

Mission ministérielle sur l'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité
Chargé de Mission : Heinz Wismann
Conseiller : Pierre Judet de La Combe

**PREMIERES REFLEXIONS SUR L'ENSEIGNEMENT
DES LANGUES ET DES CULTURES CLASSIQUES.
SEPTEMBRE 2003**

A. Historique et présentation de la Mission.

La création d'une Mission ministérielle sur les Études classiques en France et en Europe a été annoncée lors d'un colloque sur les Langues anciennes organisé à la Sorbonne par le Ministère de l'Éducation Nationale (représenté par Pierre-Henri Tavoillot) et l'Université de Paris IV les 24 et 25 octobre 2001, *Le grec et le latin aujourd'hui : autour d'une passion*. Ce colloque réunissait, autour du Ministre de l'Éducation Nationale du gouvernement d'alors, Jack Lang, des spécialistes de l'Antiquité français et étrangers. La Mission a été confirmée et fortement encouragée fin 2002 par le Ministre, Luc Ferry, et a pu commencer son travail effectif au printemps 2003.

Soutenue activement par le Ministère, elle s'appuie également sur une association, *L'Observatoire des Études classiques en Europe* (président : Heinz Wismann) qui a été créée pour rassembler des soutiens français ou plus largement européens, aussi bien intellectuels, culturels, politiques que matériels. Son but est de promouvoir une réflexion approfondie sur le sens actuel des humanités en Europe et de faire déboucher cette réflexion sur la mise en place d'une politique européenne de l'enseignement des langues et cultures classiques. Cette association, domiciliée à la Maison des Sciences de l'Homme (Paris), gère les différentes actions de la Mission.

L'analyse actuellement menée de la situation française et les propositions pour l'avenir qui en découlent entrent résolument dans la perspective d'une *discussion européenne*. Les réflexions conduites avec des enseignants et des spécialistes des langues et cultures anciennes en France préparent un débat avec des représentants de l'ensemble des pays européens qui se tiendra en mars 2004 à l'*Institut pour la coopération franco-allemande en Europe*, de Berlin-Genshagen. Au terme de consultations menées avec des responsables de Bruxelles, il est prévu d'associer étroitement les diverses instances compétentes, et notamment la Direction Générale *Éducation et Culture*, à cette initiative qui doit trouver son prolongement grâce au soutien intellectuel et matériel de la Commission.

La comparaison des expériences devrait déboucher sur la définition d'un *tronc commun d'éducation européenne*, où l'Antiquité, comme référence historique précédant les clivages confessionnels et nationaux, devrait avoir une part importante – le sens que prend ici la notion de référence est discuté dans ces pages. Quand ce projet sera suffisamment précisé, s'engagera un travail politique d'argumentation aussi bien auprès des instances européennes que des représentations nationales sur les modalités de sa réalisation.

La première étape a été la réunion au Couvent de la Tourette, à l'Arbresle près de Lyon (Rencontres Thomas More), les 21-22 mars 2003, d'une quarantaine de représentants des différents corps de métier (enseignants des Collèges, des Lycées, des Universités, chercheurs du CNRS, inspecteurs généraux et régionaux) qui travaillent sur l'Antiquité classique. Deux réunions au Ministère, les 11 et 18 juin 2003, et de nombreux contacts individuels ont permis de poursuivre le débat.

Une réunion au Couvent de la Tourette, les 17 et 18 janvier 2004, fera le point sur les travaux actuellement en cours.

Le texte que nous présentons ici résulte de ces consultations. Dans une première rédaction, provisoire, il a été discuté par le Groupe des Lettres de l'Inspection Générale le 5 septembre 2003, qui nous a transmis son avis dans un rapport écrit par sa Doyenne, Madame K. Weinland.

Le but de ces discussions est, pour le moment, moins de voir ensemble comment nous pouvons préserver ou développer les acquis des Lettres Classiques dans les systèmes institutionnels scolaires, universitaires et de la recherche, que de définir d'abord, par la confrontation, les éléments qui devraient contribuer à *donner à ces études une légitimité et une valeur qu'elles ont tendance à perdre dans les consciences collectives*.

L'un des points importants est que l'établissement d'une telle argumentation doit s'appuyer sur la *comparaison avec les autres pays européens*, où l'affaiblissement constaté de l'importance des études classiques est lié à d'autres raisons, puisque ce sont chaque fois d'autres modèles de l'Antiquité qui ont été à l'origine de la puissance de ces études dans les différents systèmes scolaires. Les arguments, qui se réfèrent à des situations différentes, varient fortement d'un pays à l'autre. Si l'on souhaite aborder efficacement la question de la légitimité des "humanités" en Europe, il est capital de ne pas s'enfermer dans les argumentations internes à un seul pays, mais de s'ouvrir à un travail réflexif de comparaison. Ce sera l'objet du colloque que nous organisons à Genshagen.

*

La démarche adoptée a donc consisté à dégager, à partir des diverses expériences de l'enseignement et de la recherche en France, les points essentiels autour desquels s'articulent les débats actuels sur la pertinence des études classiques, et cela dans le but d'une discussion européenne. Notre fonction a été avant tout de *clarifier les termes de ces débats*, de réfléchir collectivement sur leurs

préalables, et de proposer des mises en perspectives qui aident à sortir des oppositions parfois figées. L'élargissement européen de cette réflexion contribuera fortement à une meilleure définition des enjeux, et notamment de *la question qui nous semble centrale pour une compréhension non naïve de la modernité, à savoir celle du rapport entre langue et culture dans leur dimension historique.*

Au terme de cette étape (janvier 2004), le travail de la Mission sera d'accompagner un examen collectif des possibilités actuelles qu'offre l'enseignement des langues et des cultures classiques. Elles sont très grandes. En effet, nous avons constaté que

- les décisions ministérielles récentes en faveur de cet enseignement ou, au contraire, visant à le limiter ont eu un effet immédiat sur l'augmentation ou la diminution du nombre des élèves inscrits. La demande publique n'est donc pas faible, et la marge de manœuvre politique loin d'être restreinte. Les décisions sont efficaces ;
- la recherche pédagogique dans les Collèges et les Lycées, menée par les associations ou par des individus, est très dynamique et a fait ses preuves ; elle démontre une grande vitalité du corps enseignant ;
- ces expérimentations peuvent trouver un appui de l'Administration quand, avec l'aide de l'Inspection, se met en place une vraie pratique de concertation entre établissements ;
- s'il est vrai que l'Université a, en général, moins ressenti l'urgence d'une rénovation des études classiques, plusieurs initiatives intellectuelles et institutionnelles dans les secteurs traditionnellement les plus ouverts à la modernité scientifique offrent des possibilités de mise à jour et d'ouverture.

À partir de ces constats, qui seront étayés dans le rapport final, la Mission se donnera pour tâche, dans sa partie française, non pas de promouvoir telle ou telle conception ou réforme de l'enseignement du latin et du grec et de son organisation (en particulier en ce qui concerne l'élaboration des programmes, déjà menée avec un véritable souci de rigueur et de modernisation), mais d'aider méthodiquement à la clarification des critères de choix.

Pour le moment, nous faisons part dans ces lignes de notre réflexion sur la signification et l'importance actuelles d'une étude scientifique de l'Antiquité classique et de son enseignement généralisé, sur les orientations possibles de cet enseignement, et sur les débats qu'il suscite actuellement en France.

B. La pertinence actuelle des études classiques.

Quatre questions nous ont paru essentielles.

