

Séance du 23 décembre 1931

LES HUMANITÉS ET LA CIVILISATION MODERNE

M. Xavier Léon. — Arthur Fontaine, que nous avons eu la grande douleur de perdre depuis notre dernière réunion, était un des membres fondateurs de notre *Société* et il avait mérité de l'être à plus d'un titre. Polytechnicien d'origine, avec une forte culture scientifique, devenu très jeune un grand administrateur, il avait déployé, dans les fonctions qu'il exerçait, un esprit vraiment philosophique. Éminemment préoccupé par les questions morales et sociales, familier de ce petit groupe d'idéalistes qui, sous l'inspiration de Jules Lagneau et sous l'égide de Paul Desjardins, fondèrent *l'Union pour l'Action morale*, il fut, en matière de législation ouvrière, au poste où l'avait placé son destin, un véritable précurseur. Assoiffé de justice, il rêvait de donner à la classe des travailleurs sa Charte et, Directeur du Travail, il offrit la spectacle assez rare de se faire moins le gardien des droits de l'autorité que le défenseur des revendications ouvrières.

C'est dans le même esprit qu'appelé — après la guerre — à exercer à Genève sa haute magistrature, il poursuivit sur le terrain international, qu'il avait toujours eu en vue, l'œuvre qu'il avait entreprise dans son propre pays. Et c'est le même souci de l'humanité qui l'inspira, avec l'immense espoir que la *Société des Nations* pourrait enfin donner la paix aux hommes de bonne volonté et assurer à l'ensemble du monde des travailleurs, dans l'ordre et dans la légalité, la conquête progressive de son affranchissement.

Vous vous souvenez encore de l'ardente réplique qu'il fit, dans la séance du 10 mai 1930, sur *Les formes actuelles de l'Internationalité*, aux critiques d'Andler ?

« Sur tout ce qu'a dit mon ami Andler je me bornerai à présenter une seule observation, celle-ci : je n'ai et ne puis donner aucune garantie que la *Société des Nations* réussira. Je crois seulement qu'elle a plus de chances de réussir si nous y croyons et si nous nous y donnons que si nous y collaborons mollement et sans foi... N'ayant pas d'autres solutions efficaces devant moi, me donnant de toute mon âme à celle qui paraît la meilleure pour la paix, j'estime que je fais tout ce que peut faire actuellement un homme pour la salut des hommes et que je dois continuer à le faire. »

Toute la grande âme de Fontaine est dans ces quelques mots : l'ardeur de sa foi, son amour des hommes, son souci de leur salut, tout l'idéal d'une jeunesse qui, ni physiquement ni moralement, n'avait subi les atteintes de l'âge.

La mort aveugle, en quelques semaines d'une maladie qui fut un accident, a privé l'humanité d'un de ses meilleurs serviteurs. Le deuil qui frappe sa famille, ses amis, ses collègues, l'atteint au cœur.

M. Xavier Léon. — Nous savons combien les milieux scientifiques ont été émus par les projets qui, sous prétexte de secourir les humanités, entraîneraient notre système d'enseignement secondaire à contre-sens de la civilisation moderne. Nous savons aussi à quel point cette inquiétude est partagée par les philosophes. Une fois de plus il nous a paru désirable de confronter nos idées et d'associer nos efforts. C'est pourquoi la *Société de Philosophie* s'est adressée à un savant authentique, capable de faire la preuve qu'il y a aussi un humanisme scientifique ayant, autant que l'humanisme littéraire, une valeur de culture et qui est, pour la formation des futurs philosophes, un instrument de choix.

En remerciant notre ami Jean Perrin d'avoir, avec sa bonne grâce coutumière, accepté de faire ici cette démonstration, je tiens à lui exprimer, au nom de nos collègues comme au mien propre, toute notre gratitude.

M. Jean Perrin. — Par les quelques mots qu'il vient de prononcer, notre ami Xavier Léon accroît encore mon inquiétude au sujet de ce que je veux vous dire sur l'inutilité ou, mieux, sur le danger qu'il y aurait à imposer à tous ceux qui embrassant des carrières libérales un enseignement de base gréco-latin (et même simplement latin).

Certes, mon opinion personnelle est ferme, mais elle est probablement peu différente de celle que la plupart d'entre nous ont déjà exprimée, et je ne me sens aucun droit spécial à prendre la parole ici parmi

vous plutôt que tel ou tel d'entre vous. Et puis, il y a aussi une chose un peu gênante, c'est que je vous connais tous trop bien. Vous êtes tous mes amis, je vous tutoie presque tous, c'est gênant. Que faire avec tant de gens qu'on tutoie ? On ne peut pas faire d'éloquence, pas d'envolées. Tout de suite, on devinera qu'ils pensent : « Ça va, je vois ce que tu vas dire, ce n'est pas la, peine d'insister ».

Tout ce que je peux espérer, au fond, c'est d'amorcer une conversation. Ce sera mon seul but. Je prends la parole le premier, dans cette conversation, simplement parce qu'on me l'a demandé ; pour une autre raison aussi, peut-être : parce que je suis, un scientifique, un peu plus rares dans ce milieu que ceux qu'on appelle les littéraires. Et je m'excuse d'avance de tout ce qu'aura de bien évidemment insuffisant ce que je dirai, et que vous complétez sans peine.

Les « littéraires », en fait, ont déjà exprimé leur opinion sur la question au sujet de laquelle nous sommes réunis. Et ce sont ceux, précisément, malgré leur haute culture gréco-latine, ou peut-être à cause de cette culture même, qu'inquiète peut-être le plus une généralisation excessive des premiers éléments de cette culture. On ne peut pourtant pas les accuser de ne pas croire à son importance ; ils y ont consacré leur vie ; par conséquent, c'est ce qu'ils ont placé au-dessus de tout dans leur idéal. Mais ils se défient du don qu'on prétend leur faire, et ils redoutent pour la formation de leur élite l'extrême extension d'une culture élémentaire gréco-latine qui, distribuée à tous sans considération des aptitudes, rendra plus difficile le développement de ceux qui, à cet égard, sont les mieux doués. J'ai ces littéraires pour alliés, presque plus sûrement que les scientifiques.

Je ne chercherai pas à les nommer tous ; presque au hasard parmi ceux que je ne vois pas devant moi, je pourrais citer Croiset ou Lanson. Je pourrais citer aussi l'ancien doyen de la Faculté des Lettres, Brunot, qui a mené une croisade énergique pour l'enseignement du français par le français, et je citerai enfin Delacroix, qui a bien voulu m'envoyer le résumé de la déposition qu'il a faite à la Commission de l'Enseignement de la Chambre. Je note qu'il était accompagné de MM. Vendryès et Guignebert, ses assesseurs, et de M. Ernout. C'est là un groupe savant qu'on ne peut considérer comme hostile *a priori* aux études gréco-latines.

De ci de là, j'indiquerai quelques passages de son rapport ; disons tout de suite combien, en le lisant, on peut être frappé du nombre de carrières, même « littéraires », pour lesquelles l'enseignement gréco-latin n'est pas essentiel. C'est ainsi que Delacroix cite les élèves des Sciences politiques, de l'École coloniale, de l'École du Louvre, des Langues orientales, les fonctionnaires des colonies, un grand nombre de ceux qui étudient la philologie, l'ethnographie, la phonétique ; — les historiens en général, même les philosophes, comme n'ayant pas un besoin absolu de la licence dite classique.

De même, le Directeur des Beaux-Arts estime que la licence libre peut lui fournir de bons conservateurs, dont il a besoin pour les Musées de province. M. Delacroix cite aussi le cas des étudiants étrangers. Ceux d'entre eux qui veulent rapporter chez eux une licence s'imposent des efforts considérables. Ils ne viennent pas chercher chez nous la culture d'un professeur, mais celle d'un pays : c'est la France avant tout, et la civilisation française qu'ils viennent étudier à la Sorbonne... Le sens général du rapport est évident.

M. Xavier Léon. — Nous pourrions l'annexer au *Bulletin*.

M. Jean Perrin. — Parlons des « Scientifiques », maintenant. Chose, curieuse, je dirai presque que je suis un peu moins bien renseigné. Certains d'entre eux, ne voulant pas être traités de béotiens, se déclarent favorables *a priori* à la culture gréco-latine ; ils sont, plus que les littéraires qui ont persévéré dans ce domaine, sensibles au regret que leurs fils ne fassent pas ce qu'ils ont fait eux-mêmes. Bref, certains d'entre eux ont opposé une voix, à laquelle on a voulu donner une importance considérable, à ceux qui niaient l'utilité absolue et générale des études gréco-latines.

On nous a rebattu les oreilles de ce qu'a dit et écrit là-dessus Henri Poincaré, Je ne l'ai jamais entendu parler de la question ; cela m'étonnerait qu'en parlant d'humanités, il n'ait pas pensé à autre chose qu'au grec et au latin.

M. J. Hadamard. — Il est bien vrai qu'il en a fait l'éloge. Mais j'ai toujours regretté de ne pas avoir un quart d'heure de conversation avec lui, parce que, d'autre part, dans ce qu'il a écrit ailleurs, il y a des conclusions absolument formelles, qui viennent faire équilibre, en quelque sorte, à ce qu'il a écrit là.

Il a rapporté une conversation avec Vacquant, l'inspecteur général, citant comme exemple « qui multiplie », au lieu de « que multiplie ». Tous les scientifiques voient tout de suite la petite colle que cela représente. Vacquant, paraît-il, disait : « Eh bien ! voilà un cas où les élèves de lettres, les littéraires, ne feraient pas la faute de raisonnement qui est dans cette malheureuse faute de mots, et que font facilement les scientifiques ».

Naturellement, si j'avais parlé de cela avec Poincaré, je lui aurais fait remarquer que j'étais tout à fait d'accord sur la fond de la question, mais non pas sur le fait que les élèves de lettres ne feraient pas cette même faute de raisonnement, et beaucoup plus que les élèves de sciences. Quand on a été dans l'enseignement, on sait qu'il n'y a rien de tel que les élèves des sections de lettres pour ne pas savoir appeler les choses par leur nom. ...Je pourrais retrouver la citation, si c'était nécessaire.

