

<b>Zeitschrift:</b>	Études de Lettres : revue de la Faculté des lettres de l'Université de Lausanne
<b>Herausgeber:</b>	Université de Lausanne, Faculté des lettres
<b>Band:</b>	10 (1977)
<b>Heft:</b>	2
<b>Artikel:</b>	Ambiguité des études classiques aujourd'hui : examen critique de leur signification dans la société industrielle avancée de l'Europe occidentale
<b>Autor:</b>	Graz, Louis
<b>DOI:</b>	<a href="https://doi.org/10.5169/seals-870955">https://doi.org/10.5169/seals-870955</a>

### Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 15.01.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

## AMBIGUÏTÉ DES ÉTUDES CLASSIQUES AUJOURD'HUI

Examen critique de leur signification  
dans la société industrielle avancée de l'Europe occidentale

### *La situation aujourd'hui*

Dans un article récent consacré à *Pierre Thévenaz et le problème de la culture*, Yves Bridel écrit : « Les discussions sur l'humanisme font partie d'une problématique encore vivante il y a vingt ans, mais qui n'est guère encore en discussion... Lorsque Pierre Thévenaz évoque les humanités et leur importance, on peut se demander s'il est encore possible de poser le problème tel qu'il le faisait. N'y a-t-il pas dans cette exigence de l'étude du passé et en particulier des langues et des cultures antiques quelque chose de définitivement caduc ? »<sup>1</sup> Le lecteur ne s'y trompera pas : sous l'apparence d'une question, c'est un diagnostic. Plus de controverse : la beauté d'Homère, la profondeur de Tacite ou Sophocle ne sont pas contestées, mais, figées dans leur grandeur éminente, leurs œuvres sont élevées à la dignité suprême de chefs-d'œuvre, et rangées avec respect dans les réserves soigneusement aseptisées du Musée de l'humanité, aux côtés du Discobole et du buste de Marc-Aurèle — beautés accomplies et parfaitement inoffensives.

Que faut-il penser de ce constat d'évanescence ?

Ce n'est certes pas ainsi que l'entendent les maîtres de grec et de latin ! Ils savent en effet que l'étude d'une langue ancienne « peut jouer un rôle important et, sur certains points, irremplaçable dans la formation d'un jeune homme ou d'une jeune fille par l'ouverture aux problèmes essentiels de l'homme et de l'humanité »<sup>2</sup>. Mais de quel « homme » veut-on parler ? Quels sont ses « problèmes essentiels » ? Il n'existe plus aujourd'hui de *communis opinio* sur l'homme et ses problèmes. L'unité de l'homme, être raisonnable doué

d'une conscience morale, a éclaté sous l'effet conjugué des diverses sciences humaines : L'homme est-il un organisme régi par les lois de la biochimie ? un être où se déploient les pulsions de l'inconscient individuel et collectif ? le produit des rapports socio-économiques ? ou autre chose encore ? Et puis, la fin de l'ère coloniale a marqué aussi la fin du monopole culturel de l'Occident. Le « monde habité » n'est plus le bassin méditerranéen, le « monde civilisé » n'est plus réductible à l'Occident, et l'Homme n'est plus identifiable au Blanc d'Europe ou d'Amérique. Enfin le développement fulgurant de la société industrielle avancée a transformé profondément les modes de vie, les modes de communication entre les hommes, entraînant une véritable mutation dans l'histoire de l'humanité et renouvelant radicalement les problèmes essentiels qui se posent à elle.

Or, les défenseurs des humanités parlent trop souvent des beautés du grec et du latin *prises pour elles-mêmes*, comme si elles étaient une valeur *absolue*. Ils oublient trop souvent que les questions posées au passé ne peuvent produire du fruit que si elles sont enracinées dans le présent et ouvrent sur l'avenir. L'antiquité qu'ils défendent est alors un objet de musée, et leurs arguments croisent ceux de leurs adversaires sans les atteindre. C'est là, je crois, qu'il faut voir l'une des raisons principales pour lesquelles le débat s'est effectivement tari.

Le diagnostic d'Yves Bridel est peut-être superficiel, mais il a le mérite de placer la question des « humanités » dans la perspective de leur situation *de fait*, dans l'Europe de la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle. Il invite à s'interroger sur la signification que les études classiques ont prises effectivement aujourd'hui et sur ce qu'on peut ou ne peut plus attendre d'elles dans la société industrielle avancée des pays européens.

C'est ce que j'aimerais tenter de faire ici, en abordant de front quelques-unes des critiques fondamentales dont ces études ont été l'objet récemment, sans craindre de reconnaître le bien-fondé de certains arguments de leurs adversaires. J'examinerai d'abord la signification que leur prête la critique sociologique, à savoir d'être un moyen de reproduction de la classe dominante. Puis j'aborderai les finalités qui sont le plus souvent avancées par leurs défenseurs mais ne sont pas à l'abri des contestations : les études classiques contribuent-elles à la connaissance de l'homme, au développement des qualités morales et à la formation du jugement ? Et je relèverai enfin des finalités nouvelles ou insuffisamment affirmées aujourd'hui : d'abord au niveau du développement des aptitudes, enfin à celui de la situation culturelle de l'Europe aujourd'hui.

## I

**LA FILIÈRE CLASSIQUE ET LA REPRODUCTION SOCIALE  
DE LA CLASSE DOMINANTE**

Face à la formation classique dispensée par l'école secondaire, certains auteurs opèrent une réduction sociologique, par laquelle ils entendent dégager sa fonction réelle dans les rapports sociaux et manifester ainsi sa finalité objective.

Pour Bourdieu et Passeron<sup>3</sup> et d'autres, l'enseignement du latin et du grec remplit dans les écoles une fonction de sélection sociale au profit de la classe dominante, à savoir la bourgeoisie. Cette thèse s'appuie entre autres sur les affirmations suivantes :

Dans la hiérarchie des sections, une place privilégiée est réservée à la filière classique, qui est celle qui jouit du plus haut renom et qui procure les diplômes nécessaires à l'obtention des situations sociales les plus élevées.

Or la sélection scolaire est opérée en fonction de la compétence linguistique des sujets, et c'est à cause de leur aisance verbale que les élèves sont orientés en section classique et non l'inverse.

De plus, cette compétence linguistique n'est pas le résultat de la seule action pédagogique de l'école : les sujets soumis à cette action bénéficient d'un capital culturel qui leur vient de leur milieu familial, et qui varie en fonction de la classe sociale à laquelle ce milieu appartient.

Et dans la mesure où le langage valorisé à l'école est celui-là même qui est pratiqué par la bourgeoisie, le critère de sélection retenu aboutit à privilégier la bourgeoisie, soumise à une sursélection, au détriment des classes populaires, dont les rejetons sont sous-sélectionnés : le « filtre » est le même, mais l'effet qu'il produit est beaucoup plus rigoureux pour les enfants du peuple que pour les bourgeois.

Dans ces conditions, la place de choix faite à la formation classique dans le système scolaire cache sa signification réelle, qui est sociale : elle assure à la bourgeoisie la conservation de sa position dominante dans la société et la finalité objective de cette formation est ainsi la *reproduction sociale*.

Une position comme celle-là appelle au moins deux genres de remarques : d'abord au niveau des faits évoqués, ensuite à celui de l'interprétation qui en est donnée.

1) *Au niveau des faits.* — Une analyse du milieu social auquel appartiennent les élèves de section classique laisse apparaître une surreprésentation des cadres supérieurs et corrélativement une sous-

représentation des agriculteurs et des ouvriers et employés subalternes. Ainsi, pour les quatre dernières années des collèges secondaires vaudois, on obtenait les chiffres suivants en 1972 : les enfants de cadres supérieurs représentaient le 24,6 % dans l'ensemble des classes et le 42,5 % en section latine ; ceux d'agriculteurs, d'ouvriers et d'employés subalternes formaient le 39,3 % du total et le 23,8 % des élèves de section latine<sup>4</sup>. On ne peut donc nier que dans notre canton la population scolaire des sections latines présente un caractère « bourgeois » plus marqué que d'autres sections — même si son recrutement n'a rien d'exclusif.

En revanche, on a de bonnes raisons de douter qu'aujourd'hui encore, dans la hiérarchie des sections, une place privilégiée soit réservée à la filière classique. Comme le remarquait Antoine Prost il y a quelques années déjà, « dans l'échelle des valeurs des catégories dominantes, les mathématiques ne supplantent-elles pas la pratique distanciée des langages inutiles ? »<sup>5</sup> Pour justifier leurs choix, les élèves de section latine donnent aujourd'hui bien souvent des raisons négatives, comme l'a montré une enquête dans quelques classes du Collège de l'Elysée à Lausanne : ils ont choisi la latine par exclusion de la section scientifique, du fait d'un manque d'aptitude en mathématiques. D'ailleurs, les renseignements fournis par les statistiques scolaires semblent bien confirmer l'hypothèse d'Antoine Prost. Les tableaux ci-dessous permettent de se faire une idée du changement intervenu dans le canton de Vaud<sup>6</sup>.

