Littérature au XVIII<sup>e</sup> siècle*, qui consacre dix leçons (sur soixante-deux) à l'éloquence politique et judiciaire chez les modernes.

Parangon de l'« orateur universitaire » (1), non dénué d'expérience politique, académicien en 1821, député de 1820 à 1822, pair de France de 1834 à 1844 et ministre de l'Instruction publique, le littéraire Abel-François Villemain forme, avec l'historien François Guizot et le philosophe Victor Cousin, le célèbre « triumvirat de la Sorbonne », à son apogée en 1828-1830. Les tonnerres d'applaudissements, les visites d'hommes illustres, l'atmosphère fiévreuse de son *Cours d'éloquence française*, où, aux dires de Sainte-Beuve, « les jeunes gens brillaient d'étincelles et de larmes », ont été souvent décrits, avec enthousiasme ou dédain (2). Captées par les sténographes, aussitôt publiées en fascicules qui gagnaient la province et l'étranger – Goethe, l'*Edinburgh Review*, la *North-American Review* de Boston, y étaient abonnés – ce sont ses leçons des années 1828-1830 qui, revues et coordonnées, ont donné naissance au *Tableau de la Littérature au XVIII<sup>e</sup> siècle* (3).

Dans une vaste trame narrative, déployant les influences de l'Angleterre sur la France puis de la France sur l'Allemagne et l'Italie, souvent entrecoupée de longs rapprochements avec l'Antiquité grecque et latine, Villemain, qui se pique de ne jamais parler ni de « romans », ni des « vivants », ni de ce qui est « trop connu », aborde, dans ses trois premiers livres, trois genres d'écrits : la littérature, prose (4) et poésie, l'histoire et la critique, et dans son quatrième livre, de facture sensiblement différente, deux grands genres oratoires, la tribune et le barreau. Pour les écrivains, pris isolément ou par couples de contraires (les deux

---

(1) « Villemain a été le type achevé de l'orateur universitaire d'avant 1850, intelligent, érudit, agréable, solide, mais d'un esprit plus large que profond », *Grand Dictionnaire Larousse*, éd. Augé, 1901, art. « Villemain ».

(2) Voir Jean Malavié, « Les grandes heures de la Sorbonne sous la Restauration : le cours d'éloquence française de Villemain », *L'Information historique*, n° 2, mars-avril 1976, pp. 59-73.

(3) Paris, Pichon et Didier, 1828-1829, treize fascicules, et 1829-1830, treize fascicules ; puis Paris, Didier, 1840, quatre volumes, onze réimpressions jusqu'en 1882.

(4) Newton en fait partie, tout roman en est exclu : c'est encore une littérature d'idées, ou d'apparat ; et rappelons que la poésie englobe le théâtre.

Chénier, Madame de Staël et Joseph de Maistre), Villemain évoque, en de longs développements, leur vie, de préférence aventureuse, et leur œuvre, qu'il raconte brillamment sans la citer (1) – « relisez-le, Messieurs... » formant l'un de ses leitmotivs favoris – avant de l'apprécier en termes d'intelligence, d'élégance, d'originalité. Pour les orateurs au contraire, les citations abondent, longues, intégrales quelquefois, opposant régulièrement les adversaires d'un même débat, dans des circonstances historiques assez bien précisées pour qu'apparaissent clairement les enjeux des conflits et leur portée générale ; aussi ces dix leçons sur l'éloquence forment-elles, en deux cents pages (1854, t. IV, pp. 75-287), un véritable recueil de discours modernes.

Or, pour rivaliser avec la tribune antique, à l'exception de Mirabeau (t. IV, pp. 150-174), Villemain ne fait pas appel aux orateurs politiques de la Révolution française : « il faudrait retracer de trop sanglants souvenirs » (t. IV, p. 173) ; en libéral conséquent, il emprunte à l'Angleterre les modèles d'éloquence qu'il juge utile de diffuser en France en 1828, tel le second Pitt, admirable à ses yeux, même lorsqu'il est l'adversaire de notre pays :

« Au milieu de ces luttes orageuses et régulières d'une liberté appuyée sur la loi, il a paru un des plus grands athlètes de la parole, il a été le ministre dirigeant de l'Europe ; il a montré tout à la fois la supériorité du génie parlementaire sur les conseils des rois absolus, et la force d'un État libre contre un peuple en révolution. Parlant de l'éloquence moderne, pouvais-je oublier un si grand exemple ? pouvais-je méconnaître le génie d'un homme qui a régné par la parole, ce qui vaut mieux, quoi qu'on en dise, que de régner par la censure et par le sabre ? (Applaudissements) » (t. IV, p. 228).

Il choisit donc cinq grands débats ayant agité jusqu'à la véhémence le Parlement anglais : l'indépendance des colonies d'Amérique et la formation des États-Unis, l'implantation britannique en Inde, la conduite à tenir vis-à-vis de la France révolutionnaire puis napoléonienne, la liberté de conscience et l'émancipation juridique des catholiques d'Irlande, enfin l'abolition de l'esclavage dans les colonies ; et, sur ces questions politiques majeures, il se contente de mettre en scène, ponctuant d'approbations leurs discours – « je vais citer, traduire, admirer » (t. IV, p. 75) – les affrontements oratoires de la « grande pléiade britannique » (t. IV, p. 91) : Chatam, Burke, Fox, Sheridan, Pitt.

(1) Il lui arrive cependant de retraduire, du grec, du latin ou de l'anglais, un passage controversé, comme l'épilogue théologique des *Principia* de Newton (t. II, pp. 92-95) qu'il reproche à Voltaire d'avoir falsifié.

Le procès d'un gouverneur de l'Inde déféré pour exactions devant les chambres et quelques affaires de liberté de la presse, dont la défense de Pelletier poursuivi pour complot à Londres par Napoléon, forment, avec la grande figure d'Erskine, le volet judiciaire de ce tableau, tout britannique. Or c'est la première fois (1) que, sans le secours de la chaire chrétienne, l'éloquence moderne ose se prétendre l'égale de l'éloquence antique, par l'importance des causes débattues et par l'idéal de liberté qui l'anime ; et c'est cet engagement-là que les étudiants de Villemain saluaient avec ferveur :

« Ainsi, l'étude de l'éloquence, loin de nous ramener à la méditation des formes littéraires, comme l'ont voulu les rhéteurs, nous précipite, nous enfonce, plus que nous ne voudrions, dans tous les souvenirs de l'histoire politique et morale qui en est l'âme et la vie » (t. IV, p. 17).

Une fois ces différents tableaux tracés par leurs spécialistes respectifs, il ne restait plus qu'à les assembler pour former un Panthéon d'orateurs modernes digne de rivaliser avec l'Antiquité. C'est à quoi s'emploie un vaillant compilateur, l'abbé Marcel, avec un recueil de 1500 pages, chef-d'œuvre du coupé-collé, qui porte un titre interminable : *Chefs d'œuvre de l'Éloquence française*, ou *Choix de Discours de (...)*, suivi de l'énumération des auteurs. Je me réfère à la seconde édition (2), en deux volumes, l'un d'éloquence sacrée, l'autre d'éloquence profane, parus en 1830, simultanément à Lyon et à Paris. En 1834 paraît chez Hachette une édition en trois volumes : I, la Chaire, II, le Barreau, III, la Tribune et l'Académie. La Tribune ne ferait-elle pas recette ? Seuls les deux premiers sont réimprimés en 1838, puis le premier seulement, la Chaire, en 1843 et 1854. Après cette date, l'abbé Marcel passe à la littérature avec quatre volumes de morceaux choisis, chez Delalain : *Chefs-d'œuvre classiques de la littérature française*, 1856-1862. Or le signataire de ces imposantes compilations explique dans un *Petit essai sur l'enseignement de la Rhétorique* (Hachette, 1832) que tant de longs exemples ne visent pas à remplacer les préceptes mais à offrir au contraire à « l'excellente méthode des analy-

---

(1) En France, tout au moins ; Villemain élabore-t-il vraiment son recueil lui-même à partir des archives parlementaires, comme il le laisse entendre, ou suit-il un prédécesseur anglais ? Je l'ignore à l'heure actuelle.

(2) La première est ignorée de la Bibliothèque nationale ; il pourrait s'agir du recueil anonyme de 1810.

ses » (1) un support abondant et varié, l'admiration éclairée devenant le meilleur stimulant d'une imitation réglée :

« La lecture, l'analyse surtout des grands orateurs, en montrant l'application des préceptes, en fait mieux sentir les effets, initie à tous les secrets de l'art, donne une juste idée du pouvoir de l'éloquence, élève l'âme, et y excite une noble émulation » (1832, p. V).

La structure du recueil est d'une grande régularité ; l'abbé Marcel ayant par ailleurs la modestie de citer ses sources, il nous est facile de saisir la distribution des différents apports. Les genres déterminent la division majeure : éloquence sacrée/éloquence profane, elle-même subdivisée en trois, le genre judiciaire, le genre politique, le genre académique ; en tête de chacune de ces quatre grandes parties, une idée du genre est fournie par quelques pages tirées de Rollin, Marmontel, La Harpe, Blair ou Villemain. Puis viennent les orateurs, en assez petit nombre (23). Dans chacun de ces quatre genres, le choix opéré par l'abbé Marcel reproduit, pour l'essentiel, le choix d'un recueil antérieur : 1, pour l'éloquence de la chaire, l'*Essai* de Maury, 1810 ; 2, pour l'éloquence académique, le recueil anonyme de 1810 ; 3, pour l'éloquence judiciaire, la *Collection* de Clair et Clapier, 1824 ; 4, pour l'éloquence politique, le *Cours d'éloquence* de Villemain de 1828.

Cependant, contrairement au recueil de 1810, chaque orateur académique (2) n'a plus droit ici qu'à un seul discours complet, alors que dans les autres genres, chacun s'attribue deux ou trois discours, mémoire ou réplique, cinq pour Chatam, six pour Mirabeau, huit pour Bossuet ; les quatre genres sont d'ailleurs inégalement servis : 127 pages pour l'Académie, 232 pour la tribune, 423 pour le barreau et 784 pour la chaire. D'autre part, le recueil anonyme de 1810 se bornait à fournir le texte des discours, alors que l'abbé Marcel consacre à chaque orateur une brève notice introductive, et, quand c'est nécessaire, place en tête de chaque intervention des éclaircissements sur les questions débattues, comme les développements de la guerre d'Amérique à laquelle s'oppose lord Chatam, ou les revirements des affaires Sirven et

---

(1) On « explique » un morceau choisi mot-à-mot avant d'en récapituler les caractéristiques essentielles ; on « analyse » un discours en en donnant le plan par paragraphes, au moyen d'intertitres ; sur ces techniques, voir Augustin Gazier, *Traité d'explication française, méthode pour expliquer littéralement les auteurs*, 1880, ou Gustave Allais, *Esquisse d'une méthode générale de préparation et d'explication des auteurs français*, 1884.

(2) Bien qu'il ait été prononcé à l'ouverture des audiences du Parlement en 1695, le *Discours sur l'union de la philosophie et de l'éloquence* du chancelier d'Aguesseau est tenu pour académique.

Calas, que plaident Loyseau de Mauléon et Élie de Beaumont, et que la postérité a retenues seulement à travers les pamphlets de Voltaire. Le tout emprunté aux mêmes sources ou à quelques autres : si Maury, cardinal, introduit les sept prédicateurs, c'est M. de Lacretelle qui introduit Maury, encore abbé et député, tandis que Chateaubriand s'introduit lui-même grâce à la préface de ses *Ouvrages politiques*. Chacun des orateurs académiques en trouve un autre pour prononcer son éloge : Villemain pour d'Aguesseau, Maury pour Guénard, La Harpe pour Thomas, Condorcet pour Buffon, et Bernardin de Saint-Pierre pour Jean-Jacques Rousseau. Il arrive enfin que certains discours soient suivis de brefs jugements critiques, eux aussi empruntés ; il s'agit le plus souvent de mises en garde, comme celle de La Harpe, trouvant que, dans l'*Éloge de Marc-Aurèle* d'Antoine-Léonard Thomas, « quelques phrases manquent de justesse et de naturel » (t. II, p. 701), ou celle de l'abbé Maury, estimant que « dans son éloquent plaidoyer contre les sciences et les lettres », Jean-Jacques Rousseau « fait entendre de sublimes accents, toutes les fois qu'il ne prostitue point son éminent mérite oratoire à la versatilité du paradoxe » (t. II, p. 758). Tous les éléments d'un commentaire de texte oratoire, voire d'une dissertation critique (1) sur un corpus d'orateurs, se trouvent ainsi réunis.

Avec le recueil de l'abbé Marcel, les professeurs de rhétorique disposent donc pour la première fois, en 1830, d'un outil de travail complet pour l'étude de l'éloquence française dans les quatre genres où s'exerce alors la parole publique. Il représente un moment d'équilibre précaire entre le respect de la chose dite, citée intégralement ou du moins généreusement, et le souci d'en éclairer la compréhension par des notices et des jugements : le recueil anonyme de 1810 livrait des discours nus de tout commentaire. Venant après l'abbé Marcel, le recueil de l'abbé Henry en 1848 va encore améliorer les procédés d'exposition et d'éclaircissement, mais au détriment de la citation directe, qui s'amenuise ou se raréfie.

#### 4. Vers l'histoire littéraire

L'abbé Henry, directeur à La Marche dans les Vosges d'un collègue religieux réputé et grand fournisseur d'aide à la prédication (2), rassemble pour l'enseignement de l'éloquence – et parallèlement de la

---

(1) Elle apparaît à l'agrégation en 1832. Cf. André Chervel, *Histoire de l'agrégation*, INRP-Kimé, 1993, p. 217.

(2) Cf. *Les Magnificences de la religion. Répertoire de la prédication, 1859-1883*, 71 volumes.

poésie – deux recueils corrélés, sous le titre de *Précis*, un volume de courts extraits à mettre entre les mains des élèves et « destiné à être appris par cœur » (1855, t. I, p. VII), et sous le titre d'*Histoire*, déposés à la bibliothèque du collège comme livre de lecture, six volumes de discours et de portraits d'orateurs, allant de l'Antiquité à nos jours.

L'auteur lui-même semble particulièrement fier du tome II consacré aux Pères de l'Église :

« Quant au second livre, quoique le sujet en soit très intéressant par lui-même, il a été presque entièrement inconnu jusqu'alors dans les classes de rhétorique. Dans un grand nombre de collèges et même de petits séminaires, les études, en ce qui concerne l'Antiquité, sont encore entièrement profanes. Les élèves, grecs et romains exclusivement, connaissent Cicéron et Démosthène ; mais ils n'ont que peu d'idée des grands hommes qui ont défendu l'Église pendant les siècles de persécution, ou qui ont annoncé ses dogmes et sa morale avec tant de génie dans le IV<sup>e</sup> siècle » (t. I, p. VIII).

Mais les comptes rendus de presse, insérés dans la troisième édition, vantent surtout le tome V :

« Ce volume est entièrement consacré à l'éloquence politique ; et celle qui a rapport à la religion, l'auteur l'a désignée sous le titre d'*Agitation catholique*. Depuis Mirabeau jusqu'à M. de Montalembert, la liste de nos orateurs politiques est longue et fournie. Maury, Robespierre et Danton, Vergniaud, Foy, Benjamin Constant, Laine, Thiers, Guizot, Berryer, Dupin, Lamartine occupent une grande et haute place dans nos luttes parlementaires. Tout cela est l'histoire de notre temps et on la suit toujours avec le feu des passions qui vieillissent mais ne s'éteignent pas (*La Voix de la Vérité*) » (t. I, p. XII).

De cette monumentale *Histoire de l'éloquence* (...), parue à La Marche chez l'auteur en 1848 et réimprimée quatre fois jusqu'en 1866, nous retiendrons quant à nous, dans la troisième édition de 1855, les tomes V et VI, qui forment un recueil de discours français comparable à ceux que nous venons d'étudier. Le nombre des orateurs y est porté à cent un, Napoléon et cent civils (28 prédicateurs, 11 académiciens, 17 avocats et 44 hommes politiques), dont ceux de la Révolution et les futurs acteurs de 1848 ; les lieux d'exercice de la parole se diversifient, puisque le champ de bataille, les meetings monstres (1) et la presse en-

(1) En 1843, O'Connell rassemble pacifiquement un million de personnes ; arrêté, emprisonné, puis acquitté par la chambre des lords en 1844, il perd l'audience des *Jeune Irlande*, partisans de l'insurrection armée.

gagée s'ajoutent aux lieux traditionnels, chaire, barreau, tribune, Académie ; les grands ouvrages de référence se renouvellent, les articles du P. Ventura de Raulica dans l'*Encyclopédie ecclésiastique* (1845) venant, pour la prédication, compléter l'*Essai* du cardinal Maury, tandis que *Le Livre des Orateurs* de Louis de Cormenin, alias Timon, dans son édition augmentée de 1844, et l'*Histoire des Girondins* de Lamartine (1846) s'ajoutent pour les discours politiques au *Cours d'éloquence française* de Villemain. Cependant ces innovations s'accompagnent de déséquilibres flagrants, puisqu'un petit nombre d'orateurs se taillent la part du lion – 70 pages pour O'Connell obtenant pacifiquement en Irlande en 1829 l'émancipation des catholiques, autant pour les combats du journal *L'Avenir* de Lamennais et Montalembert, condamnés par le pape en 1832, 20 pages pour les conférences prêchées par Lacordaire en 1835-1836, autant pour Ravignan qui lui succède à Notre-Dame, et 25 pages empruntées à Villemain pour l'inoubliable lord Chatam – alors que des dizaines d'autres sont mentionnés allusivement sans avoir droit à la parole.

À vrai dire, tout se passe comme si l'abbé Henry poursuivait simultanément deux objectifs : fournir aux élèves qui fréquentent son collège un recueil classique assez complet, et faire connaître, à ces mêmes élèves et à un public plus large, les grands problèmes et les grandes figures du libéralisme politique et du catholicisme libéral. Dans les domaines qui l'intéressent moins, l'Académie, le barreau, la chaire des XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles, l'abbé Henry puise dans des compilations antérieures, surtout celle de l'abbé Marcel, en réduisant drastiquement la part des citations, comme le montre, pour l'Académie, le tableau ci-dessous (1).

#### Rapport textes/commentaire dans trois recueils successifs

éloquence académique	anon. 1810, textes (seuls)	abbé Marcel, 1830, textes	abbé Marcel, commentaire	abbé Henry, 1855, textes	abbé Henry, commentaire
d'Aguesseau	15 p.	16 p.	3 p.	0 p.	4 p.
Guénard	14 p.	16 p.	3 p.	extraits 5 p.	3 p.
Thomas	35 p.	38 p.	5 p.	0 p.	1 p.
Buffon	9 p.	10 p.	7 p.	9 p.	7 p.
Rousseau	24 p.	27 p.	4 p.	extrait 1 p.	2 p.
total	97 p.	107 p.	22 p.	15 p.	17 p.

(1) Entre le recueil de 1810 et l'abbé Marcel, seule la typographie diffère. Quant à Rousseau, si la prosopopée de Fabricius – héros de Plutarque – réchappe seule ici, il bénéficie au t. IV de trente pages de morceaux choisis, et la *Profession de foi du vicaire savoyard* figure dans le *Précis*, au rang des textes à savoir par cœur.

Nous sommes ainsi en route vers les histoires de la littérature de la fin du siècle, qui, comme le *Manuel de la Littérature française* de Brunetière (1897), fournissent sur les auteurs tous les renseignements biographiques et bibliographiques imaginables mais renoncent à les citer. En revanche, dans les domaines tumultueux qui l'intéressent davantage (1), l'abbé Henry adopte d'autres méthodes, et s'il laisse longuement la parole à ses orateurs de prédilection, il sait aussi multiplier les confrontations révélatrices. Il peut s'agir, très classiquement, de portraits parallèles : Lacordaire et Ravignan (t. VI, pp. 216-219), Thiers et Guizot (t. V, pp. 247-252) ; parfois, pour des figures aussi controversées que Robespierre, Danton ou Marat, il fait appel à des appréciations contradictoires, tirées les unes du *Livre des Orateurs* de Timon, qui admet leur extrémisme, les autres de l'*Histoire des Girondins* de Lamartine, qui le réprouve (t. V, pp. 62-85) ; parfois enfin, suivant les leçons de Villemain, il met en scène, sur des questions très conflictuelles, les débats houleux d'une pléiade d'orateurs (t. V, pp. 137-200).

On imagine sans peine la nuée d'exercices, oraux et écrits, qui pouvait accompagner un tel dispositif, et leur intérêt pour ce qui était sans doute l'objectif ultime de ce fervent directeur de collège : la formation à la parole publique d'un chrétien libéral militant, engagé dans le XIX<sup>e</sup> siècle comme un Père de l'Église dans le IV<sup>e</sup>.

## 5. Un conciones républicain

C'est à un autre militant que nous devons le dernier recueil de notre série, à l'usage de la classe de première de l'enseignement moderne : Joseph Reinach, député « républicain patriote », secrétaire de Gambetta, pilier du quotidien *La République Française*, futur dreyfusard, qui, après avoir publié en onze volumes les *Discours et plaidoyers politiques de Gambetta* (1881-1885), puis sous le titre de *Petites Catilinaires*, ses propres articles de presse contre le général Boulanger (1888-1889), fait paraître chez Delagrave en 1894 un volume de discours qu'il intitule : *Le "Conciones" français. L'Éloquence Française depuis la Révolution jusqu'à nos jours (...)*. Ce recueil propose, en 467 pages, 88 discours complets ou abrégés par endroits, précédés chacun d'une brève notice historique, rédigée par Reinach, qui en éclaire les circonstances et les enjeux ; ces discours sont puisés fidèlement, pour

(1) Académie 58 pages, barreau 62, chaire 219, tribune 524 ; et, pour Napoléon, les 23 pages du chapitre ambivalent de Timon, qui – force traits à l'appui – envisage le génie militaire puis le tyran politique avant de lancer une vibrante apostrophe à la Liberté (t. VI, pp. 339-362).

la période révolutionnaire, dans l'édition d'Alphonse Aulard (1) (*Les Orateurs de la Constituante*, 1882 ; *Les Orateurs de la Législative et de la Convention*, 1886), puis dans les *Annales de la Chambre*, complétées par les archives du journal *La République Française*.

Éloquence politique, éloquence du barreau, éloquence sacrée, éloquence universitaire et académique : quatre grands genres sont annoncés. Mais la politique, avec les 68 discours de 44 orateurs, allant de Mirabeau à Jules Ferry (2), occupe à elle seule les trois quarts du territoire (354 pages sur 467), les trois autres genres étant représentés par sept avocats, cinq prédicateurs, quatre académiciens et quatre universitaires, prononçant chacun un discours (20 en 113 pages), dont le thème d'ailleurs a souvent lui-même une portée politique, comme le discours de Littré *Sur la devise républicaine* classé dans l'éloquence académique (3), et, dans l'éloquence sacrée (4), le célèbre « toast à la marine française » prononcé en 1890 à Alger par le cardinal Lavignerie, qui sonna subtilement le « ralliement » des catholiques à la République :

« La marine française nous a donné cet exemple : quels que fussent les sentiments de chacun de ses membres, elle n'a jamais admis qu'elle dût rompre avec ses traditions antiques, ni se séparer du drapeau de la patrie, quelle que soit la forme, d'ailleurs régulière, du gouvernement qui arbore ce drapeau. En dehors de cette résignation, de cette acceptation patriotique, rien n'est possible en effet, ni pour conserver l'ordre et la paix, ni pour sauver le monde du péril social, ni pour sauver le culte même dont nous sommes les ministres » (p. 426).

Quant à l'éloquence judiciaire, toutes les plaidoeries retenues, sauf celle plus juridique de Chaix d'Este-Ange sur le duel comme lacune de

---

(1) On créa pour lui en 1888 un cours d'*Histoire de la Révolution française* destiné à préparer le Centenaire.

(2) En voici la liste exhaustive, avec le nombre de discours lorsqu'il est supérieur à 1 : Mirabeau 4, Maury, Sieyès, Barnave, Vergniaud 2, Guadet 3, Condorcet, Danton 4, Camille Desmoulins, Saint-Just 2, Royer-Collard 2, de Villèle, Benjamin Constant, de Serre, le général Foy, Manuel 2, Martignac, Chateaubriand, Casimir Périer, de Broglie, Arago, Guizot 2, Thiers 3, Dufaure, Berryer 2, Odilon Barrot, Ledru-Rollin, Lamartine 2, Louis Blanc, Jules Grévy, Montalembert, Victor Hugo, Michel de Bourges, Jules Favre 2, Falloux, Rouher, le prince Jérôme Napoléon, Ernest Picard, Gambetta 4, Paul Bert, Madier-Montjau et Jules Ferry 3.

(3) Y figurent par ailleurs la réouverture de l'Académie française en 1803 (Fontanes), deux discours de distribution des prix (Jouffroy, Renan), deux éloges (de Lakanal par Mignet, de Fermat par Dumont), un parallèle (du XVIII<sup>e</sup> et du XIX<sup>e</sup> siècle par Guizot) et un discours de Villemain, *Sur le caractère de l'historien*.

(4) Y figurent par ailleurs un protestant, Athanase Coquerel (*Adieu à l'église d'Amsterdam*), et trois catholiques, Lacordaire, Ravignan et Mgr. Dupanloup (*Oraison funèbre du général Lamoricière*).

la loi, furent en leur temps – non moins que le toast d'Alger en 1890 – de véritables événements politiques : sous le second Empire, Dufaure et Mauguin défendant la presse d'opposition contre la censure impériale, Lachaud protestant contre les excès de la répression, Jules Favre défendant Orsini coupable d'attentat contre Napoléon III, Gambetta défendant Delescluze accusé d'incitation à la haine parce qu'il avait ouvert une souscription pour un monument à la mémoire du député Baudin, tué sur une barricade le 2 décembre 1851 ; enfin, lors de la crise du 16 mai 1877, Édouard Allou défendant Gambetta poursuivi par Mac Mahon pour avoir lancé dans un meeting et publié dans son journal ce trait mémorable : « Quand la France aura fait entendre sa voix souveraine, il faudra que le gouvernement se soumette ou se démette ».

Réciproquement, on voit la tribune politique prendre en main la défense de l'Académie et de l'Université, avec Arago plaidant en 1827 pour l'introduction des sciences dans l'enseignement, Guizot en 1833 pour le développement de l'instruction primaire, Victor Hugo en 1850 contre le projet de loi Falloux et la liberté de l'enseignement, Jules Ferry en 1879 pour l'instruction laïque obligatoire ; ou même, avec l'appel de Montalembert en faveur des réfugiés polonais affluant à Paris en 1831, l'adresse de Gambetta aux Alsaciens sacralisant la Patrie après la défaite de 1870 ou l'oraison funèbre de Paul Bert aux obsèques de Gambetta en 1882, on la voit endosser des fonctions caritatives, mystiques et liturgiques dévolues jadis à la chaire religieuse.

Tous ces recroisements renforcent une convergence de vue presque sans faille, l'affrontement d'opinions divergentes ne se produisant, au fil des pages, qu'à deux reprises : en 1849, Jules Favre s'exprime contre, et Falloux pour l'envoi à Rome d'un corps expéditionnaire français destiné à rétablir le pape dans ses États, décrétés République italienne par Mazzini (le pour l'emportera, freinant Garibaldi jusqu'en 1870) ; et, en 1851, Berryer s'exprime pour, et Michel de Bourges contre la révision de la constitution de la Deuxième République, révision qui aurait permis à Louis-Napoléon Bonaparte, élu président en décembre 1848, d'être rééligible en 1852 (le contre l'emportera, entraînant le coup d'État du 2 décembre 1851). Or ce sont là des questions de tactique, s'évaluant en termes d'erreurs d'appréciation, plutôt que des débats de fond, engageant des principes ; sur le terrain des principes, aucune voix discordante ne vient contester l'idéal « républicain patriote » que Joseph Reinach a fait sien et dont, au-delà de toute critique, son recueil retrace l'épopée.