M. Jean Perrin, — En tout cas, je parle pour moi, et je puis tout de même assurer que la plupart des scientifiques sont avec moi dans ce que je vais dire.

Posons-nous cette question : « Comment faut-il donc — je ne dis pas réaliser une haute culture, on ne peut guère le faire dans l'enseignement secondaire tout seul — mais comment faut-il préparer à la haute culture et, disons-le, à tout genre de haute culture ? »

Permettez-moi une hypothèse. Nous sommes partis mille Français (il faut, dans ma thèse, que nous parlions tous la même langue). Nous sommes partis sur un astronef construit grâce au développement ultérieur de la science, et nous avons échoué sur une planète lointaine que nos enfants vont peupler. Nous voulons pour ces enfants et leur race une culture aussi haute que possible. Table rase se trouve faite pour le programme de leurs études ; qu'allons-nous mettre dans ce programme ? Etant, au reste, bien entendu que nous avons emporté tous les trésors de la vieille civilisation en livres, en reproductions d'œuvres d'art, et aussi en techniques et en outillage.

Nous distinguerons, naturellement, les deux formes essentielles de l'intelligence : d'une part, l'intelligence psychologique, l'intelligence, d'une part, l'intelligence psychologique, l'intelligence de l'âme, et, d'autre part, l'intelligence objective, l'intelligence scientifique. Nous voudrions naturellement que ces deux formes d'intelligence soient assez exercées chez l'enfant et le jeune homme pour qu'il puisse choisir dans quelle forme d'activité il se développera de manière plus complète.

Et nous voudrions aussi développer leur sensibilité, avec le sens de la Beauté. Pour tout cela, ils devront très bien posséder leur langue, sans laquelle ils ne pourraient ni concevoir ni transmettre d'idées. Littérature psychologique et littérature scientifique y seront nécessaires.

En définitive, j'imagine que, selon les aptitudes pressenties chez l'enfant, nous le dirigerons vers l'un ou l'autre des trois enseignements suivants : Français-Arts, Français-Sciences, Arts-Sciences, et j'imagine que ce sera tout ce que nous chercherons à faire comme grandes divisions, où nous rangerons les enfants selon les aptitudes déjà pressenties chez eux.

Pour les programmes de sciences, il y aurait beaucoup à dire ce serait, en réalité, une autre discussion que nous pourrions amorcer. Nous sommes actuellement — je vais insister — hostiles à une trop grande généralisation de l'enseignement grec et latin, mais il ne faudrait pas croire par là que nous soyons tellement favorables à l'enseignement des sciences tel qu'on le fait actuellement.

Je serais étonné si Hadamard n'abondait pas dans mon sens. Je suis hostile aux exercices dont on abrutit les enfants en Mathématiques élémentaires. Je pense qu'il faut commencer de très bonne heure et très vite ce qu'on appelle les hautes mathématiques, facilement à l'âge de onze ou douze ans.

Le fait que je vous parle contre les programmes gréco-latins ne prouve pas du tout que je sois, que nous soyons partisans des programmes de physique ou de mathématiques, ou de sciences naturelles tais qu'on les comprend à l'heure actuelle. Ils seraient entièrement à refondre, sur la planète où nous venons d'aborder. A coup sûr, nous nous débarrasserions d'inutiles fatras scolastiques, de manière à faire entrer beaucoup plus tôt l'enfant ou le jeune homme dans l'esprit de ce qui sera le haut enseignement et la recherche.

Nous accorderions, d'autre part, une part importante à l'enseignement de la littérature. Mais, ce qui est certain, c'est que, dans ces conditions affranchies, nous regarderions comme insensé de donner aux langues autres que le français une place considérable dans l'enseignement. Quelques spécialistes seuls s'en occuperaient.

La moitié d'entre vous pensent, depuis un instant : « Il en a de bonnes, avec sa planète lointaine ! Il faut bien que nous raisonnions en terrestres : il y a des Anglais, des Japonais, des Chinois... Il faut que nous en tenions compte. » Évidemment, nous serons bien forcés (quoique je sois toujours fidèle à ma vieille formule qu'il vaudrait mieux apprendre trois idées que trois façons d'en exprimer une seule)... nous serons forcés de faire un sacrifice à l'existence des hommes qui ne sont pas nés Français, et d'apprendre certaines grandes langues, celles qui représentent une grande littérature, ou de grands moyens d'échange c'est une nécessité fâcheuse, mais une nécessité.

De cette façon, sur notre Terre, nous verrons s'amorcer deux grandes divisions dans nos programmes et nous constituerons une section que nous appellerons Français-Langues vivantes et Littérature et une section Français-Langues vivantes et Sciences. Pour moi, je concevrais de plus des

sections où les Arts auraient une place importante. Vous pouvez ajouter toutes les combinaisons possibles dans lesquelles entrerait une langue vivante au moins : cela ferait peut-être une demi-douzaine de sections.

Tandis qu'actuellement — récemment j'ai eu occasion de prendre contact avec les programmes actuels de l'enseignement secondaire — il y a en réalité trois branches. Dans toutes il y a du français, c'est entendu. Et puis alors il y a Latin-Grec, Latin-Sciences, ou bien deux langues, ce qui fait qu'en gros, on prévoit que les deux tiers des enfants ou jeunes gens auront fait du latin, et qu'un tiers aura fait du grec.

M. J. Hadamard. — Je m'excuse d'interrompre : mais est-ce que cela s'appelle encore comme cela ?

M. C. Bouglé. — Il y a A, A' et B. Ceux qui suivent A font du français, cela va de soi, du latin, du grec et des sciences.

Ceux qui font A' ne font pas de grec, et font français, latin, sciences et une langue.

Les troisièmes, ceux qui font B, font : français, deux langues vivantes et sciences.

M. Jean Perrin. — Nous sommes d'accord : sciences et français partout, et puis latin et grec en supplément : les deux tiers font du latin.

Nous avons appris avec stupeur que le Sénat veut imposer des connaissances en grec aux étudiants en médecine, sans reculer devant l'importance imprévue que « Diafoirus » retirerait de cette mesure. Comment expliquer que nous en soyons encore là ? Comment expliquer cette espèce de retour offensif de ce qu'on appelle les vieilles humanités ?

Je ne crois pas à la mauvaise foi des hommes sur un sujet de cette nature. Je ne crois même pas à une « lutte de classes » pour protéger l'envahissement d'une profession contre d'autres classes. Je crois que ce qu'il y a de meilleur dans les hommes, c'est leur amour pour leurs enfants. Et je crois tout de même que ceux qui recommandent le grec pour faire de la médecine en ont fait faire réellement à leurs enfants.

Il s'agit de voir comment, de bonne foi, des gens — dont beaucoup sont intelligents — peuvent maintenir des traditions qui, au point de vue de la plupart d'entre nous, semblent archaïques, étranges, je dirais presque, au sens étymologique, insensées.

Il faut bien que nous énumérions, je ne le fais pas pour vous, mais pour le *Bulletin*, qui sera peut-être répandu ailleurs que chez nous, certaines de ces preuves, même si nous les considérons comme périmées.

C'est d'abord l'affirmation que, pour bien connaître sa langue, il faut connaître la langue mère de sa propre langue, le latin par conséquent.

Or, je me rappelle avoir entendu Brunot, à une Commission d'enseignement du Sénat, où je me trouvais par hasard, faire une analyse merveilleuse des premiers vers d'*Athalie*, en montrant, pièces en main, avec sa connaissance profonde de la langue française, qu'il n'y avait là rien de « latin », quant au vocabulaire et surtout quant à la syntaxe : c'était une plaisanterie de dire qu'il fallait étudier le français en étudiant d'abord le latin.

Il disait qu'on ferait beaucoup mieux d'étudier le vieux français, qui, lui, est sûrement la langue mère du français actuel, qui a produit même des œuvres assez importantes pour qu'il y ait à l'étranger tant de chaires de littérature médiévale (généralement occupées par des Allemands, d'ailleurs).

Je ne suis pas sûr que j'aurais continué à être de son avis si nous avions parlé de la façon dont il faut apprendre la langue française, tout en recréant une nouvelle grammaire. Car je vous avoue que j'ai eu toujours de la stupeur, en voyant qu'on enseigne à tous les enfants de huit à dix ans, dans les classes de lycées, l'analyse logique et l'analyse grammaticale, dont la plupart d'entre nous seraient bien embarrassés pour se tirer. J'en suis aussi stupéfait que si on m'affirmait que, pour gagner la course du Marathon, il faut savoir le nom des muscles de la jambe. Ou, mieux encore, que, non seulement il faut connaître les muscles de la jambe pour savoir marcher ou courir, mais aussi les muscles de la jambe chez les gorilles ou les orangs-outans, considérés comme nos ancêtres.

Cela me paraît une évidente erreur. Bien entendu, je n'ai pas la stupidité de dire que la Philologie n'est pas intéressante. La philologie est intéressante comme l'anatomie ou la physiologie, mais non pas pour apprendre à parler ou à écrire, pas plus que la physiologie et l'anatomie pour apprendre à courir. C'est autre chose, en vue d'un autre but.

Quant au point de vue historique, encore un argument banal. Je cite tout de même. On nous dit qu'il faut savoir la langue dont est tirée notre langue pour la bien parler. Mais on nous dit en même temps que les maîtres de style sont les Grecs. Or, je suis assuré que les Grecs ne savaient absolument rien de la langue qui avait précédé le grec. C'est une plaisanterie de dire que, pour apprendre le français, il faut autre chose que le français. Pour apprendre à courir, il faut courir. Pour apprendre à marcher, il faut marcher.

Pour apprendre le français, il faut causer avec des gens cultivés, lire de belles œuvres, s'efforcer à écrire et ne pas s'embarrasser de grammaire ni d'histoire.