*Collèges secondaires  
vaudois  
(Classes 3 à 6)*

*Répartition des élèves par sections  
(sections gymnasiales)*

	1967	1969	1972
Section latine	1304 - 43 %	1538 - 46,6 %	1588 - 37,7 %
Section math.-sc.	1131 - 37,3 %	1228 - 37,2 %	1860 - 44,1 %
Section langues mod.	596 - 19,7 %	533 - 16,2 %	769 - 18,2 %
Sections gymnasiales	3031 - 100 %	3299 - 100 %	4217 - 100 %

*Collèges secondaires  
vaudois  
(Classes 3 à 6)*

*Répartition par sections des élèves issus de milieux  
« cadres supérieurs et professions libérales »*

	1967	1969	1972
Section latine	524 - 60 %	667 - 63,1 %	675 - 51,7 %
Section math.-sc.	208 - 23,7 %	254 - 24 %	465 - 35,6 %
Section langues mod.	143 - 16,3 %	136 - 12,9 %	166 - 12,7 %
Sections gymnasiales	875 - 100 %	1057 - 100 %	1306 - 100 %

On peut remarquer que dans les collèges vaudois le pourcentage des élèves de section latine et de section scientifique a évolué ces dernières années en sens inverse : entre 1967 et 1972, les premiers ont passé de 43 % à 37,7 % des élèves de section gymnasiale, et les seconds de 37,3 % à 44,1 %. Et surtout, la répartition des enfants issus de milieu « bourgeois » dans ces deux sections s'est sensiblement modifiée. Parmi les élèves dont les parents appartiennent aux cadres supérieurs et aux professions libérales, les latinistes sont encore la majorité en 1972, mais cette « surreprésentation » est en diminution : 51,7 % au lieu de 60 % en 1967. Par contre, l'évolution s'est faite en sens inverse pour les élèves de *scientifique* — et là, le changement est très sensible : de 1967 à 1972, le pourcentage a passé de 23,7 à 35,6, marquant une progression de plus de 50 % ! Il y a un retournement de tendance qu'on ne saurait sous-estimer.

Et quoi d'étonnant à cela dans une société industrielle avancée comme celle où nous vivons ? La classe dominante actuelle n'est plus seulement, comme au siècle dernier peut-être, la bourgeoisie cultivée. C'est aujourd'hui le monde de l'économie qui est prépondérant. Et sous son influence aujourd'hui déjà, la science et la technique tendent à prendre la première place dans la hiérarchie des valeurs. A l'Université même, il n'est bientôt plus une seule Faculté qui fasse du latin un critère d'admission. Et la Faculté de médecine ne se contente pas d'ouvrir enfin ses portes aux « scientifiques » : les premiers semestres d'études sont désormais taillés à la mesure des étudiants issus des sections « math.-sciences », et les titulaires d'une maturité classique sont ainsi placés devant l'obligation d'acquérir un complément de formation scientifique en marge du cours normal des études.

2) *Au niveau de l'interprétation des faits.* — On remarquera que si les études classiques sont partie intégrante de la culture bourgeoise, dans une société donnée, ou un temps donné, cela ne signifie pas encore que la culture antique elle-même soit bourgeoise. Il faut absolument éviter toute confusion à ce sujet.

Dans toute rencontre avec une culture différente, il s'opère un filtrage. Et le choix opéré dépend nécessairement de la position du sujet. Il faut ainsi distinguer la *culture antique* telle qu'elle s'est déployée dans tout le bassin méditerranéen et au-delà pendant plus d'un millénaire et dont les textes littéraires, les inscriptions et l'ensemble des trouvailles archéologiques rend encore témoignage aujourd'hui, et l'*humanisme classique*, qui est une certaine vue perspective sur l'antiquité gréco-latine.

C'est ce dernier phénomène culturel qui prête le flanc à une critique sociologique. L'humanisme de la Renaissance, certes, est trop riche et divers pour qu'on puisse l'exécuter en une phrase. C'est surtout la place et la forme qu'il a prises dans les écoles européennes depuis lors qui peut justifier les critiques actuelles. Les textes donnés à lire aux élèves ont été surtout choisis en fonction de leur vertu morale, mais cette vertu morale, dont on affirmait le caractère universel, se limitait en fait dans une large mesure aux valeurs prônées par les classes dirigeantes, auxquelles la grande majorité des élèves appartenait<sup>7</sup>. Les liens qui se sont instaurés entre humanisme et bourgeoisie ont pris un caractère franchement conservateur au XIX<sup>e</sup> siècle<sup>8</sup>. Et c'est ainsi que le choix opéré dans le vaste champ de l'expérience antique a pu réduire l'humanisme à la fonction de support d'une classe sociale déterminée.

Mais la tradition humaniste n'est qu'un des modes possibles de rencontre de l'antiquité classique. Et celle-ci, du fait de la diversité de ce que les hommes ont vécu et produit tout au long d'un millénaire d'histoire et plus, à Athènes et à Rome, mais aussi en Ionie, à Syracuse, en Gaule ou en Helvétie, a été et reste ouverte à bien d'autres rencontres fructueuses. La redécouverte de la tragédie grecque par Nietzsche ou le renouveau des études d'histoire ancienne en France, centrées sur l'analyse des structures de la société et des institutions grecques, n'ont manifestement pas grand-chose à voir avec l'humanisme traditionnel.

Non, décidément, l'enseignement du latin et du grec ne saurait être qualifié de bourgeois du fait de son objet lui-même : seul est en cause le filtrage opéré par l'école et celui-ci est largement dépendant des enseignants, qui porte ainsi une lourde responsabilité.

## II

### LA TRADITION HUMANISTE ET LA MISE EN CAUSE DE SES FINS LES PLUS ÉLEVÉES

#### *La connaissance de l'Homme*

Les études classiques ont pour fin la connaissance de l'Homme. C'est là une des justifications les plus souvent données par les défenseurs de ce type de formation.

Mais leur ambition est aujourd'hui violemment contestée. Tout un courant de pensée contemporain voit au contraire dans la réfé-

rence à l'antiquité un obstacle à la vraie connaissance de l'Homme. Il est évident que face à la question « qu'est-ce que l'Homme ? » les études classiques sont moins que jamais la voie unique susceptible de conduire à une réponse. Il faut compter aujourd'hui avec l'essor considérable qu'ont pris par exemple la psychologie, la psychanalyse, la sociologie, l'économie politique et l'ethnographie. Et la formation classique ne saurait se substituer à l'étude des sciences humaines. Mais est-elle visée par la critique radicale de l'humanisme opérée par certains représentants éminents de ces sciences ? Il semble bien que la culture antique serve en fait de bouc émissaire pour un état de fait dont toute l'histoire culturelle de l'Occident doit être tenue responsable, et non spécialement les Anciens, ni même les humanistes de la Renaissance.

On s'en convaincra par exemple en voyant comment G. Durand présente l'anthropologie dans l'article qu'il lui a consacré dans l'*Encyclopédia Universalis*. Il situe sa naissance dans une perspective bien précise : si la « science de l'homme total » que l'anthropologie générale veut être apparue si tard, c'est qu'une telle science est « en conflit avec les données de l'humanisme abstrait de la philosophie classique ». Et « c'est l'Antiquité classique qui avait forgé le mythe universaliste et totalitaire de l'homme *animal raisonnable* ». Ce que G. Durand retient de l'humanisme antique, c'est donc son rationalisme, et il y voit, comme A. Leroi-Gourhan, un *ethnocentrisme* (ou « régionalisme »). Car, selon notre auteur, il faut en chercher la source premièrement dans « l'homme mesure de toutes choses », principe de recherche posé par les Sophistes, dont les conceptions « reflétaient très exactement la région spirituelle de l'Athènes moribonde du fulgurant et fugace siècle de Périclès », et deuxièmement chez Socrate, qui « allait extrapoler ce régionalisme sophistique, en donnant la définition de l'homme qui manquait à ce dernier et par là, en transformant le scepticisme sophistique, le relativisme, qu'il contenait en germe, en une dogmatique rationnelle. »

Pour G. Durand, l'humanisme antique n'est qu'un intellectualisme pour lequel l'Homme se ramène à sa raison, à savoir la raison grecque. Et c'est cette vue sur l'Homme qui, remaniée par les systèmes philosophiques, « pendant vingt siècles [...] va servir de pilote à la mentalité occidentale, faisant obstacle à l'élaboration d'une anthropologie concrète ».

On remarquera à ce propos, comme le faisait à juste titre André Rivier à l'occasion d'un colloque qui réunissait à la Faculté des lettres de Lausanne quelques professeurs et étudiants en philologie classique, « que G. Durand ramène l'histoire de l'humanisme à celle

de la tradition philosophique occidentale, et celle-ci à la succession des systèmes. Ce schéma réducteur ignore notamment le vaste domaine des mythes, des figures exemplaires, des symboles révélés par l'iconographie, qui alimentent les arts, la pensée et la science même de la Renaissance à l'époque moderne ».