Quelques années auparavant, un pamphlet retentissant contre les langues mortes, *La Question du latin*, de Raoul Frary (Paris, 1885), avait soulevé cette difficulté et senti que, bien comprise, la tradition rhétorique des débats *pro et contra* est une école de doute plutôt que de vertu :

« Non, l'étude des anciens n'est pas une grande leçon de morale, c'est bien plutôt une grande leçon de rhétorique et de scepticisme et c'est par là que les hommes de 93, qui ont toujours les Grecs et les Romains à la bouche, trahissent l'insuffisance de leurs études ; ils ont imité grossièrement l'élégante rhétorique de ceux qu'ils croyaient leurs maîtres ; ils n'ont rien compris au scepticisme qui serait la conclusion d'une bonne éducation classique, si les hommes, et surtout les jeunes gens, avaient l'habitude de conclure. Le vrai résumé de la littérature romaine, c'est le *Conciones*, ce recueil merveilleux de harangues symétriquement opposées, de plaidoyers pour et contre, qu'on a retiré des mains des écoliers, sans doute pour ne pas les dégoûter de la lecture des comptes rendus parlementaires ; mais on a ainsi décapité la rhétorique » (p.137).

Dans la longue préface qui ouvre son recueil et s'intitule *L'Éloquence politique et les évolutions du genre oratoire* (1894, pp. I-XXIV), Joseph Reinach semble répondre à Frary quand il justifie par des arguments tout autres son propre attachement au *conciones* français. Il admet que « les orateurs de la Révolution, Danton excepté, parlent tous, les plus obscurs comme les plus glorieux, la même langue qui paraît comme un décalque du vieux *Conciones*, Tite-Live traduit par Rousseau », alors que « pour l'orateur d'aujourd'hui, le comble de l'art est de parler comme il causerait » (p. IX). Néanmoins il éprouve de l'indulgence pour ces amplifications majestueuses et sonores, car il reconnaît dans cette rhétorique « le langage de la jeunesse et de la passion ». L'âge et l'expérience suffiront à faire évoluer n'importe quel orateur – du moins s'il exerce le pouvoir, car l'opposant et l'exilé sont d'éternels adolescents – vers une éloquence plus sobre et mieux argumentée, celle des orateurs attiques ; et de citer Jules-Augustin Girard, *Études sur l'éloquence attique, Lysias, Hypéride, Démosthène* (1874). Reinach distingue en fait deux registres d'éloquence, l'éloquence incisive des grands moments, celle de Démosthène et du Cicéron des *Catilinaires*, qui recourt au « pathétique direct » et « fait jaillir l'émotion du choc des mots et des images », et l'humble éloquence des luttes quotidiennes, celle de Lysias, forte de ce « pathétique indirect, qui fait sortir l'émotion du simple récit » (p. XXVII), moins voyante, plus fine, et d'un effet durable. Une « narration limpide et retenue », tel serait donc le comble de la perfection ? sans doute ! mais, poursuit aussitôt

Reinach, c'est un idéal difficile, car « la vivacité, la malice et la grâce » sont les fruits d'un excès maîtrisé. À s'y tenir d'emblée, on n'a que platitude :

« Dans le courant qui emporte la démocratie vers la conquête des réalités pratiques, avec la prédominance croissante des intérêts matériels, notre éloquence, comme notre politique même, menace de s'américaniser. [...] En quittant Rome pour Athènes, nous nous sommes élevés ; ne descendons pas en Béotie » (pp. XXXIII-XXXIV).

Pour parvenir à la sobre perfection de l'éloquence attique, il faut avoir débuté jeune aux accents héroïques d'une *conciones* romain ; c'est ce parcours initiatique que répète le *conciones* français, des hommes de 93 à la Troisième République.

Ici s'arrête notre parcours à nous, puisque les objets que j'ai choisi d'examiner, les recueils scolaires de discours français pour la classe de rhétorique, atteignent leur point d'extinction. Dans ce bilan que nous avons tenté de dresser, la surprise, ce fut de voir la France recourir à l'Angleterre pour conquérir sur Rome son autonomie ; et la déception, de voir l'antagonisme, majeur chez nous, de l'Église et de l'État préférer la séparation au règlement rhétorique.

Le dernier de ces auteurs de recueils, Reinach, ne prétend plus préparer à la composition française. Cependant la lecture des orateurs, l'analyse et l'explication de leurs discours, garde à ses yeux un intérêt évident pour la classe de français, entendue comme histoire de la parole publique, entre science politique et instruction civique. C'était compter sans l'offensive de la nouvelle histoire littéraire, qui veut, elle, selon l'expression de Brunetière, « désencombrer » la littérature de ses « rhéteurs » (1), entendez les d'Aguesseau (le barreau), les Massillon (la chaire), les Villemain (l'Académie), les Gambetta (la tribune). Replié désormais sur « l'art pur », poésie, théâtre et roman, et voué au culte de l'écrivain, le cours de littérature française prend au tournant du siècle la forme que nous lui connaissons.

Françoise DOUAY-SOUBLIN  
Université de Provence et CNRS URA 381

(1) *Manuel de la Littérature française*, 1897, p. VI.

**Annexe**  
**Les dix recueils qui font l'objet de l'étude**

Auteur et titre	Dates de l'ouvrage	Contenu	Nombre d'auteurs utilisés
Gérard de Bénat, <i>Fragmens choisis d'éloquence</i>	1755-1760	extraits	155 (divers)
<i>La Morale en action</i>	1783-1899	traits mémorables	35 (historiens)
Noël et Delaplace, <i>Leçons françaises de littérature et de morale</i>	1804-1862	extraits	une centaine (divers)
Auguste Filon, <i>Nouvelles narrations françaises</i>	1826-1911	corrigés	(un : Filon)
Pierrot-Deseilligny, <i>Choix de compositions françaises et latines</i>	1833-1875	copies	(élèves)
<i>Manuel du rhétoricien</i>	1810	discours	15 (orateurs)
Villemain, <i>Tableau de la littérature au XVIII<sup>e</sup> siècle</i> , t. IV	1828-1880	discours et extraits	5 grands débats du Parlement anglais
abbé Marcel, <i>Chefs-d'œuvre de l'éloquence française</i>	1830-1854	discours	23 (orateurs)
abbé Henry, <i>Histoire de l'éloquence</i> , tomes V et VI	1848-1866	discours	101 (orateurs)
Joseph Reinach, <i>Le Conciones français</i>	1894	discours	64 (orateurs)

Numéros spéciaux  
d'*Histoire de l'éducation*

Dominique JULIA (dir.) : *Les Enfants de la Patrie. Éducation et enseignement sous la Révolution française*. Mai 1989, 208 p.

Pierre CASPARD (dir.) : *Travaux d'élèves. Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation, 1720-1830*. Mai 1990, 178 p.

Jacques VERGER (dir.) : *Éducatons médiévales. L'enfance, l'école, l'Église en Occident (V<sup>e</sup>-XV<sup>e</sup> siècles)*. Mai 1991, 160 p.

Pierre CASPARD (dir.) : *Travaux d'élèves. Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation, XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles*. Mai 1992, 192 p.

Alain CHOPPIN (dir.) : *Manuels scolaires, États et sociétés, XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles*. Mai 1993, 230 p.

Christophe CHARLE (dir.) : *Les Universités germaniques, XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles*. Mai 1994, 172 p.

Gérard BODÉ, Philippe SAVOIE (dir.) : *L'Offre locale d'enseignement. Les formations techniques et intermédiaires, XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles*. Mai 1995, 248 p.

Willem FRIJHOFF (dir.) : *Autodidaxies, XVI<sup>e</sup>-XIX<sup>e</sup> siècles*. Mai 1996, 176 p.

Chaque numéro : 73 FF

(tarif du 31 août 1996 au 31 juillet 1997)

# ACTUALITÉ SCIENTIFIQUE

## **LA TARDIVE CONSTITUTION DE L'ENSEIGNEMENT DES HUMANITÉS COMME OBJET HISTORIQUE**

*par Marie-Madeleine COMPÈRE*

En dépit des liens qui l'unissent à l'histoire culturelle de la France, l'histoire concrète de l'enseignement des humanités classiques a été peu étudiée. Elle laisse de larges zones d'ombre où, à côté des différentes institutions qui en étaient chargées, seuls ont été éclairés les principales orientations pédagogiques, l'esprit général des plans d'études et les grandes lignes de la réglementation officielle.

Cette déficience mérite explication. Au cours de la longue période où les humanités classiques ont régné, l'ancienneté de leur fonction plaçait les professeurs de langues anciennes, comme naturellement, dans la continuité d'une très vieille tradition. Tout se passe comme si la mémoire avait interdit à l'histoire d'exister : si la mémoire est nécessaire pour produire de l'histoire, il faut que celle-ci comporte une part d'inquiétude ou de soupçon, qui a fait défaut. Autant les professeurs étaient prêts à témoigner de la légitimité de leur tâche et à mettre en valeur leur rôle dans la culture nationale, autant il était étranger à leur conscience de constituer en objet historique l'enseignement en tant que tel, c'est-à-dire les procédures utilisées dans l'inculcation des connaissances et des savoir-faire.

Les historiens eux-mêmes ont écrasé les problématiques qui ressortissent à cet enseignement sous des objets d'études qui y restent largement extérieurs : les institutions ou les politiques éducatives ; les modèles pédagogiques définis comme des systèmes cohérents et clos (par exemple la pédagogie jésuite) ; l'histoire des sciences entendues au sens large (y compris, par exemple, le travail considérable accumulé sur la tradition des textes anciens aux XV<sup>e</sup> et XVI<sup>e</sup> siècles, sur leur critique, sur leur commentaire, dont les publications de la revue *Huma-*

nisme et Renaissance constituent le vecteur privilégié). Esquisser un bilan bibliographique est donc particulièrement délicat puisqu'il consiste à choisir, au sein d'une masse d'études hétérogènes, les ouvrages qui gardent une véritable utilité dans l'optique précise qui est la nôtre et qui n'est pas directement la leur.

## 1. Les humanités considérées de l'extérieur

### *Plans d'études, programmes et règlements*

Il existe certes des ouvrages d'ensemble, qui traitent des humanités en tant que telles. Le premier paraît significativement quand celles-ci vivent leur ultime période : l'*Histoire de l'enseignement secondaire en France au XVII<sup>e</sup> siècle*, d'Henri Lantoin (1874), témoigne d'une bonne connaissance des principes d'enseignement en vigueur dans l'ancienne université de Paris, que l'auteur confronte à ceux des Jésuites. Donnant plus d'ampleur chronologique et spatiale à ces problématiques, Augustin Sicard produit, avec *Les Études classiques avant la Révolution* (1887), un chef d'œuvre du genre par l'étendue des lectures dont il témoigne et la finesse des analyses qu'il propose. Clément Falucci poursuit les investigations au-delà de la Révolution avec sa thèse de 1939, *L'Humanisme dans l'enseignement secondaire en France au XIX<sup>e</sup> siècle*, où il fraye les voies pour une histoire des disciplines scolaires. Un travail analogue a été conduit sur le baccalauréat par Jean-Baptiste Piobetta (*Le Baccalauréat*, 1937). Ces ouvrages d'ensemble, solides et étendus du point de vue de l'information, reposent sur des corpus significatifs de plans d'études, de textes officiels et de manuels, sur la production pédagogique et les polémiques qu'elle a pu susciter, ainsi que sur les débats qui ont agité l'opinion.

Une historiographie abondante, dans laquelle est abordée la question de l'enseignement, utilise le même type de sources. Mais, le plus souvent, on accorde sans discuter aux textes ainsi mis à contribution une vertu opérationnelle, comme s'ils étaient par définition appliqués à la lettre. Souvent même, tel ou tel document de base, comme la *Ratio* de Jouvancy ou le *Traité des études* de Rollin, fournit à celui qui prétend traiter de l'enseignement toute la matière d'un commentaire plus ou moins nourri et averti. Cette naïveté suscite aujourd'hui la critique. Les textes normatifs sont indispensables à connaître car ils balisent en quelque sorte le terrain : toute étude ne peut que s'appuyer au préalable sur leur analyse. Aussi tous les instruments qui y donnent accès sont-ils

utiles (1). Mais, quand ils sont pris comme unique source, ils sont constitués en généalogie comme s'ils s'engendraient les uns les autres, en dehors de tout contexte historique.

L'histoire des diverses corporations ou congrégations enseignantes s'apparente à cette première catégorie historiographique dans la mesure où, là aussi, la documentation de base est fondée généralement sur les textes normatifs. Le choix des historiens en faveur de l'une ou de l'autre n'est pas indifférent idéologiquement. La pierre de touche des réputations qui les affecte se fonde en particulier sur la valorisation, dans la tradition intellectuelle de l'Université, de l'œuvre de Port-Royal et de l'influence qu'elle est supposée avoir eue. La bibliographie relative à Port-Royal est en effet universitaire et laïque, à commencer par l'édition des principaux traités d'éducation qui en sont issus (2). Les petites écoles de Port-Royal, peut-être plus célèbres que connues, font figure de modèle institutionnel (3). Sur l'Oratoire, l'ouvrage ancien de Paul Lallemand (4) est progressivement remplacé, car cette congrégation a laissé des archives particulièrement riches, qui excitent l'intérêt (5). Les autres congrégations sont moins étudiées : on citera la thèse de Jean de Viguierie sur la Doctrine chrétienne (6) et l'article de Dominique Julia sur les Bénédictins enseignants (7). L'enseignement séculier reste paradoxalement dans l'ombre (8), mis à part l'ouvrage classique de Daniel Bourchemin sur les académies protestantes (9).

---

(1) Le recueil des textes officiels sur l'enseignement du français et des langues anciennes de la Révolution à nos jours est en cours d'élaboration au Service d'histoire de l'éducation par les soins d'A. Chervel. A déjà été publié en 1986 le recueil des *Auteurs français, latins et grecs au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours*.

(2) Irénée Carré, *Les Pédagogues de Port-Royal*, 1887.

(3) Cf. Frédéric Delforge, *Les Petites écoles de Port-Royal, 1637-1660*, Paris, Cerf, 1985.

(4) P. Lallemand, *Histoire de l'éducation dans l'ancien Oratoire*, 1888.

(5) On citera ici la synthèse provisoire que Dominique Julia a proposée comme conclusion au colloque de Riom (28-30 mars 1991), *Le Collège de Riom et l'enseignement oratorien en France au XVIII<sup>e</sup> siècle*, Paris-CNRS et Oxford-Voltaire Foundation, 1993 : « Postface. Entre sacré et savoir : l'Oratoire au XVIII<sup>e</sup> siècle », pp. 273-330.

(6) J. de Viguierie, *Une œuvre d'éducation sous l'Ancien Régime. Les Pères de la Doctrine chrétienne en France et en Italie (1592-1792)*, Paris, 1976.

(7) D. Julia, « Les Bénédictins et l'enseignement aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles », *Sous la règle de Saint-Benoît. Structures monastiques et société en France du Moyen Âge à l'époque moderne (...)*, Genève, Droz, 1982, pp. 341-402.

(8) À signaler la thèse en préparation de Boris Noguès sur les professeurs de l'université de Paris (1600-1792).

(9) D. Bourchemin, *Étude sur les académies protestantes*, 1882.

Dans la tradition universitaire, les Jésuites ont une réputation profondément ancrée de conservatisme pédagogique : à la suite de Durkheim, on leur reproche en particulier d'avoir empêché jusqu'au bout l'introduction du français dans les classes. Au-delà de ce motif d'éloignement, la Compagnie de Jésus a longtemps constitué un véritable tabou : il semblait admis que les Jésuites jouissaient, sur leur propre histoire, d'un monopole qu'on ne jalousait guère. Ils ont toujours, de fait, assuré sur eux-mêmes un courant historiographique abondant, qui devrait aujourd'hui faciliter la recherche. L'énorme recensement de Carlos Sommervogel (1) procure un solide inventaire de la production des Pères ; l'Institut historique romain poursuit, à l'échelle de l'ordre tout entier, la publication des textes fondamentaux dans sa collection des *Monumenta paedagogica Societatis Iesu* (2). Mais quand les Jésuites se font historiens, leur intérêt va surtout à l'aspect proprement éducatif de l'oeuvre de la Compagnie : la pédagogie, l'enseignement moral (Schimberg (3), Charmot (4), même le premier Dainville (5) ou Codina Mir (6)).

Les connaissances produites dans cet ensemble historiographique forment un socle qui doit servir de base à toute recherche, mais de base seulement. Il semble en effet difficile de faire mieux à partir du même fonds : la familiarité plus grande de la plupart des auteurs avec l'univers des humanités contribue à la justesse de l'analyse et à la finesse des observations. C'est seulement en déplaçant les perspectives et en faisant d'autres choix documentaires que le renouvellement peut s'opérer.

### *Le point de vue institutionnel*

Un autre domaine bibliographique doit être exploré : les monographies d'établissement. Les institutions scolaires de type secondaire ont toujours eu à coeur de justifier leur réputation de fleurons du système

(1) D. Bourchenin, *Bibliothèque de la Compagnie de Jésus*, douze volumes publiés de 1890 à 1932.

(2) Rappelons que cette collection comprend l'édition scientifique des versions successives de la *Ratio studiorum* : *Ratio atque institutio studiorum Societatis Iesu* (1586, 1591, 1599), L. Lukács éd., *Monumenta paedagogica Societatis Iesu*, V, Rome, Institutum historicum Societatis Iesu, 1986 (vol. 129 de la collection des *Monumenta historica Societatis Iesu*).

(3) André Schimberg, *L'Éducation morale dans les collèges de la Compagnie de Jésus en France sous l'Ancien Régime (XVI<sup>e</sup>, XVII<sup>e</sup>, XVIII<sup>e</sup> siècles)*, Paris, 1913.

(4) F. Charmot, *La Pédagogie des Jésuites. Ses principes. Son actualité*, Paris, 1943.

(5) F. de Dainville, *La Naissance de l'humanisme moderne*, 1940.

(6) Gabriel Codina Mir, *Aux sources de la pédagogie des Jésuites. Le « Modus parisiensis »*, Rome, 1968.

éducatif français. Dès le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, des amateurs d'histoire locale, des anciens élèves soucieux d'honorer le collège de leur enfance ou des chefs d'établissement, qui disposaient éventuellement encore de ses archives, se sont pris au jeu de la recherche historique. Ils ont ensuite été rejoints par quelques historiens de formation. Cette historiographie est souvent partisane : le domaine de l'enseignement a été, on le sait, fortement marqué, dans les dernières décennies du XIX<sup>e</sup> siècle par le grand débat sur l'école, ses origines, sa fonction politique et sociale. Même si les polémiques sont plus vives à cet égard au sujet de l'enseignement primaire, les auteurs de ces monographies soutiennent plus ou moins implicitement une position idéologiquement définie. Les combats opposent, d'une part, les catholiques aux laïques et, de l'autre, les héritiers de la tradition humaniste aux partisans de l'enseignement scientifique. Les deux débats se recourent en partie seulement.

La qualité de l'investigation dans les fonds locaux ne souffre pas forcément de cette partialité : les documents sont en général dûment répertoriés. Aussi les instruments qui donnent accès aux très nombreuses monographies de ce type, dont seul un petit nombre d'établissements reste dépourvu (1), restent fort utiles à consulter (2). Parmi ces monographies, quelques classiques, dont l'ouvrage majeur de Dupont-Ferrier sur un établissement qui a longtemps été considéré comme le premier de tous (3). Méritent aussi d'être mentionnés parmi les plus notables, un certain nombre de travaux anciens : sur le collège de Sainte-Barbe à Paris, sur le collège de Guyenne à Bordeaux, sur ceux de Troyes ou de La Flèche (4).

Cette historiographie monographique souffre de l'importance très inégale des documents conservés. L'ouvrage de Dupont-Ferrier, par

---

(1) Il faut remarquer que les gros établissements sont moins étudiés que ceux des villes moyennes : les collèges de Dijon, de Rouen ou de Toulouse, par exemple, n'ont pas fait l'objet de monographies dignes de ce nom.

(2) Voir le répertoire des collèges français, publié par M.-M. Compère et D. Julia, *Les Collèges français (XVI<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècles)*, Répertoire, t. 1, *France du Midi*, Paris, C.N.R.S.-I.N.R.P., 1984 ; t. 2, *France du Nord et de l'Ouest*, Paris, C.N.R.S.-I.N.R.P., 1988 ; en préparation : t. 3, *France de l'Est* ; t. 4, *Paris*. Voir également la bibliographie courante publiée chaque année dans *Histoire de l'éducation*.

(3) Gustave Dupont-Ferrier, *La Vie quotidienne d'un collège parisien pendant plus de 350 ans : du Collège de Clermont au Lycée Louis-le-Grand*, trois volumes publiés de 1921 à 1925.

(4) Jules Quicherat, *Histoire de Sainte-Barbe. Collège, communauté, institution*, 3 vol., 1860-1864 ; Ernest Gaullieur, *Histoire du collège de Guyenne*, Paris, 1874 ; Gustave Carré, *L'Enseignement secondaire à Troyes au Moyen Âge à la Révolution*, 1888 ; Camille de Rochemonteix, *Un collège de Jésuites aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles. Le collège Henri IV de La Flèche*, Le Mans, 1889, 4 vol.

exemple, est abondant et fin sur la période jésuite pour laquelle les ouvrages écrits par les professeurs lui ont fourni une ample moisson de sources ; il est en revanche pauvre sur la période séculière (1762-1792), faute de matière première. C'est surtout l'incapacité d'une réflexion historique d'ensemble qui handicape la plupart des auteurs ; ils articulent mal l'exemple étudié dans l'ensemble du dispositif d'enseignement : soit celui-ci est ignoré, soit il est plaqué sans discernement. On passe ainsi sans transition d'une analyse des documents locaux à la présentation des caractéristiques générales de l'enseignement, définies à la lumière des textes normatifs.

### *Un chapitre de l'histoire culturelle française*

Il reste à prendre en considération un troisième continent bibliographique, plus éloigné encore de l'enseignement, mais dont la lecture nourrit avec profit la culture de l'historien des humanités. Il s'agit d'un des apanages que compte l'histoire littéraire : l'enracinement des Français dans le terreau des langues et des textes de l'Antiquité. Il serait présomptueux de dresser la liste des ouvrages qui mettent en parallèle les trois langues et littératures classiques. C'est même, pour les professeurs de lettres au XIX<sup>e</sup> siècle, un sujet de prédilection. On citera ici les ouvrages qui fournissent des informations encore dignes d'intérêt aujourd'hui : *De la Poésie latine en France au siècle de Louis XIV*, de l'abbé de Vissac (1862) ; *L'Hellénisme en France*, d'Émile Egger (1869), que le sous-titre, « leçons sur l'influence des études grecques dans le développement de la langue et de la littérature françaises » définit parfaitement, et auquel l'ouvrage de René Canat (*La Renaissance de la Grèce antique, 1820-1850*, 1911) donne une suite.

En reniant l'héritage « jésuitique », l'histoire littéraire à la Gustave Lanson a causé une rupture dans cette tradition et, pendant près d'un siècle, cette catégorie de travaux a été tarie. L'histoire de la rhétorique est revenue sur le devant de la scène littéraire après que l'histoire littéraire a eu subi à son tour les assauts de la critique. Dans le sillage de la thèse de Marc Fumaroli, qui analyse un corpus impressionnant de traités produits dans l'ensemble de la catholicité de la Contre-Réforme (1), la rhétorique devient l'objet d'études nombreuses (2), de collaborations internationales (3). Geneviève Haroche-Bouzinac pose à

(1) *L'Âge de l'éloquence. Rhétorique et « res literaria » de la Renaissance au seuil de l'époque classique*, Paris, 1980 ; réédité dans la collection *Évolution de l'humanité*, Albin Michel, 1994.

(2) Par exemple, l'ouvrage de deux linguistes : André Collinot et Francine Mazière, *L'Exercice de la parole. Fragments d'une rhétorique jésuite*, 1987.

(3) Françoise Douay-Soublin, « La rhétorique en Europe à travers son

propos de Voltaire la question de la formation à l'art épistolaire (1). Francis Goyet déploie une vaste érudition pour tenter de définir le « lieu commun » dans toute sa complexité et sa richesse et l'arracher à l'opprobre où il a été jeté au XIX<sup>e</sup> siècle (2).

Au-delà du retour en grâce de la rhétorique, les théories de l'inter-textualité ont multiplié les recherches qui consistent à débusquer, dans la littérature française, les réminiscences des textes grecs et latins, grâce auxquels les auteurs ont construit leur pensée et leur style. D'où une série d'ouvrages récents qui analysent les « lectures » qu'ont faites de l'Antiquité les auteurs modernes (3).

Au cours de la décennie 1960, la linguistique fait une irruption triomphale au sein des sciences humaines enseignées à l'Université. L'histoire de la grammaire gagne ainsi ses lettres de noblesse avec quelques publications majeures (4), qui ont favorisé par ricochet la connaissance historique de l'apprentissage scolaire de la langue. La langue qui fait l'objet des études est généralement le français, mais l'interpénétration longtemps de rigueur entre le français et le latin bénéficie indirectement à la connaissance de l'enseignement, même si c'est le latin qui demeure au centre de celui-ci. Toutes ces études inscrivent en effet les oeuvres littéraires dans un travail technique, qui a par conséquent nécessité un apprentissage. Celui-ci reste cependant à déchiffrer en filigrane, n'étant pas l'objet premier des études.

---

enseignement », *Histoire des idées linguistiques*, sous la direction de Sylvain Auroux, Liège, Mardaga, 1992, t. 2, pp. 467-507.

(1) G. Haroche-Bouzinac, *Voltaire dans ses lettres de jeunesse, 1711-1733. La formation d'un épistolier au XVIII<sup>e</sup> siècle*, Klincksieck, 1992, en particulier pp. 139-152.

(2) *Le Sublime du « lieu commun »*. *L'invention rhétorique dans l'Antiquité et à la Renaissance*, Paris, H. Champion, 1996.

(3) *L'Autorité de Cicéron de l'Antiquité au XVIII<sup>e</sup> siècle*, sous la direction de Jean-Pierre Néraudau, Actes de la Table ronde organisée par le Centre de recherches sur les classicismes antiques et modernes, université de Reims, 11 décembre 1991, Caen, 1993 ; Catherine Volpilhac-Augier, *Tacite en France de Montesquieu à Chateaubriand*, Oxford, Voltaire Foundation, 1993 ; Chantal Grell, *Le Dix-huitième siècle et l'Antiquité en France 1680-1789*, Oxford, Voltaire Foundation, 1995, 2 vol. ; *L'Antiquité*, numéro spécial de la revue *Dix-huitième siècle*, 1995, n° 27.

(4) Cf. Jean-Claude Chevalier, *Histoire de la syntaxe. Naissance de la notion de complément dans la grammaire française (1530-1750)*, 1968 ; André Chervel, *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*, 1977 ; Bernard Colombat, *Les Figures de construction dans la syntaxe latine (1500-1780)*, Louvain et Paris, Peeters et BIG, 1993.

## 2. Le renouvellement historiographique à l'œuvre

Comme ce recueil en témoigne, l'histoire de l'enseignement des humanités entre depuis peu dans une nouvelle phase. Ce renouvellement historiographique n'est pas apparu par hasard : l'histoire est fille du présent. La relégation des langues anciennes dans les périphéries des programmes avive le sentiment de rupture avec le passé et met les professeurs de lettres dans les conditions favorables au questionnement historique. Au-delà, l'ensemble des acteurs de l'enseignement, professeurs et décideurs, reconnaissent que l'organisation des études et la spécialisation disciplinaire dans le secondaire doivent être revisités, peut-être redéfinis. L'histoire est l'une des voies par lesquelles la réflexion peut être menée.