1. Ancien et moderne.

La perspective choisie par la Mission est clairement celle d'une *contribution active aux débats sur l'identité européenne*. Il ne s'agit pas de défendre seulement ce qui reste encore de l'enseignement des langues anciennes en partant du présupposé que l'Antiquité est naturellement l'un des éléments majeurs, indiscutables, de cette identité, et que pour cette raison elle doit être fortement présente dans les politiques nationales d'éducation. Visiblement, une telle idée de l'Antiquité, comme origine donnée, évidente et encore efficace, de notre identité, ne fonctionne plus vraiment – sinon l'enseignement de l'Antiquité ne connaîtrait pas la crise actuelle –, et sans doute n'est-il pas souhaitable de tenter d'y revenir. Notre démarche ne peut être réactive. Ce qui ne signifie évidemment pas que la marginalisation actuellement courante de la référence au passé (ou, ce qui est la même chose, la proclamation litannique, emphatique et sans effet, d'une telle référence) soit plus pertinente. La perspective dite "moderne", pragmatique, selon laquelle une identité se déterminerait par la manière dont se règlent, dans le présent, des problèmes partagés (économiques, politiques, juridiques, écologiques), est aussi insatisfaisante, puisqu'elle ignore les raisons pour lesquelles des individus issus de cultures différentes portent des jugements différents sur des situations identiques.

Modernité et intérêt intense pour l'Antiquité ne s'excluent pas, au contraire. Il est frappant qu'à plusieurs époques décisives de l'histoire de l'Europe, *la référence à l'Antiquité a été, dans l'ensemble des traditions européennes, un facteur décisif de modernisation*. À la Renaissance, avec le classicisme du XVII^e siècle, avec la Révolution française, puis le Romantisme, le retour à "l'Ancien" a permis de se libérer du présent et d'innover radicalement. Ce retour a été différent selon les pays, selon les traditions; les Antiquités reconstruites lors de ces renaissances n'ont pas été les mêmes, mais, ces ruptures avec l'état présent, culturel ou politique, ont été plus ou moins synchrones en Europe, et, surtout, elles ont été partagées et également constitutives des cultures nationales, dans leur diversité. La modernité ne peut se concevoir dans un rapport exclusif à son propre présent et à son avenir. Elle n'a progressé, pour sortir de ses évidences temporaires, que par une discussion intensive avec le passé. L'identité européenne s'est aussi peu construite par le simple respect d'un héritage ancien que par la rupture avec cet héritage, mais à travers ce travail constant de réinterprétation.

Une telle analyse requiert que l'on *distingue rigoureusement tradition et patrimoine*. Il est frappant que le modernisme radical, et naïf, qui se conçoit comme rupture avec la tradition, comme perception "rationnelle" du présent à partir des seules contraintes techniques, économiques et politiques du moment, sans rapport déterminant au passé (c'est l'argument sans cesse opposé aux études classiques, celui de leur inutilité maintenant), s'accompagne toujours, par compensation, d'une fixation de ce passé en *patrimoine*, comme objet de musée que l'on est sûr de posséder, tel quel, et qu'il s'agit d'abord de conserver, et non pas d'interroger. On lui donne une valeur, mais, simultanément, on lui dénie toute puissance d'actualisation nouvelle et décisive. *La conception technique et la conception patrimoniale de l'Europe ne sont pas incompatibles, elles se renforcent au contraire l'une l'autre*. Il serait dès lors stérile de fonder la défense des études classiques sur cette idée de patrimoine comme étant

ce que nous possédons déjà, comme s'il était à notre disposition et connu : la filiation historique, évidente, entre les mondes anciens et le présent, qui constitue la *tradition*, ne s'est maintenue et ne se maintient que par le souci de renouer le lien avec le passé, d'essayer de le déchiffrer et d'inventer par là de nouveaux mondes possibles. Il s'agit d'une filiation toujours refaite, et non pas "naturelle".

L'Antiquité classique a agi dans la formation des cultures dites "européennes", mais aussi arabes et juives, qui n'en sont pas moins imprégnées, non par sa force propre, par sa capacité à perdurer, mais par une série de *redécouvertes*, de *renaissances*, motivées chaque fois par des intérêts spécifiques, qui ont poussé des cultures plus récentes à s'y référer, pour la reprendre et la discuter en fonction de leurs besoins. *Il n'y a pas de patrimoine antique naturel, mais la décision d'un "retour", d'une renaissance, qui prend chaque fois la forme d'une réappropriation.*

Il serait sans doute erroné de dire que nous sommes actuellement dans une période de "renaissance". La référence à l'Antiquité, même si elle est croissante dans la culture (comme le montrent le théâtre et la littérature), n'a sans doute pas de nos jours une fonction structurante. Mais *c'est le geste inhérent aux renaissances qui est actuel et qui peut servir de référence pour une politique d'éducation.* Le propos de notre réflexion est de montrer en quoi un rapport rigoureux, méthodiquement mené, à l'Antiquité, dans l'enseignement secondaire et dans les Universités, est fondateur d'une relation informée et libre, débarrassée de préjugés, à la modernité.

Notre travail se situe ainsi autant à l'écart de l'idée d'une *identité substantielle de l'Europe*, comme héritage donné, que d'une *idée purement fonctionnelle de l'identité* comme somme de problèmes à résoudre, et promeut l'idée d'une *identité réflexive*, c'est-à-dire d'un retour autant critique que formateur sur une histoire à la fois spécifique et commune.

2. La question de l'appartenance et de la multiculturalité.

La question est actuellement très sensible, les individus européens étant de plus en plus partagés entre des appartenances différentes et souvent contradictoires d'un sujet à l'autre et aussi pour le même sujet : appartenances sociales, culturelles, linguistiques, religieuses, économiques, politiques, régionales, nationales. Quand elles se ferment sur elles-mêmes, quand elles se fétichisent, ces appartenances deviennent facteur de division, d'agressivité et d'appauvrissement culturel. L'idéal citoyen de l'intégration, qui tend à harmoniser ces différences, quitte à les sous-estimer, demande à être fortement repensé pour faire à nouveau ses preuves.

Dans une telle situation, la contribution qu'apporte l'étude des langues anciennes doit être soulignée, parce que cette étude amène à réfléchir, pratiquement, concrètement, sur la pluralité des cultures et des langues, comme milieu d'appartenance différents. L'expérience des individus en Europe est désormais marquée par la *multiculturalité*, avec la multiplicité des cultures et des langues européennes elles-mêmes, et par la présence des langues et des cultures africaines et

asiatiques dans les pays européens, présence qui enrichit les possibilités d'échange, même si elle crée des problèmes, nouveaux, d'incompréhension et de repli.

Nous sommes ainsi quotidiennement mis devant *une exigence d'herméneutique généralisée* entre des traditions différentes : dans une circularité incessante, des contenus, des croyances passent ou devraient pouvoir passer d'une langue à l'autre, d'un système de représentation à l'autre et demandent pour cela à être constamment *retraduits*. Seule la pratique régulière d'interprétations croisées visant à une *reconnaissance mutuelle* peut garantir la réussite de tels échanges et désamorcer la violence qu'engendre le repli sur des complicités fermées, sur des fictions d'accord immédiat au sein d'un groupe donné.

La thèse soutenue ici est que l'apprentissage des langues classiques, comme expérience méthodique de la traduction d'un système linguistique dans un autre, est l'une des initiations sans doute les plus efficaces à l'ouverture culturelle et à l'intercompréhension : il s'agit, en effet, d'une démarche par définition interculturelle. Le rapport, réglé, à un passé séculaire, dans la confrontation avec des langues anciennes, peut servir de propédeutique aidant à s'orienter dans le monde contemporain, fortement marqué par la diversité.