De plus, l'image que G. Durand se fait de l'histoire culturelle d'Athènes au V<sup>e</sup> siècle n'est guère conforme à la connaissance que nous en avons aujourd'hui. « On remarque que Socrate, comme en témoigne l'influence qu'il exerça sur Platon, développe le contraire d'une 'dogmatique rationnelle'. Qu'avant que le scepticisme ne prévalût chez les sophistes, le plus ancien d'entre eux et l'un des plus grands (Protagoras) avait posé l'idée de l'homme-mesure comme le principe directeur d'une réflexion sur la communauté humaine. Loin d'affirmer que 'l'homme est la mesure de toute chose par son raisonnement seul' (G. Durand), la pensée antique prend ici l'homme pour objet en tant que lié à son cadre de vie, nature et cité. Si l'on découvre dans Aristote et son école l'idée que l'homme est un 'animal raisonnable', on y trouve aussi l'affirmation qu'il est un 'animal politique', c'est-à-dire un citoyen. Cette référence sera partiellement oubliée dans la philosophie hellénistique, mais celle-ci ne constitue pas toute la pensée antique, pas plus que la philosophie elle-même ne peut servir de substitut pour le théâtre tragique, la poésie, l'histoire, et la vie propre des mythes et des formes dans l'architecture et les arts figurés. »<sup>9</sup>

Dans le cas de la contestation anthropologique, comme dans celui de la contestation sociologique, on plaque sur l'antiquité classique un masque, qui est celui que lui a donné une partie de la tradition humaniste, responsable d'une relation aux Anciens rétrécie et appauvrie, et qui n'a retenu d'eux que leur philosophie rationaliste.

Mais dans sa richesse propre, la culture antique ne peut être indifférente à l'homme moderne confronté à la question « qu'est-ce que l'Homme ? » Il faut citer ici Jean-Pierre Vernant. Présentant un recueil d'études de Louis Gernet, il écrit : « A travers l'analyse, précise et fine, des institutions, des œuvres écrites, des documents, la question que Louis Gernet ne cessa de poser au monde ancien nous concerne de façon directe ; elle nous met nous-mêmes en cause : pourquoi et comment se sont constitués ces formes de vie sociale, ces modes de penser où l'Occident situe son origine, où il croit pouvoir se reconnaître et qui servent aujourd'hui encore à la culture européenne de référence et de justification ? Envisagé de ce point de vue, ce qu'on appelle traditionnellement l'« humanisme » se trouve remis à sa place, situé historiquement, relativisé. Mais dépouillée de sa

prétention à incarner l’Esprit absolu, la Raison éternelle, l’expérience grecque retrouve couleur et relief. Elle prend tout son sens dès lors que, confrontée aux grandes civilisations différentes comme celles du Proche-Orient, de l’Inde, de la Chine, de l’Afrique et de l’Amérique pré-colombienne, elle apparaît comme une voie, parmi d’autres, dans laquelle l’histoire humaine s’est engagée. »<sup>10</sup>

Tout impérialisme culturel aboli, il n’y a pas de raison que les Européens montrent moins d’attachement à la connaissance de leur propre humanité qu’à celle de l’homme chinois, bantou, arabe ou amérindien. Les anthropologues eux-mêmes devraient l’accorder. En particulier, C. Lévi-Strauss, qui affirmait il y a plusieurs années déjà : « des civilisations entières [...] sont à pied d’œuvre pour entreprendre, comme l’Europe à la Renaissance, l’étude de leur passé, de leurs traditions, et de tout ce qui en survit de façon féconde et irremplaçable dans le présent. » Elles ne veulent plus des « anthropologues, mais des linguistes, des philologues, des historiens des faits et des idées »<sup>11</sup>. Cette attention aux sources serait-elle désormais féconde pour le monde entier — sauf pour l’Europe ?

### *Le développement des qualités morales et la formation du jugement*

Les études classiques ont toujours été comprises par leurs partisans comme une préparation à la *vie* : « non scholae sed vitae discimus » ! Conçus comme une *Paideia*, elles trouvent leur justification d’abord dans leur valeur formatrice : formation de l’intelligence et de la sensibilité — nous y reviendrons — mais d’abord et surtout formation du jugement comme propédeutique à l’action. Quelle que soit l’importance attachée à la fin épistémologique, celle-ci est communément subordonnée à la fin éthique.

### *Le rapport au passé comme imitation d’un modèle*

Pour beaucoup aujourd’hui encore, la vertu formatrice des humanités est comprise au sens d’une aptitude à offrir des *modèles de vie* à ceux qui pratiquent les grandes œuvres littéraires de l’antiquité. Dans cette perspective, les grandes figures de la littérature antique sont comme des lumières sur le chemin de l’action.

Ce courant de pensée a été largement répandu en Europe. On en trouve un témoignage particulièrement frappant dans un texte d’« approbation » d’une édition des *Aventures de Télémaque* publiée en 1753. Chargé « par ordre de Monseigneur le Chancelier » de lire

l'ouvrage de Fénelon, un certain de Sacy en approuve la réédition en ces termes : « Entre tant de caractères d'hommes si différents que l'on y trouve, il n'y en a aucun qui ne grave dans le cœur des lecteurs l'horreur du vice ou l'amour de la vertu. »

Cet attrait pour les leçons morales, qui nous fait sourire parfois aujourd'hui, a été un des ressorts essentiels de l'intérêt pour l'antiquité gréco-romaine. Autant ou plus que l'amour de la beauté des œuvres littéraires et des monuments. On en veut pour preuve le fait qu'un des premiers chefs-d'œuvre de la littérature grecque à avoir été restitués par les humanistes de la Renaissance fut les *Vies* de Plutarque. L'édition de leur traduction par Campani fut même un des premiers monuments de l'art typographique<sup>12</sup>. Et, au XVI<sup>e</sup> siècle, il n'est guère d'auteur grec qui ait été plus édité, traduit, lu et apprécié que Plutarque. En recherchant dans la fréquentation des anciens un enseignement moral, les hommes de la Renaissance ont suivi le propos de Plutarque lui-même : « La vertu a cette force qu'elle incite la volonté de l'homme qui la considère à la vouloir incontinent exercer, et engendre en son cœur une envie de la mettre en exécution, formant les mœurs de celui qui la contemple, non point par imitation, mais par la seule intelligence et connaissance de l'acte vertueux, qui tout soudain lui apporte un instinct et un propos délibéré de faire le semblable. »<sup>13</sup> Et le mode de relation que ses admirateurs entretiennent avec les grands hommes de l'antiquité remonte ainsi à l'antiquité elle-même.

Cette manière de se référer directement aux Anciens en attachant une valeur d'exemple à tels personnages ou en reprenant à son compte telles valeurs prônées dans l'antiquité a joué en Europe un rôle qu'on ne peut méconnaître, parce qu'il s'est traduit non seulement dans la littérature et l'histoire des idées, mais également dans les faits. Citons pour mémoire les révolutionnaires américains ou français de la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle par exemple, tout pénétrés des théories politiques de l'antiquité et prenant pour modèles les grandes figures de la République romaine et des cités grecques<sup>14</sup>. Plus près de nous, ce n'est pas sans raison qu'André Bonnard publiait sa traduction d'Antigone en 1936. Et on ne relit pas sans une certaine émotion les pages qu'écrivait E. J. Chevallier en guise d'introduction à son anthologie *L'Ame grecque*, sortie de presse en juillet 1941, quelques semaines à peine après l'invasion des Balkans et de l'URSS par les puissances de l'Axe, à un moment où l'Europe presque entière ployait sous le joug nazi : « la Grèce rappelle éminemment un style de vie humaine, plus qu'une donnée géographique et qu'un peuple particulier. Périclès, Thucydide, Isocrate, déjà, le proclament. Le

nom de la Grèce ne se rapporte pas à une péninsule dentelée qui allonge ses montagnes roses, ocres, violettes entre le ciel et la mer azurés ; il désigne une culture et un idéal, non une communauté de race et de politique, mais une communauté spirituelle. A l'inverse des nationalités, l'âme grecque ne se définit pas par opposition à l'étranger. Participant de cette âme tous ceux qui s'accordent sur une même civilisation jugée supérieure, quelles que soient les différences de races ou de milieux. »<sup>15</sup>

Ce dernier texte nous fait toucher du doigt un danger inhérent à cette manière de comprendre la valeur formatrice des études gréco-latines : elle incline à idéaliser l'antiquité, à aplatiser les différences qui font la richesse de ce que les Anciens ont dit et fait, à supprimer l'écart qui sépare les Grecs et les Romains de nous, de manière à dégager « une leçon d'humanité valable pour tous les temps et pour tous les hommes »<sup>16</sup>.

Or, la découverte de l'historicité de l'homme et des sociétés humaines a rendu peu crédible aujourd'hui ce type de rapport au passé, quel que soit le rôle qu'il a effectivement joué pendant deux millénaires. La « leçon d'humanité » de la tradition humaniste est elle-même un produit de l'histoire. Et l'image qui est ainsi retenue de l'antiquité est inséparable d'une certaine perspective : celle de Plutarque et du public cultivé du Haut Empire auquel il dut son succès, celle des humanistes de la Renaissance ou des « philosophes » du XVIII<sup>e</sup> siècle, celle d'une certaine « culture bourgeoise » du XIX<sup>e</sup><sup>17</sup>. C'est là un fait indiscutable. Faut-il s'en indignier, en reprochant leur subjectivisme à ces divers courants de la tradition humaniste ? Ce serait oublier que toute rencontre culturelle vraiment vivante s'opère d'une certain point de vue, que la fécondité de la rencontre est précisément à ce prix. Non, ce qui est grave, c'est d'absolutiser une perspective à l'exclusion de toute autre, de figer la rencontre en un culte.