### *Une conjoncture épistémologique favorable*

Si cette curiosité contemporaine vis-à-vis de l'histoire produit un effet d'entraînement sur la recherche, c'est aussi que le renouvellement des perspectives et des concepts est à l'œuvre. On vient de constater combien, dans la sphère littéraire, les études récentes étaient nombreuses qui, sans aborder l'enseignement de front, le réinstallaient dans les préoccupations des chercheurs. Du côté des historiens, la conjoncture devient également favorable aujourd'hui du fait de l'épuisement relatif de la veine sociologique dans l'historiographie de l'enseignement, épuisement constaté particulièrement par les historiens anglo-saxons (1).

L'interprétation globale des institutions éducatives a été magistralement administrée par Durkheim dans le cours donné en 1904-1905 à la Sorbonne et publié en 1937 par les soins de Maurice Halbwachs sous le titre *L'Évolution pédagogique en France*. Mais cette interprétation a contribué indirectement à stériliser les recherches sur l'histoire des contenus de l'enseignement, en les considérant comme secondaires dans le processus éducatif : les chercheurs n'étaient pas engagés à investir intellectuellement dans un domaine sans enjeu réel dans la culture ni dans la société. L'interprétation durkheimienne a été reprise et popularisée par Georges Snyders dans une thèse qui a fait date (2). Le caractère synthétique, la force persuasive de ces deux ouvrages leur ont rapidement conféré le statut de manuel universitaire. Aussi leurs conclusions, indéfiniment répétées, ont fait longtemps quasiment figure d'histoire officielle.

(1) Voir la préface à l'ouvrage d'Anthony Grafton et Lisa Jardine, *From Humanism to the Humanities*, Harvard University Press, 1986.

(2) *La Pédagogie en France aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles*, Paris, PUF, 1965.

S'agissant des humanités, Durkheim posait comme un axiome l'isolement culturel des collégiens dans leur établissement, protégé du reste de la société par la muraille des langues anciennes. C'est cette étanchéité postulée de la culture scolaire qui est tout particulièrement remise en cause aujourd'hui. Il suffit de jeter un oeil sur les programmes de théâtre ou les sujets de discours scolaires pour y constater l'intrusion des événements et des préoccupations du temps, que la métaphore ne transpose le plus souvent même pas. Au-delà de cette perméabilité directe, les recherches inspirées par les problématiques de la transmission culturelle relèvent les multiples interactions des différents niveaux et espaces de culture entre eux. Les échanges, qui se font dans les deux sens, entraînent à leur tour des modifications dans la littérature elle-même, dans les concepts qui en rendent compte et dans les usages qu'on en fait. D'une part, les oeuvres sont transformées pour être adaptées à l'usage scolaire. C'est ce qu'on a pu baptiser « l'effet Wilamowitz » (1), à partir de la démonstration de cet auteur à propos des tragédies grecques : celles qu'on connaît aujourd'hui, ont été transmises dans l'état et pour la raison de leur usage scolaire (2).

Inversement, les pratiques scolaires exercent une influence sur la production littéraire. Cette influence peut être directe : songeons aux emprunts qu'y faits Molière. Quand, par exemple, les maîtres de Monsieur Jourdain veulent chacun convaincre de la supériorité de son art, ils prononcent des plaidoyers contradictoires tout à fait analogues à ceux par lesquels les collégiens s'affrontent au cours d'exercices publics. Dans les usages sociaux eux-mêmes, les anciens élèves manifestent, sur le mode parodique, une fidélité à des formes d'expression dont ils ont acquis le goût en classe : exilé dans son château bourguignon, Bussy-Rabutin (1618 -1693) en a couvert les murs de tableaux allégoriques, accompagnés de devises, qui, n'étaient le sujet traité – l'infidélité de sa maîtresse – et les langues utilisées – le latin, mais aussi le français et l'italien – paraissent illustrer la *Ratio studiorum*, par exemple, le passage suivant relatif aux académies scolaires : « tantôt ils composeront des emblèmes et des blasons sur un sujet précis, tantôt

---

(1) A. Chervel, « Des disciplines scolaires à la culture scolaire », *Education and Cultural Transmission (...)*, n° spécial de la revue *Paedagogica Historica*, 1996, PH Suppl. vol. II, pp. 181-195.

(2) Ulrich von Wilamowitz-Möllendorf, *Einleitung in die attische Tragödie*, 1889.

des inscriptions ou des descriptions ; tantôt ils composeront des énigmes ou les résoudre » (1).

### *Culture professorale*

Dans cette circulation de savoirs et de pratiques sociales, les professeurs jouent le rôle d'intermédiaires. Focaliser sur eux les travaux constitue donc une des méthodes susceptibles de combler l'écart entre les normes générales et la multiplicité des documents particuliers. C'est en effet un des apports fondamentaux de la recherche récente : les prescriptions venues d'en haut sont interprétées, éventuellement modifiées, par les maîtres dans leur pratique quotidienne (2). Loin de se montrer routiniers ou paresseux, comme le colporte une vieille tradition littéraire hostile aux « pédants », les professeurs révèlent aux historiens qui se penchent sur l'activité enseignante, d'une part, l'abondance de leur production et, d'autre part, leur souci de rendre efficace leur enseignement en adaptant ou réinterprétant les nouveautés produites dans la sphère savante. Les recherches doivent donc s'orienter également vers leur savoir et leur compétence professionnelle, sans négliger leur formation et leur carrière (3).

Les professeurs sont généralement assimilés au groupe, corporation ou congrégation, dont ils faisaient partie, comme si chacun n'était que le rouage d'un système. Le petit nombre des biographies dont ils ont fait l'objet apporte une contre-preuve à cette attitude. On ne peut guère citer, pour les séculiers, que celles de Marc Antoine Muret ou Charles Rollin (4). Le Père Charles Porée, bien que jésuite, a échappé à cette indifférenciation dans laquelle on fond les membres des ordres enseignants (5). Pourtant, au fur et à mesure que les études progressent, il

(1) « Nunc emblemata et insignia de certa aliqua materia component ; nunc inscriptiones aut descriptiones ; nunc aenigmata faciant aut dissolvant », Règles de l'académie des rhétoriciens et des humanistes, § 3, la traduction est empruntée à l'édition à paraître chez Belin.

(2) En particulier : A. Chervel, « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, mai 1988, n° 38, pp. 59-119.

(3) Voir les dictionnaires biographiques : Christophe Charle, *Dictionnaire biographique des universitaires aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles*, vol.1, *La Faculté des lettres de Paris, 1809-1908*, Paris, INRP-CNRS, 1985, vol.2, *La Faculté des lettres de Paris, 1909-1940*, Paris, INRP-CNRS, 1986 ; C. Charle, E. Telkès, *Les Professeurs du Collège de France, 1901-1939*, Paris, INRP-CNRS, 1988 ; Guy Caplat (dir.), *Les Inspecteurs généraux de l'Instruction publique. Dictionnaire biographique, 1802-1914*, Paris, INRP-CNRS, 1986 ; le volume suivant est sous presse.

(4) Charles Dejob, *Marc Antoine Muret, un professeur français en Italie dans la seconde moitié du XVI<sup>e</sup> siècle*, 1881 ; Henri Ferté, *Rollin*, 1902.

(5) Père de La Servièrre, *Un professeur d'Ancien Régime (...)*, 1899 ; on attend sur le même Porée la publication du travail d'Édith Flamarion.

apparaît de moins en moins pertinent de considérer l'enseignement de chaque congrégation comme un ensemble rigide et uniforme. Quand on s'intéresse de plus près à ces professeurs, on constate qu'ils n'hésitent pas à polémiquer avec des collègues, y compris à l'intérieur de leur propre corporation ou congrégation. Pour bien apprécier l'oeuvre pédagogique des maîtres, il faut leur restituer leur individualité, même si l'appartenance institutionnelle reste le cadre sociologique de base.

Tout avertis qu'ils sont de la réflexion théorique et de ses résultats, ces professeurs de latin évaluent leur efficacité auprès des enfants, comme le résume la remarque bien connue de Lhomond : « Je connais les nouveaux plans de grammaire que l'on propose depuis plusieurs années, les reproches que l'on fait à la méthode vulgaire et les déclama-tions peu mesurées qu'on se permet contre ceux qui la suivent. À cela, je n'ai qu'un mot à répondre : la métaphysique ne convient point aux enfants » (1). Les innovations, quand bien même elles seraient inscrites dans les programmes, n'ont jamais été acceptées avant d'avoir été mises à l'épreuve, et seules ont subsisté celles qui fonctionnaient. L'évolution des pratiques scolaires a bien lieu, mais à un rythme qui n'est ni celui du progrès scientifique ni celui des plans d'études.

Une carrière de professeur a généralement une durée plus longue qu'une politique scolaire : on commence à s'apercevoir par exemple que les premiers membres de l'Université impériale avaient, pour un grand nombre d'entre eux, enseigné dans les écoles centrales et même aussi sous l'Ancien Régime (2). Doit-on supposer que ceux qui ont su ainsi traverser les systèmes politiques et les réformes scolaires ont seulement fait preuve d'opportunisme ? La communauté des professeurs n'est-elle pas plutôt, par définition, une république pluraliste que sa pratique professionnelle unit profondément, au-delà des objectifs, politiques ou autres, qui sont assignés au corps professoral et des opinions opposées qui traversent celui-ci (3) ?

La culture des professeurs, c'est-à-dire à la fois leurs connaissances, leurs curiosités intellectuelles, leurs convictions, leur habitus social, constitue un domaine de recherche qui confine en bien des points

---

(1) Lhomond, *Elémens de grammaire latine*, 1<sup>ère</sup> éd. 1780, préface.

(2) M.-M. Compère, « Les professeurs de la République. Rupture et continuité dans le personnel enseignant des Écoles centrales », *Annales historiques de la Révolution française*, janvier-mars 1981, n° 243, pp. 39-60.

(3) L'ouvrage de Paul Gerbod, *La Condition universitaire en France au XIX<sup>e</sup> siècle. Étude d'un groupe socio-professionnel : professeurs et administrateurs de l'enseignement secondaire public de 1842 à 1880*, 1965, a précisément l'inconvénient d'adopter une périodisation commandée par les changements politiques.

à l'enseignement proprement dit. C'est sur la formation des maîtres que les études ont le plus avancé. L'histoire de l'École normale éclaire les modalités de la formation de l'élite professorale au XIX<sup>e</sup> siècle (1). Le concours d'agrégation, qu'André Chervel a étudié en mettant l'accent sur les épreuves, leur définition, leur évaluation, permet de mettre en rapport ce qu'on exige des professeurs les plus qualifiés en matière de connaissances et de compétences et les programmes définis pour les classes (2).

La production des professeurs, en dehors des livres à l'usage des classes, reste largement ignorée, dans le mépris dont souffre la littérature dite « de circonstance », catégorie qu'ils ont le plus honorée : éloges des grands hommes et panégyriques de toutes sortes, articles de journaux, manifestes divers. Seuls les discours de distribution de prix ont échappé à cette indifférence (3). L'abondance de la matière devrait pourtant susciter l'intérêt : toutes ces pièces en effet, qui illustrent des traditions professorales sur le long terme, témoignent de l'évolution de la culture professionnelle des maîtres.

### *Livres scolaires*

Les livres, outils indispensables à l'enseignement, constituent un autre champ à défricher. On peut les appréhender soit à partir de leur production, soit à partir de leur consommation. Dans la première perspective, les instruments de travail, nombreux (4), se renouvellent sans arrêt. La question des éditions scolaires a été évoquée dans l'article d'introduction. La première synthèse disponible sur l'ensemble de ces questions est celle que Dominique Julia a proposée dans l'*Histoire de l'édition française* (5). Mais les travaux sur l'usage des livres et des manuels restent rares. À propos de la *Ratio* de Jouvancy, manuel à

---

(1) Pascale Hummel, *L'Enseignement classique et l'érudition philologique dans l'École normale supérieure du XIX<sup>e</sup> siècle*, Les Belles Lettres, 1995. Les publications auxquelles a donné lieu le bicentenaire de l'École normale ne portent que latéralement sur les contenus d'enseignement.

(2) André Chervel, *Histoire de l'agrégation. Contribution à l'histoire de la culture scolaire*, INRP et éd. Kimé, 1993.

(3) Viviane Isambert-Jamati, *Crises de la société, crises de l'enseignement*, Paris, PUF, 1970.

(4) *Répertoire des ouvrages pédagogiques du XVI<sup>e</sup> siècle (Bibliothèques de Paris et des départements)*, 1886, ainsi que le supplément, publié par A. Choppin ; A. Choppin, *Les Manuels scolaires en France de 1789 à nos jours*, Paris, INRP et Publications de la Sorbonne : 1, *Les Manuels de grec*, 1987 ; 3, *Les Manuels de latin*, 1988 ; en préparation, le répertoire des grammaires latines en usage au XVII<sup>e</sup> siècle par Carole Gascard.

(5) D. Julia, « Livres de classe et usages pédagogiques », *Histoire de l'édition française*, Paris, Promodis, t. 2, 1984, pp. 468-497.

l'usage des régents jésuites, le Père de Dainville a proposé une étude exemplaire : on ne peut plus après celle-ci se contenter de présenter un manuel en le décrivant comme un objet isolé mais on doit comprendre sa genèse, les fonctions qu'on lui a assignées, l'usage qu'il a eu (1). On aimerait disposer de travaux approfondis sur tel ou tel manuel marquant, du fait de sa longévité prolongée et de son extension sur un vaste espace géographique : citons la bibliographie des éditions de la grammaire grecque de Clénard (2), ainsi que l'étude sur *Les Leçons de littérature et de morale* de Noël et Delaplace (3).

L'étude de la consommation pâtit du caractère périssable et déprécié des livres scolaires, qui n'a pas favorisé leur conservation. Il faut la repérer à travers les catalogues des libraires ou les divers relevés d'achat : quittances de pensionnaires, comptes de tutelle etc. Mais cette documentation n'a jusqu'ici donné lieu qu'à des études très ponctuelles. On doit y rattacher les études portant sur les bibliothèques de collèges, en gardant à l'esprit que l'usage de ces bibliothèques n'est scolaire que pour une faible part (4).

Pour apprécier la réalité de l'enseignement tel qu'il fut prodigué, le recours aux documents produits par les professeurs dans l'exercice de leur métier est indispensable. Laurence Brockliss a tenté sur ce matériau une étude synthétique qui reste à ce jour la seule disponible (5). La prélection telle qu'elle se pratiquait au XVI<sup>e</sup> siècle a été restituée par Anthony Grafton qui a su « inventer » comme source les « feuilles classiques », ces éditions scolaires des XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles, dont les exemplaires conservés comportent les annotations manuscrites de

---

(1) « Le ratio discendi et docendi de Jouvancy », *Archivum historicum Societatis Iesu*, 1951 ; repris dans *L'Éducation des Jésuites*, 1978, pp. 209-266. Voir également M.-M. Compère, « La formation littéraire et pédagogique des jésuites en Europe (fin du XVII<sup>e</sup> et début du XVIII<sup>e</sup> siècle) », *Paedagogica historica. International Journal of the History of Education*, XXX, 1994, 1, pp. 99-117.

(2) Louis Bakelants, René Hoven, *Bibliographie des oeuvres de Nicolas Clénard (1529-1700)*, Verviers, 1981, 2 vol.

(3) Jean Ehrard, « La littérature française du XVIII<sup>e</sup> siècle dans l'enseignement secondaire en France au XIX<sup>e</sup> siècle : le manuel de Noël et La Place, 1804-1862 », *Transactions of the Fourth International Congress on the Enlightenment, Studies on Voltaire and the 18<sup>th</sup> century*, Bestermann, Oxford, 1976, 2<sup>e</sup> vol., pp. 663-675.

(4) Cf. Jacqueline Artier, *Histoire des bibliothèques françaises. Les bibliothèques sous l'Ancien régime, 1530-1789*, « Les bibliothèques des universités et de leurs collèges », Promodis, éditions du Cercle de la librairie, 1988, pp. 45-55 ; D. Julia, « La constitution des bibliothèques de collèges : remarques de méthode », *Revue d'histoire de l'Église de France*, sous presse.

(5) *French Higher Education in the Seventeenth and Eighteenth Centuries. A Cultural History*, Oxford, Clarendon Press, 1987, pp. 109-181.

l'élève qui assistait au cours (1) : c'est donc la substance de la parole magistrale qui est ressuscitée ainsi dans toute la profusion érudite de la Renaissance. On citera encore, dans cette approche quasi policière de l'enseignement reçu, la belle édition du cahier de notes d'un collégien néerlandophone, élève d'une classe de grammaire au début du XVI<sup>e</sup> siècle (2). Les programmes d'exercices publics, imprimés dans la seconde moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle à l'usage des assistants aux séances qui clôturaient l'année scolaire, constituent aussi des sources précieuses sur les contenus des cours : les programmes des collèges oratoriens en langues anciennes, histoire et mathématiques ont déjà fait l'objet d'études suggestives (3). Les professeurs de langues anciennes dans les écoles centrales ont répondu en l'an VII à une enquête qui éclaire leur pratique pédagogique (4). Pour l'enseignement de la rhétorique, François de Dainville a esquissé la mise en série des cours professés par les Jésuites (5) et Peter France abordé ceux des Oratoriens (6). L'abondance de ce matériau conservé et sa diversité devraient multiplier les études. On en est aujourd'hui au stade du défrichage.

### *Exercices et performances des élèves*

C'est sur le travail concret des élèves que nos ignorances sont le plus béantes. On a longtemps cru à l'immutabilité des exercices en se fondant sur une lecture hâtive des textes normatifs. Durkheim affirmait par exemple, à propos de l'oeuvre pédagogique d'Érasme : « Ce qu'il y a de plus curieux, c'est que d'emblée, ces exercices ont pris la forme qu'ils ont gardée presque jusqu'à aujourd'hui. Sans parler des exercices de traduction, de versification, nous voyons apparaître la composi-

(1) A. Grafton, « Text and Pupil in the Renaissance Class-Room. A Case-Study from a Parisian College », *History of Universities*, 1981, vol. 1, pp. 37-70 ; voir aussi Ann Blair, « Lectures on Ovid's *Metamorphoses*. The Class Notes of a 16<sup>th</sup> Century Paris Schoolboy », *Princeton University Library Chronicle*, 1989, 50/2, pp. 117-144.

(2) Jean-Claude Margolin, Jan Pandergrass, Marc van der Poel, *Images et lieux de mémoire d'un étudiant du XVI<sup>e</sup> siècle. Étude, transcription et commentaire d'un cahier de latin d'un étudiant néerlandais*, Paris, Guy Trédaniel éditeur, 1991.

(3) *Le Collège de Riom (...)*, 1993, *op. cit.* : Michel Bellot-Antony et Dany Hadjadj, « L'enseignement des langues à Riom et à Effiat », pp. 191-228 ; André Chervel, « L'enseignement des langues dans les collèges de l'Oratoire », pp. 229-237.

(4) M.-M. Compère, « La question des disciplines scolaires dans les écoles centrales. Le cas des langues anciennes », *Histoire de l'éducation*, mai 1989, n° 42, pp. 139-181.

(5) « L'évolution de la rhétorique au XVII<sup>e</sup> siècle », 1968, et *L'Éducation des Jésuites*, *op. cit.*, pp. 185-208.

(6) « La rhétorique chez les Oratoriens au XVIII<sup>e</sup> siècle », *Le Collège de Riom (...)*, 1993, *op. cit.*, pp. 239-249.

tion proprement dite, narration, développement d'une pensée morale, discours, lettre » (1). Cette permanence supposée est-elle vérifiée ? En matière de poésie, il semble que la nature de l'exercice et sa progressivité soient effectivement stables sur le long terme (2), mais non, bien sûr, les sujets proposés. Dans l'ensemble, cette impression de pérennité est largement fallacieuse : elle repose à la fois sur l'ignorance des textes effectivement produits par les élèves et sur l'identité du vocabulaire scolaire à travers les décennies. Sur ces deux points, les travaux récents font vaciller les certitudes.

Les documents, il est vrai, ne se laissent pas aisément capter. Les élèves n'ont laissé à la postérité qu'une infime proportion de leurs travaux écrits, copies ou cahiers (3). Mais des trouvailles peuvent être faites pour peu que la curiosité s'exerce avec vigilance (4). La conservation providentielle de séries de thèmes latins, de versions latines et de vers latins réalisées vers 1720 par les collégiens de Louis-le-Grand a produit un premier faisceau de résultats (5). Inutile de souligner l'importance de cette documentation en matière d'histoire scolaire. Elle permet d'abord d'établir les types d'exercices qui étaient réellement en usage dans les classes. Elle permet d'évaluer les attentes du maître, qui a souvent laissé des corrections sur ces documents d'élèves. Elle permet surtout de mesurer la distance qui sépare l'enseignement dispensé de l'enseignement effectivement reçu, et l'exercice conforme au modèle des performances réelles des élèves.

L'étude précise des exercices montre en tout cas un incessant mouvement de création (6). L'innovation porte par prédilection sur la définition des exercices de prose, plus variés, plus complexes et plus évolutifs que ceux de poésie. Ainsi, les exercices impliquant l'utilisation du français ont été progressivement définis et introduits (7). Entre

---

(1) *L'Évolution pédagogique en France* ; cité d'après l'édition de 1990, p. 229.

(2) Voir *supra*, « Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français ».

(3) Cf. P. Albertini, *L'Enseignement classique à travers les exercices manuscrits des élèves*, 1986, INRP, Collection Rapports de recherche, n° 5.

(4) Par exemple, A. Chervel, « Un gisement de versions latines datant du XIX<sup>e</sup> siècle aux Archives nationales », *Histoire de l'éducation*, janvier 1994, n° 61, pp. 73-74.

(5) M.-M. Compère, Dolorès Pralon-Julia, *Performances scolaires de collégiens sous l'Ancien Régime. Étude de six séries d'exercices latins rédigés au collège Louis-le-grand vers 1720*, INRP-Publications de la Sorbonne, 1992.

(6) Par exemple A. Chervel, « Devoirs et travaux écrits des élèves dans l'enseignement secondaire du XIX<sup>e</sup> siècle. Une source non exploitée : les enquêtes ministérielles et rectorales », *Travaux d'élèves. Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation (XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles)*, n° spécial d' *Histoire de l'éducation*, mai 1992, n° 54, pp. 13-38

(7) Voir *supra*, « Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français ».

la traduction de quelques lignes de français en latin (ou en grec) et la rédaction autonome d'un texte de la part de l'élève, de multiples transitions ont été imaginées. Dans les classes inférieures, l'exercice inclut les innombrables tests qui permettent au maître de vérifier l'acquisition de la grammaire, morphologie et syntaxe. Dans les classes supérieures, il donne lieu à l'expérimentation de toutes les formes oratoires.

Une des difficultés des études tient à la compréhension d'un vocabulaire dont l'usage le plus récent ne représente que l'ultime avatar. Chaque terme latin, aussi bien que son équivalent français, revêt des sens divers, non seulement d'une époque à l'autre, mais à la même époque, suivant le niveau et le contexte scolaires. Deux types de problèmes se posent à celui qui fréquente les documents : soit le mot a un contenu technique précis, mais la réalité à laquelle il renvoie n'a plus cours (par exemple, s'agissant des textes à composer, *adage*, *hiéroglyphe*, *emblème*, *chrie*) ; soit le mot est familier, mais cette banalité risque précisément d'entraîner des erreurs sur sa signification (par exemple, en latin, *thema*, *compositio*, *interpretatio* ; en français, *explication*, *rédaction*, *analyse*). Dans le premier cas, il faut reconstituer la teneur de l'exercice, en recourant par exemple aux manuels et aux exemples contemporains. Dans le second cas, il faut procéder à une analyse rigoureuse du contexte avant toute interprétation. Les médiévistes ont pris la mesure de ce problème et le traitent collectivement (1). Malheureusement, on manque encore de repères pour les périodes plus récentes. La traduction de la *Ratio studiorum*, par exemple, n'est rien moins qu'évidente s'agissant du lexique pédagogique : un index des mots latins a dû être adjoint à la traduction pour expliciter les choix de traduction (2).

Aborder un corpus d'exercices plonge dans un univers déroutant. Ce décalage ressenti peut paraître contradictoire avec la contestation qu'on a faite de l'isolement de la culture scolaire : on devrait entrer de plain pied dans un milieu en osmose avec la société et la culture qui lui sont contemporaines. Plusieurs arguments dénouent cette apparente contradiction. Les pratiques scolaires sont du côté des usages sociaux de la culture et ceux-ci, également, sont ignorés et oubliés. Ce qui subsiste des textes produits à une époque donnée, parce qu'intégré dans la culture nationale, est un reliquat matériellement réduit, dont l'usage social a été réinventé par les générations successives. Pénétrer dans le sa-

(1) Une équipe européenne (programme Civcima) travaille depuis plusieurs années à mettre au clair le lexique scolaire médiéval, sous la direction d'Olga Weijers, auteur d'une *Terminologie des universités au XIII<sup>e</sup> siècle*, Rome, 1987.

(2) À paraître, *op. cit.*

lon d'un bourgeois du XVII<sup>e</sup> siècle et se mêler à ses conversations serait aussi déroutant qu'assister à une séance d'une académie de collège. L'étrangeté provient aussi du fait que les procédures de fabrication des exercices ne sont pas explicitées : on a le résultat sans disposer du mode d'emploi. Les productions scolaires sont des ébauches, fondées sur la simulation de situations, dont seuls les protagonistes connaissent les règles du jeu. Elles se distinguent en cela des autres types d'archives, dont les conditions de production sont aisément perceptibles et permettent de situer le document.

Le travail, pour passionnant qu'il soit, requiert donc des curiosités et des compétences très diversifiées. Toutes ces investigations très prometteuses comportent en effet des exigences érudites et techniques qui nécessitent un investissement intellectuel au-delà des partages traditionnels des savoirs, car il existe des difficultés objectives à maîtriser une production que cloisonnent l'institution universitaire et les organes de la recherche. L'histoire de l'enseignement des humanités se développera seulement si ces frontières sont franchies, si les projets reposent sur des sortes de contrats transdisciplinaires qui permettent à chacun de faire ce qu'il sait faire tout en prenant connaissance et conscience de ce que fait l'autre. C'est en effet la capacité d'associer dans l'analyse des phénomènes d'ordre divers qui fait l'intérêt des études en ce domaine.

Marie-Madeleine COMPÈRE  
Service d'histoire de l'éducation

**LA COLLECTION AD USUM DELPHINI :**  
*entre érudition et pédagogie*

*par Catherine VOLPILHAC-AUGER*

Cette rubrique nous donne l'occasion de présenter un programme de recherche en cours à l'université de Grenoble-3 (1). Réunissant à ce

---

(1) Ce programme (UMR CNRS LIRE, n° 5611) est accueilli depuis janvier 1996 à la Maison Rhône-Alpes des Sciences de l'Homme (site de Grenoble) ; faisant l'objet d'une action de coopération avec la Belgique, il est soutenu par le Ministère des Affaires étrangères (APAPE).

jour (novembre 1996) une trentaine de chercheurs français, belges et italiens de disciplines diverses (littérature française, histoire du livre, mais surtout langue et littérature latines) sous la direction de Catherine Volpilhac-Auger, il a pour objectif d'étudier la collection *Ad usum Delphini*, recueil de classiques latins dont le titre est passé à la postérité plus facilement que les ouvrages eux-mêmes.