Un tel argument pourrait se voir opposer que toute autre langue de "haute" culture, du fait de sa richesse historique et de son opacité première, pourrait remplir ce rôle pédagogique, et qu'il y aurait un *manque total d'universalisme* à se limiter ou à s'en remettre aux langues de la tradition occidentale classique, et à ne pas prôner, entre autres, le sanskrit, le chinois, l'arabe classique ou l'hébreu biblique. Et de fait, la présence en France d'élèves d'origine maghrébine devrait encourager à généraliser, au-delà de la "communauté" maghrébine elle-même, l'enseignement de l'arabe classique : la diffusion de cet enseignement, côtoyant celui des langues anciennes, serait déjà en soi efficace pour la réalisation d'une vraie *intégration* culturelle.

Le point important est de clairement définir le point de vue qui légitime l'enseignement des différentes langues de culture. Comme il s'agit de proposer les bases d'un programme général d'éducation, il faut sans doute insister sur le fait que *la relation historique au passé fonctionne d'abord comme une réappropriation, et non comme une simple acquisition* : la confrontation avec l'opacité d'une culture n'est puissamment motivée que si elle permet de retrouver quelque chose qui est d'abord posé comme propre, mais qui fait en réalité défaut, et s'aliène. Dans la tradition européenne, l'Antiquité est posée comme une référence culturelle propre, constitutive. Or, dès qu'on s'y confronte un peu, on découvre qu'elle échappe, qu'elle ne se laisse pas facilement comprendre, ne serait-ce que parce que les présentations trop évidentes qu'on en a données, comme norme classique, universelle, sont trompeuses. En revenant sur l'Antiquité, avec le respect de la distance qui nous en sépare, non seulement on redécouvre et on refait sien un objet dit originel, présenté comme proche et qui est en fait lointain, mais on se réapproprie sa propre tradition moderne, comme histoire des tentatives plus ou moins réussies d'appropriation de l'ancien.

Une telle manière de concevoir la relation au passé peut être généralisée et valoir comme modèle pour la relation à d'autres traditions actives dans les pays européens, comme les traditions venant d'Afrique et d'Asie : est posée ainsi une

relation réflexive, à la fois respectueuse et démythifiante, et donc constitutive d'identités modernes, c'est-à-dire qui ne se pensent pas comme attachement exclusif à un passé normatif.

Cette expérience de la réappropriation, avec la distance qui est d'abord posée du fait même de la difficulté première des langues et des textes classiques, est par elle-même un moteur d'intégration. La totalité des élèves, quelle que soit leur origine, est confrontée à une langue qu'ils ne comprennent d'abord pas : tous sont ainsi mis à égalité devant ce qui est leur est présenté comme un héritage commun. Il n'y a plus de privilège discriminant. Cela n'est pas une vue de l'esprit : de nombreuses expériences pédagogiques montrent les effets positifs, en termes d'intégration réussie, d'une pratique suivie du latin et du grec anciens.

3. La nécessité d'un concept élargi de langue.

La langue et sa connaissance sont alors au cœur du dispositif. Certes, comme on le dit souvent à juste titre, l'Antiquité ne nous est pas indifférente en raison de la *valeur des contenus intellectuels et culturels* que cette période de l'histoire humaine nous a légués. Il est évident que si les cultures antiques nous ont transmis des œuvres littéraires, scientifiques et philosophiques magistrales elles nous apportent aussi, de façon massive, des concepts, des cadres de pensée ou des problématiques qui orientent encore les discussions contemporaines les plus pointues dans les domaines de la connaissance scientifique et philosophique, du droit, de la politique, de l'éthique, de la religion et de l'art. Il s'agit là d'une vraie filiation, au sens où ces contenus anciens sont perpétuellement rediscutés, recomposés. Se priver de la généralisation de leur connaissance dans la société par l'enseignement scolaire serait un renoncement difficile à argumenter et antimoderne.

Mais ces contenus n'existent, comme réalités historiques et transmises, qu'en tant qu'ils se sont *déposés dans des langues*. Il y a là une réflexion à approfondir. Ce n'est pas simplement qu'Euripide et Saint Augustin aient, respectivement, écrit en grec et en latin : il s'est instauré une relation dynamique d'interaction entre les codes linguistiques qu'ils employaient et ce qu'ils avaient à dire ; la langue a été formatrice, au sens où elle a permis la constitution et l'expression des contenus, et, en retour, elle a aussi été formée, transformée par les expressions historiquement fortes qu'elle a permises. En tant que langues de culture, les langues classiques sont à la fois porteuses des innovations qu'a connues l'Antiquité, et portées par elles : la langue grecque a permis l'apparition de la tragédie, et elle n'est plus la même après Euripide, parce que la nouveauté de ses tragédies vient du travail qu'il a accompli sur les moyens expressifs qui étaient à sa disposition, de même qu'elle n'est plus la même après Platon, ou, à l'époque archaïque, après la première rédaction des lois des cités.

L'histoire s'est concrétisée dans la langue, qui est à prendre comme un processus de recomposition, et non simplement comme un code. Dans leur complexité et leur opacité, les langues classiques témoignent des sédimentations culturelles qui les ont constituées. Ainsi, le latin, en tant que langue de culture, a toujours été confronté à la question de son adaptation à ce que pouvait dire le grec, et s'est modifié par cette

confrontation. Il est en lui-même témoin des questions que pose la pluralité des langues. Le grec s'est soumis à cette exigence d'ouverture à partir de la traduction de la Bible par les Septante, puis, notamment, avec la tradition des Pères de l'Église. Le latin médiéval et le néolatin ne sont compréhensibles, comme systèmes linguistiques, que par leur coexistence avec d'autres systèmes.

La langue ne peut donc être simplement conçue comme un code transmettant un message; un tel modèle, encore courant et sous-jacent aux exercices scolaires, est insuffisant. *La langue n'est pas un instrument, mais une histoire*, un milieu dynamique assurant la formation des contenus littéraires, historiques, religieux, juridiques, philosophiques, et s'élaborant lui-même au cours de cette formation.

Cette redéfinition du concept de langue a de grandes conséquences pédagogiques. L'argument habituel pour l'étude des langues anciennes, à savoir que cette étude est le seul moyen de s'assurer une connaissance plus exacte des contenus de l'Antiquité, connaissance que les traductions ne sauraient garantir, prend une tout autre dimension. Il ne s'agit pas seulement d'un degré d'exactitude, sur lequel il serait après tout possible de négocier : quel degré de précision, dans la connaissance des contenus, est requis pour l'enseignement secondaire ? On dit, non sans raison, qu'il vaut mieux lire Virgile en traduction que pas du tout. *Ce qui est en jeu est, en fait, l'accès même à ce que l'Antiquité a transmis* : si l'on considère les contenus anciens non pas comme des messages, de portée éventuellement universelle et transmis par des codes particuliers, mais comme des réalités historiques, prenant leur sens par leur inscription dans un processus ouvert de formation linguistique, il convient de faire prendre conscience, dans l'enseignement secondaire, de cette réalité concrète.

De même, pour l'enseignement supérieur, il est plus qu'urgent de ne plus séparer autant études linguistiques et études littéraires, historiques ou philosophiques. Le sens historique de la poésie d'Homère ne se reconstruit que si l'on analyse d'abord dans le détail le système formulaire dont il dispose, sa grammaire, pour voir ensuite ce qu'il en fait de particulier. Les "contenus" de la poésie homérique (héroïsation, mythe, guerre, représentations sociales, etc.) ne peuvent s'aborder directement : la démarche resterait abstraite, ahistorique. Il en va de même pour l'histoire de la philosophie ancienne : l'affirmation de nouvelles thèses théoriques s'accompagne, dans cette philosophie, de l'invention de nouvelles formes de discours.