#### *Le rapport au passé comme rencontre créatrice*

Il y a une manière de statufier les Anciens qui est proprement médiévale. C'est l'attitude que Galilée reproche à ceux « qui ne savent jamais rien par les causes, mais croient seulement par la foi, sur cette raison précisément que c'est Aristote qui l'a dit »<sup>18</sup>. Mais Galilée lui-même, passionné de mécanique et de mathématique, se lance avec feu dans l'élaboration d'une nouvelle physique, multipliant observations perspicaces et expériences, se plonge aussi dans la lecture d'Archimède, dont les fragments viennent d'être édités

par le moine sicilien Maurolico. Ces textes, restés sans vie pendant des siècles, brillent brusquement d'un nouvel éclat sous l'œil de Galilée et de plusieurs de ses contemporains. Non pas que la nouvelle conception de la nature et de la science qui se forme à cette époque ait pu être extraite telle quelle de l'œuvre d'Archimède, comme Athéna tout armée du crâne de Zeus. Mais la lecture attentive, toute personnelle, des écrits d'Archimède par un Galilée est inséparable de son œuvre créatrice, elle en fait partie intégrante.

Ainsi, la reconnaissance du caractère historique du rapport culturel empêche d'attacher à la culture antique une valeur qui se perpétuerait toujours identique à elle-même. Celle-ci n'a pas d'existence absolue : elle s'actualise dans l'authenticité d'une rencontre. Si par exemple, les Humanistes du XVI<sup>e</sup> siècle se sont passionnés, et avec fruits, pour les Anciens, c'est qu'ils ont trouvé en eux une voie susceptible à la fois de les libérer de la contrainte que l'Eglise exerçait sur les esprits par son autorité, et de les conduire plus directement à la connaissance de l'Homme et de la Nature. Et il ne suffit pas que la Société d'édition « Les Belles Lettres » réédite les œuvres d'Archimède pour que fleurisse aujourd'hui une nouvelle Renaissance. Ce qui a été fécond à tel moment de l'histoire européenne ne le sera pas nécessairement à tel autre.

Mais refuser aux études classiques toute valeur formatrice sous prétexte qu'on récuse le ou les « modèles » proposés par les humanistes des siècles passés, c'est commettre la même erreur que certains défenseurs à tout prix des humanités : c'est méconnaître la vraie nature du rapport culturel, c'est confondre le résultat, particulier et limité, d'une telle relation à un moment donné de l'histoire, et ce qui la fonde et en est un des deux termes constitutifs, corpus d'œuvres et de monuments toujours à nouveau disponible pour une nouvelle rencontre.

### *Rapport au passé et pensée critique*

Dépassons donc ce débat stérile sur les « humanités » et l'actualité du modèle éthique qu'elles véhiculent et voyons plutôt quelle part a effectivement prise le contact avec les œuvres et les faits de l'antiquité — quels qu'ils soient — dans l'histoire culturelle de l'Europe depuis un siècle<sup>19</sup>. La dévaluation continue d'un certain modèle humaniste ne doit pas cacher en effet les nouveaux courants d'échange qui se sont instaurés avec l'antiquité.

Prenons l'exemple de Nietzsche. Dans un article récent, Christophe Baroni rappelle les critiques que le grand philosophe adressait

à l'enseignement gymnasial et universitaire de son temps, soulignant l'actualité de ses idées en matière scolaire<sup>20</sup>. Et une place de choix est réservée à sa critique des études classiques. Tel qu'il est pratiqué, l'enseignement du grec et du latin n'apporte pas une véritable culture (« *Bildung* »)<sup>21</sup>. Et Nietzsche fait bien le jugement que le gymnasien porte sur ses maîtres: « Qu'ils gardent donc leur trésor pour vieux rats de bibliothèque ! »<sup>22</sup> Mais cette brève présentation laisse dans l'ombre la moitié de la vérité : l'indignation très réelle de Nietzsche à l'égard des « philologues » est à la mesure du prix qu'il attache à l'Antiquité elle-même<sup>23</sup>. Et surtout son œuvre n'aurait pas été ce qu'elle fut s'il n'avait pas d'abord rencontré les Grecs sur son chemin : sa critique des valeurs, qui prend forme dans l'opposition, devenue classique, de l'*apollinien* et du *dionysiaque*, et qui est à la source de sa philosophie, surgit de la lecture conjointe de Schopenhauer et des tragiques grecs. Ainsi la critique d'une certaine tradition classique prend racine dans la lecture des Anciens eux-mêmes.

Ce phénomène n'est pas isolé : on en trouve d'autres exemples chez des auteurs plus proches de nous. Lorsque Marcuse développe dans *L'homme unidimensionnel* sa critique de la société industrielle avancée et de son idéologie, son analyse de la rationalité technologique trouve son point de départ — son principe, au double sens du terme — dans une étude de la dialectique platonicienne et de la logique formelle de l'*Organon*. La manière respective dont Platon et Aristote mettent en relation la réalité, telle qu'elle est immédiatement vécue, et l'Etre, objet de la pensée, lui fournissent en quelque sorte la clé des tensions qui se sont manifestées dans l'histoire de l'Occident entre la théorie et la pratique<sup>24</sup>.

Ces deux exemples paraîtront extrêmes à certains. Mais n'est-il pas particulièrement significatif que la lecture critique de certains textes grecs ait précisément joué un rôle dans la maturation d'œuvres proprement révolutionnaires, d'œuvres qui sont à l'origine de courants de pensée franchement nouveaux en Europe et en Amérique ? Quel que soit le jugement que l'on porte sur les écrits ardemment discutés de ces auteurs, ils sont paradoxalement un des signes les plus sûrs du pouvoir fécondant de la culture antique. Si cette culture est encore vraiment vivante aujourd'hui, c'est peut-être en particulier parce qu'elle possède en elle les ressources de son propre dépassement<sup>25</sup>.

Mais alors, il est vrai, si la culture antique peut nourrir la réflexion et l'action de nos contemporains, c'est moins désormais en leur offrant une collection de sentences ou une galerie de portraits-

modèles, en quelque sorte prêts à l'emploi, qu'en leur fournissant, comme à distance, des concepts, des formes, des expériences, qui leur permettront d'avoir mieux prise sur le monde d'aujourd'hui.

Reconnaissons-le : l'homme moderne n'est plus disposé à former sa conception de la vie et des relations humaines au moule antique. En revanche, c'est dans la mesure précisément où il renonce à attacher à l'Antiquité une valeur normative qu'il redécouvre en elle une authentique valeur *formatrice* : par la richesse de son histoire, elle est effectivement en mesure d'*in-former* son jugement, libre et personnel.

*Après l'« humanisme » : un deuxième souffle pour les études classiques*

Cette constatation entraîne des conséquences décisives pour la manière de concevoir les « études classiques » aujourd'hui.

Renouant avec l'esprit de libre examen de la Renaissance, elles auront — et ont déjà — un champ de recherche qui ne s'arrête pas aux limites fixées par la tradition humaniste, et elles abordent leur objet sous de nouveaux angles de vue, en tenant compte des préoccupations de l'homme d'aujourd'hui. Ce dépassement de l'ancien humanisme prend trois directions.

Premièrement, on fait sauter le cadre étroit du « classicisme » et on ouvre largement l'éventail des temps et des lieux. Oubliant le préjugé classique, on découvre que la culture de la Grèce archaïque par exemple n'offre pas moins d'intérêt pour nous que celle de la Grèce classique<sup>26</sup> ; ou bien la littérature latine du Bas-Empire n'intéresse pas moins aujourd'hui que celle du siècle d'Auguste<sup>27</sup>. D'autre part, la vie dans les îles ou les colonies grecques, dans les provinces romaines, fournit des objets d'étude tout aussi signifiants que la vie à Athènes ou à Rome. Les monuments n'ont cessé de nous le rappeler ; mais l'archéologie n'est pas seule en cause.

Le développement fulgurant qu'a connu l'organisation des rapports socio-économiques et l'emprise toujours plus forte de la société sur l'individu qui en a résulté ont sensibilisé l'homme du XX<sup>e</sup> siècle aux phénomènes sociaux qui conditionnent son existence et nombre d'activités humaines. L'étude vivante de l'Antiquité ne peut manquer d'être touchée par cet état de choses, et cela nous amène au deuxième point.

Sur les traces d'Ulysse, qui « de bien des hommes visita les cités et s'enquit de leurs mœurs », on s'attache aujourd'hui à saisir dans leur originalité propre le très large éventail d'expériences que les

peuples de la Grèce et de Rome ont vécues dans la diversité des lieux et des temps. Ainsi, la compréhension des chefs-d'œuvre de l'art et de la pensée, ou des actions des grands hommes, est approfondie par l'examen des conditions réelles de la création — ou de l'action — et de leur retentissement sur la société. Cet élargissement de la perspective entraîne en particulier l'abandon d'un certain préjugé *littéraire*, qui a marqué les « humanités » traditionnelles. Appliquée au monde grec ou au monde romain, l'attention de l'observateur ne se limite plus aux faits et aux problèmes humains tels qu'ils apparaissent dans les œuvres des grands écrivains : elle s'applique également aux témoignages de tous ordres, et souvent anonymes, qui nous font accéder à la réalité des sociétés antiques. Ce sont tour à tour des textes, officiels ou privés, juridiques, religieux ou comptables, gravés dans la pierre ou sur le bronze, des documents figurés de toute espèce, des monuments disséminés sur tout le pourtour de la Méditerranée, d'innombrables objets découverts sur le lieu des fouilles.