## 1. Présentation générale de la collection

Les éditions *Ad usum Delphini* ont mauvaise réputation : l'expression désigne couramment des éditions édulcorées, mutilées, à tout le moins adaptées à des fins pédagogiques qui, pour nobles qu'elles soient, semblent cependant opposées à tout dessein purement scientifique. Or cet ensemble, dû à l'initiative du duc de Montausier, gouverneur du Dauphin, fils de Louis XIV, était placé sous la responsabilité de Pierre-Daniel Huet, l'un des érudits les plus remarquables de la seconde moitié du XVII<sup>e</sup> siècle. Si une telle collection avait bien pour vocation de rendre accessibles des textes utiles à la formation d'un prince, elle se présente surtout comme la première entreprise concertée et soutenue par l'État d'édition de classiques anciens, pour un public évidemment plus large. Huet a fait appel à des humanistes de valeur, qui ont trouvé là l'occasion de faire leurs premières armes : André et Anne Dacier en sont les meilleurs exemples. On trouve aussi parmi eux des philologues estimables, comme J.-B. Souchay (de l'Académie des inscriptions), et combien d'autres, comme le P. Hardouin ou le P. de la Rue, qui ont marqué la pensée historique et l'érudition de leur temps. Enfin, l'entreprise s'est prolongée bien au-delà de son but initial, l'éducation du Grand Dauphin (né en 1661), puisque les ouvrages ont paru pour l'essentiel de 1673 à 1691, et le dernier seulement en ... 1730 (1).

Il faut donc considérer l'histoire de la collection : commencée quand le Dauphin a 13 ans, c'est-à-dire l'âge d'aborder Florus et Saluste (qui en constituent les deux premiers volumes) (2), elle se poursuit continûment pendant dix-sept ans, avec un rythme régulier de publication de deux volumes par an (3). Autrement dit, elle ne peut

---

(1) Voir en annexe la bibliographie de l'édition, telle qu'elle figure dans le dernier volume paru (Ausone) ; il faut y ajouter les cinq dictionnaires de Danet (étudiés *supra* par Martine Furno), qui ouvrent et ferment la collection (1673-1698).

(2) Voir É. Flamarion et C. Volpilhac-Auger, « L'histoire dans la collection *Ad usum Delphini* », à paraître dans *Littératures classiques*, 1997, sous la direction de S. Guellouz. À noter que le Dauphin semble avoir été bon latiniste, au moins aux débuts de la collection...

(3) Notons un « pic » pendant les années 1679-1680, qui voient sortir huit volumes.

avoir constamment en vue les mêmes objectifs (1), d'autant plus que le mariage du Dauphin (1680) modifiait nécessairement les intentions premières : celui-ci ne pouvait plus être considéré comme un « étudiant » dès lors qu'il prenait femme (2). Or c'est précisément (comme l'a remarqué Martine Furno) à partir de cette période qu'apparaissent des auteurs plus « difficiles » : Juvénal et Perse (1684), Suétone (1684), Catulle, Tibulle et Propertius (1685), Stace (1685), Pliny l'ancien (1685). Il semble donc que la collection ait changé d'esprit : d'abord calquée sur la progression du Dauphin, elle doit se garder d'oublier les auteurs qu'il a dépassés depuis longtemps quand ils arrivent à publication, comme Aurelius Victor et Eutrope (étudiés en quatrième chez les Jésuites, publiés respectivement en 1681 et 1683), tout en fournissant de quoi alimenter la réflexion d'un jeune homme, surtout s'il est destiné à manier les affaires de l'État – ce qui explique la présence d'auteurs moralement peu recommandables, mais politiquement fort instructifs, comme Suétone et Tacite.

Il faut en effet se garder de la restreindre au seul usage du Dauphin. C'est ce qu'exprime très clairement un extrait du privilège d'un des premiers volumes, *Panegyrici veteres* (3) :

« Ne voulant rien oublier de tout ce qui peut contribuer à la bonne éducation de notre très cher et très aimé fils le Dauphin, et considérant que son avancement dans l'étude des bonnes lettres en fait une partie, Nous avons jugé que rien ne lui serait plus utile pour cela que de lui faciliter la lecture et l'intelligence des anciens auteurs de la langue latine, par des moyens plus prompts et plus commodes, que ceux dont on s'est servi jusques ici, et Nous Nous sommes d'autant plus portés à l'exécution de ce dessein, que *Nous avons compris en même temps que le public en recevait beaucoup d'avantages*. Ainsi nous avons jeté les yeux sur plusieurs personnes savantes, tant de notre royaume, que des pays étrangers, pour travailler sur ces auteurs de la langue latine, y faisant

---

(1) Ausone (1730) doit être considéré à part ; l'éditeur, Souchay, opère un va-et-vient constant entre érudition et pédagogie ; on peut considérer qu'il est libre de toutes les directives qui avaient pu être dictées aux autres éditeurs.

(2) Voir notamment à ce propos la préface d'Ausone. Les volumes postérieurs à 1682 pouvaient se donner une nouvelle raison d'être : la formation du duc de Bourgogne, fils du grand Dauphin, né cette année-là (c'est le cas de l'Eutrope et du Suétone, publiés en 1683 et 1684 : voir respectivement la préface et l'*Epistola Serenissimo Delphino* de ces volumes).

(3) La liste bibliographique que nous donnons en annexe lui attribue la date de 1671, ce qui en ferait le premier des volumes ; nous n'avons pas trouvé trace d'une telle édition cette année-là ; de plus, le privilège est daté du 1<sup>er</sup> octobre 1676, et l'*Epistola Serenissimo Delphino* de 1676 également.

des notes et des explications qui pussent en donner l'intelligence, sans avoir besoin d'autres commentaires [...] (souligné par nous) » (1).

C'est aussi ce qui ressort du contexte culturel de l'époque et des positions de l'initiateur de la collection, Montausier, tel que Denis Lopez les a étudiés (2) : fournir à l'honnête homme qui a achevé ses études des textes fiables et commodes, lui donner les moyens de prolonger la culture reçue dans sa jeunesse. Si dessein pédagogique il y a, celui-ci doit donc être compris en son sens le plus large, ou du moins ne pas apparaître comme exclusif (3).

La raison d'être initiale de ce monument éditorial (39 titres en 62 volumes) (4) est donc de fournir un texte ; et, nous l'avons dit, on a fait appel à des érudits prometteurs ou aguerris, à des « personnes sçavantes », dit le privilège de 1676. Cependant les premières études (5) semblent d'ores et déjà montrer que la philologie n'en sort pas grandie et que (à l'exception notable de Pline l'Ancien du P. Hardouin, et de l'Ausone très tardif de Souchay) ces éditions n'ont pas fait date dans l'histoire du texte. Il s'agit le plus souvent, dans l'esprit des « dauphins », de reprendre une bonne édition antérieure et de l'adapter aux exigences de la collection (que nous étudions plus loin). Entre érudition et vulgarisation (si le terme peut réellement avoir un sens à la fin du XVII<sup>e</sup> siècle), le choix est donc clair, et cela nous ramène donc inmanquablement au point de vue de la pédagogie.

Celle-ci nous suggère un autre angle d'attaque : comment expliquer le choix des textes retenus ? Si l'on comprend assez bien l'exclusion de Pétrone par des raisons de convenance (mais Juvénal et Martial ont droit de cité), si l'on peut à la rigueur expliquer l'absence de Quintilien

(1) Peut-être l'idée n'en a-t-elle pas été complètement acquise : l'adresse *Ad lectorem* du Salluste (1674) affiche cette intention : « *non modo Serenissimi Delphini, sed publica etiam studia iuuare possent* ». « [afin] qu'ils servent, non seulement aux études du Sérenissime Dauphin, mais aussi à celles du public », tandis que la préface du César (1678) se veut tout entière tournée vers le Dauphin, l'*Epistola Serenissimo Delphino* insistant davantage sur le César chef de guerre.

(2) *La Plume et l'Épée : Montausier (1610-1690), position sociale et littéraire jusqu'après la Fronde*, Paris-Seattle-Tübingen, PFSC (Biblio 17, n° 35), 1987.

(3) Nous ne parlerons pas ici du destin ultérieur de ces éditions, fort prestigieuses, qui ont été très répandues, si bien qu'on en trouve des imitations concurrentes, des contrefaçons et des rééditions *ad usum scholarum* au XVIII<sup>e</sup>, voire au XIX<sup>e</sup> siècle (1819-1830, Londres, 185 vol. in-8°).

(4) Nous excluons de notre propos la série des Dictionnaires de Danet, puisqu'elle présente des caractéristiques particulières, étudiées ci-dessus par M. Furno.

(5) Menées par J.-L. Charlet sur Claudien, E. Wolff sur Martial, M. Festy sur Aurelius Victor.

par le fait que l'entreprise n'a pu être menée à son terme faute d'argent et que certains auteurs en ont certainement pâti (1), si l'on peut admettre certains cas particuliers et voir dans le choix de Perse la manifestation d'une préférence de Montausier (qui traduisit lui-même cet auteur (2)), il importera de justifier la présence de Dictys de Crète et de Darès de Phrygie, ou de Manilius – ce qui nous permettra peut-être de mieux connaître les desseins de l'ensemble. La domination de l'histoire (treize auteurs, dont Salluste, Tite-Live, Tacite, mais aussi Florus, Eutrope, Justin) ne peut surprendre : elle a été de tout temps l'institutrice des princes. Joue-t-elle ce rôle ici ? Si l'on y ajoute que le tiers des « dauphins » appartient à la Société de Jésus, on peut se demander si avec eux ne se manifeste pas de façon particulièrement claire l'intention d'orienter la collection vers une pratique pédagogique déjà en usage dans les classes. S'il est possible de discerner à travers ces diverses remarques toute une esthétique et toute une conception de l'Antiquité, on peut aussi, dans les limites de cet article (et en fonction de l'état d'avancement des travaux), esquisser quelques débuts de réponse aux questions que nous avons posées.

## 2. Présentation des ouvrages

Les ouvrages comportent (et il faut voir là l'originalité de la collection) trois « étages » : le texte, puis une *interpretatio* ou réécriture en latin du texte original, destinée apparemment à rendre le texte plus clair (ce qui n'est pas exclusif d'autres intentions), sous laquelle on lit l'*annotatio*, qui doit fournir les éclaircissements nécessaires (3). Si l'*interpretatio* semble bien avoir fait, de la part de Montausier, l'objet de directives précises que l'on retrouve presque mot pour mot dans différentes préfaces, la question de l'*annotatio* est manifestement plus complexe. L'*annotatio* est présente dans tous les volumes, et occupe parfois plus de place que le texte, par exemple dans Suétone où l'on trouve jusqu'à près de trois pages de notes, en petits caractères, pour une page de texte (4), ou chez Virgile (38 lignes de notes pour sept vers des *Bucoliques*, I, 16-22). L'*interpretatio*, en revanche, ne se

(1) Nous ne disposons actuellement d'aucun document permettant de savoir le plan initial de la collection - en existait-il même un ? Comme preuve des aléas de l'entreprise, rien n'est plus significatif que la parution tardive de l'Ausone, due à l'abandon du premier « commentateur dauphin » et à la volonté obstinée de celui qui l'a relayé en reprenant ses notes jusqu'à l'endroit où il s'était arrêté.

(2) Voir Denis Lopez, « Sur une traduction en vers : Montausier et les *Satires* de Perse (1653) », *Littératures classiques*, 13, 1990, pp. 77-88.

(3) Celle-ci se trouve parfois, non pas en bas de page, mais en bas de chaque paragraphe ; c'est le cas chez Suétone, par exemple.

(4) Voir le ch. 21 de la *Vita Claudii*.

trouve que pour les textes qui la rendent nécessaire : tous ceux des poètes, et ceux dont la compréhension est délicate, comme Claudien (elle est alors continue) ou Suétone (dont seuls les passages délicats sont ainsi traités). C'est sous ces deux rubriques que nous examinerons ce qui, pratiquement, fait de notre collection un ensemble d'ouvrages hautement pédagogiques.

### *Interpretatio* (1)

Selon Bernard Colombat, elle a pour fonction l'*explanatio*. L'analyse des procédés mis en jeu dans l'*interpretatio* est établie d'après une étude approfondie d'une soixantaine de vers de Virgile - dont il n'est pas encore certain qu'on puisse tirer les mêmes principes que de textes en prose. B. Colombat dégage quatre principes explicites :

- 1/ le texte est complètement réécrit
- 2/ il est réécrit en prose
- 3/ l'ordre des mots est modifié
- 4/ sa longueur est sensiblement équivalente au texte original

et quatre remarques supplémentaires :

- 1/ le vocabulaire est presque systématiquement remplacé
- 2/ quelques modifications morphologiques
- 3/ d'assez nombreuses modifications syntaxiques
- 4/ l'auteur introduit parfois des mots supplémentaires dans le texte ; ceux-ci sont en romain, alors que le reste de l'*interpretatio* est en italique.

L'*interpretatio* n'est pas, comme on pourrait le croire, la transcription en un latin plus « facile » de passages délicats ; en effet, on trouve un mot banal remplacé par son « équivalent » poétique (*terra* par *tellus*), un verbe actif par un déponent (*incipiam* par *ordiar*), un verbe simple par un composé (*ago* par *abigo*) ; il s'agit surtout « de trouver le plus systématiquement possible des synonymes, même pour les termes les plus simples », sans aucun doute pour faciliter l'acquisition du vocabulaire. De même, les substitutions syntaxiques ont pour but de « faire apprendre à manier des constructions variées ». Mais le souci de faciliter la tâche de l'élève est bien présent quand on ajoute *ô* comme marqueur du vocatif, ou quand on ajoute des pronoms personnels ou des prépositions.

---

(1) Tout ce qui se rapporte à l'*interpretatio* est emprunté à l'exposé de Bernard Colombat qui sera inséré dans le volume de synthèse présentant la collection, à paraître aux ELLUG (Éditions linguistiques et littéraires de l'université de Grenoble).

## FABÆ MINORIS INVIDENTIA IN SOROREM. 389

- moris ejus infueta, expavisset minor Fabia; risui sorori fuit, miranti ignorare id sororem. Cæterum is risus<sup>d</sup> stimulus parvis mobili rebus animo muliebri subdidit; frequentia quoque prosequentium rogantiumque, *numquid vellet*, credo fortunatum matrimonium ei sororis visum; sui que ipsam, malo arbitrio, quo à proximis quisque minimè anteiri vult, pœnituisse. Confusam eam ex recenti mortu animi, quum pater fortè vidisset, percunctatus, *satin' salva*, evertentem causam doloris ( quippe nec satis piam adversus sororem, nec admodum in virum honorificam ), elicit, comiter sciscitando, ut fateretur, *eam esse causam doloris, quod junctis impari esset; nuptia in domo, e quam nec honos nec gratia intrare posset*. Consolans inde filiam Ambustus, *bonum animum habere jussit. eosdem propediem domi visuram honores, quos apud sororem viderat*. Inde consilia inire cum genero cepit, adhibito L. Sextio; strenuo adolescente, & cujus spei nihil præter genus patricium deesset. \* Occasio videbatur rerum novandarum propter ingentem vim æris alieni, cujus levamen mali plebes, nisi suis in summo imperio locatis, nullum speraret. † Accingendum ad eam cogitationem esse. conando agendoque jam eo gradum fecisse plebeios, unde si porro amittantur, ‡ pervenire ad summam. § Patribus æquari tam honore quam virtute possent. In præsentia tribunos plebis fieri placuit, quo in magistratum subimetipsum viam ad cæteros honores aperirent. creatique tribuni C. Licinius & L. Sextius, ¶ promulgare leges, omnes adversus opes patriciorum,

## INTERPRETATIO.

d Animum famineum, qui exiguis rebus facile movetur atque impellitur, vehementi incitatione inflammavit. Suspicionem etiam conjugium sororis fortunatum ei visum ob multitudinem eorum qui maritum sequebantur. Et quærebant an aliquid juberet: itaque eam deplorasse sor-

tem suam, perversa illa voluntate quæ unusquisque se à necessariis superari minimè patitur.

e Cum illa alio verteret doloris causam. f In qua nullus pateret aditus, nec ad dignitatem, nec ad potentiam.

## NOTÆ.

pientia professoris domum, fores percuti de more à lictore venit: & factes lictorios januz submitit is, cui se Oriens, Occidentisque submiterat. Inquit Plin. lib. 7. cap. 30.

1. Accingendum ad eam cogitationem. Accingendum esse pro accingi, vel se accingere. aut sine pronomine, accingere oportere. Nam & in ætivarâ voce dixit Virg. accingunt omnes operi. Nec probari mihi potest Gronovii conjectura, quasi melius sit accingendam ad eam cogitationem. Quis enim accingere à personis transtulit: aut quis ferat cogitationem accingi, seu accinctam dici?

2. Pervenire ad summam. Cave sum-

mam, adjectivum putaveris quasi ad cogitationem referatur. Non enim de cogitatione, spe, consiliove agitur, sed de ipsa re. Est itaque substantivè, summa, rerum seu reip. summa, nullo addito, suprema administratio, præcipuus gradus auctoritatis. Sic apud Cic. 4. Catil. Quid ego hic equites Rom. commiserim, qui vobis ita summa ordinis consilii que concedunt; ut vobiscum de amore reip. certent. Id qui non probaverit, legat licet; pervenire ad summam.

3. Promulgare leges, omnes. Hi duo Tribuni plebis cum aliis creati, plures promulgarunt leges, quæ omnes, &c.

DD dd iij

Plus délicat, le problème de l'ordre des mots, dont on sait l'importance qu'il revêt à l'époque classique. Selon l'éditeur, il est *planus et rectus*, ce qui signifie pour lui conforme au modèle sujet-verbe-complément, la place de l'adjectif par rapport au nom étant par contre variable, le verbe n'étant qu'exceptionnellement placé en fin de phrase. Ce qui prime, semble-t-il, « c'est la régularité de la position, qui sert d'indice pour le repérage des classes grammaticales ».

L'examen détaillé de ces procédés invite B. Colombat à conclure (provisoirement) que l'*interpretatio* ne doit être jugée que comme un soutien pédagogique, que l'on supposera efficace dans la mesure où elle « augmente le bagage dans la connaissance du vocabulaire, résout les principales difficultés de construction, facilite le repérage des unités linguistiques, mais sans gradation de la difficulté » (conclusion confirmée par Josée Turpin à propos de Lucrèce). Le latin dont il s'agit est un « latin classique du point de vue du lexique, mais repensé à travers le français du point de vue de la construction et des rétablissements de mots » – ce qui ne nous surprendra guère. Ainsi coïncident théorie de la langue (reposant sur l'idée que l'ordre du français est l'ordre naturel de la pensée) et pratique pédagogique.

### *Annotatio* (1)

Remarquons au préalable qu'il ne faut pas se contenter d'une lecture rapide. On est en effet d'abord consterné à la lecture de certaines notes, comme celle qui, à propos de Justin (XLIII, 2, note 5), informe le lecteur de l'identité de deux jumeaux nés de Rhea Silvia et allaités par une louve, ou celle qui dans Virgile estime à propos d'expliquer où se trouve l'Italie. En fait, ainsi que l'a démontré Bruno Bureau, ce n'est plus l'information qui prime, mais l'énonciation ; dans le dernier cas que nous avons cité, la fonction de la note est l'acquisition du vocabulaire et de la syntaxe nécessaires à « la rédaction ou la compréhension d'une notice géographique en latin. S'inspirant de cette note, l'élève peut alors composer à son tour une notice ou déchiffrer un ouvrage plus technique ». L'aspect philologique, qui nous paraissait secondaire, réapparaît donc sous la forme d'une mise en application de principes de lecture et d'écriture du latin, beaucoup plus que comme approfondissement du texte même.

(1) Nous contentons ici de remarques générales ; pour une étude extrêmement détaillée du système et du sens de l'annotation, nous renvoyons à l'étude due à Bruno Bureau, dans le même volume à paraître chez ELLUG, à laquelle nous empruntons ici de nombreux éléments.

L'étude est cependant rendue difficile du fait que l'*annotatio* n'est pas uniforme. Elle est beaucoup moins importante dans les quatre derniers chants de l'*Énéide* que dans les huit premiers (1) – elle ne semble pas non plus relever des mêmes principes dans tous les volumes, mais cela reste évidemment à vérifier. Pour Virgile, elle privilégie les *realia*, et permet de préciser le sens exact des mots, notamment dans les passages difficiles (elle sert donc éventuellement de complément à l'*interpretatio*). La philologie semble n'être pas le souci premier de l'éditeur de Virgile (le P. de la Rue), qui cherche plutôt à être clair. Même son de cloche pour Velleius Paterculus (2), ou pour Claudien dont l'éditeur, piètre savant (« commentaire métrique quasi inexistant », notes de critique textuelle inférieures à celle de l'édition plus ancienne d'Heinsius selon J.-L. Charlet), privilégie les étymologies et se plaît à des explications « scolaires » proches de la paraphrase. En cela, il montre apparemment le même souci que le P. de la Rue et, semble-t-il, que beaucoup de « dauphins » : user de l'*eruditio* comme on la pratiquait dans les classes, où elle sert à la fois d'explication (fournir à l'apprenti tous les moyens de comprendre un texte, en lui donnant les éléments d'histoire, de géographie, de jurisprudence, de philosophie, tous les *realia*, toutes les notions mythologiques qui lui manquent) et d'ouverture sur le monde antique (3). D'où la présence d'exkursus qu'il faudrait étudier en détail.

### *Les coupes*

Reste évidemment le délicat problème de l'intégrité du texte, qui nous fait revenir au point de départ de notre démonstration, car si les éditions *Ad usum Delphini* sont connues, c'est bien souvent uniquement par référence à la pratique des coupes, qui de nos jours semble suffire à disqualifier la collection. Rappelons cependant que rien n'est plus courant à l'époque : les éditions de Procope, même les plus savantes, se gardent le plus souvent de reprendre l'évocation des pratiques sexuelles de l'impératrice Théodora ; Catulle, Tibulle et Propertius sont couramment présentés *sublata obscenitate* (édition de Paris, 1616). L'auteur le plus menacé est Ovide, dont il existe de nombreuses éditions expurgées *ad usum scholarum* au XVII<sup>e</sup> siècle (4), et qui paraît

---

(1) Observation due à Dolorès Pralon-Julia.

(2) Remarques faites par I. Cogitore.

(3) B. Bureau parle, à propos de Cornelius Nepos, « de véritables exposés institutionnels à l'occasion d'une simple note », et il cite le cas de l'analyse de l'ostracisme, à propos de la Vie de Thémistocle.

(4) Par exemple, éditions de Paris, 1630, 1687.

relativement difficile à lire dans son intégralité jusqu'au XVIII<sup>e</sup> siècle (1), voire au XIX<sup>e</sup> (2). En témoigne cette lettre de Montesquieu au P. Desmolets, bibliothécaire de l'Oratoire à Paris, du printemps 1728 : Montesquieu, depuis son château de La Brède, lui demande de « lui chercher un dictionnaire italien, un dictionnaire latin, un Ovide non châtré et *in naturalibus*, au moins les *Métamorphoses* [...] ». C'est dire que cette pratique ne doit pas être identifiée comme relevant strictement de préoccupations « pédagogiques », ou du moins comme propres à des éditions destinées à la jeunesse. Le débat est beaucoup plus général (on invoque souvent l'autorité du concile de Trente comme « condamnant les obscénités »), au point que Bayle ajoute à son *Dictionnaire historique et critique* (3) un *Éclaircissement sur les obscénités* (t. V, p. 751-781). S'il « condamne pleinement les impuretés de Catulle, et celles de ses imitateurs », il ne veut pas se priver de pouvoir les citer, car « ce sont des auteurs exposés en vente chez tous les libraires ; ils ne peuvent pas faire plus de mal par les passages qu'on en rapporte que dans leur source » (p. 756). On est libre de les condamner, non d'en empêcher la lecture. Il faut donc prendre avec beaucoup de précautions les passages des *Nouvelles de la république des lettres* (notamment octobre 1684, article V, pp. 241-247) dans lesquels Bayle, commentant certains volumes de notre collection, semble approuver la pratique des coupes : sans doute doit-il observer une certaine prudence envers un milieu intellectuel qu'il ne veut pas heurter de front.

Le plus surprenant semble être qu'Ovide, d'après les premiers relevés opérés par Jacques Gaillard, ne serait pas l'auteur le plus atteint. Nos propres sondages, menés sur Suétone, révèlent que les passages que l'historien consacre aux turpitudes sexuelles de Tibère, ne font l'objet d'aucun traitement particulier. Ce n'est pas le cas, en revanche, de deux auteurs étudiés de près, Martial et Claudien (4). L'éditeur « dauphin » a bien soin de faire disparaître les mots litigieux (parfois un seul, parfois une phrase entière) en les remplaçant par un astéris-

(1) Voir en particulier l'Édition du P. de Jouvancy : *Metamorphoseon libri XV expurgati et explanati*, éditions rouennaises, 1705, 1717, 1770, 1780 ; parisiennes, 1722, 1725, 1733, 1745, 1770, 1771, 1782, 1810, 1811 ; toulousaine, 1824.

(2) Par exemple *Abrégé des « Métamorphoses » d'Ovide dégagé de tout ce qui peut alarmer la pudeur de la jeunesse*, par Mme Henri Tardieu-Denesle, Paris, H. Tardieu, 1808.

(3) Rotterdam, 1695-1697 pour la première édition ; nous citons d'après l'édition de Des Maizeaux, 5 vol., Amsterdam, 1734.

(4) Ce qui tendrait à prouver qu'il n'y a pas eu, en ce domaine, de consignes générales strictes.

que (1) ; pour Martial, il faut aller parfois jusqu'à rejeter l'épigramme entière (151 cas !). Mais le texte condamné est toutefois présent, puisque tous les passages obscènes sont regroupés en fin de volume, et complétés par un index. Dans l'état actuel d'avancement des recherches, il est difficile de comprendre le sens exact de cet usage, qui désigne l'obscénité plus qu'il ne la dissimule. Les ouvrages dauphins seraient-ils réservés aux maîtres ? Il est certain qu'en tout cas, c'est la protection de la jeunesse et le respect dû à l'enfant qui sont explicitement évoqués (2).

Telles sont les conclusions essentielles (et provisoires) auxquelles nous sommes arrivés. Certes nous avons plus de questions que de réponses ; mais nous pouvons déjà affirmer que si la collection *Ad usum Delphini* doit être envisagée sous l'angle pédagogique, comme instrument de formation d'une élite (ce qui en soi est déjà une prise de position capitale), elle doit témoigner de la complexité du dispositif mis en place tout comme des difficultés inhérentes à une telle entreprise. À ce titre, malgré ses faiblesses évidentes, ses lacunes, son hétérogénéité (ou peut-être à cause de tout cela), elle mérite plus que jamais notre attention et une étude exhaustive – *work in progress* !

Catherine VOLPILHAC-AUGER  
UMR *LIRE*, n° 5611, Grenoble 3-Lyon 2

### État de la collection en 1730 (3)

Auteur, œuvre	Procurateur de l'édition	Lieu, date d'édition, nb de volumes
Florus	Anne Dacier, fille de Tanneguy Lefebvre	Paris, 1674

(1) J.-L. Charlet cite le cas de l'invective contre l'eunuque Eutrope (Claudien, p. 261) qui « ressemble à un beau ciel étoilé : on n'y voit, et dans le texte et dans l'*interpretatio*, que des astérisques ! ».

(2) Voir la préface de Claudien.