4. Langues mortes et réappropriation vivante.

À considérer ainsi la langue, sans la séparer des contenus historiques, on comprend mieux l'histoire de la culture antique. Depuis Homère jusqu'à la naissance de la civilisation byzantine ou la fin de l'Empire d'Occident, elle apparaît à l'analyste comme un travail continu de réinterprétation, de reprise, de déformation ou de retraduction. Elle n'est jamais donnée, mais toujours objet d'une réflexion active, au moyen de la langue, créant au sein même de l'Antiquité une différence, un écart, entre "Anciens" et "Modernes". La tradition antique a évolué au moyen de ces reconstructions successives et parfois antagonistes entre elles.

Or, du fait que ces langues ne sont plus parlées, ce travail de reprise et de reformulation est définitivement clos. Elles ne peuvent plus permettre aucun échange, aucune recomposition. Aucun locuteur ne peut dire maintenant comment on peut revivifier Homère ou Cicéron, ni comment, dans telle situation vécue, on peut ou doit dire ceci ou cela. Toute forme d'immédiateté, d'expressivité est désormais exclue. Personne n'est plus à même de "générer", au sens plein du terme, une phrase latine ou grecque. Les langues mortes sont encore actives dans la création actuelle de néologismes, notamment en science, mais elles ne peuvent plus être considérées comme un milieu permettant une parole. Pour déchiffrer un énoncé grec ou latin transmis par la tradition, il faut non seulement reconstruire les règles grammaticales valant à ce moment précis de l'histoire et qui, formellement, garantissent l'intelligibilité de cet énoncé, mais il faut également reconstruire le contexte historique implicite qui lui assure la possibilité de faire sens. Rien n'est donné, immédiat.

Ce trait distingue radicalement les langues anciennes des langues dites de communication, et c'est sans doute là leur immense privilège actuel : elles manifestent par excellence, parce qu'elles ne servent plus, ce qu'est une langue. Ne pouvant pas être prises comme de simples instruments, comme de simples véhicules de contenus, elles montrent comment les usages ont produit, enrichi et solidifié les codes linguistiques dans leur épaisseur historique.

Par là, elles prennent pour nous une valeur exemplaire : elles rendent manifeste le fait que chaque langue, ancienne ou moderne, s'élabore sur fond d'une langue morte qui est déposée en elle ; pour un élève d'aujourd'hui, le français de Ronsard est à peine moins mort que le latin de Catulle. Mais, sans que l'écart entre des états d'une même langue soit aussi grand, toute parole nouvelle présuppose l'existence préalable de codes fixes, qu'elle changera ou non. Toute activité de communication s'élabore dans une relation définie à une sédimentation linguistique. *Cette accumulation culturelle, qui forme les codes, est apparente en tant que telle dans les langues mortes, précisément parce qu'elles sont désormais hors échanges.*

Se dégage dès lors une actualité puissante de l'étude des langues anciennes. La nécessité d'une communication européenne, et, au-delà, universelle, a imposé l'idée d'une *lingua franca*, partagée par tous. L'anglais, ou plutôt un anglais extrêmement simplifié, sans épaisseur, tient actuellement ce rôle. S'il fallait s'en tenir à la logique de l'efficacité immédiate des échanges, à la réussite de la communication, l'existence d'un seul "code" serait suffisante. Si l'enseignement des langues vivantes visait simplement cette efficacité, la nécessité de les enseigner toutes (ou ne serait-ce que les plus "importantes" d'entre elles) et de ne pas se limiter au *basic English*, deviendrait en fait difficile à argumenter sérieusement. Or, comme on l'a vu, l'expérience européenne est d'abord celle d'une pluralité des langues parlées au sein d'un espace commun. L'identité européenne consiste en cette pluralité. Quelle signification donner à cette expérience, si on ne se résigne pas à y voir un obstacle aux échanges ? Ou, autrement dit, *qu'est-ce qui fait qu'une langue donnée n'est pas substituable à une autre*, et que l'anglais de la communication universelle n'est pas substituable à l'anglais pris dans sa réalité historique ?

On avancera l'idée que c'est précisément le rapport temporel – à la fois distant, constituant et novateur – entre une langue donnée et la part d'elle qui appartient au passé, comme langue devenue morte, comme dépôt de configurations culturelles plus anciennes. Le français vivant contemporain se constitue dans sa relation à son propre passé, à ses diverses codifications, et pas seulement dans l'immédiateté des échanges et de l'expression des besoins. Les langues sont des histoires, liées à des situations de parole complexes et changeantes, souvent oubliées, et non des instruments.

Il y a là le point de départ d'une réflexion à vocation à la fois générale et pédagogique. L'expérience de l'opacité de sa propre langue renvoie à l'expérience plus générale – *qui n'est pas moins universelle que celle de la communication* – du rapport historique à ce qui est à la fois propre (puisqu'il s'agit de sa langue) et devenu lointain. Dans ces conditions, l'apprentissage de langues définitivement mortes, qui ne créent plus aucune illusion d'immédiateté et qu'il faut entièrement reconstruire pas à pas, méthodiquement, peut apparaître comme un modèle efficace de l'apprentissage de la relation historique à sa propre culture.

En effet, l'apprentissage d'une langue ancienne n'est pas un simple exercice formel de mise à distance. Il s'agit bien, à travers les langues, de parvenir à des énoncés, à des textes, qui parlent et suscitent l'intérêt. Nous sommes alors, comme nous l'avons souligné, dans la perspective d'une *ré-appropriation*, dans un mouvement qui s'impose d'abord de prendre conscience de la distance qui nous sépare de textes anciens et difficiles qu'on nous a présentés comme faisant partie de notre tradition. La finalité de ce mouvement est de revenir vers le présent, vers une meilleure compréhension de ce qu'est une langue, de ce qu'est un texte, à partir de cette expérience. Nous ne sommes ni dans la perspective du Même (l'Antiquité comme nous appartenant depuis toujours), ni dans celle de l'Autre (avec l'idée d'une étrangeté radicale de l'Ancien) ; nous entrons dans un mouvement continu, mais réglé, de séparation et de retour.

C. Orientations de l'enseignement.

À partir de ces quatre pôles de réflexion, plusieurs conséquences peuvent être tirées pour une pédagogie des langues anciennes. Nous en donnons les orientations générales.

1. Utilité de la connaissance du latin (et du grec) pour la connaissance du français.

La phrase "apprendre le latin sert à apprendre le français" ne vaut alors pas seulement en raison du rapport génétique entre une langue et l'autre, même si ce rapport ne doit pas être minimisé. Le latin (comme le grec) sert à apprendre toute

langue moderne, aussi bien une langue slave ou germanique qu'une langue romane comme le français. C'est, en effet, le concept de langue en tant que telle, dans la différence, dans la singularité de chacune, qui peut ainsi être acquis et pratiqué progressivement.

Ce passage par le dépaysement se révèle aussi particulièrement utile pour l'apprentissage méthodique d'une langue vivante comme le français. Cet argument, souvent répété, n'est pas un faux argument. La fréquentation d'un système linguistique différent, flexionnel comme celui du latin, incite à un travail d'analyse facilité par le fait qu'en latin les différences entre les formes sont clairement marquées. Cette analyse facilite ensuite l'orientation dans les difficultés de la syntaxe française (la valeur de "de" dans un syntagme comme "la ville de Paris" s'éclaire si l'on passe par l'équivalent latin).

L'argument habituel contre l'enseignement généralisé du latin, à savoir qu'il est plus urgent de maîtriser d'abord le français, peut s'inverser de lui-même : la thématization et l'apprentissage des outils de l'analyse grammaticale du français passe aussi par l'analyse d'une autre langue. C'est la perspective du "latin-grec thérapeutique", proposée avec succès aux élèves en difficulté avec le français. Il y a là un instrument efficace de démocratisation.