On nous dit aussi qu'on ne peut bien savoir le sens des mots en médecine, ou dans les sciences, que si on sait leur étymologie. Or, je demande quels sont les chimistes qui pensent, quand ils manipulent de l'oxygène, à *oxyis*, acide, et *gennaô*, j'engendre. Ils pensent aux propriétés de l'oxygène ; ils emploient son nom comme ils parlent d'une table ou d'une chaise. Quand on ne sait comment nommer quelque chose de nouveau, on peut bien utiliser un dictionnaire grec, mais dire qu'ensuite cette étymologie sert en quoi que ce soit, pour quoi que ce soit, c'est une plaisanterie.

Voici maintenant un argument qui est certainement plus fort. On nous parle de la simplicité des œuvres latines ou grecques et de sa valeur éducative. Cela veut dire, n'est-ce pas, de la centaine — si je ne dis pas assez, vous me le direz, mais je ne le crois pas — de la centaine de beaux livres grecs qui ont subsisté, et peut-être de la douzaine (est-ce qu'il y en a douze ?) de la douzaine de beaux livres latins qui ont également subsisté. Mettons vingt, si vous voulez. C'est une littérature pauvre. Nous qui avons peut-être la littérature la plus riche du monde, vouloir nous mettre sous la férule de gens, aussi pauvres, c'est une chose tout à fait extraordinaire aussi.

Mais, enfin, il se peut tout de même que, peut-être parce que nous n'avions plus besoin d'exprimer certaines idées simples, certains textes latins, dans lesquels on peut choisir des versions, aient une vertu éducative que n'a sans doute pas notre littérature pour enfants, réellement pas assez riche, semble-t-il.

On donne encore un autre argument qui est important, mais surtout pour les jeunes gens, ou les gens déjà cultivés : la beauté propre, et qu'on saisit seulement dans leur langue, de ces œuvres anciennes. Les mêmes Grecs qui ont fait la Vénus de Milo, les frises du Parthénon, ces mêmes Grecs ont fait aussi des œuvres littéraires, aussi harmonieuses dans leur genre, et vous allez les perdre si vous ne les étudiez pas.

Cet argument, en effet, est très fort. Seulement, combien peuvent apprécier réellement cette beauté, cette harmonie ? C'est le salaire de ceux qui consacrent leur vie à faire du grec. Mais ce n'est certainement pas en ânonnant un texte grec qu'un malheureux élève de troisième ou de seconde saisira cette beauté. Ce qu'il saisira, il ne le fera souvent que sans s'en rendre compte et par la traduction, par l'équilibre général des pensées.

Un argument sérieux est l'argument de la « version ». Il est réellement difficile et très délicat de savoir exprimer la même idée en deux langues différentes. À ce point de vue, il est certain que la version est incomparable. Mais, d'ailleurs, puisque j'ai été forcé d'accepter qu'on fasse des langues vivantes, cette version n'est pas perdue, en tant qu'exercice, si on ne fait pas de latin ni de grec. Actuellement encore, quoi qu'on dise que le français n'est pas très éloigné de l'anglais, il y a une réelle difficulté à tâcher de penser un texte anglais en français comme l'aurait pensé l'auteur s'il avait bien su le français, ce qui est, en somme, la véritable traduction. Ce n'est pas si facile, même pour une langue qui se rapproche tellement de la nôtre.

On nous dit : « C'est parce que le latin a une syntaxe différente que le latin est utile ». Mais, alors, je m'excuse, pourquoi ne nous fait-on pas apprendre le chinois ? Je suis sûr qu'il diffère encore plus du français : quel bénéfice ne tirerions-nous donc pas de l'exercice de version de chinois ou de japonais en français ! Ce serait inappréciable ! Je ne crois pas, cependant, qu'on y songe sérieusement.

Au fond, je pense que les défenseurs du latin ne savent pas donner, et ne connaissent pas peut-être leurs véritables et profondes raisons qui sont d'ordre sentimental et par là très respectables ; ils ont en particulier le regret que leurs enfants ne fassent pas ce qu'ils ont fait. C'est un sentiment élevé, compréhensible ; seulement, on pourrait sans doute leur montrer que leurs enfants feront ce à quoi ils tiennent, c'est-à-dire qu'on leur apprendra à avoir des pensées nobles, ou à avoir la sens de la beauté, sans passer par l'intermédiaire si bizarrement imposé à tous, ou presque tous, du latin ou du grec.

C'est ici alors qu'il nous faut bien faire appel à ce que peut apporter, dans le domaine psychologique même, l'initiation à une haute culture scientifique. Je voudrais, en particulier, insister sur le fait que l'étude des mathématiques, et des sciences expérimentales en général, enseigne le français de façon particulièrement fine. Combien je suis redevable, par exemple, pour ce que je sais en français, à mon vieux maître et ami Lacour, qui nous enseignait les mathématiques spéciales, et, grâce à qui j'ai appris la précision du langage et la propriété des termes, dans un domaine à la vérité restreint, je le reconnais.

Nous retrouvons ici, pour une part, les avantages du latin pour, l'expression d'idées simples. Elles ne sont pas d'ordre psychologique, mais exigent une propriété de termes aussi grande que possible, et une syntaxe rigoureuse.

Je crois que, parmi les disciplines qui enseignent le français, rien ne le fait mieux que la pratique des sciences. La nécessité d'exposer ce que l'on veut enseigner ou ce que l'on a trouvé est une excellente école de style.

Il y a, du reste, même des vertus que les sciences nous apprendront ; telle est la probité scientifique. On ne peut pas faire d'expériences pendant longtemps (ou bien on cesse d'en faire) sans comprendre ce que veut dire probité, sincérité : ne pas fausser les résultats, ne pas vouloir imposer la forme, le chiffre qu'on veut, à la Nature.

S'il y avait ici des biologistes ou des naturalistes, ils exposeraient de leur côté ce qu'on peut devoir dans le domaine psychologique, et même moral, par exemple, à l'étude des diverses formes dans lesquelles s'épanouit le protoplasma.

Je voudrais du moins attirer votre attention sur ce que je sais le mieux peut-être, sur le fait que les sciences physiques, ou chimiques, ou astrophysiques contribuent réellement à développer en nous le sens de la Beauté. L'exemple de Lucrece est là pour nous l'apprendre ; mais, tout récemment, les développements, dans cet ordre d'idées, ont été tels qu'il nous est aisé d'en donner de nouveaux exemples.

Je pourrais ainsi montrer comment le développement de l'astronomie, de l'astrophysique a eu ce résultat, qui a bien son importance au point de vue de l'éducation des hommes, de reléguer au loin tout le vieil anthropomorphisme, depuis le temps où l'on imaginait la Terre comme une sphère enfermée, avec quelques clous d'or au-dessus de sa tête, avec une humanité peu nombreuse, pouvant être à la rigueur dirigée par un seul monarque, au sens le plus général de ce mot.

L'évolution prodigieuse que vous connaissez est sur en point accomplie. Je sais bien que d'autres travaux ont été faits ; et je voudrais citer aussi les sciences humaines, qui peuvent ne devoir rien au latin et au grec. (Il est pourtant certain que, pour l'exégèse religieuse, le latin et le grec sont utiles ; telles les sciences archéologiques qui auraient pu certainement, de leur côté, affranchir l'esprit humain). Mais, enfin, je suis sûr de la voie qui a été suivie au point de vue astronomique.

Je rappellerai donc le cas de Galilée. Ce n'est pas pour en faire un crime aux ecclésiastiques de l'époque, car c'est toute l'armature humaine de ce moment-là qui était hostile à un changement profond dans les idées, aussi bien les gouvernements séculiers que les organismes religieux. Quand Galilée nous enseigna que la Terre et les autres planètes semblables, analogues à tous égards, tournent autour du soleil, et que le Soleil lui-même ne joue pas un rôle singulier dans l'univers, l'anthropocentrisme fut définitivement condamné, et un élargissement énorme de l'esprit humain s'ensuivit.

Vous savez comment cet élargissement s'est poursuivi ; qu'il ne s'agit plus de quelques milliers ou millions de soleils : la Voie lactée a plusieurs milliards d'étoiles, la lumière met trois cent mille années à la parcourir ; que cette Voie lactée n'est qu'un type de Galaxies analogues, semées par millions dans l'espace à de vastes intervalles, que la lumière met un nombre d'années de l'ordre de grandeur d'un million à parcourir.

Il existe tant de Soleils et de Nébuleuses que nous ne doutons pas que la pensée ne se développe en bien d'autres régions. Tout cela, auquel je veux simplement faire allusion (j'ai dit que je m'interdisais l'éloquence), tout cela nous montre bien comment le sens de la beauté, de la poésie peut trouver son exercice aussi bien dans l'étude, même élémentaire, de la Science. — Qu'est-ce qu'il faut savoir, pour ce que je viens de vous dire, en astronomie ? Pas grand chose. Il n'est pas nécessaire d'avoir fait beaucoup de mathématiques.

Je m'excuse, je n'ai peut-être pas été aussi long que vous l'auriez voulu. Je vous ai dit ce qui me paraissait essentiel comme têtes de chapitre, en quelque sorte, et maintenant je suis à votre disposition pour aider la discussion.

M. Xavier Léon. — Je m'adresse à Paul Valéry, qui nous a fait l'honneur d'assister à cette séance. Il est un peu mathématicien. Tout à l'heure, Jean Perrin disait que la poésie s'inspire souvent de la science...

M. Paul Valéry. — Je n'ai vraiment rien à dire. L'exposé de Perrin a revêtu un caractère un peu spécial pour moi ; il s'est fondé, je crois, sur un rapport fait pour la Conseil supérieur...

M. Jean Perrin. — C'est Delacroix qui nous a envoyé le rapport présenté par lui à la Faculté des Lettres, à la commission de l'Enseignement. J'avais relevé, dans ce rapport, précisément, une phrase qui paraît tout à fait naturelle ; il dit : « Les licences libres, il n'y en a au que 135 en 1930, pour 282 licences d'enseignement, et les licences d'enseignement comprennent la latin ou le grec ».

Cela veut dire que tous les professeurs de philosophie, tous les professeurs de littérature, tous les professeurs des lycées, au sens général du mot, doivent avoir l’empreinte du latin ou du grec. Cela évidemment me paraît déraisonnable ; mais je ne suis pas sûr que Delacroix me donnerait raison.