(3) D'après le *CATALOGUS AUCTORUM VARIORUM Interpretatione & Notis illustratorum, jussu Christianissimi Regis, in usum Serenissimi Delphini* (dans l'édition d'Ausone, publiée en 1730). Nous remercions B. Bureau de nous avoir fait connaître et de nous avoir communiqué cette liste, qui représente à l'heure actuelle la meilleure bibliographie de la collection. Comme nous l'avons signalé dans notre article, nous avons modifié la date des *Panegyrici ueteres*, que Souchay met en 1671, car nous n'avons trouvé aucune trace d'édition antérieure à 1676 – tout le paratexte dédicatoire, ainsi que le privilège, portant la date de 1676 ; nous avons également rectifié la date de Justin (1677 d'après Souchay, alors que le privilège est de 1674, et l'achevé d'imprimer du 15 octobre 1676), ainsi que quelques coquilles plus ou moins importantes.

Auteur, œuvre	Procurateur de l'édition	Lieu, date d'édition, nb de volumes
Salluste	Daniel Crispin	Paris, 1674
Cornelius Nepos	Nicolas Courtin	Paris, 1675
Phèdre	Pierre Danet	Paris, 1675
Térence	Nicolas le Camus	Paris, 1675
Velleius Paterculus	Robert Riguez, S. J.	Paris, 1675
<i>Panegyrici Veteres</i>	Jacques de la Beaune, S. J.	Paris, 1676
Justin	Pierre Joseph Cantel, S. J.	Paris, 1676
Claudien	Guillaume Pyrrhon (ou Pyron)	Paris, 1677
Jules César	Goduin, professeur à Paris	Paris, 1678
Quinte Curce	Michel le Tellier, S. J.	Paris, 1678
Manilius	Michel La Faye (ou Dufay) ; Pierre-Daniel Huet, <i>Remarques sur Manilius</i> , et Scaliger, <i>Notes</i>	Paris, 1679
Plaute	Jacques de l'Œuvre	Paris, 1679, 2 vol.
Tite-Live	Jean Doujat	Paris, 1679, 6 vol.
Valère Maxime	Pierre Joseph Cantel, S. J.	Paris, 1679
Boèce	Pierre Cally, professeur à Caen	Paris, 1680
Dictys de Crète et Dardères de Phrygie	Anne Dacier, fille de Tanneguy Lefebvre	Paris, 1680
Lucrèce	Michel La Faye (ou Dufay)	Paris, 1680
Martial	Vincent Colesson, professeur de droit	Paris, 1680
Aulu-Gelle	Jacques Proust, S. J.	Paris, 1681
Aurelius Victor	Anne Dacier, fille de Tanneguy Lefebvre	Paris, 1681
Sextus Pompeius Festus et M. Verrius Flaccus	André Dacier	Paris, 1681
Cicéron, Livres qui concernent l'art oratoire	Jacques Proust, S. J.	Paris, 1682, 2 vol.
Tacite	Julien Pichon	Paris, 1682, 4 vol.
Virgile	Charles de la Rue, S. J.	Paris, 1682
Eutrope	Anne Dacier, fille de Tanneguy Lefebvre	Paris, 1683
Cicéron, Discours	Charles de Mérouville, S. J.	Paris, 1684, 3 vol.
Juvénal et Perse	Louis Desprez	Paris, 1684
Suétone	Augustin Babelon	Paris, 1684
Catulle, Tibulle et Propertius	Philippe Dubois	Paris, 1685, 2 vol.
Cicéron, <i>Épîtres ad familiares</i>	Philibert Quartier	Paris, 1685
Pline l'ancien, <i>Histoire naturelle</i>	Jean Hardouin, S. J.	Paris, 1685, 5 vol.
Stace	Claude Berault	Paris, 1685, 2 vol.
Prudence	Étienne Chamillard, S. J.	Paris, 1687
Apulée	Jules Fleury, chanoine de Chartres	Paris, 1688, 2 vol.
Cicéron, Ouvrages philosophiques	François L'Honoré, S. J.	Paris, 1689
Ovide	Daniel Crispin	Lyon, 1689, 4 vol.
Horace	Louis Desprez	Paris, 1691, 2 vol.
Pline l'ancien, <i>Histoire naturelle</i>	Jean Hardouin, S. J.	Paris, 1723, 3 vol. in fol. (nouv. édition)
Ausone	Jules Fleury ; Jean-Baptiste Souchay	Paris, 1730

## LES COMMENTATEURS DE DESPAUTÈRE :

### *Présentation d'une bibliographie des manuels de grammaire latine au XVII<sup>e</sup> siècle*

*par Carole GASCARD*

Nous présentons ici la bibliographie des grammaires latines imprimées en France au cours du XVII<sup>e</sup> siècle que nous avons entrepris de dresser. À ce jour, cette étude, effectuée à l'origine dans le cadre d'une thèse de l'École des Chartes (1), a permis d'identifier avec certitude 360 éditions, rééditions et réimpressions correspondant à 48 manuels et 41 auteurs.

La richesse des bibliothèques parisiennes, et principalement de la Bibliothèque nationale de France, renforcée par le dépôt légal, n'y est bien sûr pas étrangère. Une aussi bonne représentation matérielle des manuels à la Bibliothèque nationale de France pourrait bien être portée également au crédit des imprimeurs-libraires eux-mêmes. En effet, la contrainte du dépôt légal est peut-être mieux respectée par les libraires parisiens bénéficiant de privilèges ou dépendant directement du pouvoir royal (par exemple Sébastien Cramoisy, Simon Benard ou Claude Thiboust). En revanche, on ne peut s'appuyer sur le nombre des exemplaires connus pour déterminer l'importance des tirages.

Les exemplaires conservés dans les bibliothèques de province n'ont pas pu être consultés à ce jour, et c'est bien regrettable, car ils sont certainement d'un grand intérêt, tant pour compléter les listes d'éditions déjà recensées que pour mettre au jour des manuels peu connus ou ignorés. L'examen systématique des catalogues méthodiques anciens (classés par thèmes) permettrait une première approche.

Donnons quelques précisions préalables au sujet des délimitations de cette étude. Elles étaient tout d'abord conditionnées par les autres travaux (bibliographies, réflexions théoriques), plus ou moins récents, eux-mêmes liés aux sujets de préoccupation des chercheurs actuels. Les outils de travail disponibles, le répertoire de F. Buisson (2) et le re-

---

(1) C. Gascard, *L'Enseignement du latin au XVII<sup>e</sup> siècle à travers les textes théoriques et les grammaires*, thèse d'École des Chartes, 2 vol., Paris, 1994.

(2) Ferdinand Buisson, *Répertoire des ouvrages pédagogiques du XVI<sup>e</sup> siècle*, Paris, Imprimerie nationale, 1886, XVI-733 p., et *Complément (1886-1894)*, par D. Benoist et A. Choppin, 1979, INRP, 268 p.

censement d'A. Choppin (1) circonscrivent clairement le champ d'investigation encore vierge. J'envisage de mettre au point une bibliographie des multiples éditions des manuels de grammaire latine entre 1600 et 1699, inexistante à ce jour. Il aurait été trop ambitieux de prendre en compte l'intégralité de la période 1600-1789.

Mais la rigidité des limites chronologiques ne devait pas faire perdre de vue la cohésion de l'ensemble, indispensable pour un chercheur souhaitant saisir l'évolution d'un manuel dans son intégralité. Pour garder sa cohérence à ce corpus et ne pas rompre une succession logique et représentative de la naissance, de la survie et de la disparition d'un ouvrage, j'ai donc choisi de recenser toutes les éditions, rééditions et réimpressions, que chacun d'eux a connues, même si elles dépassent le cadre chronologique établi au départ. Ainsi, l'*Universa grammatica* de Gabriel Du Préau, éditée en 1562 (2), est réimprimée quatorze fois au moins jusqu'en 1637, dernière édition retrouvée (3). Et la *Nouvelle methode pour apprendre facilement la langue latine* de Claude Lancelot, qui paraît en 1644 (4), connaît de nombreuses réimpressions jusqu'en 1819 (5).

Une autre question s'est posée : les limites « d'influence ». Outre les ouvrages parus en France, il fallait en effet tenir compte des éditions étrangères, fort nombreuses, destinées à un public français. Si la distinction est aisée pour les manuels où apparaît le français, elle l'est beaucoup moins pour les ouvrages rédigés entièrement en latin. C'est la lecture des pièces liminaires qui permet de faire la différence. Parfois, certaines confluences sont plus subtiles : la grammaire d'Emmanuel Alvarez, destinée primitivement à un public de langue portugaise et adoptée par la Compagnie de Jésus pour son enseignement du latin au-delà des Pyrénées, verra son ascendant s'étendre en France où elle connaîtra plus qu'un succès d'estime malgré sa structure peu adaptée à un public francophone.

Enfin, le contenu des ouvrages destinés à l'enseignement du latin au XVII<sup>e</sup> siècle est polymorphe. En effet, outre les grammaires, de très

---

(1) Alain Choppin, *Les Manuels scolaires en France de 1789 à nos jours. 3. Les Manuels de latin*, Paris, INRP-Publications de la Sorbonne, 1988, 528 p.

(2) À Paris, chez Gabriel Buon. Selon la *Bibliotheca Belgica, Bibliographie générale des Pays-Bas*, Bruxelles, 1964, II, pp. 170-171, deux exemplaires seraient consultables aux bibliothèques universitaires de Louvain et d'Uppsala.

(3) À Cahors, chez Jean Dalvy. Cet exemplaire se trouve dans une collection privée citée par Louis Desgraves, I, n° 96, p. 81.

(4) À Paris, chez Antoine Vitré.

(5) À Paris, chez Auguste Delalain.

nombreux recueils de vocabulaire et autres manuels d'apprentissage de la langue (concordances français/latin, traités sur les particules, etc.) coexistent et se complètent. Dans un premier temps, un repérage global a été effectué. Mais devant la multiplicité des angles de recherche, il a été jugé prudent de se cantonner à une constante éditoriale des manuels d'apprentissage du latin : la *grammatica latina*, sous sa forme abrégée ou détaillée, qui comprend la morphologie et la syntaxe, à laquelle vient parfois s'adjoindre la prosodie. Un tel regroupement, en effet, correspond au cursus scolaire des classes dites de grammaire, de la classe de sixième à celle de troisième.

### 1. La constitution matérielle d'un corpus des manuels de grammaire latine

À l'époque classique, les ouvrages scolaires font partie des textes le plus abondamment imprimés. Paradoxalement, ils ont laissé peu de traces : ils ont été assez mal conservés, souvent en mauvais état, et ont été rarement pris en compte par les notaires lors des inventaires après décès. On ne peut donc que constater leur disparition au fil des générations. Dominique Julia précise : « À des tirages qui ont atteint parfois plusieurs centaines de milliers d'exemplaires correspondent donc aujourd'hui un ou deux exemplaires connus » (1). Les grammaires latines du XVII<sup>e</sup> siècle n'échappent pas au sort commun.

La norme AFNOR du livre ancien ne permet pas de fournir des renseignements suffisants pour les principaux utilisateurs supposés de ce type de corpus : les chercheurs, les bibliothécaires ou les libraires spécialisés. Afin d'établir un format de catalogage, je me suis largement inspirée de la bibliographie établie par Nicole Bingen (2), qui propose un modèle de notice très complet, bien adapté aux besoins des divers utilisateurs.

Pour chaque ouvrage a été remplie une notice qui se présente selon le modèle suivant :

---

(1) Dominique Julia, « Livres de classe et usages pédagogiques », *Histoire de l'édition française*. III. *Le Livre triomphant : 1660-1830*, Paris, Promodis, 1984, p. 468.

(2) Nicole Bingen, *Le Maître italien (1510-1660). Bibliographie des ouvrages d'enseignement de la langue italienne destinés au public de langue française suivie d'un répertoire des ouvrages bilingues imprimés dans les pays de langue française*, Bruxelles, Emile van Barbergh, 1987.

Auteur	CHARLES PAJOT
Titre	DESPAUTERIUS NOVUS
N° d'édition, année, lieu, imprimeur-libraire	1, 1650, La Flèche : Georges Griveau
Titre de l'exemplaire	DESPAUTERIVS / NOVVS, / SEV / IOANNIS DESPAUTERII / NINIVITAE / LATINAE GRAMMATICES / EPITOME, / Geographiae, Antiquitatum, Chronolo- / giae, et Historiae cùm Sacrae, tùm Pro- / phanae selectioribus ornamentis ad / singulas ex eiusdem ordine regulas / auctior, Et quodammodo facta / HVMANIORVM LITERARVM / CLAVIS. / <i>Operâ et Studiô P. CAROLI PAJOT / Parisini è Societate IESV. / [médaillon avec le monogramme du nom de Jésus] / FLEXIAE, / Apud GEORGIVM GRIVEAV, Typographum Regium / et Henricaei Collegii Soc. IESV. M.DC.L. / [filet] / Cum Priuilegio Regis</i>
Collation : format réel, pagination, relevé des cahiers, illustrations éventuelles	8° ; 12 feuillets non chiffrés, 192 pages chiffrées 1-192, 120 pages chiffrées 1-120, 224 pages chiffrées 1-122, 96 pages chiffrées [1]-2-96, 355 pages chiffrées [1]-2-355, 1 page non chiffrée, 2 feuillets non chiffrés ; ã <sup>8</sup> è <sup>3</sup> A-M <sup>8</sup> Aa-Gg <sup>8</sup> Hh <sup>4</sup> Aaa-Ooo <sup>8</sup> Aaaa-Ffff <sup>8</sup> Aaaaa-Yyyyy <sup>8</sup> Zzzz <sup>4</sup> .
Description détaillée du contenu de l'ouvrage *	F.[1]r : titre. - F.[1]v : bl. - F.[2]r-[7]r : épître dédicatoire en français adressée par l'auteur au prince Louis de Lorraine, comte d'Armagnac. - F.[7]v-[8]v : avis au lecteur en français. - F.[9]r-[10]v : envoi en vers latins adressé par Jean Chevalier, préfet du collège de La Flèche, à C. Pajot. - F.[11]r : errata. - F.[11]v-[12]v : préface. - P.1-192 : 1 <sup>ère</sup> partie : le genre des noms. - P.1-120 : 2 <sup>e</sup> partie : les déclinaisons des noms. - P.1-215 [217] : 3 <sup>e</sup> partie : les noms irréguliers. - P.[218]-122 [224] : les degrés de comparaison de l'adjectif. - P.[1]-96 : 4 <sup>e</sup> partie : les conjugaisons des verbes. - P.[1]-355 : 5 <sup>e</sup> partie : la syntaxe. - F.[506]v-[507]v : table des connaissances autres que grammaticales proposées dans l'ouvrage. - F.[507]v-[508]v : privilège royal accordé à G. Griveau le 7 septembre 1650 pour vingt ans. Achevé d'imprimer pour la première fois le 10 novembre 1650.
Localisation des exemplaires	Paris, BN : X 19845. Don de Camille Falconet. Paris, BN : X 8352. Don de Nicolas Roze (mention manuscrite). Chantilly, bibliothèque des Fontaines (non consulté). Amiens, BM : BL 283 (non consulté). Grenoble, BM : 14346 (non consulté). Niort, BM : 2290 (non consulté). Troyes, BM : BL 281 (non consulté).
Références bibliographiques	Bernard Colombat, <i>Les figures de construction (...)</i> , p. 1003 ; Dominique Julia, « Livres de classe et usages pédagogiques », in Henri-Jean Martin, Roger Chartier, <i>Histoire de l'édition française. III. Le livre triomphant : 1660-1830</i> , Paris, Promodis, 1984, p. 486.
* Lorsque les numéros de page ou de feuillet ne sont pas indiqués explicitement, ils sont mentionnés entre crochets. Lorsque qu'un numéro de page ou de feuillet est fautif, il est clairement mentionné mais il est suivi par la numérotation juste indiquée entre crochets (révélée par le décompte des cahiers).	

Suscitée par la diversité des manuels, une analyse tournée vers les orientations pédagogiques des grammairiens du XVII<sup>e</sup> siècle a permis

de dégager certaines lignes de force (1). Les manuels de grammaire latine peuvent ainsi être répartis en trois catégories : tout d'abord les grammaires inspirées des *Commentarii grammatici* de Jean Despautère ; ensuite les méthodes qui, les premières, utilisent le français comme métalangage ; enfin, les petits manuels rédigés par des régents de collège et diffusés localement. Dans le cadre de cette mise au point, nous nous attacherons à présenter les manuels des commentateurs de Despautère en définissant leurs intentions et la manière dont ils les concrétisent.

## 2. Le contenu pédagogique des manuels de grammaire latine inspirés des *Commentarii grammatici* de Despautère

Bien que le XVII<sup>e</sup> siècle voie le nombre des manuels de latin augmenter de façon spectaculaire, c'est la grammaire de Jean Despautère qui reste la plus publiée et la plus utilisée. Bien sûr, il ne s'agit plus de l'ouvrage imposant utilisé par les étudiants du collège de Montaigu, mais d'un livre composite, abondamment commenté, corrigé et adapté. Ce manuel est en général publié dans les villes où se trouvent des collèges jésuites.

Des travaux récents, tels la *Bibliotheca Belgica* (2), le *Répertoire bibliographique des livres imprimés en France* (3), ou encore l'article consacré par Louis Desgraves à la bibliographie des éditions de cette grammaire (4), ont permis de faire un inventaire aussi exhaustif que possible.

### *Les premières tentatives*

La première édition du *Contextus Universae Grammatices Despauterianae* de Jean Pellisson (5) date de 1529, si l'on en croit l'épître dédicatoire, rencontrée dans l'édition de 1549, qui précise les date et lieu

(1) C. Gascard, *L'Enseignement du latin au XVII<sup>e</sup> siècle (...)*, op. cit.

(2) *Op. cit.*

(3) Louis Desgraves (sous la direction de), *Répertoire bibliographique des livres imprimés en France au XVII<sup>e</sup> siècle*, Baden-Baden, éditions Valentin Koerner, 1978-1993, 28 vol.

(4) « Contribution à la bibliographie des éditions de Joannes Despauterius († Comines 1520) aux XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles », *Mémoires de la société d'histoire de Comines-Warneton et de la région*, 1977, t. VII, fasc. 2, pp. 385-402.

(5) On ne connaît pas précisément ses dates de naissance et de mort. Il est sûrement né à la fin du XV<sup>e</sup> siècle, à Castres. Il est mort vers le milieu du XVI<sup>e</sup> siècle à Tournon, où il enseignait depuis 1536. Ces renseignements sont empruntés à Magloire Nayral, *Biographie castraise*, Castres, Vidal aîné, 1835, t. 3, pp. 33-36.

de la rédaction : le 31 janvier 1529 (1), au collège de Coqueret, collège où Pellisson enseigne entre 1529 et 1533 environ. Parmi les 14 éditions de cet ouvrage que nous avons repérées, la seule édition du XVII<sup>e</sup> siècle paraît à Rouen en 1604. Son imprimeur étant Richard Lallemand, il ne fait pas de doute qu'elle est destinée au collège jésuite de la ville, qui vient de rouvrir ses portes. En observant la composition de ce dernier exemplaire, on constate que le public visé est un public averti : celui des maîtres. Les caractères utilisés sont petits et l'interligne est simple. La seule tentative d'amélioration porte sur la mise en valeur de la règle en vers latins : elle est en caractères italiques et nettement détachée du reste du texte. De même, le contenu de la glose, rédigé aussi en latin, reflète avec évidence le but visé par l'auteur : faire une explication de la règle et de son exception, certes, mais en la complétant avec la remarque d'un commentateur contemporain, Giorgio Valla (1430 env.-1499), tout en discutant sa proposition (2). La recherche est avant tout d'ordre philologique. L'ambition de Pellisson est de donner un ouvrage à la fois concis et précis. On est loin de l'exhaustivité à tout crin de Despautère.

Quelques dizaines d'années plus tard paraît la première édition de *l'Universa grammatica* de Gabriel Du Préau, dit *Prateolus* (1511-1588), professeur au collège de Navarre à Paris, puis principal du collège de Péronne (3). Cette première édition (4) est vraisemblablement de 1562, même si son privilège est daté du 13 juillet 1561. Ainsi que l'indique la dédicace, datée du 31 juillet 1561, ce traité est au départ destiné à l'éducation des enfants de Gilles Bourdin (1517-1570), avocat général au parlement de Paris (1555) et procureur général (1558) (5). Du Préau, tout en reprenant l'essentiel des *Commentarii grammatici* de Despautère, les corrige et les commente à l'aide de nombreux exemples. Il recherche avant tout des simplifications pour que les jeunes lecteurs de langue française soient moins déroutés (les règles et les exemples sont bilingues latin-français et la typographie est

(1) Et non 1530, comme l'indique John L. Gerig dans son article peu fiable sur Pellisson : « Jean Péllisson de Condrieu », *Revue de la Renaissance*, Paris, 1910, t. 11, pp. [113]-124.

(2) Giorgio Valla, *De expetendis et fugiendis rebus opus*, Venise, 1501, t. II, liv. XXXI, chap. XIII, f. [148]v (T4). Voir F[erdinand] Hoefler, *Nouvelle biographie générale*, Paris, Firmin-Didot et Cie, 1877, t. 45, col. 881-882.

(3) Né à Marcoussis (Essonne), mort à Péronne, voir F[erdinand] Hoefler, *op. cit.*, 1868, t. 15, col. 365-366 ; *Dictionnaire de Biographie Française*, Paris, Letouzey et Ané, 1970, t. 12, col. 543-544 ; ci-après désigné DBF.

(4) Quatorze autres suivront.

(5) F[erdinand] Hoefler, *op. cit.*, 1863, t. 7, col. 59-60 ; DBF, 1954, t. 6, col. 1445-1446.

plus aérée). Il s'inspire aussi de ses prédécesseurs : Jean Pellisson, Jean Gardei Faget (1) et Gilles de Housteville (2), mais sans utiliser leurs connaissances érudites. À partir de 1617, un commentateur anonyme reprend sa grammaire pour y ajouter d'intéressantes remarques empruntées au commentaire de Sébastien Novimola, de Duisbourg, sur les *Institutiones* de Despautère (3).

**Les éditions signées par Jean Behourt : l'*Universa grammatica* (1607) et le *Despauterius minor* (1621)**

C'est au XVII<sup>e</sup> siècle que la grammaire de Despautère connaîtra son heure de gloire, au travers des nombreuses relectures de Jean Behourt. Ce personnage, né à Rouen, est principal au collège des Bons-Enfants dans la même ville (4), où il mourra pendant la première moitié du XVII<sup>e</sup> siècle (après 1621) (5). Il publie son *Universa grammatica* en 1607, si l'on en croit l'épître dédicatoire qu'il adresse aux Pères Jésuites, faite à Rouen et datée du 1<sup>er</sup> octobre de cette année-là. Il est surprenant de constater que cette épître est précisément adressée aux Jésuites de Rouen (6), alors que lui-même enseigne dans un établissement concurrent. Le collège des Bons-Enfants ne résistera pas à ce nouvel adversaire et cessera son activité en 1615 environ. Or, Behourt, dans son épître, explique clairement qu'il répond à la sollicitation des Jésuites : « Car c'est moi que votre Société a trouvé sur son chemin, moi qui réfléchissais activement au projet, moi à qui la plus importante partie du travail devait être imputée et adressée, votre Société, dis-je, gardienne d'un juste bien, nourrice des intelligences droi-

(1) En 1559 paraît à Lyon une *Collection des fleurs de Lactance Firmien de Jean Gardei Faget, nouvellement réduite en lieux communs par Thomas Beçon*. Gardei Faget a sûrement fait paraître d'autres ouvrages, mais nous n'en avons pas trouvé trace.

(2) Gilles de Housteville est l'auteur d'une *Explication Française des mots latins plus rares et moins usages*, parue à Anvers en 1571, suivie d'une *Interpretatio, cum latina, tum latino-gallica subobscurarum hujus operis dictionum*, publiée en 1573 à Paris et à Caen.

(3) *Ioannis Despauterii Ninivitaie Grammaticae Institutionis libri septem*, Cologne, Jean Gymnicus, 1532. L'édition de François Jacquin (Paris, 1617) est en revanche conforme à celle de 1602.

(4) Selon Marie-Madeleine Compère et Dominique Julia, Behourt aurait occupé ce poste de 1586 à 1604 environ (*Les Collèges français 16<sup>e</sup>-18<sup>e</sup> siècles*, Répertoire, 2, France du Nord et de l'Ouest, Paris, INRP-CNRS, 1988, p. 567).

(5) Théodore Lebreton, *Biographie normande*, Rouen, A. Le Brument, 1857, t. 1, pp. 91-92 ; Théodore Lebreton, *Biographie rouennaise*, Rouen, A. Le Brument, 1865, p. 25 ; DBF, *op. cit.*, 1951, t. 5, col. 1287-1288.

(6) Le collège de Bourbon. Pour des renseignements plus précis, consulter Marie-Madeleine Compère, Dominique Julia, *op. cit.*, pp. 568-576.

tes, propagatrice des meilleurs arts » (1). Le *Despauterius minor*, abrégé de la *Grammatica universa*, paru en 1621, s'adresse aux mêmes commanditaires.

Les éditions et les impressions repérées (17 au total) ne constituent qu'un corpus très lacunaire et ne sont que partiellement représentatives du rayonnement supposé de cette grammaire. Morphologie, syntaxe et prosodie sont présentées en trois ensembles indépendants, vendus séparément par les imprimeurs. De ce fait, il n'a pas été possible de les consulter tous pour chaque édition, à cause de la disparité et des déficiences du corpus. Néanmoins, il semblerait que les imprimeurs aient toujours publié en même temps ces trois parties, comme le suggèrent les signatures des cahiers (2).

Après les politesses d'usage, Behourt cite dans sa dédicace, pour les louer, trois grammairiens jésuites, Alvarez (3), Gretser (4) et Baile (5). Tous trois sont recommandés par la *Ratio studiorum*. On sait cependant qu'en France Alvarez et Gretser seront remplacés par Despautère et Clénard, plus adaptés à l'esprit français. Cela n'empêche pas Behourt de constater les faiblesses de la grammaire de Despautère ; c'est pourquoi il a entrepris de la remanier pour en donner une version plus adaptée aux maîtres et aux élèves et agrémentée d'exemples : « En voyant ainsi que, si quelqu'un essaie d'enlever des mains des élèves la grammaire de Despautère, il passe pour avoir commis un sacrilège, tant est grande la vénération manifestée à l'égard de cet ouvrage, en France, dans l'esprit des maîtres ; en voyant ainsi, dis-je, que la grammaire de Despautère était, en de nombreux endroits, sans chair ni bras et trop peu adaptée aux maîtres et aux élèves, je n'ai pas hésité, après de nombreux autres, à y mettre la main et à l'illustrer par des exemples, tirés d'auteurs suffisamment reconnus et tout à fait utiles tant à l'intelligence qu'à l'élégance et à la pureté de la langue » (6). On retrouvera les mêmes idées dans la dédicace du *Despauterius minor*.

(1) Jean Behourt, *Ioannis Despauterii Ninivitae universa grammatica*, Paris, Jean Libert, 1625, f. [2]v. (traduit du latin).

(2) Voir à ce sujet : C. Gascard, *L'Enseignement du latin au XVII<sup>e</sup> siècle (op. cit.)*, vol. 1, pp. 111-113.

(3) Emmanuel Alvarez, *De institutione grammatica libri tres*, Toulouse, sub signo nominis Jesu, 1593.

(4) Jacob Gretser, *Institutionum linguae graecae liber primus [-tertius]*, 2<sup>e</sup> éd., Ingolstadt, Denis Sartorius, 1595.

(5) Guillaume Baile, *Libellus de quantitate syllabarum graecarum. Ejusdem alter de dialectis graecorum libellus*, Bordeaux, Simon Millanges, 1588. Cet ouvrage est réédité en 1607 à Lyon chez P. Rigaud.

(6) Jean Behourt, *op. cit.*, f. [2]v. (traduit du latin).