Dans le cadre des études secondaires, seule une petite partie de ce vaste champ pourra être abordée. Mais la sélection ne s'opérera pas d'abord selon des critères qualitatifs de *perfection* — éthique ou esthétique. Et cela signifie un troisième changement de perspective par rapport à l'humanisme traditionnel, qui touche cette fois non à l'objet visé, mais à la nature du regard. On recherchera premièrement ce qui est révélateur de l'identité d'une société, en tel lieu à telle époque, et des tensions qui s'y manifestent.

La relation avec l'antiquité sera donc d'abord celle d'un savant face à son objet, qu'il a à *observer* et *comprendre*. Mais la personne de l'observateur ne saurait être absente de l'enquête : il n'y a de regard que dirigé d'un point de vue déterminé. Ainsi, tout d'abord, le choix nécessaire qui s'opérera sera *motivé* par les intérêts de l'observateur. C'est la présence de cette motivation qui donnera à l'approche du monde antique son sens, c'est-à-dire à la fois sa direction et sa signification : ce que les Grecs et les Romains ont dit, fait et été ne sera pas l'objet d'une connaissance désintéressée, comme peut l'être le monde des fourmis, par exemple, mais bien d'une interrogation qui aura sa source dans la vie et la sensibilité des hommes de notre temps — jeunes compris.

De plus, si l'enquête est engagée de cette manière, l'observateur sera également présent à la fin : en effet, il ne pourra manquer de réagir face à sa découverte. Car il va se trouver concerné par les réponses que ses questions auront fait surgir. Sa lecture personnelle de l'« aventure grecque », de la « voie romaine », suscitera un juge-

ment, qu'il sera amené à porter à la fois sur les Anciens et sur son propre monde. La rencontre produira la confrontation, et l'étude des Grecs et des Romains trouvera donc sa conclusion dans l'élaboration d'une réflexion *critique*.

En définitive, cette alternance de deux mouvements inverses — large ouverture au passé antique, sans préjugé mais fortement motivée, et reprise critique assurant la confrontation entre le passé et le présent — donne aujourd'hui aux études « classiques » une valeur formatrice réelle, par delà le moralisme désuet d'un certain humanisme<sup>28</sup>.

### III

#### UNE PLACE NOUVELLE POUR LES ÉTUDES CLASSIQUES AUJOURD'HUI

Un assez long détour a été nécessaire pour répondre aux arguments de ceux qui contestent aux études classiques certaines de leurs finalités les plus élevées. Les pages qui précèdent tendaient à montrer qu'effectivement elles contribuent aujourd'hui à la connaissance de l'Homme et à la formation du jugement, mais à condition de ne pas se figer dans une forme de relation aux Anciens déterminée par des conditions historiques qui ne sont plus les nôtres.

Les transformations rapides des conditions de vie et de pensée qui se sont opérées dans notre société placent donc les études gréco-latines dans une situation nouvelle. Non seulement leur pratique est appelée à changer — nous l'avons vu — mais leur signification même pour l'homme ou l'enfant d'aujourd'hui est modifiée par ces transformations ambiantes. Et dans la dernière partie de cette étude, je voudrais mettre en relief des finalités nouvelles ou dont on sous-estime l'importance aujourd'hui.

#### *Développement d'aptitudes sous-exercées aujourd'hui*

Tout ce qui a été dit jusqu'ici a laissé dans l'ombre une question essentielle d'un point de vue pratique. La relation à établir avec les Grecs, les Latins, s'opère par l'intermédiaire des monuments et des textes. Sous quelle forme vont-ils concrètement être approchés, et quel genre d'activité en découlera-t-il ?

*L'étude des données archéologiques par l'image*

Les données archéologiques sont dispersées dans le monde entier : ce sont soit des monuments *in situ*, des champs de fouilles, soit des objets, qui sont conservés par des musées et des particuliers, et dont une partie seulement est accessible au public. Il est clair que le contact direct n'est réalisable que dans un nombre limité de cas<sup>29</sup>, mais les progrès accomplis dans le domaine de la reproduction photographique et des moyens de projection mettent aujourd'hui à disposition de l'observateur un « musée imaginaire » d'une extension considérable et dont les images sont d'une fidélité remarquable. On peut donc admettre que l'étude de tous ces témoins matériels du passé n'est pas fondamentalement altérée par le recours à une documentation photographique de qualité.

Sur deux points toutefois un écart sensible existe entre l'information fournie par la photo et la réalité : la surface plane de la photo ne montre les volumes et les rapports spatiaux que dans une perspective unique, et le champ de la prise de vue peut être découpé de telle manière qu'aucun objet de référence ne fournisse une échelle de grandeur. C'est dire que la lecture des documents photographiques posent le même problème que celle des plans : elle exige constamment de l'observateur un effort de reconstruction dans l'espace. En exerçant de la sorte l'imagination spatiale, l'étude des données archéologiques développe une aptitude non négligeable aujourd'hui, et susceptible de s'appliquer dans bien d'autres domaines.

*La traduction*

En revanche, l'approche des données textuelles pose un problème tout différent, et il retiendra un peu plus longtemps notre attention, parce que les conditions dans lesquelles il se pose aujourd'hui ont évolué et font apparaître une raison d'être nouvelle pour les études de latin et de grec. La question peut être formulée ainsi : peut-on accéder de façon suffisante aux textes grecs et latins au moyen de *traductions*, ou leur étude exige-t-elle qu'on les lise dans la langue originale ? De plus, peut-on se contenter de les *lire* — en grec ou en latin — ou faut-il encore les *traduire* dans sa langue maternelle ?

Ce n'est pas le lieu ici de revenir sur le vieux thème *traduttore, traditore*. Les courants les plus divers de la linguistique moderne, de Humboldt à Martinet, ont établi que chaque langue a sa manière particulière d'organiser les données de l'expérience. Whorf, par

exemple, a mis en lumière l'originalité du système verbal de certaines langues amérindiennes<sup>30</sup>. Benveniste, de son côté, a confronté les emplois du verbe « être » en grec et des verbes qui y correspondent approximativement dans une langue africaine<sup>31</sup>. Il n'y a pas de doute : « L'acceptation loyale, et sans réticence, de ces résultats de la linguistique actuelle implique l'acceptation de ce fait qu'il ne faudra jamais perdre de vue : la traduction n'est pas toujours possible. Elle ne l'est que dans une certaine mesure, et dans certaines limites... »<sup>32</sup>

Il y a donc des raisons de principe très générales qui militent en faveur d'un contact direct avec la langue originale<sup>33</sup>. Mais je crois qu'il s'y ajoute aujourd'hui des raisons plus contraignantes, qui concernent plus particulièrement les élèves de nos écoles, et qui tiennent aux transformations profondes qui ont affecté l'enseignement des langues modernes.

Les langues étrangères sont conçues aujourd'hui premièrement comme des moyens de communication supplémentaires, que l'élève est invité à acquérir en plus de sa langue maternelle, mais indépendamment d'elle. L'enseignement de l'anglais ou de l'allemand ne vise plus — ou moins — à transmettre aux élèves la connaissance d'une série d'équivalences entre la langue étrangère et la langue maternelle, mais plutôt à créer et développer un comportement nouveau : celui-ci consiste à échanger dans la langue étrangère elle-même des messages de complexité croissante. Et par cette pratique communautaire, l'élève acquiert corrélativement une aptitude passive à comprendre le message reçu et une aptitude active à réagir et s'exprimer. Il s'en suit que la priorité est donnée à l'expression orale et que la maîtrise de la langue écrite est recherchée de préférence par d'autres moyens que la traduction.

La généralisation de cette manière d'envisager l'étude des langues vivantes crée aujourd'hui une situation nouvelle : les enfants n'ont plus guère l'occasion d'apprendre à *traduire*. Quel paradoxe, pour une époque d'intenses échanges internationaux comme la nôtre ! Admettons que la maîtrise active de la langue étrangère puisse suppléer à l'aptitude à traduire dans cette langue : on ne traduit valablement que dans sa langue maternelle. Mais rien ne remplace l'aptitude à traduire dans sa propre langue et on ne l'acquiert pas sans exercice. Il suffit de vouloir transposer une page d'allemand en français pour s'en rendre compte. Faut-il admettre que c'est une activité de spécialiste et que l'Ecole n'a pas à s'en soucier ? Cette position ne me paraît guère défendable. A de nombreuses occasions, au cours de ses études, puis dans l'exercice de sa profession, chacun

se trouve dans l'obligation de rendre compte, aussi fidèlement que possible, et en français, de ce qu'il a lu (ou entendu) en anglais, en allemand ou dans une autre langue encore. S'il n'a pas été formé à ce genre d'activité il en résultera inexactitude et confusion. Développer l'aptitude à traduire (dans la langue maternelle) reste donc un des objectifs importants que l'enseignement du second degré se doit de chercher à atteindre.