M. Paul Valéry. — J’ai quelques idées sur l’enseignement, puisque j’ai été au lycée ; j’ai des enfants qui y ont été et qui y vont : je suis à chaque instant amené à me demander à quoi tend l’enseignement.

Que veut-on faire de l’enfant ? Il s’agit (comme on dit) de former un esprit et, en second lieu — c’est peut-être la plus important au regard des parents — de savoir quel individu on va armer, de quoi l’on va le munir pour entrer dans la vie pratique, ce qui, actuellement, est une chose très sérieuse. Je me demande si les programmes en question président bien à cette transformation de l’enfant pris par le lycée à l’âge, mettons, de dix ans, pour le jeter ensuite dans la vie à l’âge de quinze, seize, dix-huit ans, etc. Il y a là une transformation à faire subir à l’enfant.

Évidemment, l’idéal serait que chaque enfant ait une instruction qui s’adapterait à sa nature propre à mesure qu’on la verrait se développer. C’est là chose impossible... Mais on revient à cette question — je vais peut-être choquer plusieurs de vous : — si les auteurs de programmes se préoccupent le moins du monde de ce qui va advenir pratiquement de l’enfant à l’âge où il sortira du lycée ? Il me semble qu’on n’y pense pas du tout.

Il arrive ceci : un élève fait ses études de lettres, — je prends mon cas. Il est médiocre élève, c’est son droit. Dans une classe de trente élèves, il y en a quinze qui sont par définition des mauvais ou des *médiocres*, et cependant ils sont tous intéressants, puisqu’ils existent ! Il vient un moment où il faut se décider (du moins il en était ainsi de mon temps) entre sciences et lettres. On est aussi peu porté vers les unes que vers les autres. Cependant, il faut préparer le baccalauréat, après quoi on est jeté, lorsqu’on a fait les sciences, et qu’on est assez ouvert aux mathématiques, dans l’industrie, la mécanique, les carrières d’ingénieur. Les lettres conduisent à bien des choses, depuis les contributions jusqu’à la diplomatie... Le hasard fait des avocats, des médecins, des fonctionnaires, et l’algèbre, des artilleurs.

On pourrait tout de même essayer de prévoir un peu où va, où doit aller cet enfant. L’Université ne s’en préoccupe jamais. Elle se préoccupe uniquement de la « formation de l’esprit ». Mais la vraie formation de l’esprit n’est jamais chose faite à quinze, seize, dix-sept ans. Le jeune homme de dix-huit ans ne laisse en rien prévoir ce que sera l’homme de trente ans, au point de vue de ses qualités et de sa valeur réelle. Balzac l’a fort bien dit.

Je me demande si la manière de considérer les programmes, telle qu’on l’a envisagée jusqu’ici, est donc satisfaisante ? A mon avis, elle ne l’est pas du tout. Je ne crois pas qu’on puisse laisser de côté entièrement le problème de la vie pour se préoccuper uniquement de l’esprit, et d’une façon bien incomplète, d’ailleurs.

Quant à cette formation de l’esprit (je m’attendais peu à en parler aujourd’hui, et j’improvise ce qui exigerait d’être réfléchi) examinons, par exemple, la fameuse question du grec et du latin. On semble considérer que le grec et le latin sont des objets d’études bien déterminés, et pour ou contre l’enseignement desquels on se déclare. Eh bien ! je ne le crois pas du tout. Il y a plus d’un *grec* et plus d’un *latin*. Certains des partisans du latin et du grec pensent à ces langues exactement comme on y pensait en 1840.

Or, une grande transformation est intervenue dans la manière de les considérer. On ne peut considérer comme jadis la seule période « classique », dont on inculquait les clichés au moyen d’exercices très poussés : le vers latin, par exemple, la discours ; — on creusait, par là, une sorte d’abîme entre la langue latine et la français moderne.

Mais le rôle de la philologie a grandi, les méthodes philologiques ont introduit la continuité et elles permettent, d’ailleurs, d’étudier avec plus d’intérêt ces langues qu’on disait *mortes* et leurs relations avec la nôtre. Je n’ai pas l’impression que ces modifications aient eu une influence très grande dans les programmes d’enseignement du grec et du latin. Du moins, je ne m’aperçois pas du changement, si j’en juge par ce que j’apprends de mes enfants. Ils font les mêmes versions que je faisais et selon les mêmes méthodes ou la même absence de méthodes. Cependant je tiens que le contact du grec et du latin n’est pas si mauvais qu’on le dit pour la connaissance du français.

M. Jean Perrin. — Pas mauvais, mais inutile.

M. Paul Valéry. — Il y a un fait : nous avons encore pour modèles des écrivains (des XVI^e et XVII^e siècles) qui étaient tous nourris de latin et quelques-uns de grec.

M. Jean Perrin. — Sauf les femmes, qui n’en savaient pas, et qui écrivaient tout de même le français.

M. Paul Valéry. — En tout cas, Bossuet savait le latin, et il le savait à fond ; Montaigne et les autres aussi ! Par conséquent, nous ne pouvons guère saisir, pénétrer, leur manière d'écrire, définir leur pensée — qu'ils arrivaient à rendre souvent si précise — et leurs constructions, si nous ignorons le latin qui nous permet de suivre cette syntaxe qui n'est plus tout à fait la nôtre.

M. Jean Perrin. — Je crois sentir la beauté d'une oraison funèbre de Bossuet ; réellement, je ne crois, pour cela, rien devoir au latin. Est-ce que Mme Bartet a eu besoin de savoir le latin pour interpréter Bérénice ? Il me suffirait de comprendre Racine aussi bien que Mme Bartet le comprend.

M. Paul Valéry. — Je crois que Descartes a écrit en français une phrase qui compte une quarantaine de lignes.

M. Jean Perrin. Est-ce que Paul Valéry est lui-même un excellent latiniste ?

M. Paul Valéry. — Hélas ! non ; mais j'aime le latin et j'en fais.

M. Jean Perrin. — Est-ce qu'il pense- en latin ?

M. Paul Valéry. — J'ai trouvé dans l'étymologie un assez grand secours ; j'aime beaucoup l'étymologie latine. Je n'ai pas de compétence sur la question pédagogique.

M. Jean Perrin. — Il a une éducation scientifique très forte.

M. Xavier Léon. — Je voudrais que Paul Valéry nous dise ce qu'il doit à la culture scientifique.

M. Paul Valéry. Il y a un point sur lequel on peut trouver la soudure entre ces deux camps ennemis, celui des grecs-latins et celui des mathématiciens et physiciens.

M. Jean Perrin. — Excusez-moi, mais il n'y a pas d'un côté les scientifiques, de l'autre les grecs-latins. Ceux qu'il faudrait, non pas opposer, mais comparer seraient les partisans du français par le français et les partisans du français par le latin.

M. Paul Valéry. — Il est très difficile de dissocier le grec et le latin de la littérature française, parce que les écrivains-types français avaient une forte culture latine, et qu'on ne peut pas, comme je l'ai dit, apprécier véritablement leur œuvre sans avoir une certaine culture latine.

M. J. Hadamard. — Il y a tout de même quelque chose qu'il ne faut pas oublier. D'abord ce que disait Perrin tout à l'heure : pour ma part, je suis de ceux qui ont été saturés de latin ; j'ai même remporté des prix de version latine au Concours général. Je suis pourtant sorti du lycée en étant aussi incapable que le jour où j'y étais entré de distinguer entre un texte français du XI^e siècle et un du XV^e. Jamais la moindre idée ne nous avait été donnée de cela. Je confirme absolument cette objection.

M. Paul Valéry. — C'est une question à placer plus tard, On ne peut demander à un élève de distinguer ces choses-là ; c'est une langue à apprendre, qui est complètement abandonnée.

M. J. Hadamard. — En second lieu, il ne faudrait pas donner une valeur trop absolue à cet argument que, le français sortant du latin, le latin est nécessaire à la bonne intelligence du français. Par exemple, on vous dit souvent : puisque les mots français viennent du latin, la seule façon de comprendre, avec ses nuances les plus fines, le sens d'un mot français, c'est de connaître le mot latin dont il vient. Exemple : *tête*, qui vient d'un mot latin qui signifie quelque chose comme « assiette cassée » ; *vertu*, qui vient d'un mot latin qui signifie « courage ». Et ainsi de suite. C'est une loi générale. Dans le passage d'une langue à une autre, et même dans une seule langue, les mots changent complètement de sens.

M. Jean Perrin. — On peut atteindre ces sens du mot dans son histoire, comme on atteint toute l'histoire. Cela devient une science historique, très intéressante, d'ailleurs.

M. Paul Valéry. — Il y a une autre relation, c'est celle de *forme*. La culture scientifique, si l'on peut arriver à la pousser jusqu'à avoir la notion de *forme* en matière de science — il ne s'agit pas de physique actuellement — me semble pouvoir être utilement, je ne dirai pas rapprochée, mais mise en regard, si vous voulez, de la *forme* littéraire.

Je crois que, dans les deux cas, il y a recours à des qualités, à des facultés qui se ressemblent assez ; il y a- la science formelle, qui doit se dégager et de l'étude du langage ordinaire et de l'étude du langage spécial.

Ceci est assez délicat à définir ; mais j'ai bien l'impression, par exemple, que la construction dans l'ordre grammatical, syntaxique, appartient à un système de possibilités, qui permet un genre d'invention, une sorte de construction qui n'est pas infiniment différente des constructions qu'on trouve dans les mathématiques. Qu'est-ce qu'en pense Hadamard ? Les constructions linguistiques un peu compliquées éveillent l'idée d'un système de relations.

M. J. Hadamard. — Comme me le faisait remarquer autrefois Duhem : tous les défenseurs du latin ne se doutent pas que le plus grand argument en faveur de l'étude du latin, de la version latine,... etc., est son utilité pour le développement de l'esprit géométrique. On les étonnerait en disant cela. Et, cependant, cela est ainsi.

M. Paul Valéry. — Il y a quelque chose, évidemment, dans les constructions et dans les conséquences, qui est de même nature que le problème du style. Seulement, il est très difficile de faire acquérir de très bonne heure le sentiment des formes géométriques.