Il est vrai que les manuels de Behourt cherchent le plus possible à être, dans leur présentation, proches des élèves et de leurs besoins. Les règles, les *observationes* et les *explicationes* sont bilingues latin-français. Elle sont suivies d'exemples latins (et grecs dans la *Syntaxis*) empruntés aux bons auteurs. Quant à la typographie, elle devient plus aérée, comme l'était celle de l'ouvrage de Du Préau. Le travail de Behourt est très éloigné de celui de Pellisson. Il a quelques liens avec celui de Du Préau, mais il fait une grammaire entièrement neuve, sans reprendre textuellement les gloses de ses prédécesseurs : la traduction des règles est simplifiée, ainsi que le commentaire. De plus, le paragraphe sur les exceptions est volontairement mis en valeur pour attirer l'attention de l'élève. L'approche de Behourt suit une orientation nouvelle : au lieu de proposer un nombre important de mots, accompagnés de plusieurs traductions possibles, comme le fait Du Préau, il choisit de présenter une série de citations empruntées aux meilleurs auteurs antiques, sans les traduire.

On peut dire que les éditions revues de la grammaire de Despautère sont le reflet des objectifs pédagogiques de l'époque. Il est clair qu'un grammairien du XVI<sup>e</sup> siècle comme Pellisson a une approche érudite et philologique du latin visant à en enseigner les subtilités dans une utilisation orale. L'objectif de Behourt et de ses contemporains est tout autre : la présence de citations explicitées est symptomatique. En effet, c'est le commencement d'un glissement irrémédiable vers une étude du latin écrit, à travers les grands auteurs.

### *Trois érudits commentateurs de Despautère*

Philibert Monet (1566-1643), Jésuite savoisien réputé pour son excellente connaissance de la langue latine, enseigne vraisemblablement les humanités au collège de la Trinité de Lyon quand paraît son *Vilbonius* (1614) (1). Dans sa préface, il explique les raisons pour lesquelles il a entrepris d'ajouter un nouvel ouvrage à la liste déjà longue des commentaires de Despautère : il reproche à ses contemporains de manquer de connaissances ou de sérieux. Son ambition est de traiter la grammaire avec précision et clarté. Pour ce faire, il change parfois l'ordre des règles et remplace certains points qu'il juge imprécis. Il souhaite ainsi proposer une grammaire plus juste, correspondant mieux au savoir de son époque. L'exemplaire du *Vilbonius* que nous avons pu consulter, entièrement rédigé en latin, ne

---

(1) Cf. Jean-Irénée Depery, *Biographie des hommes célèbres du département de l'Ain*, Bourg, P.-F. Bottier, 1835, t. I, pp. 3840 ; F[erdinand] Hoefler, *op. cit.*, 1865, t. 35, col. 968-969.

traite que la syntaxe. Chaque règle est numérotée et précédée d'un titre ; elle est suivie d'une glose agrémentée d'exemples précis.

À la même époque paraît l'ouvrage d'Aubert de Sorgue (1). Il s'inspire de celui de Behourt, même s'il s'en démarque par une étude approfondie des figures de style. Les règles sont traduites en français, ainsi que de nombreux exemples latins et grecs accompagnés de leurs références.

La *Renovata grammatica* paraît en 1654 à Paris chez Charles Savreux, sans nom d'auteur. Nous n'avons pu consulter qu'un exemplaire de la deuxième partie, intitulé *Ioannis Despauterii Ninivitae renovatae grammaticae liber secundus*. Son ambition est de reprendre la grammaire de Despautère sans en changer le contenu, mais en apportant tout de même quelques éléments nouveaux, ne serait-ce que la traduction française de certaines parties. Les règles sont elles-mêmes traduites mot à mot, comme dans la grammaire de Chasnaeus (2) ou dans le *Despautere glosé* (3). Mais malgré le caractère très érudit de ce manuel, les exemples sont cités sans références, comme le fait justement remarquer F. Du Creux (4).

Ces trois ouvrages visent un public d'érudits et de maîtres exigeants. Moins orientés vers les problèmes de présentation, ils s'attachent plus au contenu qu'au contenant. Néanmoins, il faut noter que, dans la grammaire d'Aubert, se trouvent des indications marginales (« au second semestre », *posteriore semestri*) confirmant son utilisation par les régents ou les précepteurs.

### ***Le Synopsis de Toussaint Chasnaeus (1614) et le Despautere glosé (1649) : une présentation nouvelle***

Signé par un certain Toussaint Chasnaeus (5), paraît en 1614 le *Commentariorum in Despauterianam grammaticam editorum synopsis*. Le privilège accordé pour cet ouvrage est partagé par Jacques de Sanlecque et Toussaint Dubray, tous deux imprimeurs à Paris. L'épître dédicatoire est adressée à François de Harlay (1585-1653), abbé de

(1) Esprit Aubert de Sorgue est connu pour son édition des *Œuvres du sieur Théophile de Viau* parues en 1633. Notre grammaire n'est pas mentionnée dans la notice du *DBF*, *op. cit.*, 1948, t. 4, col. 19-20.

(2) *Commentariorum in Despauterianam grammaticam editorum synopsis*, 1614. Voir ci-après.

(3) [Anonyme], *Le Despautere glosé*, Paris, François Pelican, 1649.

(4) François Du Creux, *Ioannis Despauterii grammatica emendata*, Bordeaux, Jacques Mongiron Millanges, 1654, ff. [2]v-[3]r. Sur cet ouvrage, voir ci-après.

(5) Ce personnage n'a pas été identifié. Il est qualifié de « Denemonianus ».

Saint-Victor à Paris (1). La mention d'origine donne la précision suivante : *in collegio pauperum Montis-Acuti* (2). On peut donc penser que cet ouvrage a été conçu pour le collège de Montaigu par un de ses professeurs, comme semble le confirmer le contenu de l'avis au lecteur : « Je me suis chargé de ce travail (cher lecteur) afin de soulager les peines des maîtres et des élèves, autant qu'il me sera possible. Car je voyais, dans les petites villes et ailleurs, les maîtres du dernier banc employer presque tout leur temps à faire la construction des vers de Despautère et à dicter quelques pots-pourris de préceptes, à écraser les intelligences fragiles et délicates de leurs élèves et à les emmener très loin des Muses. Je voyais en outre d'autres maîtres souffrir de l'incorrection de la langue, qui leur donnait des haut-le-cœur et altérait leur voix si bien qu'ils pouvaient à peine prononcer trois ou quatre mots. Ajoutez à cela que certains enfants manquaient tantôt de plumes, tantôt de papier et d'autres choses indispensables au métier d'élève, que les uns pouvaient à peine écrire l'une ou l'autre lettre, que les autres discutaient, dessinaient des cavaliers, faisaient des incisions sur les livres et les bancs, que tous enfin avaient les yeux ailleurs et faisaient autre chose qu'étudier. Il en résultait qu'après avoir dépensé les meilleures années de leur vie, la plupart avaient du mal à assembler trois ou quatre petits mots sans faute de grammaire » (3).

La présentation, très originale pour ce début de siècle, propose une approche nouvelle, assez éloignée de Despautère. Progressivement, on voit ainsi les manuels de latin s'acheminer vers une plus grande clarté. Celui-ci est un bon exemple. Il propose en effet une traduction française calquée sur le latin, afin que l'enfant puisse réellement s'en imprégner. L'idée de placer des chiffres sous chaque mot pour mieux comprendre la construction de la phrase latine est aussi nouvelle et fort intéressante. On sent que l'auteur est préoccupé par les difficultés soulevées par les grammaires courantes. Il a visiblement essayé d'améliorer le plus possible le quotidien de l'élève. Chasnaeus ne s'inspire nullement de Behourt, dont il ne reproduit pas la traduction de la règle.

On retrouve à peu près le même type de présentation dans le *Despautere glosé*, ouvrage anonyme paru en 1649 à Paris chez François Pelican. Son titre le présente comme « très nécessaire tant à ceux qui vont au collège, qu'à ceux qui sont encore dans les petites écoles » (4).

(1) Cet érudit deviendra archevêque de Rouen en 1616. Cf. Ferdinand Hofer, *op. cit.*, 1877, t. 23, col. 402-403.

(2) Toussaint Chasnaeus, *op. cit.*, f. [7]r.

(3) Toussaint Chasnaeus, *op. cit.*, f. [7]v. (traduit du latin).

(4) *Op. cit.*, f. [1]r.

Comme il ne contient aucune pièce liminaire, la lecture attentive des règles est indispensable pour mieux comprendre le but poursuivi par l'auteur. Contrairement à Chasnaeus, l'auteur s'inspire de Behourt pour la traduction des règles. La glose (sens et exception) est fort claire. Les exemples choisis sont plus nombreux.

### ***La Grammatica absolutissima de Jean-Jacques Tanquerel (1633)***

Cette grammaire est publiée en deux parties en 1633 chez Romain Mancel, libraire rouennais, qui fait appel à l'imprimeur Nicolas I l'Oyselet. Les premières pièces liminaires de la première partie sont des envois en vers latins. L'un d'eux est d'un intérêt particulier : il s'agit d'un poème français sur la mort de l'auteur de l'ouvrage, Jean-Jacques Tanquerel, rédigé par l'un de ses élèves, François le Brumen, de Neufchâtel-en-Bray (1).

Le format de l'ouvrage (in-4°) permet de développer davantage les différents éléments de chaque règle. Tanquerel ne reprend pas systématiquement les vers latins de Despautère ; il préfère parfois les résumer pour en donner une présentation plus claire. Ainsi, le chapitre sur les degrés de comparaison des adjectifs est traité en vue d'une meilleure adaptation à l'esprit enfantin. Chaque règle est précédée d'un titre, étape essentielle vers une meilleure utilisation de ce type d'ouvrage. L'indispensable glose est présente, suivie si nécessaire d'une explication, d'une liste d'exemples et d'exceptions.

### ***La Grammatica regia de Scipion Dupleix (1644) et La porte française en vers burlesques par le sieur Agathomphile (Robert Bon) (1656) : deux ouvrages d'appoint***

En 1644 paraît à Paris la *Grammatica regia* de Scipion Dupleix (1569-1661) (2). Plus connu pour ses ouvrages historiques ou philosophiques qui ont souvent été critiqués par ses contemporains, ce personnage est un proche de Richelieu. Dupleix dédie sa nouvelle présentation des règles de Despautère au jeune Louis XIV. Il en explique la nouveauté : « Et alors que les autres pays s'étaient approprié d'autres grammairiens, les Français choisirent Jean Despautère. Comme, cependant, j'ai découvert qu'il regorgeait d'erreurs en de nombreux endroits, qu'il était assez obscur dans un plus grand nombre encore, et en définitive assez grossier, j'en ai fait avec soin l'examen critique, j'ai corrigé les fautes, éclairé les passages trop obscurs, rendu

(1) Deux des quatre autres poèmes sont signés par R. Thibault et N. l'Oyselet.

(2) Né et mort à Condom. Cf. F[erdinand] Hofer, *op. cit.*, 1868, t. 15, col. 335-336.

à l'élégance les endroits les plus grossiers ; j'ai supprimé aussi quelques redondances et j'ai suppléé à la plupart des déficiences » (1). Son ouvrage ne paraît pas utilisable seul : en fait, il se contente de proposer en regard, sur deux pages, les règles de Despautère telles quelles et ses propres règles. Les changements apportés peuvent être infimes si la règle est claire, ou au contraire importants si elle est obscure. Par exemple, la première de toutes, et la plus connue :

*Omne viro soli quod convenit, esto virile.*

*Omne viri specie pictum vir dicitur esse* (2).

(Tout ce qui ne s'applique qu'à l'homme est masculin. Tout ce qui représente un homme est censé être un homme) est glosée de la manière suivante :

*Masculi generis, sint nomina cuncta virorum :*

*Quaeque viri picta referunt sub imagine vultum* (3).

(Tous les noms d'hommes sont du genre masculin, ainsi que tout ce qui représente un personnage sous l'apparence d'un homme).

Dans quel but Dupleix fait-il ce genre de travail, a priori peu rentable ? En effet, même si les règles de Despautère ne sont pas toujours explicites, les éditions courantes au XVII<sup>e</sup> siècle proposent des traductions littérales très compréhensibles, d'autant plus qu'elles sont accompagnées de commentaires apportés par le maître. La reprise des règles seules paraît un tant soit peu maigre, à une époque où l'on est avide de commentaires et de gloses. Il est probable que Dupleix, qui n'a rien d'un grammairien, a cherché à flatter le jeune roi (cette méthode paraît juste après la mort de Richelieu) pour s'attirer ses bonnes grâces ou celles des véritables dirigeants du royaume.

Quelques années plus tard paraît un ouvrage, imprimé à Lyon par Pierre Cusset et vendu à Chalon-sur-Saône, qui reprend un peu le même principe, mais d'une manière plus rationnelle. Son auteur, Robert Bon, est sans doute régent au collège des Jésuites de la ville. Sa méthode est destinée à ses propres élèves. Dans son avis au lecteur, il explique que, bien que sa grammaire soit d'un usage fort simple, elle gagnerait à être utilisée conjointement avec celle de Despautère : « Que si vous désirez avoir quelques exemples, et leurs significations, vous

(1) Scipion Dupleix, *Ioannis Despauterii grammatica regia*, Paris, Sébastien Cramoisy, Gabriel Cramoisy, Claude Sonnius et Denis Bechet, 1644, f. [2]v. (traduit du latin).

(2) Scipion Dupleix, *op. cit.*, p. 2.

(3) *Idem*.

n'avez qu'à en tirer du Despautère latin, duquel j'ai voulu suivre l'ordre ponctuellement, afin que le rapport s'en fit avec plus d'avantage et de facilité » (1). Pour ouvrir plus largement le chemin de la langue latine, tout en s'appuyant sur l'antériorité et la supériorité de la grammaire de Despautère, R. Bon invente de paraphraser en vers français les règles latines du célèbre grammairien, qu'il se contente de citer de façon tronquée. Ce type de méthode, destiné à n'être qu'un manuel d'appoint, permet à l'enfant de comprendre plus facilement une présentation parfois trop subtile.

### ***La Methodus nova et acurata de Louis Couvay (1648) : une œuvre originale***

Initiative intéressante, la méthode de Louis Couvay paraît sans indication de lieu ni de date, vraisemblablement en 1648 (2). Nous savons, par le troisième exemplaire disponible, que Couvay enseigne au collège de Beauvais. Sans véritable page de titre, le premier exemplaire débute par une gravure représentant le duc Philippe d'Anjou, deuxième fils de Louis XIII (1640-1701). Cette gravure est reprise dans le deuxième exemplaire qui, daté de 1649, est explicitement dédié au même duc d'Anjou. Il est aussi accompagné d'une intéressante lettre adressée par Jean Balesdens († 1675), protégé du chancelier Séguier, à son ami Louis Couvay et datée du 10 août 1649 (3). Ce personnage s'y remémore les temps anciens, quand lui-même était élève et camarade de Couvay : « Et qu'il est malaisé de revoir encore une fois votre image, qui s'est évanouie avec ma jeunesse comme l'ombre d'un songe, sans partager mes larmes entre la joie et la douleur ! Alors une couronne de carton doré, qui étoit la marque d'un Empire dont les frontières renfermaient tous les sujets à la portée de notre vue, faisait notre plus haute ambition. Un siège élevé d'un demi-pied au-dessus des autres, remporté sur des ennemis dont la haine donnait autant d'utilité que d'honneur, nous étoit de plus grande importance que la prise de la meilleure ville de l'Europe. Les plus rares tableaux de Raphaël et du Titien nous paraisaient peu de chose en comparaison des images signées de nos régents. Et comme elles rendaient témoignage de notre vertu, elles portaient encore cette marque d'autorité qu'elles servaient de lettres de Prince pour les abolitions et les grâces de ceux que la paresse ou l'ignorance rendaient coupables » (4). Puis il fait l'éloge de

(1) Agathomphile [Robert Bon], *La porte Française, en Vers Burlesques*, Lyon, Chalons-sur-Saône, Pierre Cusset, 1656, f. [2]r.

(2) *DBF, op. cit.*, 1961, t. 9, col. 1130.

(3) *DBF, op. cit.*, 1941, t. 4, col. 1425-1427.

(4) [Louis Couvay], *Méthode nouvelle et tres-exacte*, Paris, Jean Gaillard, 1649, ff. [3]r-[3]v.

l'ouvrage et donne une précision importante : « Combien leur allez-vous épargner de larmes et de coups ? L'Université, cette fille aînée de nos rois, âgée de plus de neuf cents ans, perdra ces rides qui faisaient paraître tant de sévérité sur son visage ; et le sceptre de rigueur que ses lieutenants portaient en leurs mains pour marque de leur autorité, se changera bientôt en palmes et en lauriers pour couronner leurs disciples » (1).

On apprend donc ainsi que cet ouvrage est plus spécifiquement destiné aux élèves des collèges de l'Université. La page de titre du troisième exemplaire est volontairement découpée, sans doute pour supprimer un ex-libris, ce qui nous prive de sa date de parution. Cet exemplaire est dédié au Dauphin, futur Louis XIV, et suivi d'une préface, exposant le plan de l'ouvrage. La grammaire en elle-même, dans le premier et le troisième exemplaire, est composée d'une suite de tableaux et de gravures censés présenter les règles du genre des noms et de leurs déclinaisons (la *Prima pars* de Despautère) (2) de manière imagée ou symbolique. Ainsi, une mauvaise coutume est représentée par un fumeur de pipe (3). Dans sa lettre, Jean Balesdens indique que l'auteur de ces gravures est le propre frère de Louis Couvay, Jean Couvay, habile graveur, connu pour son *Saint Jean-Baptiste au désert* d'après Raphaël, et pour son *Martyre de la Saint Barthélemy* d'après Poussin. Il est aussi l'auteur de la jolie gravure représentant le duc d'Anjou.

Ce type d'approche, très original, reste ponctuel. Les raisons sont multiples : Couvay fait appel à son frère pour une entreprise qui reste privée (deux des éditions sont faites à compte d'auteur). Ainsi, les frais encourus restent raisonnables. Ensuite, l'aspect visuel de l'ouvrage, malgré l'enthousiasme du premier coup d'œil, reste anecdotique. Pourtant, il faut reconnaître que Couvay cherche à améliorer les capacités de ses élèves en insistant sur leur mémoire.

### **Le *Despauterius novus* du Père Charles Pajot (1650) ou la grammaire encyclopédique**

Le Père Charles Pajot, qui est alors professeur au collège de La Flèche, fait paraître en 1650 le *Despauterius novus* (4). Il le dédie au jeune Louis de Lorraine, comte d'Armagnac (1641-1718), fils d'Henri de

(1) [Louis Couvay], *op. cit.*, ff. [5]v-[6]r.

(2) Le premier exemplaire ne comprend que le genre des noms.

(3) [Louis Couvay], *Première partie de la grammaire latine*, Paris, l'auteur, s.d., f. [14]r.

(4) Cet ouvrage regroupe seulement la *Prima pars* et la *Syntaxis*.

Lorraine (1), alors élève au collège de Clermont. Cette dédicace est suivie d'une courte préface, adressée plus généralement au lecteur et présentant l'ouvrage lui-même (2) : « Je vous explique en un mot mon dessein. Je n'ai jamais pensé travailler seulement pour des enfants qui commencent, mais, considérant que vous êtes dans la nécessité d'avoir un Despautère, et que vous vous en servez durant plusieurs années, j'ai désiré par ce seul livre vous soulager dans les choses les plus difficiles de vos humanités, en vous donnant à choisir, selon la portée de votre esprit, et selon vos inclinations, d'une agréable variété de curiosités qu'il contient » (3). Il s'agit en effet d'un ouvrage extrêmement riche, qui rassemble des connaissances appartenant à tous les domaines, comme l'annonce son titre (4). Même si Pajot pense qu'un tel ouvrage pourrait être d'un usage divertissant pour de jeunes intelligences, il juge utile de préciser qu'il n'est peut-être pas adapté à tous. Dans ce cas, l'élève moins doué doit se contenter d'apprendre les observations de Behourt, soigneusement reproduites : « cela (...) y étant rendu plus facile par de petits exercices sur chaque règle, qui aident la mémoire. Il semble que ce serait être bien ennemi de soi-même, que de refuser ce moyen presque insensible de se commencer aux heures de loisir et en se divertissant dans les belles connaissances, qu'on pourra plus aisément perfectionner dans les hautes classes » (5). Pajot a même des préoccupations d'ordre économique. Il écrit en effet : « Je dirai de plus une pensée de charité que j'ai eue : plusieurs ne peuvent acheter qu'un Despautère, et par le moyen des choses que j'y ai ajoutées, ils pourront s'en servir durant toutes leurs humanités, et s'y avancer sans de nouveaux frais » (6).

Les similitudes avec la grammaire de Behourt sont évidentes : l'ordre des parties et la traduction sont à peu près semblables. Seuls diffèrent les alinéas : ce qui était intitulé chez Behourt *sensus* (sens) et *exceptio* (exception) est réuni sous la même rubrique : *exercitatio in regulam* (exercices d'application de la règle). Et Pajot prend le parti de proposer le sens de la règle et ses exceptions sous la forme d'un échange question-réponse rédigé entièrement dans un latin très facile.

(1) *DBF, op. cit.*, 1939, t. 3, col. 666.

(2) On peut noter que l'épître, la préface et le texte lui-même sont rédigés en français, alors que le titre est en latin.

(3) Charles Pajot, *Despauterius novus*, La Flèche, Georges Griveau, 1650, f. [7]v.

(4) L'ouvrage fait l'objet de la notice détaillée qui sert de modèle au début de cet article. Voir également la contribution d'Annie Bruter *supra*.

(5) Charles Pajot, *op. cit.*, ff. [8]r-[8]v.

(6) *Ibid.*.

Seuls les exemples sont donnés avec leur traduction française. Là encore, on ne trouve pas de citations d'auteurs.

### **La Grammatica emendata de François Du Creux (1654)**

La *Grammatica emendata* paraît en 1654 chez Jacques Mongiron Millanges, imprimeur bordelais. Elle est composée par un Père Jésuite, François Du Creux (1596-1666). Né à Saintes, il a vraisemblablement vécu à Bordeaux, où il est mort (1). Ceci justifie le lieu de parution de sa grammaire. Le texte proprement dit est précédé d'une préface en latin. F. Du Creux y reprend les doléances habituelles contre l'ouvrage de Despautère, mais il ajoute plusieurs éléments intéressants : « Et cependant un siècle s'était entre temps presque entièrement écoulé, au cours duquel la plupart voyaient les défauts des règles et tous les toléraient, comme si c'était un sacrilège d'enseigner aucune autre règle. Bien sûr, on avait publié depuis longtemps les *Grammaticae Institutiones* tout à fait brillantes d'Emmanuel Alvarez, de notre Société, mais tandis que l'Italie, l'Allemagne, la Pologne, la Belgique, l'Espagne, le Portugal s'en emparent d'un même mouvement, la France, pourtant riche en hommes des plus érudits, restant attachée au seul Despautère, n'a rien changé jusqu'à maintenant ; et constatant combien les choses allaient dans la bonne voie, elle a néanmoins continué à suivre la mauvaise. Enfin une *Nova Methodus* a malgré tout paru, il y a quelques années, assurément élaborée avec soin. Mais comme l'auteur ou les auteurs se sont éloignés de la voie commune et reçue partout dans les collèges, un défenseur anonyme de l'ancienne méthode s'est manifesté cette année-là et a publié une *Grammatica renovata*, certes précise et fruit d'un gros travail, mais il aurait écrit d'une manière plus adaptée aux dispositions naturelles des enfants s'il avait été plus bref ; il aurait satisfait pleinement les érudits s'il avait indiqué les noms des auteurs d'où il tire les exemples, surtout certains, qui peuvent soulever le doute. Moi j'ai obéi aux deux exigences, à savoir être bref, pour les enfants, et présenter consciencieusement, pour les érudits, les références des auteurs d'où sont tirés les exemples. Ce à quoi je suis parvenu, le jugement des connaisseurs le déterminera dans l'avenir. En tout cas, j'ai conservé presque partout l'ordre de Despautère. Pour ce qui concerne les vers, j'ai fait ce qu'ont l'habitude de faire ceux qui restaurent des édifices anciens : de même qu'ils conservent de l'ancienne structure tout ce qui peut être utilisé, du moment que rien ne contrevient aux lois de l'architecture, de même j'ai laissé intact tout ce qui pouvait être conservé sans dommage pour la jeunesse ». Du Creux constate que les Français continuent à utiliser Despautère, auquel ils donnent un caracté-

---

(1) DBF, *op. cit.*, 1967, t. 11, col. 1317.

tère intouchable, malgré ses nombreuses imperfections et malgré la parution de la grammaire d'Alvarez.

Pour améliorer l'ordinaire, il établit un relevé des erreurs contenues dans ce qu'il nomme le *Despauterium Behourtianum* (1). De quel livre s'agit-il ? Il ne peut raisonnablement s'agir du manuel intitulé *Les nouveaux principes de la langue latine, ou le Despautère de Behourt* : cet ouvrage, dont seules les huitième et neuvième éditions (chez Simon Benard, 1669 et 1678) ont été identifiées, n'est qu'une reprise de *l'Universa grammatica* ; c'est plutôt de ce dernier ouvrage que Du Creux veut sans doute parler. Pour constituer cet inventaire, il s'appuie sur Alvarez. Les renseignements qu'il donne ensuite sur la parution d'autres ouvrages sont rares et par conséquent précieux. Il fait d'abord allusion à une *Nova Methodus* : le seul manuel paru avant 1654 qui corresponde à cette description est évidemment la *Nouvelle methode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue latine* de Claude Lancelot. Si F. Du Creux parle de plusieurs auteurs, c'est à cause du rôle prépondérant de Pierre Nicole dans la mise en oeuvre des publications de Port-Royal et de la *Nouvelle methode [...]*, entre autres. D'autre part, Du Creux parle d'une *Grammatica renovata* : il s'agit de l'ouvrage paru anonymement à Paris chez Charles Savreux en 1654. La lecture attentive de ces deux manuels a permis à F. Du Creux de ne pas répéter leurs erreurs. Pour son propre ouvrage, il va ainsi s'inspirer de ses prédécesseurs : il conçoit une méthode courte, adaptée au public enfantin, et agrémentée de citations précises avec le nom de leurs auteurs, pour la satisfaction des érudits. Et il ajoute : « En outre, aucun grammairien ni ancien ni récent n'a échappé à l'exigence de ce travail, si on en excepte deux, que je n'ai pas encore pu trouver, Sanctius et Scioppius ; cependant tous les exemples que ces auteurs avaient choisis avec le plus grand soin ont été retenus, parce que Vossius, auquel j'ai fait si souvent appel, les a de toute évidence repris, et qu'il a examiné l'un et l'autre avec beaucoup d'exactitude » (2). Il utilise donc les mêmes maîtres que Lancelot, bien qu'il passe seulement par l'intermédiaire de Vossius (3).

Du Creux indique même la manière dont on doit utiliser sa méthode : « Il reviendra aux professeurs, s'ils le jugent bon, d'enseigner cette grammaire à leurs élèves seulement par la parole, afin qu'ils s'habituent au sens de chaque mot. Quant aux règles, nous les avons expli-

(1) François Du Creux, *Grammatica emendata*, p. 259.

(2) François Du Creux, *op. cit.*, f. [4]r. (traduit du latin).

(3) G. J. Vossius, *De arte grammatica libri septem*, Amsterdam, Guillaume Blaeu, 1635.

quées pour qu'on ressente à peine le manque de clarté, en nous contentant de répartir le texte de façon que les mots français répondent aux mots latins pour les genres, les déclinaisons, les irréguliers, les prétérits et la syntaxe. Pour la prosodie, la traduction française doit être écartée pour que les apprentis poètes se forment graduellement, en volant pour ainsi dire de leurs propres ailes. Les appendices ont été mis au point pour les érudits, qu'ils soient professeurs ou guidés par le zèle de l'homme instruit, qui désirent ardemment savoir ce qui est le plus élevé ou le plus raffiné dans chacun des arts libéraux » (1).