Or les raisons qui ont conduit aux transformations que j'ai dites dans les méthodes d'enseignement des langues vivantes n'ont pas été de même poids pour les langues mortes, et on y exerce encore la traduction. Souvent sans doute elle n'est pas pratiquée pour elle-même ; mais plutôt comme un moyen parmi d'autres d'indiquer comment on a compris le texte ; le commentaire supplée alors aux insuffisances de la « traduction », qui n'est intelligible que par celui qui a le texte grec ou latin sous les yeux. C'est le cas par exemple dans les heures de lecture cursive. Mais les exercices de version répondent très exactement aux exigences formulées plus haut : confronté à des tournures propres à la langue ancienne, l'élève doit non seulement les comprendre, mais trouver dans sa langue maternelle les moyens d'expression qui les rendront accessibles à d'autres personnes parlant la même langue que lui. Et c'est là une activité qui développe une aptitude dont le champ d'application pourra dépasser largement le domaine du grec ou du latin.

Dans les conditions actuelles, l'enseignement du grec et du latin remplit ainsi une fonction spécifique : celle de développer l'aptitude à traduire, manifestement sous-exercée dans les autres disciplines<sup>34</sup>.

### *Civilisation universelle et identité culturelle*

L'examen de la nature des données et des activités spécifiques qu'elles suscitent a montré que sur le plan pratique les études classiques ont certaines fonctions propres à remplir dans le cadre de l'enseignement du second degré aujourd'hui.

Mais ce n'est pas à l'école seulement que les études classiques se trouvent affectées d'un sens nouveau parce que situées dans un contexte nouveau.

Les changements profonds intervenus depuis cent ans dans les conditions de vie et les systèmes de référence qui déterminent les

manières de penser et de sentir des peuples d'Europe (et d'Amérique) ont créé pour l'individu et pour la société une situation culturelle nouvelle, où l'approche des mondes grec et romain revêt une signification nouvelle aussi.

Depuis dix ou quinze ans les publications se sont multipliées qui tentent de dégager les traits essentiels de la civilisation qui est issue de la révolution industrielle du siècle passé. Quatre traits méritent plus particulièrement d'être retenus, eu égard à la question qui nous préoccupe ici.

L'aspect le plus apparent est sans doute le *développement des techniques*<sup>35</sup>. Techniques de production d'abord, qui ont révolutionné le monde des objets parmi lesquels et avec lesquels nous vivons. Et ce monde ne cesse de proliférer : là où les besoins sont satisfaits, l'industrie des biens de consommation en suscite de nouveaux pour assurer son propre développement. Mais aussi techniques de gestion ; qui multiplient d'une manière inimaginable le pouvoir de contrôle de l'homme dans tous les domaines ; techniques des transports et techniques des moyens de communication, qui intensifient les échanges de toute nature et réduisent, voire suppriment, les distances.

Ce développement des techniques produit aujourd'hui ses effets aux points les plus divers du globe ; aussi parle-t-on de civilisation *universelle*. A la différence des produits de l'artisanat — mobilier, costume, vaisselle, etc. — les techniques n'ont pas de patrie. La civilisation technologique est née en Occident, parce qu'elle est un produit de la Raison occidentale, mais la méthode scientifique que requièrent l'invention et l'utilisation des diverses techniques est la part la plus aisément traduisible de la civilisation occidentale. C'est pourquoi la diffusion des techniques à travers le monde, qui a été liée d'abord au colonialisme, est aujourd'hui un phénomène irréversible, qui touche progressivement tous les peuples, quel que soit leur degré de dépendance ou d'indépendance à l'égard des grandes puissances économiques et politiques du monde industriel. Paul Ricœur écrivait en 1961 déjà : « Nous pouvons dire qu'avec des retards en tel ou tel point du globe, il y a une unique technique mondiale. C'est pourquoi les révolutions nationales ou nationalistes, lorsqu'elles font accéder un peuple à la modernisation, le font du même coup accéder à la mondialisation. »<sup>36</sup>

Mais cette universalisation d'une civilisation technicienne n'a pas intégré les différences culturelles de l'humanité dans une civilisation mondiale homogène. Bien au contraire, elle est *source d'une confrontation culturelle*, dont l'enjeu est la sauvegarde de l'authen-

tivité pour les personnalités collectives qui font la richesse de l'humanité<sup>37</sup>. Cette confrontation concerne au premier chef les peuples du Tiers-Monde, en ce temps où ils achèvent de se libérer de la puissance coloniale. Nous verrons tout à l'heure que nous n'y échappons pas non plus tout à fait.

Je voudrais relever pour finir un trait qui a un impact psychologique considérable : c'est l'*accélération du changement*, dans tous les domaines de la vie. La machine à écrire fut inventée en 1714, mais elle n'est apparue sur le marché que vers 1870 ; il n'a fallu par contre que quelques années pour que les circuits intégrés passent de l'invention à la fabrication en série. Tous les trois ou quatre ans apparaît une nouvelle génération d'ordinateurs. Les paysages eux-mêmes se transforment très vite. La ville que vous avez visitée il y a trois ans est devenue méconnaissable, parce qu'on y installe un réseau métropolitain. Les champs où vous alliez promener votre chien se muent en zone industrielle, et deux ans plus tard, c'est toute la campagne avoisinante qui est bouleversée par les bulldozers en vue d'un nouvel aménagement routier. Les mœurs changent tout aussi rapidement. Le film qui faisait scandale il y a quelques années est maintenant projeté dans les écoles. Mêmes les institutions réputées les plus stables sont prises dans le mouvement. Les réformes scolaires étaient rares ; aujourd'hui l'Ecole est en état de réforme de manière plus ou moins permanente. Les formes du culte même ont perdu leur fixité. Mais il est inutile de multiplier les exemples : le phénomène est bien connu<sup>38</sup>.

Par ces quatre aspects qui viennent d'être relevés en particulier, la civilisation qui a vu le jour dans les pays héritiers du monde gréco-romain crée pour l'étude des langues et des civilisations de ce monde antique une situation nouvelle.

Nous avons vu que le déploiement de la civilisation technicienne à la surface du globe engendrait une confrontation culturelle. C'est un événement majeur pour les peuples qui sont aujourd'hui engagés sur le chemin de la décolonisation. Mais quelle en est la signification pour les peuples de l'Europe (et de l'Amérique) ? Une part importante de l'opinion adhère à cette civilisation universelle, qu'elle tient pour le fleuron des produits de l'esprit européen, et qu'elle place franchement au-dessus des autres formes de civilisation plus « primitives ». C'est en somme l'attitude colonialiste ou néo-colonialiste. Une autre part de l'opinion, chez les jeunes en particulier, se laisse gagner par la mauvaise conscience et, se reniant en quelque sorte soi-même, se convertit à l'hindouisme, à l'africanisme. D'autres encore se réfugient dans une sorte de contemplation sceptique. C'est

que « la découverte de la pluralité des cultures n'est jamais un exercice inoffensif », comme le relève Paul Ricœur. Et il poursuit, analysant parfaitement ce type de réaction : « Au moment où nous découvrons qu'il y a des cultures et non pas une culture, au moment par conséquent où nous faisons l'aveu de la fin d'une sorte de monopole culturel, illusoire ou réel, nous sommes menacés de destruction par notre propre découverte ; il devient soudain possible qu'il n'y ait plus que les *autres*, que nous soyons nous-mêmes un autre parmi les autres ; toute signification et tout but ayant disparu ; il devient possible de se promener à travers les civilisations comme à travers des vestiges ou des ruines ; l'humanité entière devient une sorte de musée imaginaire. »<sup>39</sup> Jacques Berque, qui plaide pour une « pluri-dimensionnalité de l'homme », « réplique de la pluriculturalité du monde »<sup>40</sup>, nous montre, je crois, la voie : « Le vrai comportement d'une culture n'est pas forcément le majoritaire, le moyen ou le probable. Il tient souvent aux attitudes que lui arrachent le changement, le risque, l'exil. Dans ces moments de pointe, son affirmation s'improvise, c'est-à-dire se retrouve. Après tout c'est bien à travers l'impérialisme et la colonisation, épreuve s'il en fut, à travers les stades de la technologie envahissante, autre épreuve, que nous assaille le problème des cultures du monde, de leur pluralité et de leur survie. C'est là privilégier les circonstances de malheur, de lutte et d'innovation qui font resurgir des traits primordiaux dans les contextes les plus élaborés. L'authentique n'est pas l'antique comme rabâchage, mais l'innové comme retrouvailles. »<sup>41</sup> Dès lors, on voit quel peut être une des finalités essentielles de la formation classique dans le monde d'aujourd'hui — à condition qu'elle soit pratiquée dans le sens que j'ai dit plus haut<sup>42</sup>. Elle peut contribuer à assurer, pour les peuples d'Europe aussi, la sauvegarde de leur authenticité, dans la mesure où l'identité collective peut être définie, à certains égards, comme « le rebondissement perpétuel d'une critique, le foyer d'une remise en cause ». <sup>43</sup>

C'est en ce sens qu'on peut dire avec Ricœur : « Il nous faut revenir à notre origine grecque, à notre origine hébraïque, à notre origine chrétienne pour être un interlocuteur valable dans le grand débat des cultures ; pour avoir en face de soi un autre que soi, il faut avoir un soi. »<sup>44</sup>

Rédigée en des termes qui sont ceux d'une philosophie de la conscience, la formule s'applique à des besoins qui sont parmi les plus profonds de l'individu et de la société. Ni l'un ni l'autre ne peuvent subsister lorsque leurs conditions d'existence sont soumises à des transformations trop profondes et trop rapides. Le changement

est de règle dans la vie des individus et des sociétés, mais la capacité d'adaptation à la nouveauté a des limites, et lorsqu'« elles sont dépassées, il en résulte un état de crise. Or, l'accélération du changement, qui a été reconnu comme un des traits essentiels de la civilisation propre à notre société industrielle avancée<sup>45</sup>, provoque aujourd'hui une telle crise, qui se manifeste en particulier par l'angoisse<sup>46</sup>.