M. J. Hadamard. — C'est un des grands reproches que je fais à l'enseignement que j'ai connu, et, je le crains, à l'enseignement des langues tel qu'il existe aujourd'hui : vous savez que les vrais progrès de l'étude des langues se sont faits en abandonnant quelque peu le point de vue géométrique, et en adoptant la méthode naturaliste, en appliquant aux langues les méthodes que les naturalistes appliquent aux formes animales et végétales.

M. Paul Valéry. — Autre chose est de faire faire des progrès aux sciences, autre chose de les apprendre et de s'en servir comme instruments de développement de l'esprit. Je crois qu'il faut distinguer l'acte de ceux qui marchent en avant dans une voie déjà ouverte et qu'ils développent, et les commencements qu'on donne aux élèves, les premières impressions, les premiers tâtonnements de l'esprit. On pourrait faire aux mathématiques qui sont enseignées de grands reproches et comme programme et comme méthode.

M. J. Hadamard. — Comptez sur ma collaboration. Mais laissez-moi vous poser une autre question : ne trouvez-vous pas scandaleux, comme cela a été mon cas, qu'on puisse sortir du lycée après toute une éducation dont la grammaire forme le centre sans avoir entendu parler des principes de la linguistique, sans avoir entendu citer, par exemple, les *Leçons sur la Science du Langage*, par Max Müller ? C'est dix ans plus tard que j'ai appris l'existence de ce livre, qui se lit comme un roman.

Je voudrais rappeler à mon illustre confrère M. Valéry, puisqu'il a cité Montaigne, que Montaigne a été très sévère pour l'éducation par le latin, et qu'il a écrit en propres termes (naturellement, je n'ai pas la citation textuelle dans la mémoire), « que cela se paye beaucoup trop cher », beaucoup trop cher en fait. de labeur, d'effort, pour le peu de profit qu'on en tire.

Maintenant, pour aborder la question d'une manière générale, je voudrais commencer par dire que je partage l'indignation de Perrin au sujet de l'acte extraordinaire que le Sénat a commis.

M. Paul Valéry. — Est-ce que le Sénat n'a pas voulu faire autre chose que ce que vous pensez ? Est-ce qu'il n'a pas voulu protéger les études médicales contre une sorte d'envahissement ?

M. Jean Perrin. — Ce serait excessivement grave. S'il y a trop de médecins, c'est par leur valeur dans leurs études médicales qu'il faut les juger et les éliminer ; sinon, c'est Diafoirus qui passera.

M. J. Hadamard. — Je voudrais aussi tout d'abord, puisqu'on a parlé du dogme de l'égalité scientifique, commencer par dire quelle condamnation sévère tous ceux qui s'intéressent aux idées scientifiques dans l'enseignement portent contre lui. N'oubliez pas la situation invraisemblable dont, au fond, sans mettre le doigt sur ce qu'elle a d'invraisemblable, M. Bouglé nous a entretenus. Il y a une section A, où l'on fait du latin, du grec et un semblant de sciences.

Il y a une section A', où l'on fait du latin et la même semblant. de sciences, point de grec. Par quoi est remplacé le grec ? Par rien.

M. C. Bouglé. — Mais si, les langues vivantes.

M. J. Hadamard. Il y a moins d'heures de latin, il n'y a rien de plus pour les sciences.

Il y a une section B, où on fait du français, pas de latin, toujours le même simulacre de sciences, avec un peu de langues vivantes. Par quoi est remplacé le latin ? Par quoi est remplacé le grec ? Ici, quand je dis par rien, il y a de cela une preuve palpable et assez curieuse. Si on regarde les propositions auxquelles avait abouti la fameuse Commission du surmenage, on voit, non sans étonnement, que c'est dans cette section B, soi-disant moins littéraire, qu'elle a mis un supplément d'histoire de l'art. C'est dans la section « scientifique » : Pourquoi ? Parce qu'il n'y avait pas moyen, sans cela, d'occuper la temps. Ainsi cette Commission du Surmenage, qui avait à réduire les horaires, a ajouté de l'histoire de l'art au programme exsangue de 1925 Parce qu'il n'y avait pas d'autre moyen de remplir les vingt heures que comporte le tableau hebdomadaire, et qu'il lui est interdit de favoriser en quoi que ce soit la culture scientifique.

M. G. Beaulavon. — Je voudrais dire d'un mot à M. Hadamard, et aussi à M. Jean Perrin, qu'ils ne me paraissent pas se rendre bien exactement compte de l'esprit qui a présidé aux dernières réformes et à l'organisation actuelle de l'enseignement secondaire. M. Édouard Le Roy serait d'ailleurs mieux qualifié que moi pour le faire ; il a pris part aussi, pendant de longues années, au Conseil supérieur de l'Instruction publique, aux discussions dont ce régime est sorti, et il peut rendre comme moi témoignage des intentions qui l'inspiraient.

Quand on a réussi, après une lutte très vive, à écarter le projet Bérard (le latin obligatoire pour tous les élèves de l'enseignement secondaire), auquel la grande majorité du Conseil supérieur s'était opposée, quand on s'est trouvé par conséquent en présence de plusieurs sections secondaires distinctes : A

latin-grec, A' latin, B français seulement, on a voulu tenter quelque chose de hardi. On a pensé que, dans notre pays et à l'époque de l'histoire où nous sommes, il ne pouvait plus y avoir de véritable culture générale sans de solides études et littéraires et scientifiques à la fois. C'était peut-être un beau rêve, mais on a voulu qu'un futur élève de l'École Polytechnique ait pu faire d'abord de complètes études classiques sans y compromettre son avenir scientifique, et aussi que les jeunes gens destinés aux carrières littéraires aient été formés d'abord sérieusement aux méthodes scientifiques. On a pensé que le moyen était précisément de ne pas commencer la spécialisation scientifique avant la fin de la classe de Première, et de maintenir jusque-là, entre les trois sections qu'il fallait bien créer du moment où on n'imposait pas le latin ni le grec à tout le monde, les mêmes programmes et les mêmes horaires pour l'enseignement scientifique. Nous serions donc tous unanimes s'il s'agissait de défendre la culture scientifique et nous pouvons être unanimement opposés à la prétention actuelle d'exiger le grec de tous les futurs médecins. Le but de la réforme, c'était d'obtenir qu'aucun élève, capable d'aller plus tard un peu loin dans la voie scientifique ou dans la voie littéraire, ne fût incliné dans ce choix, dont parlait tout à l'heure M. Paul Valéry, par des considérations extérieures et pratiques. S'il y avait dès l'origine une section qu'il faut suivre pour aboutir à Polytechnique, c'est celle-là que l'enfant qui, dès 14 ans, y songe peut-être déjà, ou dont le père y songe pour lui, prendrait nécessairement ; et il se trouvera privé de ce que beaucoup d'entre nous regardent comme un grand bienfait, une culture littéraire vraiment poussée, une culture gréco-latine.

M. Jean Perrin. — Une culture littéraire peut être poussée sans être celle du latin-grec.

M. G. Beaulavon. — Mais c'est sous cette forme que beaucoup d'entre nous jugent cette culture la plus efficace. Dans ce sens un grand nombre de philosophes se sont toujours prononcés.

C'est pour cette raison précisément que l'on n'a voulu faire aucune section plus scientifique que les autres de manière qu'un enfant intelligent ayant fait de bonnes études puisse, après la Première, opter pour l'une ou l'autre voie.

M. J. Hadamard. — Vous venez nous donner, aviez-vous dit, la raison qui a fait adopter l'égalité scientifique. Voulez-vous me permettre de dire que vous n'en avez pas donné une, mais deux.

L'une, à laquelle je m'associerais, certes, si les actes avaient été conformes au principe. L'autre, contre laquelle, justement, je dois protester avec indignation.

S'il s'agissait, en effet, c'est la première raison de faire participer toute la jeunesse de nos lycées à la fois à une sérieuse culture littéraire et à une sérieuse culture scientifique, nous serions bien aisément d'accord.

Mais l'influence éducatrice des idées scientifiques ne touche pas beaucoup certaines personnes : c'est le cadet de leurs soucis. C'est une tout autre préoccupation qui a joué, préoccupation que vous nous avez aussi exposée et dont, permettez-moi de le regretter, le Conseil supérieur s'est inspiré à l'exclusion, en somme, de la première. Ce qui importe, c'est qu'un peu plus d'études scientifiques ne puisse, sous aucun prétexte, conférer à ceux qui auront suivi une section sans latin ou sans grec un avantage quelconque, si mince qu'il soit, en vue de la préparation aux grandes écoles et, par exemple, à l'École Polytechnique.

A cela, on peut tendre de deux façons. On peut essayer de donner à tous le minimum essentiel d'idées scientifiques, et c'est cela qui aurait été désirable, qui aurait été la vraie, la féconde égalité scientifique. Mais cela ne paraissait nullement indispensable aux polémistes du *Temps* et d'ailleurs. Leur but, celui même que vous nous avez décrit, était tout aussi bien atteint, sinon mieux même, à leur goût, par la méthode opposée, qui était de faire subir l'opération de Procuste à la culture scientifique partout où elle aurait pu être développée raisonnablement, et de la ramener pour tout le monde au niveau dérisoire où ils l'avaient réduite dans telle ou telle section particulièrement défavorisée sous ce point de vue, puisque particulièrement et lourdement chargée sous d'autres.

C'est malheureusement, comme vous le savez, à ce dernier parti qu'on s'est rangé ; celui que les tenants excessifs (je dis excessifs, je ne combats que ceux-là) des humanités ont fait adopter. Si parfois on a développé un peu, dans les sections sans latin — mais dans quelle mesure insuffisante, n'insistons pas —, l'enseignement scientifique, c'est malgré les programmes et les règlements. Il y a un règlement formel qui déclare qu'on n'a pas le droit de faire une heure de physique, une heure d'histoire naturelle de plus dans une section que dans une autre, de sorte que toutes les sections doivent avoir le même niveau, celui d'une quasi-nullité et cela sensiblement jusqu'à la fin des études, puisque c'est seulement à la fin de la Première, donc après la première partie du baccalauréat (d'aucuns auraient voulu après la Première et la Philosophie) qu'on se rappelle un peu sérieusement la possibilité d'une formation scientifique.