Cette préface fort instructive est suivie d'une dissertation préliminaire destinée à ceux qui souhaitent élargir leurs connaissances grammaticales. Pour cela, Du Creux leur propose une étude des analogies de la langue latine avec les usages de la langue française.

***La Grammaire de Despautère abrégée du Père Jean Gaudin (1676) : le franchissement du siècle***

Jean Gaudin (1617-1681), jésuite, est successivement régent de grammaire et d'humanités dans les collèges d'Angoulême (1635-1637), de Tulle (1640-1643), de Limoges (1644), mais aussi de Saintes et de Périgueux. Il ne cessera de se déplacer dans cette région. Il n'est donc pas surprenant que le premier exemplaire repéré de la *Grammaire de Despautère abrégée pour la commodité de la jeunesse* soit imprimé à Tulle, chez la veuve de Jean Chirac et J.-L. Chirac, en 1676. Il n'a pas été possible de déterminer avec exactitude la date de parution de la première édition, pour laquelle H. Beylard indique les années 1661-1666. Beylard attribue également à Gaudin la publication des trois tomes du *Despauterius latin* en 1668-1669, remaniés sous le titre de *Nova Joannis Despauterii (...) universa grammatica* » (2). On ne trouve que trois éditions du *Despautère* de Gaudin parues au XVII<sup>e</sup> siècle, les premières étant publiées anonymement. L'ouvrage connaît en 1704 une huitième édition, corrigée et remaniée. S'y trouvent en effet des remarques nouvelles ainsi que la traduction française des verbes latins.

\*

La grammaire de Despautère, remaniée tout au long du XVII<sup>e</sup> siècle, donne une idée précise de l'adaptation des manuels à des pédagogies en perpétuelle transformation. Les éditions du XVI<sup>e</sup> siècle, comme celle de Pellisson, destinée à un public averti, et celle de Du Préau,

(1) François Du Creux, *op. cit.*, f. [4]v. (traduit du latin).

(2) DBF, *op. cit.*, 1982, t. 15, col. 709.

plus didactique, sont rapidement éclipsées par l'*Universa grammatica* de Behourt et ses succédanés. Il est vrai que le régent du collège des Bons-Enfants fait preuve d'un sens de la pédagogie très novateur. Quant aux divers autres continuateurs de Despautère, ils font chacun à leur manière oeuvre nouvelle : les plus anciens, sans doute influencés par les grammairiens humanistes, s'attachent à l'érudition, les autres, plus tournés vers la didactique et influencés par les idées de Port-Royal, s'intéressent à la présentation. Et, parallèlement à ces grammaires courantes, paraît un certain nombre d'ouvrages plus originaux, qui cherchent à répondre à une demande précise, minimale ou encyclopédique. Mais il ne faut pas oublier que toutes ces méthodes sont, à la base, issues de la même grammaire. Un éventail aussi large donne une idée de l'imagination de leurs auteurs et de la vitalité des théories pédagogiques.

Carole GASCARD

Bibliothèque nationale de France

## **LES CAHIERS D'ÉLÈVES DES JÉSUITES EN FRANCE AU XVIII<sup>e</sup> SIÈCLE :**

***projet de groupe de travail***

***par Édith FLAMARION***

À la suite de la journée d'étude du 17 novembre 1995 consacrée à l'« histoire de l'enseignement des humanités classiques », un groupe de travail s'est constitué pour mener à bien l'étude des cahiers d'élèves des collèges jésuites. La Compagnie de Jésus détient, devant les Oratoriens, la première place dans le système d'enseignement de la France d'Ancien Régime, ce qui justifie largement cette enquête.

Entre le début du XVIII<sup>e</sup> siècle et la fermeture des collèges jésuites à partir de 1762, suite à l'interdiction de l'ordre, le nombre des établissements scolaires de la Compagnie de Jésus se monte, en France, à plus d'une centaine. Certains sont immenses comme le collège de Louis-le-Grand ou celui de La Flèche ; d'autres beaucoup plus modestes comme celui de Mauriac, décrit par Marmontel dans ses *Mémoires*. Le public de collégiens formés par les jésuites est donc considérable ;

les jésuites, dans la supplique (1) qu'ils adressent au roi en février 1762, au moment où leur situation devient particulièrement difficile, affirment, quant à eux, avoir formé plus de deux millions d'élèves.

La période considérée (1700-1762) présente un intérêt particulier. L'enseignement donné par la Compagnie se modifie considérablement pendant ces soixante ans où sa pédagogie fait, par ailleurs, l'objet d'attaques de plus en plus virulentes. On constate, en effet, au début du XVIII<sup>e</sup> siècle un large mouvement d'ensemble qui anime l'ordre et qui se caractérise par une volonté d'intervenir de façon plus active dans le siècle. On assiste en effet d'abord à la parution régulière des *Lettres édifiantes et curieuses* (à partir de 1701) ainsi qu'à celle des *Mémoires de Trévoux* (à partir de 1702). Et d'autre part, la Compagnie juge utile de donner à ses collèges une nouvelle charte pédagogique. Presque cent ans après la première *Ratio*, un régent parisien, le P. Joseph de Jouvancy, élabore pour l'ensemble des établissements jésuites une seconde charte : en 1703, il donne la version définitive de son *De ratione discendi et docendi* (2).

On y relève de nouvelles options pédagogiques. Ainsi, si la rhétorique et la poétique sont toujours mises au premier plan, Jouvancy élève l'histoire au rang de troisième « science qu'il faut connaître » et lui associe étroitement la chronologie et la géographie ; il recommande qu'un temps régulier, voire quotidien soit consacré à cet apprentissage (3).

C'est également au début du siècle que le P. Claude Buffier, régent et *scriptor librorum*, donne sa *Pratique de la mémoire artificielle pour apprendre et retenir aisément la chronologie et l'histoire* (1705), son *Histoire chronologique du dernier siècle* (1715) et un *Tableau chronologique de l'Histoire universelle gravée en forme de jeu* (1717). Vol-

(1) Elle est publiée dans le *Journal encyclopédique* (mars 1762).

(2) Cf. F. de Dainville, « Le ratio discendi et docendi de Jouvancy », *Archivum historicum Societatis Iesu*, 1951, pp. 3-58..

(3) « *Quam turpe est ignorare quid gestum sit antequam natus esses, tam necessarium est historiam, antiquitatis magistram, cognoscere. Huic saltem delibandae primis annis, certum stata die tempus erit seponendum* » (« Autant il est honteux d'ignorer ce qui a eu lieu avant sa naissance, autant il est nécessaire de connaître l'histoire, la maîtresse des temps anciens. Il faudra au moins entamer l'étude de celle-ci dès les premières années, lui réserver un temps particulier à jour fixe »), in *Magistris scholarum inferiorum societatis Jesu De ratione discendi & docendi ex decreto Congregat. Generalis XIV, auctore Josepho Juventio soc. Jesu*, Florence, 1703, p. 89. C'est dans la même rubrique « connaissance des sciences » (*De scientiarum perceptione*) que Jouvancy met en première position la Rhétorique (pp. 45-69), puis la Poétique (pp. 70-89), puis l'Histoire (pp. 89-95), avant la Philologie (pp. 96-103).

taire louera l'efficacité de cette entreprise (1). D'autre part, Jouvancy invite les maîtres à veiller à l'apprentissage et au maniement de la langue vernaculaire. C'est encore Buffier qui donne, en 1709, une *Grammaire française sur un plan nouveau*. Enfin, les conseils donnés dans le cadre de l'activité théâtrale des classes expriment également de nouvelles tendances, que nous avons analysées lors de notre travail de doctorat sur le P. Charles Porée (1676-1741) (2).

D'autres consignes et précisions seront données tout au long du siècle par des régents comme le P. Croiset à Lyon en 1711 (3), ou le P. Tournemine qui rédige en français dans les années 1735 ses *Instructions aux régents*. Ces documents peuvent révéler les orientations pédagogiques générales qui sont mises en œuvre dans les collèges ; mais les enseignants gardent une certaine liberté et appliquent ces conseils comme ils le veulent ou comme ils le peuvent : il y a loin de la théorie à la pratique.

On partira donc d'une hypothèse : que la fin du règne de Louis XIV, et surtout la Régence et le règne de Louis XV voient se réaliser d'importantes modifications dans la pédagogie jésuite. Comment la vérifier ?

Les témoignages d'anciens élèves ne sont pas à négliger. On dispose, par exemple, de ceux de Voltaire, collégien de Louis-le-Grand de 1704 à 1709, de Diderot à Langres, du cardinal de Bernis (Louis-le-Grand, 1729 à 1734), de Marmontel à Mauriac. Pour l'intérêt de cette documentation concernant l'histoire de l'enseignement réel, rappelons par exemple, le célèbre récit de Diderot sur la manière dont le P. Porée faisait, lors d'une explication de texte relevant de la littérature comparée, admirer à ses élèves le style homérique qu'il mettait en regard de celui de Racine (4). Mais, là encore, les informations sont parcellaires et, comme tout témoignage, fort suspectes de subjectivité.

---

(1) Le P. Claude Buffier, jésuite, était né en 1661. « Sa *Mémoire artificielle* est d'un grand secours pour ceux qui veulent avoir les principaux faits de l'histoire toujours présents à l'esprit. Il a fait servir les vers (je ne dis pas la poésie) à leur premier usage, qui était d'imprimer dans la mémoire des hommes les événements dont on voulait garder le souvenir... mort en 1737 », écrit Voltaire dans le *Catalogue de la plupart des écrivains français qui ont paru dans le siècle de Louis XIV, pour servir à l'histoire littéraire de ce temps* (*Supplément au Siècle de Louis XIV*, 1751).

(2) Édith Flamarion, *Le Théâtre néo-latin dans les collèges jésuites en France au début du XVIII<sup>e</sup> siècle. Un cas exemplaire : Le L. J. Brutus du P. Porée (1708)*, Thèse nouveau régime, 2 vol., Paris III, 1994.

(3) Le P. Croiset, *Règlements pour Messieurs les pensionnaires des pères jésuites du collège de Lyon* (Lyon, 1711 ; deuxième édition, 1715).

(4) Voir sa *Lettre sur les sourds et les muets* (1751).

Les œuvres des régents, comme leur théâtre, leurs œuvres poétiques ou leurs discours sont également précieuses en ce domaine. Elles permettent d'apprécier leurs options esthétiques ou leur familiarité avec d'autres textes. Mais ici encore, l'observation de la pratique reste indispensable.

Ce sont les cahiers d'élèves qui offrent la piste la plus solide pour étudier la question et, dans la mesure où les sources le permettent, pour quantifier les résultats. Quels cahiers ? On écartera, comme moins pertinents, les cahiers de cours dictés, en particulier les abondantes rhétoriques manuscrites qui nous ont été conservées. On privilégiera au contraire les cahiers d'exercices, comportant les travaux réalisés par les collégiens ou les corrigés d'exercices. Certes, la plupart de ces cahiers ont disparu. Mais il en reste toutefois un certain nombre, dispersés dans des bibliothèques ou des dépôts d'archives. Nous en avons consulté à la Bibliothèque nationale, à la Mazarine, aux Archives de France de la Compagnie, etc. Le catalogue élaboré par P. Albertini (1) se révèle ici particulièrement précieux et donne d'utiles indications de recherche. Nous avons relevé dans sa liste d'abondants cahiers d'élèves des Jésuites au XVIII<sup>e</sup> siècle. D'autres cahiers ont été repérés depuis lors, et une première partie du travail devrait être consacrée à la constitution d'un corpus suffisant. Comme les cahiers conservés concernent plus fréquemment la classe de rhétorique que les classes précédentes (humanités et surtout « classes de grammaire »), il faudrait rééquilibrer le corpus en direction de ces classes.

L'étude de l'évolution des méthodes et des pratiques étant au centre de cette recherche, il importe, pour que l'exploitation des cahiers soit significative, d'en rassembler un nombre suffisant et sur une assez longue durée. Il serait également souhaitable que soient représentés dans le corpus aussi bien les petits ou moyens collèges de province (qu'en est-il, par exemple, des collèges de Bretagne ?) que les grands établissements comme Louis-le-Grand ou La Flèche.

L'analyse d'un seul document est certes peu probante ; elle peut pourtant offrir des conclusions intéressantes. C'est le cas d'un cahier que nous avons retrouvé dans le bureau de l'actuel proviseur du lycée Louis-le-Grand. Sous le titre de *Thesaurus operum scholasticorum auctore Carolo Porée celeberrimo Rhetorico professore in Ludovici Magni collegio*, cette pièce regroupe, sur plus de 700 pages, cinq cahiers

---

(1) *L'enseignement classique à travers les manuscrits des élèves, 1640-1940*, INRP, 1986.

d'élèves (1). Série limitée, certes, mais dont l'analyse permet de tirer quelques conclusions sur l'enseignement de ce « célèbre professeur de rhétorique », qui fut apprécié par Diderot et auquel Voltaire resta étroitement lié jusqu'à sa mort (2). Le recueil est daté de 1739 sur la première page : « *Lutetiae Parisiorum anno Dom. 1739* ». Quant à son propriétaire, il se désigne lui-même : « *Ejusdem thesauri custode et possessore Guillelmo Meighan predicti celeberrimi professoris audiatore* ». Mais l'un des cahiers porte la mention de l'année 1735. Or le P. Porée, qui enseigna au collège parisien de 1708 à 1741, fut constamment chargé de la classe de rhétorique, qui terminait le cursus des études classiques chez les Jésuites. On peut en conclure que le recueil est composé de cahiers de plusieurs élèves du même enseignant, et qu'il a été réalisé par un élève qui suivit les cours de Porée à la fin de sa carrière.

Que chercher dans ces cahiers ? C'est leur exploitation qui pourra nous l'apprendre. Une méthode qui nous semble performante est celle qui a été mise en oeuvre dans l'étude exhaustive des copies d'exercices latins faite par M.-M. Compère et D. Pralon-Julia (3). Quelques pistes semblent déjà s'ouvrir : elles demanderaient la collaboration d'historiens, de grammairiens, de latinistes et de littéraires dont les compétences seraient ici les bienvenues. Les questions touchant la place de « l'histoire », les options linguistiques et esthétiques nous semblent des objets d'étude prioritaires. Ainsi quelle est la place et la nature des exercices qui reviennent fréquemment, voire systématiquement, en latin ? en français ? Y-a-t-il, et dans quelle mesure, accroissement du nombre des travaux effectués en français ? Les phénomènes observés se réalisent-ils de la même manière et avec la même fréquence dans l'établissement parisien et dans ceux de province ? Une approche comparative s'impose.

---

(1) Une communication a été présentée à ce sujet lors de la Table ronde du 17 novembre 1995.

(2) Voir la notice qu'il lui consacre dans son *Catalogue* (cité *supra*) : « Porée (Charles), né en Normandie en 1675, jésuite... Son plus grand mérite fut de faire aimer les lettres et la vertu à ses disciples ».

(3) *Performances scolaires de collégiens sous l'Ancien Régime, Étude d'exercices latins rédigés au collège Louis-le-Grand vers 1720* (INRP et Publications de la Sorbonne, 1992).

Voici une première liste des domaines qui semblent pouvoir être abordés :

### 1. La rhétorique : stagnation ou évolution ?

Dans l'état actuel de nos recherches, fondées en particulier sur le *Thesaurus* décrit ci-dessus, la rhétorique continue à occuper une place prépondérante.

*Rhétorique latine* : on s'exerce à réaliser quelques « périodes », *orationes* et « amplifications » ; mais ces exercices restent courts et peu nombreux. On s'attache beaucoup plus, dans ces cahiers, à l'apprentissage des nombreuses figures de style ou de pensée : on y trouve un grand nombre d'exemples illustrant ces procédés. Les exercices portant sur les figures d'*elocutio* portent la marque du traité de Quintilien. Il serait utile de relever les figures le plus fréquemment étudiées, et d'y repérer une évolution possible.

*Rhétorique française* : les « plaidoyers ». Un changement notable s'opère à partir du début du XVIII<sup>e</sup> siècle. Le genre nouveau des « plaidoyers » est lancé par le P. Le Jay, régent à Louis-le-Grand, et connaît un succès croissant : ces plaidoyers constituent, en quelque sorte, la transcription française des *orationes*. Apparemment pratiqué partout (hypothèse à vérifier), l'exercice est loué par les périodiques et les témoins extérieurs. Dès le début du siècle, l'exercice est pratiqué intensivement, comme en témoigne le *Recueil de plusieurs plaidoyers, vers et fables*, tous réalisés en français pendant les cours du P. Porée, sans doute en 1709 puisqu'on y trouve des textes du jeune Arouet. Le P. Geoffroy, régent au collège parisien, fera éditer, en 1756, un recueil de discours composé par ses élèves, sous le titre *Exercices en forme de plaidoyers prononcés par les collégiens de Louis-le-Grand, le vingt septième d'août 1756* (Paris, Thiboust, 1756) et dédié à Monsieur le comte d'Argenson.

*La forme* : Propédeutique à l'éloquence parlementaire, les plaidoyers qui ont pu être analysés se construisent selon un schéma identique : 1, exorde, 2, structure en deux parties qui se subdivisent chacune en trois mouvements : argument, objection, réfutation, 3, péroraison.

*Les sujets traités* : Il vaudrait la peine d'établir une sorte de répertoire et une grille des thèmes proposés aux élèves. Dans l'état actuel des dépouillements, il semble qu'on puisse distinguer certaines tendances.

– des questions d'ordre privé auxquelles les adolescents peuvent être sensibles : par exemple, l'amitié, la préférence d'un père pour l'un de ses enfants ou les dangers du jeu et du libertinage.

– des questions d'ordre public : quelle discipline est la plus utile à l'État, la philosophie, l'histoire, la poésie ou l'éloquence ? ou encore, sous une autre forme, quel métier est le plus utile, celui du peintre, du poète, du « limonadier » ou du libraire ? Quelle académie, l'Académie française, celle des sciences, celle des inscriptions et médailles ou celle de peinture et de sculpture ? Porée incite ses élèves à réfléchir à « l'établissement d'une colonie tyrienne » et les fait s'interroger sur l'utilité comparée dans un État des laboureurs, des artisans, des marchands et des soldats.

## 2. Le goût pour le théâtre, la poésie (*carmina*) et les fables

*Théâtre* : Alors que l'oratorien Lamy vient de condamner ces genres (1), la poésie et le théâtre sont vivement encouragés chez les Jésuites ; on sait par exemple que Porée produisit une oeuvre théâtrale importante comportant sept tragédies et sept comédies, et assez appréciée pour être recommandée comme modèle aux régents par le P. Tournemine dans ses *Instructions* des années 1735. Elle fut plusieurs fois publiée au cours du siècle. Bernis mentionne dans ses *Mémoires* le talent d'acteur et de metteur en scène du régent et Voltaire le consulte jusqu'à sa mort en 1741 sur son oeuvre poétique et théâtrale. Le *Thesaurus* de 1739 évoqué plus haut fait ainsi état de trois pièces (deux comédies et une tragédie) de Porée qui sont étudiées en classe sans doute en vue du spectacle à monter, et qui sont accompagnées de didascalies et de conseils de jeu en français.

*Poésie* : Les régents s'y emploient eux-mêmes (le P. Geoffroy donne en 1745 un *Recueil de poèmes latins et français*) et en font composer à leurs élèves. Ils produisent des traités de poésie française : ainsi, le P. Billon, régent d'humanités à Avignon dicte en 1736 un *Cours de poésie française* (2) qui fait appel pour illustrer ses propos sur la rime, la structure du vers et la poésie française à Boileau, Pierre et

(1) C'est l'oratorien Le Brun qui émet de fortes réticences sur la pratique théâtrale, dans son *Discours sur la comédie* de 1694 ; le P. Bernard Lamy, lui, s'en prend à la rhétorique des colléges dans *La rhétorique de collège trahie par son apologiste dans son traité de la véritable éloquence*, 1704. Voir le compte rendu dans les *Mémoires de Trévoux*, mars 1705, p. 481. Son *Art de parler* datait de 1675.

(2) *Cours de poésie française*, dicté par le R. P. Billon, 1736. Conservé aux Archives de la Province de France.

Thomas Corneille, Racine, Molière, Ménage, J.-B. Rousseau, Bensé-  
rade ou La Motte-Houdart.

Ils produisent également de nombreux poèmes en latin, comme l'atteste le *Thesaurus* sur près d'une centaine de pages. Ce sont généralement des poèmes courts traitant des saisons (*in ferias autumnales, hiberna lamentatio*), de sujets antiques (mort de César, de Sénèque, d'Hercule, supplice de Manlius, la culpabilité et l'innocence d'Œdipe, etc.), de rares sujets chrétiens (Noël, la Vierge), de l'éducation du Dauphin (*Pacis et Bellonae contentio de serenissimo Galliarum Delphino*).

Un recueil d'exercices de près de 500 pages conservé aux Archives des Jésuites est consacré exclusivement à des exercices en français. On y trouve quelques énigmes et plus d'une centaine de pages d'épigrammes. Pratique de l'ironie, de l'humour, du pastiche exercé contre un mari soulagé par la mort de sa femme, contre une coquette fardée, une femme laide, sur le vin, contre un « puissant ecclésiastique », contre l'ignorance d'un curé ou contre Mazarin. Peut être envisagée une étude du recours au comique (procédés et finalités, parallèle avec le théâtre comique, etc.). Entraînement courant que cet exercice d'épigrammes : on retrouve ce même type de travail dans un recueil réalisé en 1702-1703 par des élèves du P. Le Jay.

D'autre part, le goût pour le « sens suspendu », le « discours voilé », chers au P. Bouhours se trouve illustré avec insistance par ces exercices ; il semble qu'il y ait, de plus, au XVIII<sup>e</sup> siècle une option nouvelle en faveur de la *brevitas*, fort éloignée de la grande manière cicéronienne, *brevitas* d'ailleurs clairement revendiquée par le P. Porée qui constate (ou qui suscite ?) une modification des aspirations esthétiques chez les élèves.

Enfin, on retrouve la pratique ancienne, mais toujours en vigueur, du *modus alter* : réécriture opérée sur le même sujet mais dans plusieurs autres « styles » ou dans une autre langue (latin-français) ou sur un autre sujet en imitant le style de l'hypotexte. Pratique insistante qui conduit, comme « naturellement », les collégiens à produire d'eux-mêmes des textes personnels.

*Fabulae* : en latin et en français. On entraîne les collégiens à construire de courts récits à dimension morale, sortes de petits « contes » dont on connaît le succès au XVIII<sup>e</sup> siècle. Le *Thesaurus* contient un bon nombre de *fabulae* latines et une seule en français, intitulée « Les oranges ». Son thème : « On ne devient pas toujours bon avec les bons ; mais il est rare qu'on ne devienne pas méchant avec les mé-

chants » ; c'est la reprise d'une fable latine présentée sur la même page et qui a pour incipit *Feritas saepe inter homines* (la cruauté fréquente chez les êtres humains).

Le *Thesaurus* fait également état de la rédaction d'une lettre, genre dont G. Haroche-Bouzinac souligne l'importance dans la formation des élèves des Jésuites (1).

Ces genres ici répertoriés fournissent une liste qui n'est pas limitative ; il conviendrait de relever et d'analyser également les autres types d'exercices pratiqués. Voilà, en l'état actuel, les pistes de recherche que nous nous proposons de poursuivre. Le chantier n'est qu'à peine ouvert et il nécessite des bonnes volontés. C'est donc par un appel que nous terminons cette brève présentation d'un projet qui a déjà retenu l'intérêt de quelques chercheurs.

Édith FLAMARION  
Université Paris III

---

(1) Voir G. Haroche-Bouzinac, *Voltaire dans ses lettres de jeunesse (1711-1733). La formation d'un épistolier au XVIII<sup>e</sup> siècle*, Paris, Klincksieck, 1992.

## RÉSUMÉS – SUMMARIES – ZUSAMMENFASSUNGEN

André CHERVEL, Marie-Madeleine COMPÈRE : **Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français**

La tradition dans laquelle s'inscrit l'histoire des humanités classiques remonte à la plus haute Antiquité. En France, c'est à l'époque de la Renaissance que cet enseignement prend une forme durable, caractérisée par un certain nombre de traits : il vise à donner à ses disciples une éducation morale et une formation rhétorique, esthétique et intellectuelle, étrangères à toute préoccupation professionnelle, et solidement encadrées par les dogmes, les pratiques et les exigences du christianisme, et à constituer ainsi une élite, en se fondant sur la langue et la littérature latines (et grecques, accessoirement). Cet enseignement « classique » reste florissant jusqu'au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle ; concurrencé par des conceptions pédagogiques modernes, il laisse désormais une place sans cesse plus large aux disciplines scientifiques, aux langues vivantes, mais surtout à la langue et à la littérature françaises. Sous sa forme classique, le modèle des humanités s'effondre avec la réforme de 1902. C'est le français qui, parmi les disciplines enseignées, assure la continuité de la tradition des humanités dans l'enseignement secondaire de masse de la fin du XX<sup>e</sup> siècle, où l'enseignement du latin n'est plus qu'une « option » parmi d'autres.

André CHERVEL, Marie-Madeleine COMPÈRE : **The humanities in the history of the French curriculum**

*The tradition within which one finds the history of the classical humanities goes back to high Antiquity. During the Renaissance in France the humanities acquired their long-lasting shape, characterized by a certain number of traits : they sought to give students a moral education and an aesthetic and intellectual rhetorical training, far removed from any professional preoccupation and solidly framed by Christian dogma, practices and requirements in order to develop an elite through the study of Latin language and literature (only occasionally Greek). This « classical » education flourished until the mid nineteenth century, but then the challenges of modern pedagogical concepts increasingly forced this education to include not only scientific studies, and spoken languages, but especially the study of French language and literature. The classical version of the humanities curriculum collapsed with the 1902 reform. In mass secondary education at the end of the twentieth century, French now offers continuity in the disciplines being taught with the tradition of the humanities since Latin is now only an option among others.*

**André CHERVEL, Marie-Madeleine COMPÈRE : Humanistische Bildung im französischen Schulunterricht**

*Klassische Bildung hat eine lange Tradition. In Frankreich etabliert sie sich im Zeitalter der Renaissance, so daß die Beschäftigung mit Grammatik, Rhetorik, Dichtung und Moralphilosophie zu ihren charakteristischen Inhalten gehört, verbunden mit einem neuen humanistischen Bildungsideal : der Vervollkommnung des Menschen durch am antiken Vorbild orientierte Studien. Die Sorge um das eigene berufliche Weiterkommen war dieser in die Dogmen, Praktiken und Anforderungen der christlichen Lehre fest eingebundenen Bildungsform fremd. Ziel war die Ausbildung von Eliten auf der Basis eines Studiums der lateinischen (und, allerdings nur am Rande, auch der griechischen) Sprache und Literatur. Diese « klassische » Bildung bestimmt das Bild bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts ; erst danach gerät sie in Konkurrenz zu moderneren Strömungen innerhalb der Pädagogik und muß den mathematischnaturwissenschaftlichen sowie den neusprachlichen Fächern, vor allem aber dem muttersprachlichen Unterricht und dem Studium der französischen Literatur einen immer breiteren Raum überlassen. Die Bildungsreform vom Jahr 1902 markiert das Ende des humanistischen Bildungsideals in seiner klassischen Ausprägung. Bei wachsenden Schülerzahlen setzt heute in der gymnasialen Oberstufe, wo Latein nur noch ein Wahlpflichtfach unter anderen ist, der Französischunterricht die humanistische Tradition fort.*



**Michel LEMOINE : Les auteurs classiques dans l'enseignement médiéval : l'état de la question**

On sait aujourd'hui que le Moyen Âge ne s'est pas contenté de reproduire l'héritage littéraire antique. Sa réhabilitation est bien assurée : les études ont permis de montrer combien les textes latins, et même grecs, étaient connus et assimilés, et produisaient à leur tour une culture authentique. L'article éclaire sous cet angle les différentes périodes depuis l'expansion du christianisme jusqu'au XIII<sup>e</sup> siècle, en se fondant sur la bibliographie récente. Pour chacune de ces périodes, on examine les modalités de la formation intellectuelle, les hommes et les centres les plus innovants et les plus productifs, en mettant l'accent sur la façon dont la question de l'utilisation chrétienne de la littérature païenne a été résolue.