2. Apprentissage et séparation.

Le fait même que *l'apprentissage d'une langue ancienne oblige à sortir du cercle des représentations familières*, convenues (celles qu'une spontanéité dite libre amène le plus souvent à reproduire immédiatement, sans esprit critique, sans discussion) donne à la connaissance de l'Antiquité sa valeur formatrice dans la situation de pluralité des cultures qui s'est maintenant imposée. Il s'agit d'apprendre ce qui ne se laisse d'abord pas déchiffrer, parce que trop loin des évidences, en construisant pour cela les méthodes d'une compréhension. Une communication authentique, s'appuyant sur une idée non dogmatique, non réductrice de l'universalité, peut ainsi s'établir. Il y a là la base d'un *humanisme* qui n'est plus lié à des contenus, à des valeurs établies, qui sont toujours locales et partielles, mais qui est lié à l'acte même d'intercompréhension.

Le travail sur l'Antiquité développe ainsi *une vraie relation critique tant vis-à-vis de la tradition passée que du présent*. "Critique" prend ici son sens étymologique de "séparation" (*krisis*), de mise à distance. Il ne s'agit pas de montrer que l'ancien est actuel, ou adaptable aux besoins présents, mais, au contraire, d'aider à sortir des illusions d'immédiateté, de l'idée que tous les objets culturels sont donnés, disponibles, au choix, dans un espace de consommation généralisée où s'expriment des préférences préexistantes. Du fait même qu'elles préexistent, ces préférences individuelles ou collectives ne sont pas autonomes, mais déterminées par le contexte présent. En considérant pour eux-mêmes une langue ou un texte anciens, on s'oblige à se séparer de ce que l'on savait, à dépasser ses propres possibilités expressives pour en envisager d'autres, qu'on s'approprie en les reconstruisant. *Il n'y a là aucun classicisme*, au contraire : c'est la connaissance scolaire des langues mortes

et de leur littérature qui a aidé, par la liberté que permet la réflexion méthodique sur elles, à l'émergence des poésies d'avant-garde (Baudelaire, Rimbaud) – ce qui ne veut évidemment pas dire qu'il faille citer en exemple la manière dont le latin et le grec étaient enseignés alors ! Le point important est que *la séparation d'avec ce qui est familier*, les usages du présent, permet l'ouverture sur des possibilités nouvelles et donc une véritable émancipation. L'Ancien, dans sa constitution et sa fermeture propres, oblige à cette séparation.

3. La valeur des contenus anciens.

L'argument portant sur la valeur des contenus de l'Antiquité, que nous avons signalé (point B. 3, *La nécessité d'un concept élargi de langue*) pour en limiter la portée, retrouve alors une pertinence plus sûre. Ces contenus ne valent pas directement comme choses transmises, mais en ce qu'ils font l'objet d'une reconstruction de la part d'un lecteur ou d'un utilisateur moderne. Cette reconstruction découvre que les notions considérées comme centrales de l'Antiquité ont été élaborées par des processus historiques singuliers.

La démocratie athénienne n'est pas à prendre comme une valeur en soi, mais d'abord comme l'objet d'un travail interne à la culture grecque, dans un contexte donné, qui implique des relations complexes et instables avec la politique, le droit, la philosophie, l'art, la religion. Reconstruire ces liens historiques, dont les textes anciens donnent des expressions différentes et souvent difficiles à comprendre du premier coup, permet, en retour, de s'interroger sur les implications aussi bien théoriques, politiques que culturelles ou religieuses des différentes réalités démocratiques modernes et permet également, par comparaison, de mieux comprendre ce que signifient les exemples récents, en Europe même, de renoncement à la démocratie, à ses valeurs universalistes, dans les tentatives de retour mythique à des identités ethniques ou religieuses figées. Ce sont des ensembles que l'on interroge, et non pas des notions isolées. Il ne s'agit pas de se demander si la démocratie à Athènes, avec ses esclaves, avec l'exclusion des femmes, son impérialisme et sa violence, doit être appréciée ou non comme modèle de la démocratie. Il ne s'agit pas d'*argumenter* pour ou contre la démocratie grecque, d'en faire l'éloge ou de la dénoncer, mais de *reconstruire* son sens, puis de *comparer*.

Pour prendre un exemple littéraire souvent mentionné, si *la tragédie grecque* est actuelle, au sens où, de fait, elle intéresse de plus en plus de metteurs en scène et sert à produire de vraies innovations dramaturgiques, c'est parce qu'elle est pour nous une forme d'art improbable, non reproductible, et qu'elle fait s'interroger, par sa singularité, comme forme morte, sur les possibilités expressives de l'art contemporain. Mais, pour que l'interrogation soit forte et vraiment actuelle, il importe que cette singularité soit, en un premier temps, envisagée pour elle-même, et que la tragédie ne soit pas directement assimilée ou adaptée. Ici aussi, un *travail de séparation*, vis-à-vis de ce que l'on croit savoir sur la tragédie en raison de la tradition scolaire et vis-à-vis des usages habituels du théâtre est novateur. De nombreuses expériences récentes de mises en scène montrent cela. Il s'agit certes d'expériences

artistiques et non pas pédagogiques, mais ce type de relation aux objets anciens peut sans doute être transposé à l'école.

4. L'espace du texte : une civilisation des livres (au pluriel).

L'argument proposé peut paraître encore une fois réducteur, au sens où il semble, à nouveau, réduire l'Antiquité à quelques textes canoniques, alors qu'elle est beaucoup plus que cela, puisqu'elle est d'abord un monde, un ensemble complexe de civilisations à la fois mouvantes et coordonnées entre elles. Une distinction doit alors sans doute être tracée au sein même du concept d'Antiquité.

Les historiens, depuis la fin du XVIII^e siècle, insistent sur la nécessité de considérer l'Antiquité dans sa totalité, et non plus à travers quelques-unes de ses œuvres devenues "classiques". Que l'on ait, selon les traditions théoriques modernes, considéré cette totalité comme un organisme, ou comme une structure générale, englobant des structures régionales, une approche holistique était chaque fois encouragée de manière à sortir des limites étroites et normatives du classicisme. Une Antiquité globale était ainsi reconstruite, où à côté des textes des réalités "silencieuses", dans les mœurs, les objets matériels, les savoir-faire, retrouvaient leur place. Cette Antiquité, qu'on n'appréhendait plus comme un "miracle" culturel mais comme un ensemble complexe parmi d'autres, pouvait alors être replacée dans la longue durée, en amont et en aval. Et de fait, pour les pays qui ont appartenu à l'Empire romain, il y a bien une Antiquité latine qui perdure, dans leurs langues, dans les toponymes, dans les territoires, avec le travail qui a façonné les paysages, dans les calendriers qui rythment le temps, dans des usages sociaux, religieux, juridiques, techniques, médicaux. Le constat vaut également pour les cultures de tradition hellénique. Des historiens peuvent alors à bon droit relever, à côté des ruptures, les facteurs de continuité entre les mondes anciens et nous.

Cela constitue bien l'arrière-fond sur lequel se sont développées les sociétés modernes. Reconstituer, analyser cet arrière-fond relève de disciplines qui sont de plus en plus opérantes et perfectionnées (linguistique, archéologie, ethnologie, ethnobotanique, histoire et sociologie religieuses, juridiques, de la médecine, etc.). La modernité scientifique la plus avancée est ainsi entrée en force, par ces approches, dans les disciplines classiques.