M. G. Beaulavon. — Ce principe, je crois, ne va plus être appliqué maintenant, mais c'est mon successeur qui aurait qualité pour le dire, car cela résulte des derniers votes du Conseil supérieur.

Le malentendu persiste dans ce que répond M. Hadamard. Vous avez semblé croire que vous trouvez devant vous des opposants qui préfèrent les études littéraires aux études scientifiques. Ce n'est pas cela du tout. Le rôle des philosophes, leur altitude, a toujours été de réclamer l'accès à la philosophie par les sciences, par la culture scientifique, comme aussi par la culture littéraire gréco-latine. J'ai défendu cette thèse pour l'École normale. Nous l'avons défendue pour l'agrégation en toutes circonstances. Par la réforme de l'enseignement secondaire, c'est cette culture scientifique que nous avons voulu faire pénétrer dans l'esprit français tout entier, et ne pas réserver à un petit groupe de l'enseignement secondaire.

C'est peut-être irréalisable, mais c'était cette valeur, ce développement de l'esprit scientifique, et en même temps cette possibilité pour tous les meilleurs d'être libres encore de leur choix jusqu'au moment où ils sauraient ce qu'ils choisiraient ; ce sont ces deux préoccupations, il y en a bien deux, qui ont inspiré les réformes que vous critiquez. Je n'entre pas dans la discussion ; j'ai voulu rétablir l'esprit de ce qui avait été fait.

J. Hadamard. — Votre idéal, la mien, la nôtre était assez, je ne dirai pas réalisé, c'est bien prétentieux, mais avait déjà une première et assez bonne approximation dans ce que la réforme de 1902 avait appelé la section latin-sciences. Voilà la combinaison entre les cultures littéraire et scientifique. C'est cette section latin-sciences qui a été l'objet des attaques les plus furibondes depuis ce moment-là. C'est elle dont on a voulu et dont on a eu la peau.

M. Félix Pécaut. — Parce qu'elle réussissait.

M. J. Hadamard. — J'en sais quelque chose. J'ai eu mes fils qui ont été en latin-sciences. On reprochait à cette section un soi-disant surmenage, le bourrage de cervelle. Il n'y avait rien de tout cela. Les bons élèves faisaient du latin et des sciences, et ne s'en tiraient pas trop mal.

Et lorsqu'on désire ne fermer à personne la porte des grandes Écoles, c'est des bons élèves qu'il s'agit. Le problème n'est pas de faire arriver à toute force à l'École Polytechnique les médiocres qui auront fait du latin et du grec, Pour les meilleurs, la porte est toujours grande ouverte.

M. Ch. Maurain. — L'émotion qui étreint les scientifiques, actuellement, provient de ce qu'on veut imposer le grec à tout le monde.

Nous sommes en présence de la loi votée le 8 décembre, au Sénat, d'après un article de laquelle il est interdit de s'inscrire à la Faculté de Médecine si on n'a pas le baccalauréat latin-grec. Cette disposition est excessivement mauvaise pour les études scientifiques, et, en plus, mauvaise pour les études littéraires. Actuellement, je ne discute pas le caractère éducatif des humanités latin-grec, mais je dis que les imposer à tout le monde, même à ceux qui n'ont aucun goût pour ces études, c'est une chose épouvantable, et une atteinte à la liberté contre laquelle nous nous défendrons énergiquement.

M. C. Bouglé. — Tous les littéraires sont d'accord avec vous.

M. Ch. Maurain. — Eh bien qu'ils le disent, parce que la question est grave.

M. C. Bouglé. — Nous le disons à la Faculté des Lettres.

M. Ch. Maurain. — On ne le sait pas. J'ai entendu des gens me dire : tous les littéraires sont contre vous. Moi, je sais bien qu'il n'en est pas ainsi et je connais les opinions exprimées par M. Delacroix devant la Commission de l'Enseignement de la Chambre, opinions que j'approuve pleinement. Mais elles ne sont pas assez connues. Je voudrais ajouter un renseignement à ce que disait M. Perrin. M. Perrin se demandait quel était le dénombrement des scientifiques sur cette question. À la suite du vote du Sénat, j'ai écrit à tous mes collègues, doyens des Facultés des Sciences de province, après avoir consulté le Conseil de la Faculté de Paris, unanime sur ce point, et j'ai prié mes collègues de bien vouloir consulter à l'occasion leurs Facultés. J'ai reçu actuellement sept réponses. Les sept ont été unanimes, sauf quelques abstentions à Nancy, contre la disposition votée par le Sénat.¹

Sur ce point, il faudrait qu'il y eût un mouvement d'opinion, parce que si on rend le grec obligatoire — c'est au grec que j'en ai ; je partage entièrement le sentiment de M. Hadamard sur le latin-sciences — mais je dis que si on rend le grec obligatoire pour les gens de la Faculté de Médecine, ce sera un premier pas.

M. Debierre a dit ceci dans son discours au Sénat : « Il serait désirable d'appliquer la même disposition à d'autres Facultés, à la Faculté de Droit, et même à d'autres ». Même à d'autres : c'est la Faculté des Sciences. De là mon émotion.

M. L. Brunschvicg. — Un mot simplement. Ce matin, j'ai reçu un coup de téléphone du doyen Delacroix. Pour répondre à l'émotion qu'a manifestée le doyen Maurain et que nous partageons, il

¹ Depuis, toutes les Facultés des Sciences ont exprimé la même opinion, presque toutes à l'unanimité.

suggérerait de rédiger un vœu, pour qu'il reste de cet accord un témoignage que l'on puisse faire valoir auprès des pouvoirs publics. Je ne sais si *la Société française de Philosophie...*

M. Xavier Léon. — Elle pourrait très bien émettre un vœu.

M. J. Hadamard. — Je prendrai la question un peu autrement que ne l'a posée Perrin, parce qu'il m'a paru qu'en confrontant les deux termes, sciences et humanités, il a surtout étudié le second sous toutes ses faces. Je voudrais parler du premier. Je le voudrais, non pas parce que je suis un adversaire des humanités, mais, comme vous allez voir, pour la raison exactement contraire.

Je n'entends nullement être un adversaire des humanités, et si l'on me dit, en particulier, que le latin offre des avantages pour la formation de l'esprit, je veux bien l'admettre. Je crois que les bons élèves, je reviens toujours à ces bons élèves de latin-sciences dont nous parlions tout à l'heure, ne peuvent que gagner à avoir fait du latin, et surtout du grec, car à l'encontre de M. Maurain, j'épouserais volontiers la doctrine de M. Brunot, lequel demandait une section grec-sciences : je pense, comme lui, que ce serait la section idéale. Mais, enfin, que l'étude des littératures anciennes puisse être utile à la formation de l'esprit, que, à certains points de vue, elles soient plus utiles que d'autres, soit : je ne tiens pas à sous-estimer les arguments de mes adversaires, je l'admettrai.

Je me placerai même, contrairement à M. Valéry, à l'unique point de vue de la formation de l'esprit. Je ne me préoccupe guère d'autre chose, et même l'éducation du sens de la beauté est, selon moi, le principal but de notre enseignement. Seulement, je reproche à nos adversaires d'avoir de cette beauté une conception étriquée, rétrécie, médiocre, sur laquelle je reviendrai dans un instant, si vous ne me trouvez pas trop long.

Qu'on puisse dire tout cela du latin, j'en demeure d'accord. Mais il n'est pas vrai que l'on ne puisse être un homme cultivé si l'on n'a pas fait du latin. D'une part, le latin n'est pas nécessaire et, de l'autre, le latin n'est pas suffisant.

Sur la première question, je me suis livré à un petit pointage dans l'Académie dont je fais partie. Je me suis borné aux académiciens titulaires. Je leur ai demandé à tous quels étaient leurs antécédents scolaires. Bien entendu, la plupart avaient fait un peu de latin, parce qu'ils n'auraient pu passer leurs examens sans cela. J'ai compté, comme non latins, des hommes qui avaient fait ou dix-huit mois à trois ans de latin, pour leur baccalauréat, du latin jusqu'à la troisième avec, ensuite, passage en mathématiques, ... etc. De ceux-là, de ces esprits incontestablement cultivés, l'un n'avait pas fait de latin du tout. Je suis arrivé au tiers, à peu près une vingtaine, sur Les soixante-six membres de l'Académie des Sciences. Voilà la résultat.

Après cela, qu'on ne nous dise pas que le latin est indispensable.

Mais surtout, ce que l'on ne saurait admettre, c'est que le latin suffise à tout, c'est qu'il dispense de toute autre culture. Ceux qui prétendent cela oublient trop la transformation qu'a apportée dans la pensée humaine la méthode expérimentale. Tous les changements qui se sont accomplis depuis la Renaissance, dans tous les domaines, domaine intellectuel, matériel, social et même moral, tout cela vient de la méthode expérimentale, à commencer par les *Règles de la Méthode*, de Descartes, lequel n'a été, en l'espèce, qu'un successeur. C'est en 1637 que parut le *Discours de la Méthode* : c'est en 1600 que le *Traité de l'Aimant* de Gilbert mettait en application les mêmes principes et on les trouve déjà appliqués un demi-siècle encore auparavant, dans les *Notes* de Léonard de Vinci. Léonard de Vinci et Gilbert sont les promoteurs de la révolution intellectuelle que Descartes a codifiée : c'est par la méthode expérimentale, dont ils ont posé les bases, que s'est développé l'esprit scientifique, moteur de toute notre civilisation. Cartes si, avec Duclaux, on définit cet esprit scientifique « la crainte salutaire de se tromper, la ferme volonté d'en éviter l'occasion », Euclide en avait déjà donné l'exemple. Mais l'œuvre des Grecs à cet égard était demeurée incomplète, parce que bornée au domaine abstrait. Il appartenait à la Renaissance, aux hommes dont nous venons de prononcer les noms, de montrer qu'elle devait s'étendre à l'étude du monde concret.