**Michel LEMOINE : Classical authors in the Medieval curriculum : the state of the field**

*We are now aware that the Middle Ages did not simply reproduce the literary tradition of Antiquity. New studies have changed our vision of the*

period by showing how Latin and even Greek texts were known and assimilated, producing as a result a new and authentic culture. In line with this perspective the article considers different time periods from the expansion of Christianity until the thirteenth century, using the results of recent work. In each time period, the author considers the characteristics of intellectual training, as well as the most innovative and productive men and centers of learning, while insisting on the way pagan literature was reused in a Christian perspective.

**Michel LEMOINE : Die antiken Autoren im mittelalterlichen Schulunterricht : Stand der Forschung**

Man weiß heute, daß das Mittelalter sich nicht damit begnügt hat, das literarische Erbe der Antike einfach zu reproduzieren. An zahlreichen Beispielen läßt sich nachweisen, in welchem Umfang auch die paganen lateinischen (und selbst die griechischen) Autoren bekannt waren, rezipiert wurden und ihrerseits neue kulturelle Strömungen auslösen konnten. Unter Berücksichtigung der jüngsten Forschungsliteratur untersucht der Beitrag den Lektürekanon verschiedener Epochen von der Ausbreitung des Christentums bis zum 13. Jahrhundert. Für jede der angesprochenen Perioden werden dabei die Modalitäten der Bildungsvermittlung sowie die bedeutendsten und literarisch produktivsten Persönlichkeiten und Bildungszentren vorgestellt und analysiert, wobei immer wieder die Frage im Mittelpunkt steht, in welcher Weise die paganen Autoren für eine christliche Lehre dienstbar gemacht wurden.



**Annie BRUTER : Entre rhétorique et politique : l'histoire dans les collèges jésuites au XVII<sup>e</sup> siècle**

L'enseignement de l'histoire procède-t-il des humanités classiques ? C'était la thèse soutenue par l'historien de l'éducation des Jésuites, François de Dainville, mais les sources sur lesquelles il s'appuyait sont susceptibles d'une autre lecture. Car ni les finalités, ni les pratiques enseignantes des classes des collèges jésuites, telles qu'elles sont définies par la *Ratio studiorum*, ou qu'on peut les reconstruire à partir de manuels, ne viennent à l'appui de l'idée que l'histoire serait devenue matière scolaire autonome à travers l'enseignement des humanités ; elles mettent au contraire en lumière la fidélité des régents jésuites à la tradition rhétorique venue de Cicéron et de Quintilien, pour laquelle l'histoire était avant tout un type de discours, l'étude du passé ressortissant toujours à la catégorie cicéronienne d'*antiquitas*. Quant à l'histoire de France, enseignée aussi dans les collèges jésuites, elle relevait d'un autre type d'enseignement, dispensé par des précepteurs privés et réservé à la clientèle aristocratique des pensionnats.

### Annie BRUTER, **Between Rhetoric and Politics : History in seventeenth Century Jesuit Colleges**

*Does contemporary history teaching find its origin in the humanities ? That's what the historian of Jesuit education, François de Dainville, endeavoured to show, but the very evidence he relied on can be read in a different light. For neither educational finalities nor teaching practice in Jesuit classrooms, as defined by the Ratio studiorum, or reconstructed from textbooks, support F. de Dainville's claim that history would have developed into an independant school subject through the teaching of the humanities ; rather they highlight the faithfulness of Jesuit teachers to the rhetorical tradition of Cicero and Quintilian, for whom history was chiefly a specific kind of discourse, while the study of the past still belonged to the ciceronian field of antiquitas. As for the teaching of French history, which also took place in Jesuit colleges, it was part of a different kind of curriculum, taught only to privileged aristocratic boarders by private tutors.*

### Annie BRUTER : **Rhetorik und Politik im Geschichtsunterricht in Jesuitenschulen des 17. Jahrhunderts**

*Ist Geschichtsunterricht ein Ausfluß humanistischer Bildungsideale ? Diese These vertrat François de Dainville, der Nestor der jesuitischen Bildungsgeschichte ; allerdings lassen sich die von ihm herangezogenen Quellen auch anders interpretieren. Denn weder die in der Ratio studiorum festgelegten Unterrichtsziele noch die an Hand von Schulbüchern rekonstruierbare Unterrichtspraxis in den Jesuitenschulen stützen die Behauptung, Geschichte sei mittels des Lateinunterrichts zu einem eigenständigen Unterrichtsgegenstand geworden. Vielmehr läßt sich zeigen, daß die jesuitischen Lehrer den auf Cicero und Quintilian zurückgehenden rhetorischen Traditionen eng verhaftet waren, für die Geschichte vor allem eine Form des Diskurses und ihr Studium nur im Zusammenhang mit der ciceronischen Kategorie der antiquitas denkbar war. Dagegen wurde die französische Geschichte in den Jesuitenschulen zwar ebenfalls gelehrt ; sie blieb aber Teil einer ganz spezifischen Unterrichtsform, wurde sie doch von Privatlehrern ausschließlich einem ausgewählten Kreis von adeligen Pensionatszöglingen vermittelt.*



### Bernard COLOMBAT : **Les manuels de grammaire latine des origines à la Révolution : constantes et mutations**

Cet article étudie l'évolution, sur une période longue, de la grammaire latine envisagée comme un outil linguistique. Une première partie évoque quelques caractéristiques de cet outil, en particulier son succès et sa réutilisation

pour la description d'autres langues, la forme que lui a rapidement imposée une langue devenue « morte », sa place parmi d'autres outils. Une seconde partie présente sommairement dix ouvrages produits entre le IV<sup>e</sup> siècle et la fin du XVIII<sup>e</sup> et choisis pour leur importance dans la tradition pédagogique, en s'attachant à leur forme matérielle (mode de présentation, composition, corpus d'exemples). Une troisième partie étudie leurs composantes théoriques : les rudiments (premiers éléments), la morphologie (en particulier son apprentissage par des règles de dérivation), la syntaxe et les processus de passage de langue à langue. L'article conclut à la nécessité de revoir notre appréciation de ces grammaires que nous avons souvent tendance à juger confuses ou inadaptées, et pour certaines d'entre elles trop épaisses et inutilement compliquées. En fait nous oublions que les conditions de leur production ont progressivement changé et nous mésestimons leur influence profonde sur notre propre perception de la langue latine.

**Bernard COLOMBAT : Latin grammar textbooks from the origins to the French Revolution : permanent features and transformations**

*This article examines the long term evolution of Latin grammars considered as a linguistic tool. The first section touches on a few characteristics of this tool, particularly the success it had and the use that was made of it to describe other languages. What form did it adopt once it became a « dead » language and what was its place among other tools ? The second section briefly presents ten works written between the fourth and the end of the eighteenth century, selected according to the importance they held in educational tradition. What material form did they adopt (mode of presentation, composition, chosen examples) ? The third section examines the theoretical components of these works : the rudiments (basic elements), their morphology (in particular derivation rules), syntax and language to language transfer processes. The article concludes that we should revise our appraisal of these grammars, which we often consider confused or unsuitable, and in some cases, judge too large and uselessly complicated. We tend to forget that the conditions under which they were produced changed progressively and we underestimate the profound influence they had on the way we ourselves perceive the Latin language.*

**Bernard COLOMBAT : Lateinische Schulgrammatiken von den Anfängen bis zur Revolution : Konstanten und Veränderungen**

*Untersucht wird über einen langen Zeitraum die Entwicklung der lateinischen Schulgrammatik als Werkzeug der Sprachvermittlung. Dabei werden zunächst einige charakteristische Merkmale dieses Werkzeugs beschrieben, insbesondere sein Modellcharakter für die Beschreibung anderer Sprachen, seine durch die Zwänge einer untergegangenen Sprache diktierte äußere Form und sein Stellenwert neben anderen Arbeitsinstrumenten. In einem zweiten Teil werden dann zehn zwischen dem 4. und dem ausgehenden*

18. Jahrhundert entstandene Werke, die innerhalb der pädagogischen Tradition eine wichtige Rolle gespielt haben, kurz vorgestellt und hinsichtlich bestimmter äußerer Kriterien (Aufbau ; Beispielkanon) analysiert. Ein dritter Teil schließlich ist inhaltlichen Merkmalen gewidmet : Grundlagen, Basiswortschatz, morphologische Strukturen (vor allem an Hand der Derivationsregeln vermittelt), Syntax, Sprachentwicklung. Es zeigt sich dabei die Notwendigkeit einer Revision unseres traditionellen Bildes dieser Grammatiken, die ja oft als konfus und dem Gegenstand unangemessen beurteilt werden ; zumindest einigen von ihnen wirft man außerdem eine zu große Materialfülle und eine unnötige Verkomplizierung des Stoffes vor. Dabei werden allerdings die sich allmählich wandelnden Herstellungsbedingungen dieser Grammatiken ausgeblendet und auch ihr tiefgreifender Einfluß auf unser eigenes Bild der lateinischen Sprache unterschätzt.



**Martine FURNO : Les dictionnaires de Pierre Danet pour la collection *Ad usum Delphini***

Cet article décrit les cinq dictionnaires donnés par Pierre Danet, entre 1673 et 1698, pour la collection *Ad usum Delphini*. Danet rédige un premier dictionnaire latin-français en 1673, et en fournit une édition refondue en 1680 ; en 1677, il publie les *Radices*, court lexique français-latin, où les mots latins sont classés par famille de mots autour de leur étymon ; en 1683, il rédige un dictionnaire français-latin, puis un nouveau dictionnaire latin-français en 1691, suivi enfin d'un *Dictionnaire des Antiquités* en 1698. Ces ouvrages sont le reflet des deux orientations de la collection, car ils sont à la fois, pour les premiers, liés aux besoins précis de l'éducation du Dauphin, et plus ouverts, ensuite, vers un public « honnête homme » à la recherche d'instruments qui lui permettent de perfectionner sa culture. Enfin, ils suivent aussi les évolutions de la pédagogie du latin au cours du siècle, trahissant la part de plus en plus importante que prend l'exercice de version latine à tous les niveaux d'enseignement.

**Martine FURNO : Pierre Danet's dictionaries for the collection *Ad usum Delphini***

*This paper describes the five dictionaries produced by Pierre Danet from 1673 to 1698, to the Ad usum Delphini collection. Danet wrote his first Latin-French dictionary in 1673, and revised it for a second edition in 1680. In 1677 he published the Radices, an abridged Latin-French dictionary where words are grouped in etymological families ; Danet then wrote a French-Latin dictionary in 1683, a new Latin-French dictionary in 1691, and lastly, a « dictionary of Antiquities » in 1698. These books reflected the two objectives of the collection : the first dictionaries were specifically developed for the dauphin's*

*education, while the latter ones aimed at a wider public of well-educated gentlemen, who were seeking the means to improve their culture. These dictionaries also reflect the general evolution of pedagogy during the seventeenth century, and show the increasingly large place of French translation at all levels of Latin language training.*

**Martine FURNO : Die Wörterbücher von Pierre Danet für die Reihe *Ad usum Delphini***

*Der Beitrag beschreibt die fünf zwischen den Jahren 1673 und 1698 von Pierre Danet für die Reihe Ad usum Delphini redigierten Wörterbücher. Danet legt 1673 ein erstes lateinisch-französisches Wörterbuch vor, das er 1680 für eine Neuauflage überarbeitet. 1677 veröffentlicht er die Radices, ein kleines zweiprächiges Wörterbuch, in dem die lateinischen Wörter nach Wortfamilien sortiert um ihr Etymon gruppiert werden. 1683 folgt ein französisch-lateinisches Wörterbuch, 1691 ein weiteres lateinisch-französisches Wörterbuch und 1698 schließlich ein Dictionnaire des Antiquités. Diese Werke spiegeln die doppelte Zielsetzung der Buchreihe wieder, dienen doch vor allem die ersteren zum einen dem konkreten Zweck der Erziehung des Kronprinzen, zum anderen der Befriedigung des Bildungshungers eines breiteren Publikums von honnêtes hommes. Schließlich spiegeln sie auch die zeittypischen Entwicklungen innerhalb des Lateinunterrichts selbst, wo auf allen Unterrichtsebenen der Übersetzung aus dem Lateinischen immer mehr an Bedeutung gewann.*



**Monique BOUQUET : Horatius Coclès à travers les manuels de latin, du XVIII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle**

L'enseignement classique a toujours réservé une place de choix aux « *virii illustres* » de l'histoire et de la littérature latines : ainsi s'explique la présence séculaire d'Horatius Coclès dans nos manuels scolaires. La comparaison des différentes versions de cet épisode emprunté à Tite-Live permet de comprendre quels ont été, et quels sont encore, les objectifs pédagogiques des professeurs et des éditeurs scolaires. Deux ouvrages du XVIII<sup>e</sup> siècle, le *Selectae* d'Heuzet et le *De viris illustribus* de Lhomond illustrent les principes de la réécriture du texte originel : le mettre en conformité tant avec les exigences du christianisme qu'avec les règles d'une grammaire normalisée à l'intention des débutants. Bien que ces raisons ne soient plus pertinentes aujourd'hui, les versions récentes du même épisode, destinées aux élèves, semblent se conformer aux mêmes principes sans tenir compte apparemment de l'évolution scientifique et intellectuelle de notre société depuis deux siècles.

**Monique BOUQUET : Horatius Coclès in Latin textbooks, from the XVIII<sup>th</sup> to the XX<sup>th</sup> century**

*The classical curriculum has always kept a special place for the « viri illustres » of Latin history and literature, which explains the long-standing presence of Horatius Coclès in our textbooks. A comparison of the different versions of this episode, stemming from Livy, enables one to understand what were and what still are the pedagogical goals of school teachers and textbook editors. Two eighteenth-century works, Heuzet's Selectae and Lhomond's De viris illustribus illustrate the principles involved in the rewriting of the initial text. They sought to make it conform both to Christian requirements and with the standardized grammar for beginning students. Although these reasons no longer apply today, the recent versions of this same episode intended for students seem to obey the same criteria without apparently considering the scientific and intellectual evolution of our society in the past two hundred years.*

**Monique BOUQUET : Horatius Cocles in Lateinbüchern des 18. bis 20. Jahrhunderts**

*Im altsprachlichen Unterricht nehmen die viri illustres der alten Geschichte und der lateinischen Literatur von jeher einen festen Platz ein ; seit Jahrhunderten findet sich deshalb auch Horatius Cocles in unseren Schulbüchern. Durch einen gezielten Vergleich verschiedener Versionen der genannten Stelle aus Titus Livius lassen sich die pädagogischen Ziele der Lehrer und der Schulbuchverlage herausarbeiten. Zwei Werke des 18. Jahrhunderts, die Selectae von Heuzet und De viris illustribus von Lhomond, illustrieren das Prinzip der Nacherzählung des Originaltextes, der sowohl mit den Anforderungen der christlichen Lehre als auch mit den für Anfänger normalisierten grammatischen Regeln in Übereinstimmung gebracht werden mußte. Wenngleich sich dies aus heutiger Sicht kaum mehr rechtfertigt, scheinen auch jüngere Werke bei der Behandlung der Horatius-Cocles-Stelle eben diesem Prinzip zu folgen. Die intellektuellen und gesellschaftlichen Wandlungen der letzten beiden Jahrhunderte bleiben dabei unberücksichtigt.*



**Françoise DOUAY-SOUBLIN : Les recueils de discours français de la classe de rhétorique (XVIII<sup>e</sup>-XIX<sup>e</sup> siècles)**

En 1755 paraît le premier recueil de discours français, quelques années après la création du concours général, qui comportait une épreuve dans cette discipline. Les manuels de ce type, destinés aux élèves de la classe de rhétorique (ou première), se multiplient désormais, doublant, pour la langue nationale, le fameux *Conciones* latin et offrant en série plusieurs types de discours (exemples d'art oratoire, choix de compositions françaises, etc.). Ils disparaissent

sent à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, en même temps que la pratique scolaire de l'exercice. L'article analyse dix de ces recueils, choisis parmi ceux qui ont été le plus utilisés, et en illustrent les différentes catégories. Avec l'évolution du genre, c'est un siècle et demi d'enseignement classique qui est ainsi étudié.

**Françoise DOUAY-SOUBLIN : Collections of French speeches for the class of rhetoric, XVIII<sup>th</sup>-XIX<sup>th</sup> centuries**

*The first collection of French speeches appeared in 1755 several years after the creation of the concours général which included an exam in this area. The number of textbooks of this sort grew tremendously from this point onward for students in the class of rhetoric (or the première), paralleling that of the famous latin Conciones and offering a variety of different types of speeches (examples of the oratorical art, choices in French compositions, etc.). These textbooks disappear at the end of the XIX<sup>th</sup> century at the time that this sort of exercise disappears from school programs. This article analyzes ten of the most frequently used textbooks of that kind, the evolution of which exemplifies a century and a half of classical teaching.*

**Françoise DOUAY-SOUBLIN : Sammlungen von Reden in französischer Sprache für den Rhetorikunterricht im 18. und 19. Jahrhundert**

*1755, wenige Jahre nach der Einrichtung des Concours général (allgemeines Auswahlverfahren), der eine Prüfung in dieser Disziplin vorsah, erschien die erste Sammlung von Musteraufsätzen in französischer Sprache. Bald darauf vervielfachte sich das Angebot an Schulbüchern dieses für Schüler der classe de rhétorique (Unterprima) bestimmten Typs, die jeweils zweckgebunden verschiedene Serien von Beispielreden und Musteraufsätzen enthielten und im muttersprachlichen Unterricht die berühmten lateinischen Conciones überrundeten. Als gegen Ende des 19. Jahrhunderts Übungen dieses Typs aus den Lehrplänen gestrichen wurden, gerieten auch die dazugehörigen Bücher in Vergessenheit. Der vorliegende Beitrag stellt zehn der am häufigsten benutzten Aufsatzsammlungen vor und beschreibt dabei jeweils Gliederung und Themenstruktur. So läßt sich die Entwicklung eines Genres verfolgen, in dem sich anderthalb Jahrhunderte klassischer Schulbildung abbilden.*



**Actualité scientifique : Bilan bibliographique, recherches et chantiers en cours**

L'histoire de l'enseignement des humanités classiques, comme le montre Marie-Madeleine Compère, est traditionnellement traitée dans trois catégories bibliographiques : l'analyse des textes normatifs (méthodes d'enseignement,

plans et programmes d'études), les monographies d'établissement et l'histoire des origines culturelles françaises. Le renouvellement historiographique, récent, se fonde sur de nouvelles perspectives (l'influence réciproque des usages sociaux et des pratiques scolaires, l'autonomie relative des maîtres), et sur de nouveaux documents (cours, cahiers, copies) qui témoignent de l'enseignement réellement prodigué.

Carole Gascard présente le répertoire qu'elle est en train de faire des grammaires scolaires du latin, publiées en France au XVII<sup>e</sup> siècle. Catherine Volpilhac-Augier dirige un groupe de recherche qui travaille sur la collection d'éditions d'auteurs classiques *Ad usum Delphini*, publiée à l'initiative de la monarchie pour l'éducation du Dauphin, fils de Louis XIV. Édith Flamarion, qui se propose d'animer un groupe de chercheurs sur l'enseignement des Jésuites dans la première moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle, analyse à titre programmatique quelques cahiers d'élèves du Père Porée, professeur à Louis-le-Grand de 1708 à 1741.

### **Scientific Information : Bibliographical Survey, Research and New Fields**

*As Marie-Madeleine Compère has shown, the history of the humanities curriculum is traditionally analyzed in three bibliographic categories : through an analysis of normative texts (teaching methods and curriculum), through institutional monographs, and through the history of French cultural origins. Recent historiographical developments have developed new approaches (considering how social uses and scholarly practices influence each other, taking into account the relative independence of teachers) and use new types of documents (lecture notes, student notebooks, student papers) that all testify to the type of studies that was really taught.*

*Carole Gascard presents the catalogue she is in the process of elaborating of Latin grammar textbooks published in France in the seventeenth century. Catherine Volpilhac-Augier directs a research group that is working on the series of classical authors *Ad usum Delphini* that were published thanks to the efforts of the Monarchy for the education of the dauphin, the son of Louis XIV. Edith Flamarion, who proposes to develop a scholarly project on Jesuit teaching in the first half of the eighteenth century, analyzes in a programmatic way the student notebooks of Father Porée, who taught at Louis-le-Grand from 1708 to 1741.*

### **Wissenschaftliche Informationen : Forschungsüberblick und Bericht über laufende Projekte**

*Marie-Madeleine Compère unternimmt zunächst den Versuch eines bibliographischen Überblicks. Dabei kann sie zeigen, daß sich innerhalb der Bildungsgeschichte im Bereich der Erforschung des altphilologischen Unterrichts traditionell drei große Schwerpunkte ausmachen lassen : die Analyse der gesetzlichen Vorschriften und Reglementierungen (Unterrichts-*



methoden, Lehrpläne, Unterrichtsprogramme), die monographische Darstellung einzelner Bildungsstätten und die Beschäftigung mit der Geschichte des Französischen als Kultursprache. Erst in jüngster Zeit läßt sich ein Wiederaufleben des historiographischen Interesses verzeichnen, das auf neuen Quellen (Unterrichtsmitschriften, Schulhefte, Klassenarbeiten) und methodischen Ansätzen (gegenseitige Beeinflussung von gesellschaftlichen Umgangsformen und Schulbesuch ; relative Unabhängigkeit der Lehrer) aufbaut, mit deren Hilfe sich Aussagen über die tatsächlich vermittelten Unterrichtsinhalte gewinnen lassen.

Carole Gascard stellt im Anschluß daran das von ihr betreute Projekt einer Sammlung lateinischer Schulgrammatiken vor, welche in Frankreich während des 17. Jahrhunderts erschienen sind. Catherine Volpillac-Auger leitet eine Forschungsgruppe, welche sich mit der Reihe von Editionen klassischer Autoren Ad usum Delphini beschäftigt, die auf Veranlassung des Königshauses entstand und für die Ausbildung des Kronprinzen, Sohn von Ludwig XIV, bestimmt war. Edith Flamarion schlägt die Bildung einer Arbeitsgruppe zum jesuitischen Unterrichtswesen in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts vor und untersucht in diesem Zusammenhang programmatisch eine Reihe von Unterrichtsmitschriften von Schülern des Paters Porée, der von 1708 bis 1741 in Louis-le-Grand lehrte.

Marie-Madeleine COMPÈRE, Dolorès PRALON-JULIA

## PERFORMANCES SCOLAIRES DE COLLÉGIENS SOUS L'ANCIEN RÉGIME

Devenu Voltaire, François Arouet avouait une dette de gratitude à l'égard des jésuites du collège Louis-le-grand qui lui avaient « inspiré le goût des belles lettres » et se souvenait avec nostalgie des « heures délicieuses » passées dans la classe du Père Porée. Comment pénétrer aujourd'hui dans les classes du collège modèle de la Compagnie ? La *Ratio studiorum* et les autres textes normatifs disent seulement la règle. Parmi les documents qui permettent de saisir les pratiques scolaires, les copies d'élèves, si communes et abondantes à la date de leur production, sont particulièrement périssables et d'autant plus rares et précieuses qu'elles remontent à une période éloignée de la nôtre. La conservation du dossier analysé tient à l'usage de brouillon que fit de ces devoirs scolaires le Père Hardouin, qui fut bibliothécaire au collège, pour y consigner d'érudites notations.

Ces exercices scolaires, thème, version et vers latins, témoignent de l'apprentissage de la langue latine tel que le pratiquèrent, vers 1720, des élèves de cinquième, quatrième et troisième. Quel type de difficultés grammaticales comportaient les thèmes ? Comment les élèves procédaient-ils pour construire des vers justes et harmonieux ? Quelles qualités étaient exigées d'une traduction du latin en français ? Comment les élèves maîtrisaient-ils leur langue maternelle ? Autant de questions auxquelles l'ouvrage s'efforce de répondre, mettant en perspective historique la question si débattue du « niveau » et de sa baisse inexorablement déplorée.

Institut national de recherche pédagogique

Publications de la Sorbonne

1992

1 vol. de 266 p. Prix : 130 F

# TARIFS d'ABONNEMENT

pour 3 numéros par an, dont un double

Abonnement	du 1 <sup>er</sup> /08/96 au 31/07/97
France (TVA 2,1 %)	135,00 F ttc
Corse	135,00 F ttc
DOM	133,61 F
Guyane, TOM	132,22 F
Étranger	192,00 F
<b>Le numéro (TVA 5,5 %)</b>	
- simple	45,00 F
- spécial	73,00 F
- double	77,00 F

## DEMANDE D'ABONNEMENT

Je souscris ..... abonnement(s) à la revue *Histoire de l'éducation*. Je vous prie de faire parvenir la revue à l'adresse suivante :

Mr, Mme ou Mlle .....

Établissement (s'il il y a lieu) .....

N° ..... Rue .....

Localité .....

Code postal .....

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

Mr, Mme ou Mlle .....

Établissement (s'il il y a lieu) .....

N° ..... Rue .....

Localité .....

Code postal .....

Date .....

Signature

• Toute commande d'ouvrages ou souscription d'abonnement doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.

**Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux** (texte de référence : ministère de l'Économie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction n° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics).

Bulletin d'abonnement et commandes à adresser à

INRP - Publications

29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05

☎ 01 46 34 90 81

**RAPPEL :** Si vous êtes déjà abonné, n'utilisez pas cette demande d'abonnement ; un bulletin de réabonnement vous sera envoyé avant l'échéance de votre abonnement.





**SHÉ**

*service d'histoire de l'éducation*

De Ronsard à Rimbaud, en passant par Corneille, Voltaire, Hugo et Baudelaire, la plupart des grands écrivains français ont « fait leurs humanités » dans leur jeunesse et excellé dans ces études.

Au-delà de ces auteurs, devenus à leur tour « classiques », les modes d'expression écrite et orale qui ont tendu à prévaloir en France sont largement redevables à cette même formation : le poids du latin, un corpus de textes constamment remémorés, l'initiation à la rhétorique ont produit, génération après génération, une culture nationale spécifique, reposant sur un système commun de références et de critères esthétiques.

En se démocratisant, l'enseignement secondaire n'a pas totalement rompu avec ces traditions pédagogiques.

Les humanités classiques ont été envisagées, en histoire, plus souvent comme le moyen de la sélection sociale des élites que comme le fondement de la culture française.

C'est à l'analyse de cette seconde fonction que le présent recueil apporte sa pierre, contribuant au renouvellement d'un domaine plus ou moins tombé en déshérence depuis les ouvrages anciens de Sicard et de Faluccci. Des chercheurs venus de l'histoire, de la linguistique ou des lettres, y conjuguent des perspectives d'ensemble avec la description précise d'aspects concrets de cet enseignement : pratiques scolaires et livres à l'usage des classes (grammaires latines, éditions de textes anciens, manuels de rhétorique).

Horatius Coclès défendant le pont de Sublicius  
de Charles Le Brun  
Londres, Dulwich Picture Gallery



**SNE**

*service d'histoire de l'éducation*

ISSN : 0221-6280 - ISBN : 2-7342-0559-3  
maquette SACHS-INRP expo