Le retour — non servile — aux sources, que réclame Ricœur comme une condition nécessaire à une rencontre authentique avec les autres cultures, ne contribuera-t-il pas aussi à conjurer cette angoisse de l'homme moderne, assailli par le changement de son monde à un rythme toujours plus rapide ?

Louis GRAZ.

#### NOTES

<sup>1</sup> *Revue de Théologie et de Philosophie*, 25 (1975), p. 196.

<sup>2</sup> C. Emery, « Encore du grec ? — Pour qui ? — Pour quoi ? », *Perspectives, Bulletin d'information du Département de l'instruction publique et des cultes du canton de Vaud*, novembre 1975, p. 2.

<sup>3</sup> P. Bourdieu et J. C. Passeron, *La Reproduction*, Paris, 1970.

<sup>4</sup> Ces renseignements sont tirés des *Statistiques scolaires 1971-1972* publiées par le Département de l'instruction publique et des cultes du canton de Vaud (septembre 1973).

<sup>5</sup> A. Prost, « Une sociologie stérile : La reproduction », *Esprit*, 1970, p. 856.

<sup>6</sup> Les données pour 1967 m'ont été obligamment communiquées par le Département de l'instruction publique et des cultes du canton de Vaud. Pour 1969 et 1972, voir les *Statistiques scolaires 1968-1969* et *1971-1972*, publiées par ses soins. Celles pour 1974-1975 ne fournissent pas d'informations sur les faits pris ici en considération.

<sup>7</sup> Cette attitude non critique devant les modèles antiques donnés en exemples s'est perpétuée bien au-delà des XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles, comme l'attestent par exemple les quelques lignes suivantes, qui servent de conclusion à une présentation de Xénophon, dans une édition de *Morceaux choisis* fort répandue au début de ce siècle. « Dion Chrysostome », écrit notre auteur, « appréciant avec une justesse remarquable l'étendue, l'aptitude universelle de ce grand esprit, porte de lui ce jugement : 'Xénophon seul, parmi les anciens, peut suffire à l'homme public. Qu'on soit à la tête d'une armée, ou chargé du gouvernement d'un Etat, que l'on ait à parler devant le peuple ou dans une assemblée délibérante, et qu'on veuille s'exprimer, non en rhéteur, mais comme il convient à un homme public investi d'un grand pouvoir, en toute circonstance, le guide le plus sûr, et le plus utile, à mon sens, c'est Xénophon.' » (Xénophon, *Morceaux choisis*, publiés par F. de Parnajon, nouv. éd., Paris, Hachette, 1910, p. 6). Voilà qui donne une idée précise de l'étendue de cette « aptitude universelle » !

<sup>8</sup> Pour nous limiter au cas de la Suisse romande, relevons par exemple l'image qu'un professeur genevois se fait du parfait humaniste à la fin du siècle dernier et les craintes qu'il éprouve à son sujet : « Chacun de nous, s'il remonte un peu dans son passé, conserve le délicieux souvenir de quelqu'une de ses individualités d'élite, expressément désignées par l'épithète de « cultivées » dans le langage des « honnêtes gens ». Nous possédons encore quelques-uns de ces vieillards au fin sourire et aux manières affables dans leur dignité, à l'intelligence ouverte sur tout sujet, nourris à la moelle des meilleurs écrivains, à la conversation charmante dans sa variété et substantielle sans pédantisme. Avec l'invasion croissante des mœurs Yankees et du matérialisme pratique, nous redoutons fort qu'à ces représentants d'une société exquise dans sa distinction succèdent ceux de l'inculture » (E. Stroehlin, *Quelques réflexions sur le Collège de Genève et l'enseignement secondaire classique*, Genève, 1894, p. 51 s.).

<sup>9</sup> A. Rivier, *L'Occident et son passé (humanisme et impérialisme culturel)*. *Résumé en marge de la discussion*, p. 2. (Compte rendu non publié du premier des colloques tenus au semestre d'été 1971 à la Faculté des lettres de Lausanne sur le thème : « Le latin et le grec aujourd'hui ».)

<sup>10</sup> Préface à : Louis Gernet, *Anthropologie de la Grèce antique*, Paris, 1968, p. II s.

<sup>11</sup> C. Lévi-Strauss, « La crise moderne de l'anthropologie », *Le Courier de l'Unesco*, nov. 1961, p. 16 s.

<sup>12</sup> Cf. G. Walter, introd. à son éd. des *Vies des hommes illustres* de Plutarque dans la trad. d'Amyot, Encyclopédie de la Pléiade, Paris, 1959, p. XVI s.

<sup>13</sup> Plutarque, *Les Vies des hommes illustres*, Encyclopédie de la Pléiade, Paris, 1959, p. 334.

<sup>14</sup> Voir en dernier lieu à ce sujet : M. I. Finley, *Démocratie antique et démocratie moderne*, Paris, 1976, avec un avant-propos de P. Vidal-Naquet.

<sup>15</sup> E. J. Chevallier, *L'Ame grecque*, Lausanne, 1941, p. VI.

<sup>16</sup> Ibidem, p. VII.

<sup>17</sup> Voir plus haut, p. 108.

<sup>18</sup> *Opere di Galileo Galilei*, ed. nazionale, Florence, 1890-1909, tome I, p. 285, cité par R. Lenoble, dans *Histoire de la science*, vol. publ. sous la dir. de M. Dumas, Encyclopédie de la Pléiade, Paris, 1963, p. 460.

<sup>19</sup> On ne s'attachera pas ici à différencier le cas de l'Europe et celui d'autres régions du monde, telle l'Amérique.

<sup>20</sup> « Nietzsche, précurseur de la nouvelle pédagogie ? », *Gymnasium Helveticum*, 29 (1975), pp. 39 à 45.

<sup>21</sup> Cf. F. Nietzsche, *Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten*, II (Nietzsches Werke, Taschenausgabe, tome I, Leipzig, 1924, en particulier pp. 315 à 322).

<sup>22</sup> C. Baroni, loc. cit., p. 42, d'après *Aurore*, aph. 195.

<sup>23</sup> Le texte des conférences citées par C. Baroni en fournit maints exemples. L'Antiquité — l'Antiquité grecque en particulier — est rendue indifférente aux gymnasien par l'humanisme scolaire, mais elle n'en est pas moins en elle-même la « patrie de la vraie culture » (*Heimat der Bildung*) ; et « si vous vous débarrassez des Grecs en même temps que de la philosophie et de l'art, par quelle échelle voulez-vous encore accéder à la culture ? » Certes, « depuis des siècles, les philologues

tentent de redresser la statue gisante de l'Antiquité grecque », mais « jusqu'ici toujours avec des forces insuffisantes : c'est en effet un colosse, tout autour duquel les individus grimpent comme des nains » (F. Nietzsche, op. cit., II, V et III, pp. 322, 385 et 338).

<sup>24</sup> Héritière du discours socratique, la dialectique platonicienne révèle une contradiction entre la vérité de l'Etre et le donné de l'expérience immédiate : « Jugés à la lumière de leur essence et de leur idée, les hommes et les choses existent en tant qu'autres qu'ils ne sont ; par conséquent, la pensée contredit ce qui est (donné), elle oppose sa vérité à celle de la réalité donnée. [...] La logique s'oriente vers des jugements qui, en tant que propositions démonstratives, sont impératifs — le 'est' prédictif implique un 'devrait'. [...] Tenter de trouver la bonne définition du 'concept' de vertu, de justice, de piété, de connaissance, devient une entreprise subversive à partir du moment où le concept exige une nouvelle *polis*. » Mais : « La pensée ne peut pas réaliser un tel changement, à moins qu'elle ne se transcende elle-même dans la pratique ; la philosophie tire son origine d'une démarche de pensée qui implique une dissociation à l'égard de la pratique matérielle, c'est ce qui donne à la pensée philosophique son caractère abstrait et idéologique » (H. Marcuse, *L'Homme unidimensionnel*, Paris, 1968, pp. 171 à 173).