C'est de cette transformation que notre enseignement secondaire, jusqu'en 1902, ne tenait aucun compte. Pour en tenir compte, il faut introduire un minimum, non pas seulement d'études scientifiques, mais d'éducation expérimentale, c'est-à-dire d'exercices pratiques. 1902 les a institués, et on n'a pas eu le courage, jusqu'ici, de les supprimer entièrement. Mais on a fait tout ce qu'on a pu dans cette voie. Qu'il soit impossible d'y persévérer sans danger, c'est ce qui ne résulte pas seulement du fait historique que je viens de rappeler.

Là je suis fort de mes observations, fort de ce que j'ai vu avant et après la guerre, d'une part, pendant la guerre, d'autre part ; fort de mes observations de professeur à l'École Polytechnique, par exemple, de ce que j'ai vu dans certains services au fonctionnement desquels j'ai été mêlé.

Il est essentiel pour le rôle de notre pays dans le monde, et pour qu'il tienne la place qu'il doit tenir, il est indispensable qu'un peu plus d'esprit scientifique et d'esprit expérimental pénètre dans notre éducation, dès l'enseignement secondaire.

Je sais qu'il est à cet égard des sceptiques ; j'ai un voisin avec lequel je crois, d'après les conversations que j'ai eues avec lui, que je suis un peu en désaccord, en ce sens que M. Le Roy ne croit pas que ce commencement d'études expérimentales puisse donner un résultat ; en tout cas, je le renvoie, comme ceux qui en douteraient, à un certain *Bulletin de l'Union des Naturalistes* (octobre 1928), où l'on peut voir que les naturalistes ont déjà fait des efforts non pas seulement sérieux, très louables, mais couronnés d'un certain succès, pour arriver à développer l'initiative de la jeunesse dans ce sens.

Je ne sais pas si les physiciens des lycées ont été aussi loin, s'ils ont fait le nécessaire, s'ils ont compris qu'il ne suffisait pas de donner à faire une manipulation pour laquelle on a une feuille et où il suffit d'exécuter ce qui est écrit sur la feuille, mais où il faut vraiment regarder et comprendre ce qu'on voit. Je ne sais s'ils l'ont fait ; mais, du moment que les naturalistes l'ont fait, j'estime que les physiciens doivent pouvoir le faire. En tout cas, il y a là un devoir impérieux ; nous n'avons pas le choix. Il faut, il y aurait un danger national à ce qu'il en soit autrement, il faut que l'enseignement secondaire donne un minimum d'éducation de l'observation à la jeunesse. C'est indispensable.

Dans le problème ainsi posé, la question des humanités n'intervient qu'indirectement. Ce que nous constatons, c'est qu'il faut un minimum d'éducation scientifique, tout le long de la scolarité, et particulièrement dans les classes supérieures à partir de la troisième. Si l'on reconnaît avec moi cette nécessité, il faut un instant, même à la *Société de Philosophie*, préciser et parler chiffres. Dans les classes de début, le minimum indispensable serait, il me semble, de deux heures d'histoire naturelle par semaine : ce n'est pas trop pour permettre que le professeur d'histoire naturelle voie deux fois sa classe, pendant une heure ; et, que, pendant cette heure, il emploie quarante-cinq minutes à faire observer et dessiner ses élèves.

Il faut, à partir du moment où l'on aborde la physico-chimie, un minimum de quatre heures, ou quatre heures et demie, pour permettre deux séances de manipulations indispensables avec un peu d'exposé théorique, également indispensable malgré tout. Voilà, pour les sciences expérimentales.

Si, maintenant, vous ajoutez les trois ou quatre heures dont les mathématiciens ont vraiment besoin pour apprendre à leur auditoire une science que chacun reconnaît difficile, tout de même, cela fait huit heures en Seconde, Première et Philosophie, si l'on envisage cette classe-là. En réalité, la Philosophie, la Première supérieure, les Mathématiques spéciales, tout cela est déjà un peu à part, surtout les deux dernières, qui ne sont plus, au fond, de l'enseignement secondaire.

Il faut donc trouver huit heures pour l'enseignement scientifique, en Seconde et Première ; cela se peut en réduisant à huit heures à peu près dans ces mêmes classes l'enseignement littéraire.

Or, vous lisez tous les jours, du moins toutes les fois que vous avez sous les yeux les articles de ces Messieurs, dont je ne citerai pas les noms — on en a déjà rappelé un, je vous ferai grâce des autres, — vous lisez que nos élèves sont maintenant « gavés de science », parce qu'ils en ont huit heures, ne l'oubliez pas, et que les études littéraires sont « réduites à rien », parce qu'il y en a huit heures, ou plutôt huit heures et demie. Voilà le langage qu'on nous tient

Oui ou non, continuera-t-on à raisonner ainsi C'est cela, à mon sens, qui aboutirait à tuer les études latines. Ceux qui veulent que les études vivent doivent faire tous leurs efforts, comme nous, pour qu'elles permettent le développement, l'épanouissement suffisant des études scientifiques, c'est-à-dire les huit heures dont nous partions tout à l'heure.

Si vous déclarez que l'étude suffisante, à votre avis, du latin et du grec, ou du latin ou du grec, ou de la littérature en général, ne permet pas de mettre dans un horaire hebdomadaire ces huit heures de sciences, la conséquence se fera sentir, et non pas grâce à nous, mais malgré nous aussi bien que malgré vous, par la force immanente des choses : les études gréco-latines, dans ces conditions-là, périront, et c'est vous qui les aurez tuées. Voilà, à mon sens, le langage qu'il faut tenir aux humanistes actuellement.

Qu'on me permette de terminer par un point de vue philosophique, puisque nous sommes à la *Société de Philosophie* : je voudrais parler d'aspects un peu plus profonds, un peu plus secrets des choses.

Au fond, la question n'est pas entre les lettres et les sciences. Elle est entre deux façons de concevoir la formation intellectuelle, et, je crois, entre les mentalités de deux générations. Tout d'abord, comme le disait Perrin, il peut inconsciemment intervenir là dedans des idées de classes. Je considère comme certain que beaucoup de gens, lorsqu'ils prônent le latin, lorsqu'ils veulent que leurs enfants fassent du latin, des études « désintéressées », comme ils disent, ont en vue ceci : que leurs enfants

puissent, comme la sous-préfète du *Monde où l'on s'ennuie* — car c'est tout à fait le type de l'effet social de la culture humanistique d'après ce genre d'individus, — laisser entendre qu'ils ont appris tout cela.

Ce qui m'a beaucoup frappé, c'est que, d'après certains textes, et d'après ce que m'a dit d'ailleurs Brunot, qui a étudié l'histoire de la question, la réforme de 1902, que nous voulons poursuivre, et ne pas laisser périr, n'est pas une nouveauté. C'est un retour à l'état qui existait dans les Écoles centrales de la Révolution. Cela existait autrefois, mais cela a été aboli vers le milieu et la fin du XIX^e siècle ; plus précisément, vers le second et le troisième quarts du XIX^e siècle. C'est un recul très net de la mentalité française qui a marqué cette période.

Pour ma part, quand je pense à la génération qui nous a précédés, je vois, à prendre les choses d'une manière générale, un certain vide en fait d'idées. Elle se caractérise, à mes yeux, par une manière convenue, poncive, stéréotypée, de concevoir toutes choses, et quand je réfléchis à cette mentalité-là, je vous avoue que 1870 ne me paraît pas étonnant, et en représente, au contraire, une conséquence inéluctable.

Les données historiques qui m'ont été fournies me confirment dans cette idée. Les philosophes et les historiens pourraient essayer de mettre quelque chose de précis sur ce que je suis en train de dire, et qui, vous le voyez, est assez nébuleux. Il y a pour moi une sensation qu'il me serait difficile d'exprimer par des précisions, mais qui est tout à fait nette, c'est contre ce courant-là que, dans la domaine de l'enseignement, 1902 a commencé une réaction indispensable et qu'il faudrait poursuivre.

M. Xavier Léon. — Je voudrais donner la parole à M. Weill, *Directeur de l'Enseignement mathématique*.

M. E. Weill pense que, dans l'Enseignement secondaire, les sciences sont considérées trop souvent comme matières à examen alors qu'elles devraient servir au développement progressif de toutes sortes de facultés. La culture par les sciences, sans s'opposer à aucune discipline, a sa place marquée à côté de l'enseignement classique et de la culture gréco-latine. On n'en peut douter lorsqu'on voit les places occupées dans les carrières libérales par des hommes qui, par suite d'une mauvaise orientation dans leurs premières études, ou pour toute autre raison, n'ont point profité de l'enseignement classique. On a dit bien souvent comment l'étude des langues anciennes contribue au développement de l'esprit et à la formation du caractère ; c'est une question qui n'a pas été envisagée aussi complètement pour d'autres disciplines, notamment pour l'ensemble des disciplines scientifiques et, sans doute, parce qu'elles sont indispensables aux techniciens, on oublie souvent combien elles peuvent contribuer à la culture générale.

M. F. Roussel. — Je suis venu surtout pour me renseigner, mais je crois devoir signaler un autre danger. Le Sénat a exigé, vous le savez, le grec pour les médecins, mais il a lancé une autre menace. Il y avait autrefois une licence d'enseignement, qui était en même temps la licence qu'on passait dans les Facultés par certificats.

Or, déjà au dernier Conseil supérieur de l'Instruction publique, on a, pour deux disciplines : la philosophie et l'histoire, modifié le régime à quatre certificats, en ajoutant un cinquième certificat, celui d'études littéraires classiques. Ce certificat actuellement comporte du latin ou du grec.

J'entends dire qu'à la prochaine session, nous serons probablement (je ne sais pas encore les dispositions qui nous seront proposées), mais nous serons probablement saisis d'un projet d'une nouvelle licence littéraire d'enseignement, où il y aura, sous une forme déterminée, du latin et du grec. Il en résultera, par conséquent, que tous les professeurs de lettres (entendons par là non seulement les professeurs de français, de latin et de grec, mais de philosophie, d'histoire, de langues vivantes) seront obligés de faire du grec ; ou si, par exemple, on veut bien accepter que, pour faire de la philosophie, une culture scientifique assez complète suffise, il arrivera probablement qu'on scindera en deux la licence : celle que passeront les spécialistes pour se présenter à l'agrégation, et la licence d'enseignement. Mais la plupart des gens qui se destinent à la haute culture et à l'enseignement supérieur ont l'ambition légitime d'essayer quelque temps leurs forces dans l'enseignement secondaire.