Mais dès que l'on s'interroge sur le sens que ces phénomènes, qui ont pu perdurer, prenaient pour les Anciens eux-mêmes, sur le regard qu'ils portaient sur leur propre monde, on est alors amené à s'intéresser aux textes où ils racontaient leurs expériences, ou argumentaient en faveur de telle ou telle interprétation qu'ils pouvaient en donner.

Les textes ne sont donc pas tout, mais pour comprendre cette Antiquité globale, à la fois intellectuelle et matérielle, on doit comparer ce que disent ces textes (d'auteurs, ou compilés, ou encore transmis comme inscriptions sur la pierre ou le métal), avec les usages en vigueur, sans qu'il faille s'en remettre exclusivement aux seuls textes, puisqu'il y a là des écarts. L'ethnologie nous a, en effet, appris que les représentations des "lettrés" ne coïncident pas nécessairement avec la réalité dont ils tentent de rendre compte : Hésiode, dans *Les Travaux et les jours*, ne parle pas de la

maison, du temps, du travail des champs avec les mêmes préoccupations, les mêmes catégories que ceux dont, en poète de tradition épique, il reconstruit les activités. La culture se constitue dans cette relation entre des types d'"intérêt", de perception, différents et souvent opposés.

Or c'est précisément *ce souci savant et systématique de mise en textes*, avec toutes les déformations qu'il implique, qui constitue l'un des traits saillants du monde ancien. Nous assistons, en Grèce et dans le monde romain, à un immense débat, entre des genres, des œuvres, des opinions, qui visent à la plus grande efficacité persuasive et qui, pour cela, produisent des formes discursives élaborées et nettement différenciées. Dans cette discussion indéfiniment ouverte et relancée (comment interpréter et réactualiser l'héritage légendaire, comment penser des catégories nouvelles, comment argumenter des formes légitimes d'autorité, des ontologies, des nouvelles approches scientifiques ?), les textes, avec les polémiques qu'ils suscitent, avec la nécessité, récurrente, de les réinterpréter, de les réécrire, de les transmettre, forment un monde qui a ses règles propres.

L'Antiquité a ainsi construit un modèle textuel généralisé, où les traditions savantes ne cessent de s'opposer et de poser la question du sens possible des énoncés. L'autorité, les croyances y sont examinées à la lettre, dans un débat qui ne porte pas seulement sur les contenus, mais aussi sur les formes écrites de discours. Des historiens ont pu parler récemment de *la culture antique comme d'un "espace du texte"*, organisant l'expérience du monde dans sa diversité.

Cet espace a des centres multiples. Il n'est pas construit autour d'une tradition prédominante, mais reste toujours contradictoire, sans orthodoxie : *une civilisation des livres, au pluriel*. Chaque livre suscite sa contestation, aucune tradition textuelle n'est censée pouvoir *a priori* dominer les autres. Et nous avons le privilège, grâce à ce qui nous a été transmis, d'être en mesure de reconstruire la genèse de cet espace dans sa totalité, depuis les traditions orales anciennes jusqu'à leur examen critique par les savants et la création des différentes écoles linguistiques, depuis les "mythes" jusqu'aux formalisations logiques ou mathématiques ou aux recompositions théologiques de la tradition : c'est une même pratique textuelle, qui évolue en s'analysant elle-même, en s'argumentant.

Ce modèle général du texte commande la manière dont nous pouvons nous y rapporter. Comme il s'agit d'une tradition ouverte, multiple et critique d'elle-même, où les œuvres valent dans leurs interrelations, nous ne pouvons nous contenter d'y prélever un canon classique et de le ressasser à l'infini. On ne peut plus continuer, malgré des engouements récents, et philosophiquement déterminés, à interpréter "Héraclite", "Parménide" ou "Pindare", comme s'il s'agissait de blocs erratiques et inspirés, comme si leur originalité ne venait pas du tissu extrêmement dense qui les rattache à une langue, à un genre, à une situation philosophique ou poétique précise. Le canon nous est certes déjà imposé par les choix qu'ont opérés les érudits anciens de la Bibliothèque d'Alexandrie (deux poètes épiques grecs, trois tragiques, etc.) ; ce canon a limité le nombre des auteurs dont les œuvres nous ont été transmises (et a assuré leur transmission). Mais il est accompagné d'une immense littérature fragmentaire, ou "secondaire" (doxographies, mythographies, commentaires, citateurs), qui propose autant de mises en perspective différentes de

la tradition. Le modèle textuel implique son auto-interprétation permanente. C'est ce dialogue entre les œuvres et entre les traditions que nous sommes amenés à reconstruire, en nous appuyant d'abord sur les instruments critiques que les Anciens ont dû inventer pour s'interpréter eux-mêmes.

Plusieurs raisons conduisent à faire de ce monde des textes anciens un objet central d'enseignement. Ces raisons ne sont pas seulement liées à la méthode, comme nous y avons insisté jusqu'ici, mais peuvent être tirées de la nature même de la culture ancienne :

- *Un espace critique* : comme espace d'innovation, d'auto-interprétation et de critique, ce monde des textes anciens constitue en soi, dans sa totalité et non dans quelques-unes seulement des œuvres qui le composent, une manifestation exemplaire de liberté, d'absence de dogmatisme ;

- *Une "histoire de l'esprit" comme réflexion discursive* : cette liberté n'est pas formelle, mais historique, elle a un contenu : elle a présidé à la constitution de grandes formes de discours et de pensée. Nous la voyons agir concrètement, dans un travail de distinction, de formation progressive, qui fait que des éléments d'abord joints, dans le mythe, dans les premières cosmologies, se détachent, s'autonomisent, avec les bouleversements, les pertes, les tensions que cela produit dans le champ des productions discursives. Comme en laboratoire, nous voyons se constituer la complexité d'une culture. Pour faire voir cela, l'Antiquité a l'avantage d'être un monde clos ;

- *Une ouverture au renouvellement scientifique* : le modèle textuel ancien n'est pas simplement un objet ; il produit, comme ensemble demandant toujours, dès les débuts de sa constitution, à être déchiffré, sa propre tradition interprétative et donc la possibilité de s'y référer. Cette tradition, nous y avons déjà insisté, n'est pas un *continuum* contraignant, mais offre l'occasion d'une double émancipation, par rapport à une idée normative du passé et par rapport au présent. Le modèle textuel ancien fournit lui-même les outils critiques de son déchiffrement, avec l'arsenal philologique qu'il a lui-même mis en place, dès le V^e siècle avant J.-C. : nous participons de cette tradition livresque et exégétique, mais avec, en plus, la distance qu'ouvre la possibilité de lui appliquer autrement, selon les acquis actuels des sciences philologiques, sociales et historiques, les exigences de la critique. Disposer de ces moyens pour s'y référer est formateur dans la perspective de la réappropriation, que nous avons déjà largement évoquée.

- *Un lieu de débats sur la modernité : Anciens versus Modernes ?* Ce retour vers la situation présente, par la comparaison, permet d'entrer véritablement, de manière informée, dans la discussion actuelle sur *ce qu'est la modernité comme époque* : faut-il la penser dans son opposition avec l'Ancien, selon une tradition "continentale", marquée par la Querelle des Anciens et des Modernes, c'est-à-dire faut-il admettre des ruptures dans l'histoire intellectuelle, des irréversibilités radicales (avec, notamment l'émergence de la notion de Sujet au XVI^e siècle), ou, au contraire, selon une tendance dominante dans les pays de culture anglo-saxonne, faut-il poser le problème autrement, et ne pas décréter que les Anciens

sont inactuels, et n'offrent pas, dans le domaine de l'éthique notamment, des réponses pertinentes aux questions de société débattues aujourd'hui (par exemple : ne faudrait-il pas réhabiliter la morale, dite "archaïque", de la *honte*, qui sous-tend les textes d'Homère, par rapport à celle de la *faute*) ? Pour savoir si Aristote, face à Kant, propose une conception plus performante de l'éthique, comme cela est régulièrement soutenu aujourd'hui par de nombreux philosophes de tradition anglo-saxonne, encore faut-il savoir le lire pour lui-même et dans sa relation avec son époque. Cela suppose que la notion d'époque soit examinée dans l'ensemble de ses aspects et présuppositions. À nouveau, l'identité moderne se constitue par la discussion contradictoire, et la réévaluation de son matériau historique.