La logique formelle fondée par Aristote traite uniquement des relations entre les concepts, « abstraction faite de leur 'substance' particulière » : « la notion de conflit entre l'essence et l'apparence est dépassée et peut-être dépourvue de sens, le contenu matériel est neutralisé ». Ainsi, « c'est une forme de pensée d'où a été retranché le 'négatif' qui était tellement évident à l'origine de la philosophie et de la logique [...]. En éliminant cette expérience, l'effort conceptuel de ce fait cesse de maintenir la tension entre 'est' et 'devrait'. De cette manière, on rend la pensée objective, exacte et scientifique, mais cette pensée scientifique ne contient plus les jugements qui condamnent la réalité établie » (Ibidem, pp. 176 s., 179 s.).

<sup>25</sup> Ce type de rapport au passé à la fois créateur et critique, autant ou plus que le culte d'un canon reconnu, était un des traits marquants de la littérature hellénique. On n'a pas fini de s'étonner par exemple du mélange de respect des traditions et de liberté qui caractérise la parole des poètes lorsqu'ils évoquent leurs dieux et leurs héros. Les dieux d'Homère sont adorés et servis par les familles et les cités, et en même temps l'image que les hommes se font d'eux est l'objet d'une constante remise en question.

Xénophane ne touchait sans doute qu'un public restreint. Mais, par sa critique radicale de l'anthropomorphisme, il inaugure une réflexion théologique sur la nature du divin qui ne s'arrêtera plus. Face à un public différent, Pindare ne se montre pas davantage l'esclave de la tradition. Il intègre de nombreux mythes aux odes qu'il compose en l'honneur des sportifs vainqueurs aux grands concours panhelléniques, s'inspirant largement de l'épopée et des traditions locales. Mais sa foi donne au divin un nouveau visage, plus pur et plus rayonnant. Il rejette ainsi l'histoire de Tantale offrant à manger aux dieux mêmes les membres dépecés de son fils Pélops, mais fait briller d'un éclat neuf les Grâces, la rayonnante Theia et autres puissances proches d'Apollon.

Prenons un dernier exemple ; le plus connu sans doute. Lorsque dans l'espace sacré du théâtre de Dionysos, Eschyle met en scène les conflits qui opposent les héros hérités de la tradition épique, le mythe se fait méditation sur le Droit, sur le Pouvoir, sur les limites de la condition humaine, et c'est la cité tout entière qui est interpellée.

<sup>26</sup> Le mouvement est encore peu perceptible dans le cadre scolaire, mais il est amorcé depuis plusieurs décennies : les livres d'art font découvrir au grand public les formes originales de l'art archaïque, les philosophes s'intéressent autant ou plus aux Présocratiques (Héraclite, Empédocle...) qu'à Platon ou Aristote.

<sup>27</sup> Il est significatif qu'au moment de prononcer sa leçon inaugurale, M. François Paschoud ait pris pour « génies tutélaires » un historien et un poète du IV<sup>e</sup> siècle : Ammien Marcellin et Claudio (cf. *Etudes de Lettres*, III, 3 [1970], p. 131).

<sup>28</sup> Le renouvellement de perspective esquissé ici a dépassé aujourd'hui le stade des débats théoriques : parmi les manuels scolaires parus récemment, certains se sont résolument engagés sur cette voie nouvelle. Mais leurs auteurs s'exposent encore à des critiques très vives de la part de leurs collègues. C'est le cas par exemple de la collection des manuels de latin SCODEL, actuellement en cours de publication : leurs auteurs osent affirmer « que l'essentiel demeure de comprendre sa propre époque, et que l'étude du passé vaut surtout si elle nous aide à y parvenir », mais tout récemment encore le volume IV a suscité un vif débat dans les *Cahiers pédagogiques* (N° 137, oct. 1975).

<sup>29</sup> A un moment où on prône un enseignement moins livresque, une Ecole moins refermée sur elle-même, visites de musées et voyages d'études entrent peu à peu dans les mœurs. Ce genre d'activités extra-muros, à condition qu'elles soient soigneusement préparées, donne aux études l'arrière-plan de « réalité » qui leur manquerait sans cela. Mais à l'âge du tourisme — et du tourisme de masse tel qu'il est pratiqué aujourd'hui — de telles activités parascolaires ne développent-elles pas aussi l'aptitude à mieux voyager ?

<sup>30</sup> *Language, Thought and Reality*, New York and London, 1958. Traduction française : *Linguistique et Anthropologie*, Paris, 1969.

<sup>31</sup> Article publié en 1958 et reproduit dans : *Problèmes de linguistique générale*, Paris, 1966, chap. 6.

<sup>32</sup> G. Mounin, *Les Problèmes théoriques de la traduction*, Paris, 1963, p. 273 s. Cela ne signifie pas, il faut bien le préciser, que l'auteur de cet excellent livre tende à refuser toute valeur à la traduction. Son propos est bien plutôt d'en déterminer les conditions de possibilité : il examine « pourquoi et comment et surtout dans quelle mesure et dans quelles limites l'opération *pratique* des traducteurs est, elle, relativement possible » (p. 191).

<sup>33</sup> Une maîtrise de la morphologie, de la syntaxe et du vocabulaire suffisante pour permettre la lecture de textes sans qu'on s'y enlise exige du temps et un effort qu'on ne saurait sous-estimer. Or, en deçà d'un certain seuil, le résultat obtenu n'est plus guère proportionné à l'effort consenti. Et la diversification des objectifs fixés à l'école secondaire d'une part et le retardement de l'orientation et de la spécialisation d'autre part tendent à réduire à la fois le nombre d'heures hebdomadaires et le nombre d'années d'enseignement des langues anciennes — cela aussi bien pour le latin que pour le grec. Cette évolution conduit à une impasse. S'il n'est plus possible de placer à l'horaire un nombre suffisant d'heures de latin *et* de grec, qu'on ait au moins l'honnêteté de laisser à l'élève *le choix* entre ces deux disciplines, et qu'il dispose du temps nécessaire pour étudier valablement l'une d'entre elles.

<sup>34</sup> On pourrait ajouter que l'étude *systématique* des formes et de la syntaxe, telle qu'elle est pratiquée en latin et en grec, exerce l'élève à prendre une vue

d'ensemble de la structure d'une langue, ce que l'apprentissage des langues modernes ne lui donne plus guère l'occasion de faire, puisque la théorie linguistique y est sacrifiée à la pratique.

<sup>35</sup> Même si ce n'est pas le fait fondamental. Pour le philosophe P. Ricœur, « c'est l'esprit scientifique lui-même » (*Civilisation universelle et cultures nationales*, *Esprit*, 1961, p. 439). D'autres noteront que c'est la recherche du profit qui a été et est encore le vrai moteur de la société technologique. Mais les sociétés socialistes avancées ne sont pas moins technologiques que les sociétés capitalistes.

<sup>36</sup> « Civilisation universelle et cultures nationales », *Esprit*, 1961, p. 441.

<sup>37</sup> On lira avec profit l'ouvrage de Jacques Berque intitulé *L'Orient second* (Paris, 1970). Ce spécialiste de l'histoire sociale de l'Islam y analyse avec finesse les conditions dans lesquelles « l'identité collective [...] peut rester elle-même en intégrant (et en s'intégrant à) un nouveau stade technologique » (p. 41).

<sup>38</sup> Surtout depuis la publication du *Choc du futur* d'A. Toffler. Dans le même ordre d'idées on pourrait citer aussi la rapidité toujours plus grande avec laquelle la télévision — ou mieux : la mondovision — nous fait passer d'un point du globe à l'autre.

<sup>39</sup> P. Ricœur, loc. cit., p. 446 s.

<sup>40</sup> Op. cit., p. 414.

<sup>41</sup> Op. cit., p. 44.

<sup>42</sup> Voir plus haut, pp. 116 à 118.

<sup>43</sup> J. Berque, op. cit., p. 45.

<sup>44</sup> Loc. cit., p. 452.

<sup>45</sup> Voir plus haut, p. 123.

<sup>46</sup> G. Meyrat (« L'angoisse aujourd'hui », *Les Cahiers protestants*, 1971, № 3, p. 24 s.) a rapproché l'angoisse qui atteint l'homme moderne (adulte) de sa première manifestation chez l'enfant, à savoir l'*« angoisse du huitième mois »*, dont on doit la description à R. A. Spitz (voir par ex. *La première année de la vie de l'enfant*, Paris, 1958, chap. VI). Qu'observe-t-on en effet lorsqu'une personne qui lui est étrangère s'approche du tout petit ? Alors qu'à l'âge de trois mois, il répond par un sourire béat, entre six et huit mois il se met à réagir par des mouvements d'évitement et de fuite, même s'il n'a jamais eu de mauvaises expériences avec des étrangers. Mais la réaction est atténuée ou effacée si la mère est présente. C'est donc le signe que l'angoisse observée n'a pas son origine dans la perception du visage étranger lui-même, mais dans une perception intrapsychique, celle de la non-identité de l'étranger avec la mère, dont l'enfant est privé. La réapparition du visage de la mère met fin à la crise. Ne retrouve-t-on pas quelque chose de semblable à cette crise de la relation mère-enfant dans les rapports que l'individu et la société entretiennent avec leur propre culture ?

L. G.