D. Sur les débats actuels en France.

Ces réflexions générales permettent d'envisager des orientations plus concrètes pour un enseignement de l'Antiquité. Nous poserons ici quelques jalons à partir des discussions qui ont actuellement cours en France, dans le but de permettre une comparaison internationale.

1. Langue/culture.

Doit-on choisir entre ces deux termes : enseigner les langues anciennes ou enseigner les cultures grecques et romaines sans recourir à l'apprentissage des langues ? C'est l'une des questions les plus débattues en France. Il y a, comme on peut s'y attendre, accord entre la plupart des professionnels de l'Antiquité pour défendre la nécessité d'une connaissance sérieuse des langues classiques et pour s'opposer à la dissociation, dans l'enseignement scolaire, de la langue et de la culture. Cette position s'oppose à une autre, qui est actuellement puissante dans les instances de décision. Un discours "réformateur" sépare, en effet, les deux termes avec l'argument suivant : l'enseignement de l'Antiquité ne peut être sauvé que si l'on renonce (plus ou moins totalement) à l'apprentissage rébarbatif des codes linguistiques au profit de l'éveil à l'intérêt que peuvent encore susciter les contenus ; la culture, dans sa richesse, dans sa diversité, est nettement plus séduisante que la langue ; la connaissance des mythes, des mentalités, des modes de vie anciens, est plus attractive que la grammaire. Les techniques récentes de déchiffrement et d'analyse des discours et des images permettent de se passer d'un dressage grammatical

intensif, ou, en tout cas, d'éviter de faire de la grammaire la condition nécessaire à l'accès aux contenus : l'élève peut apprendre à "lire" un texte sans qu'on lui demande de savoir le "traduire" à la lettre.

Si l'on défend l'enseignement de la langue, il est nécessaire de savoir avec quel concept de langue on opère, de savoir quelle relation on pose entre la langue et les contenus culturels (voir ci dessus, le point B. 3, *La nécessité d'un concept élargi de langue*).

La dissociation des deux termes, langue et culture, suppose en fait une conception très réductrice de l'un et de l'autre. La langue est, en effet, considérée alors, selon une tradition qui a une longue histoire en France, comme un code à déchiffrer, et qui pour cela requiert les compétences mises en œuvre par les exercices scolaires que sont la *version* (passage d'une langue classique au français), et le *thème* (passage inverse) : il s'agit, par ces exercices, de contrôler la capacité d'un élève à faire passer les mêmes contenus d'une langue dans une autre. Quant aux contenus eux-mêmes, ils sont dès lors envisagés abstraitement, c'est-à-dire sans qu'il soit tenu compte de leur ancrage dans le travail linguistique propre à leur culture. Avec cette séparation, on perd ainsi fortement des deux côtés.

Il est frappant que ce soit le même concept de langue, conçue comme instrument, qui, très souvent, sous-tende les deux positions antagonistes, la défense des langues anciennes ou leur dénonciation. Il est, en effet, aussi bien à l'origine de la place prépondérante donnée aux exercices du thème (heureusement marginalisé dans les nouveaux programmes) et de la version (aux dépens, par exemple, du commentaire méthodique, "philologique", quasi inexistant en France) que du refus ou de l'affaiblissement, par les "modernistes", de ces exercices, au profit de l'apprentissage direct des contenus culturels, hors langage. Sans doute convient-il maintenant de raisonner avec un concept de langue plus large que celui de code. Cet élargissement ne supprime évidemment pas la question de la nécessité d'une connaissance technique des langues classiques : elles doivent bien être enseignées comme langues.

2. Modèle littéraire ou science du texte ?

L'une des spécificités françaises de l'enseignement littéraire est la prégnance d'un modèle associant de manière étroite *le français, le latin et le grec* : les langues et les littératures classiques sont toujours enseignées en relation avec la littérature française, et non en relation avec l'histoire, la philosophie, le droit, la théologie ou les sciences et les techniques. Ce modèle se trouve à la base du concours de recrutement pour l'enseignement secondaire qu'est l'Agrégation des Lettres. Il structure les cursus universitaires d'apprentissage des civilisations classiques et joue un rôle premier dans le recrutement des enseignants-chercheurs des Universités. Il constitue le cœur de la discipline appelée en France "Lettres classiques". Comme l'indique le terme de "Lettres", il pose une continuité littéraire entre les trois cultures, et fait de cette continuité la base de notre relation aux textes de l'Antiquité.

Le problème est sans doute moins de se demander s'il faut ou non supprimer ce modèle que de s'interroger sur sa signification et ses implications. La triade "français-latin-grec" a été longtemps conçue en France comme définissant une totalité normative. Les conséquences négatives qui découlent de ce choix apparaissent clairement : comme ce que l'on cherchait à définir était quelque chose comme une essence commune de la littérature, on s'interdisait alors de connaître la spécificité historique de chacune de ces littératures. Les textes ne valaient pas pour eux-mêmes, dans leur singularité, mais comme des exemples d'œuvres intemporelles et requerrant, pour être analysées, avant tout une bonne sensibilité littéraire (ainsi, on passait et on passe encore, brutalement, de l'*Antigone* de Sophocle aux *Antigone* modernes, comme s'il s'agissait en fait du même texte, ou presque, posant imperturbablement les mêmes problèmes, exhibant les mêmes valeurs).

Les "Modernistes" ont refusé ce primat de la sensibilité, en raison de son caractère non objectif et non démocratique, puisque la sensibilité ou le goût s'appuient sur des valeurs ayant cours seulement dans les milieux sociaux privilégiés (on ne peut que partager ce diagnostic). Ils lui ont alors opposé la nécessité d'enseigner les règles objectives présidant à la composition de tout texte (règles sémiotiques et narratologiques notamment) : ces règles, une fois clairement formulées en termes scientifiques ("focalisation", "système actantiel"), constituent une grammaire qui n'est "naturelle" pour aucun milieu social ; leur apprentissage méthodique avait ainsi l'avantage de mettre la totalité des élèves dans une même relation avec la tradition littéraire : il ne s'agissait plus de goût, mais de connaissance, objective et mesurable. Mais en chassant le goût, au lieu de le généraliser, de le démocratiser, et en construisant ainsi une nouvelle "grammaire", on privait l'élève de tout motif personnel de s'intéresser aux œuvres poétiques, de les faire siennes.

L'enseignement des langues et littératures anciennes s'est effondré en grande partie sous le coup de cette modernisation d'inspiration démocratique, sans oublier l'absence criante d'une réponse adaptée de la part de ceux des antiquisants qui se sont privés de l'apport théorique et méthodique que leur offraient, dans leur propre discipline, les sciences sociales et la philologie.

Aujourd'hui, il apparaît clairement que cette "modernisation" partage avec la position qu'elle combat le même présupposé, à savoir que la littérature est à traiter comme une essence non historique, qui s'impose du dehors, de toute éternité. La différence vient seulement d'une différence d'accentuation : l'expressivité d'un côté, la régularité des normes de l'autre. Dans les deux cas, les œuvres sont séparées de leur histoire propre, et considérées comme des objets intemporels, comme des exemples d'une réalité toujours déjà donnée. Dans les deux cas, est niée la possibilité d'une appropriation raisonnée, par des individus qui se sentent personnellement concernés, des œuvres individuelles du passé.

La relation entre les trois termes, français, latin et grec, peut être prise de manière plus réflexive comme exemple du problème plus général de *ce qu'est une tradition historique* : comment, au cours du temps, se constituent des filiations, avec quels arguments, quelles mécompréhensions ou déformations, quelles idées de la différence entre les langues, entre les époques. Ici aussi, l'apprentissage des différences, des distances, sert à se réapproprier le sens des traditions culturelles. La

comparaison entre les différentes lectures modernes de la littérature ancienne aide à mieux comprendre la manière dont s'est formée l'identité européenne, avec sa multiplicité interne, comme suite de renaissances. Il n'est peut-être pas besoin d'insister sur le caractère démocratique de cet accès méthodique à l'histoire des cultures.

Ce qui devrait être mis au centre de l'enseignement n'est donc pas l'excellence littéraire, l'exemplarité intemporelle des œuvres, ni, selon la position "moderne", leur régularité anonyme, mais *la notion de texte comme construction historique*.

3. Version/traduction.

Ce changement de perspective engage à une réflexion sur ce que signifie le passage d'une langue à l'autre, avec les pertes, les transformations, les innovations qu'il implique. À côté de la version, comme simple méthode, nécessaire, d'apprentissage des codes considérés abstraitement, la pratique de la traduction, comme confrontation entre des états historiques des langues, devrait trouver sa place dans l'enseignement. La comparaison des traductions, en français et en d'autres langues, aidera à la prise de conscience des distances et des différentes possibilités d'actualisation, et aussi à l'acquisition de nouvelles possibilités d'expression. Les élèves, si on leur demande de traduire, et non pas seulement de transposer, des textes d'abord compris pour eux-mêmes, seront "éveillés" à leurs propres capacités d'écriture, qu'ils auront en fait à se procurer de manière expérimentale, dans des sortes d'ateliers d'initiation à l'écriture poétique, rhétorique ou philosophique. À nouveau, cela n'est pas un souhait utopique, mais correspond à des réalités pédagogiques déjà bien attestées.

4. Centre/périphérie des disciplines classiques.

La question devient maintenant cruciale dans les Universités, qui subissent directement l'effet de la baisse d'intérêt pour les filières littéraires dans le secondaire. Il y a lieu de repenser radicalement ce qui constitue la spécificité des "Lettres classiques", et d'ouvrir l'enseignement du latin et du grec aux demandes, pressantes, qu'adressent d'autres disciplines voisines. Les difficultés actuelles offrent l'occasion d'un vrai recentrage.

Comme un texte se construit dans l'interaction entre une langue et des points de vue sur ce qu'il vaut la peine de dire dans les différents domaines de la culture – littérature, mais aussi science, technique, droit, religion, philosophie, etc. –, il convient sans doute d'élargir le modèle sur lequel a fonctionné l'enseignement classique à l'ensemble des dimensions de la pensée ancienne.

Le "cœur" de la discipline gagnerait ainsi à être diversifié, sans que l'on passe à l'idée d'une connaissance encyclopédique de juxtaposition des contenus : *ce qui sera l'objet privilégié de l'enseignement devrait être la manière dont les différentes orientations de la pensée ancienne se sont matérialisées, individualisées dans des textes (poèmes, traités en prose, discours, inscriptions), avec la prise en compte du travail sur la langue que cette création historique a pu requérir.*

S'appuyant sur une compréhension élargie d'elle-même, la discipline peut mieux affronter la question de ses relations avec les disciplines "périphériques" (droit, philosophie, histoire, archéologie, théologie, histoire des sciences et des techniques). Elle sera d'autant mieux "*prestataire de service*" auprès d'elles qu'elle aura défini ce qu'est un texte ancien ; cela, en retour, amènera ces disciplines à n'avoir pas *une conception seulement documentaire des textes*, mais à s'interroger sur leur mode de constitution historique, comme relation entre état de langue et contenu.

5. Interdisciplinarité.

Si le texte, dans ses diverses dimensions historiques, est mis au centre la discipline, nous pouvons alors sortir des faux débats qui ont cours sur l'interdisciplinarité : faut-il d'abord défendre, dans les Universités, l'apprentissage de méthodes et de savoirs disciplinaires comme étant la base nécessaire à une pratique scientifique sérieuse, ou faut-il insister sur l'interdisciplinarité (comme y incitent les programmes de recherche nationaux ou européens) ? Le texte est, par lui-même, un objet suscitant une pluralité d'approches, mues par des intérêts intellectuels différents, selon que l'on examine la matérialité de la lettre, le sens littéral, la signification historique, la forme, la transmission, l'histoire des interprétations, etc.; chaque fois entrent en relation, et parfois en compétition, des modes différents de construction de l'objet. Le texte incite ainsi, pour être compris, à la constitution de communautés élargies, interdisciplinaires, en vue d'échanges scientifiques véritables.

6. Histoire et philosophie.

La forte perte de légitimité du modèle littéraire en France est liée à l'argument selon lequel deux disciplines, la philosophie et l'histoire, dominant en fait la constitution des savoirs dans le domaine des sciences humaines, et doivent donc présider à la formation et au recrutement des "élites". L'argument est récurrent et s'appuie sur une longue tradition théorique : les réalités humaines, selon cette tradition, peuvent être principalement appréhendées de deux points de vue différents, ou bien comme manifestations de régularités sous-jacentes qu'une systématisation conceptuelle permet de mettre au jour, ou bien comme événements singuliers, éventuellement déviants. Les deux points de vue ont été ou concurrents ou articulés dans les débats qui ont porté sur les définitions de la culture et dans l'organisation moderne des systèmes scolaires et universitaires (les sciences sociales s'appuyant sur la philosophie et sa visée généralisante dans leur opposition avec l'histoire, dénoncée comme événementielle).

Le modèle littéraire n'avait en fait dans ces débats pas d'existence autonome, mais se trouvait tiraillé entre les deux positions, quand il insistait tantôt sur la

singularité des œuvres, prises comme événements, ou quand il faisait des œuvres l'expression de régularités sociales ou sémiotiques générales. Il n'a pu perdurer que tant qu'un accord implicite faisait de la culture classique le champ d'application privilégié de cette tension. Désormais, ces deux points de vue théoriques sont renvoyés à eux-mêmes et se passent de la médiation historique que pouvait fournir la littérature. Sans doute est-il vain de vouloir revenir en arrière, et, surtout, un tel retour ignorerait les acquis de la discussion actuelle.

Le texte, tel que nous en avons proposé une définition, articule ces deux dimensions : l'*Antigone* de Sophocle ne se réduit ni aux quelques concepts généraux et limités que les philosophes y ont vus à l'œuvre (la famille contre la cité, selon une interprétation ressassée), ni à l'expression d'un moment particulier de la culture grecque ou, selon une perspective traditionnelle, "littéraire", à une génialité exceptionnelle (avec l'affirmation grandiose de l'individu justement révolté) : c'est une synthèse complexe dont la nature ne peut être reconnue, et enseignée, que si l'analyse part de ces éléments, qui sont plus ou moins présents dans le texte, et se demande comment ils interagissent dans la lettre de l'œuvre, dans sa composition.

Une pédagogie du texte, pris dans sa langue, sert ainsi d'introduction pédagogique à une compréhension concrète, maîtrisable car portant sur un objet défini, des situations historiques.

Heinz Wisman
Pierre Judet de La Combe