Par conséquent, d'une façon à peu près certaine, nous en arriverons à ceci : c'est que tous les littéraires (philosophes, historiens compris), seront obligés d'avoir une culture gréco-latine. Or, je ne sais pas s'il ne pourrait pas y avoir là un danger, aussi grave que celui que M. Maurain signalait tout à l'heure, puisque ce serait, pour les lettres, le danger même qu'il redoutait pour les sciences.

Je sais bien que l'esprit humain a des ressources infinies, mais, tout de même, il faudrait savoir si, dans ce cas, le philosophe pourrait faire sa culture scientifique. S'il ne le pouvait pas, son horizon n'en serait-il pas singulièrement borné, car, enfin, la philosophie, aujourd'hui, ne repose pas uniquement sur ce qu'on appelle les lettres.

M. J. Hadamard. — Mon cher confrère, vous émettez, dans ce que vous dites, un espoir bien audacieux : c'est qu'on vous soumette au Conseil supérieur ce que vous venez de dire, car, si je ne me trompe, l'histoire du latin-grec en médecine, est-ce qu'elle a passé en Conseil supérieur ?

M. L. Brunschvicg. — C'est une loi.

M.. **Xavier Léon.** — Le Roy voulait dire quelque chose ?

M. Édouard Le Roy. — J'éprouve quelque embarras à prendre la parole *impromptu* sur des questions qui sont infiniment complexes, et je dirai très peu de choses, précisément parce qu'il y aurait trop à dire.

Je crois d'abord qu'une distinction serait à faire entre plusieurs sortes de questions que l'on a soulevées aujourd'hui. Il y en a qui concernent le niveau secondaire de l'enseignement, considéré en lui-même : j'entends la formation des esprits avant les études supérieures qui mènent directement aux diverses carrières. Il y en a d'autres qui concernent l'inscription dans les Facultés, en vue de la licence, par exemple, c'est-à-dire un nouveau cycle d'études faisant suite au premier. Les deux sortes de questions sont intéressantes et doivent être traitées l'une et l'autre, mais non pas ensemble, pêle-mêle. Il me semble que, ce soir, on les a beaucoup trop mélangées. Je m'associerais pleinement à, ce qui a été dit au sujet de l'inscription à la Faculté de Médecine ; mais cela me paraît ne rien avoir à faire avec l'organisation de l'enseignement secondaire prise en elle-même. Sur ce dernier point aussi, j'aurais à dire quelque chose de divers problèmes auxquels on a fait allusion, mais ce serait pour les écarter.

Contrairement à ce que pense M. Paul Valéry, quand on a élaboré les programmes au Conseil supérieur, on s'est vivement et longuement préoccupé des carrières que les jeunes gens auraient à suivre plus tard ; et toutes sortes de points de vue ont été confrontés. Si vous me permettez de la dire — je crois que Beaulavon ne me démentira pas — ces questions difficiles ont été alors discutées avec plus de précision, et peut-être aussi avec plus de calme, qu'elles ne l'ont été ce soir ici : en sériant les choses, en les prenant l'une après l'autre et en essayant de les examiner chacune pour elle-même, indépendamment des contre-coups qu'elles peuvent avoir en d'autres domaines. Mais, dans cette étude qui a été très minutieuse, nous avons été gênés à maintes reprises par des obstacles qui ne venaient pas de nous et que nous subissions. Il y en a deux principaux.

L'un, c'est la fameuse question du surmenage. Pour ma part, je ne crois pas beaucoup au surmenage. Ou, plus exactement, ce que je crois, c'est que les élèves qui sont surmenés le sont surtout par eux-mêmes ou par leurs familles, mais non pas (ou guère) par l'enseignement qu'on leur donne : réserve faite, bien entendu, des abus individuels qui peuvent toujours exister dans un corps nombreux. J'ai cinq fils, qui ont tous passé par le lycée ; j'ai parlé avec eux, et avec leurs amis, de cette question du surmenage ; et, chaque fois que je leur en ai parlé, j'ai obtenu le même résultat : celui que, dans les comptes rendus parlementaires, on appelle « hilarité générale ». La réalité, c'est qu'il y a des enfants qui, par nature, sont scrupuleux et travaillent trop, ou trop tard chaque soir, et peuvent ainsi se surmener ; mais ceux-là, se surmèneront toujours, quelque programme qu'on leur impose et quelque enseignement qu'on leur donne. Il y a aussi, beaucoup plus fréquemment qu'on ne le pense, des familles qui surmènent leurs enfants. Sans les chercher, j'en ai trouvé autour de moi (quelquefois des familles de médecins) qui imposaient à l'enfant d'avoir toujours une bonne place, toujours une bonne note, et cela sous peine d'une sanction grave à ses yeux. Elles le contraignaient à un effort excessif, hors de proportion avec son âge. Ce sont ces familles-là qui surmènent vraiment les élèves. Sans doute, il y a encore autre chose : ainsi les devoirs donnés pour être faits à la maison, trop nombreux parfois pour le temps disponible...

M. L. Brunschvicg. — ...et les heures de présence au lycée.

M. Édouard Le Roy. — Je ne conteste pas (pourvu qu'on se garde de toute exagération), mais je laisse de côté ici les abus qui peuvent exister. De même qu'il peut y avoir des professeurs qui ne savent pas tenir leur classe, il peut y en avoir qui surmènent les élèves. Mais ceci est individuel : aucune manière d'organiser l'enseignement ne supprimera une telle possibilité.

Ce qui reste vrai, c'est que, dans bien des établissements, il y a insuffisance de coordination entre les tâches données par les différents professeurs. On ne les réunit pas pour qu'ils s'entendent entre eux ; et il peut arriver qu'au même moment soient données à l'enfant une série de compositions à préparer ou de devoirs à faire sur des matières hétérogènes. Évidemment, ce mal peut être corrigé : mais c'est moins une affaire de Conseil supérieur et de direction générale de l'enseignement qu'un problème pratique de coordination disciplinaire et administrative à l'intérieur de chaque établissement.

Donc, sur cette question du surmenage, on pourrait encore améliorer l'état de choses. Malgré tout, elle demeure plus illusoire que réelle. Seulement, elle nous a beaucoup gênés. Par une division du travail que j'avoue ne pas comprendre, la Commission du surmenage — extra-universitaire — a fixé un

cadre d'études sans tenir compte aucun des matières à enseigner. Après quoi, elle nous a invités à faire entrer les programmes dans les horaires : c'est le tableau qu'il a fallu adapter au cadre. Cela ne m'a jamais paru d'une bonne méthode ; mais, enfin, nous n'avions pas le choix.

Cela dit, une autre difficulté nous a aussi beaucoup gênés dans la rédaction des programmes. Je puis parier ici librement, puisque nous sommes entre philosophes ou scientifiques. Parmi les représentants des diverses disciplines, nos collègues ont été (de beaucoup) les plus sages ; ils ont donné l'exemple. Mais tous n'ont pas été aussi raisonnables, et il est arrivé à chaque instant que des réclamations se fissent jour : s'il se trouvait qu'une demi-heure supplémentaire eût été mise d'un côté, il fallait à tout prix en mettre une encore d'un autre côté, puis d'un troisième, d'un quatrième... On ne s'occupait pas alors des besoins généraux de l'enseignement, mais du souci d'assurer aux diverses disciplines des accolades qui soient égales...

M. J. Hadamard — Des intérêts pécuniaires étaient également en jeu.

M. Édouard Le Roy. — Sans doute. Mais, si l'on adopte ce procédé, puis qu'on lasse l'addition, les vingt heures imposées pour l'horaire hebdomadaire se trouvent doublées bien vite. Je crains que, dans un certain nombre de cas, on ait accordé trop d'importance à des intérêts particuliers, fort légitimes à coup sûr, mais qui ne sont pas les intérêts généraux de l'enseignement.

J'arrive alors au point vif du débat ; et je voudrais y entrer à mon tour, s'il n'était un peu tard pour cela. Je n'en dirai qu'un mot, pour ne pas m'abstenir. Si l'on se place au point de vue de l'enseignement secondaire proprement dit, tout le monde s'accorde à reconnaître que la fin en est une formation de l'esprit en général. Sans doute, on ne peut y parvenir que par l'enseignement de certaines matières...

M. J. Hadamard. — Mais occasionnellement.

M. Édouard Le Roy. — C'est la formation de l'esprit qui est le but, non pas l'enregistrement de telles ou telles connaissances. Or, afin de définir cette formation, je mettrai au premier plan trois qualités qu'il s'agit de faire acquérir. D'ailleurs, je les range dans un certain ordre parce que je parle dans le temps ; mais, si j'écrivais, je les disposerais en ligne horizontale : je ne veux nullement les classer ici par ordre hiérarchique.

Il y a ce que j'appellerai le sens psychologique et moral ou, mieux, le *sens du spirituel*, qu'il est nécessaire d'éveiller, puis de cultiver, en donnant du reste à ce mot « spirituel » toute sa largeur de signification.

Il y a, et ce n'est pas la même chose, une qualité rare et précieuse de l'esprit, la *précision* : ne pas se contenter de mois ni d'à peu près nébuleux.

Et il y a, enfin, une puissance que j'estime essentielle, que l'on néglige cependant presque tout à fait d'ordinaire, quand il n'arrive pas qu'on la combatte : c'est *l'imagination*. Je crois qu'une certaine vitalité d'imagination est indispensable dans tous les domaines de la pensée, aussi bien pour les Sciences que pour les Lettres, et à propos de n'importe quoi.

Voilà les trois points qui doivent retenir ensemble l'attention. Il s'agit de choisir les disciplines permettant la mieux de donner cette triple culture.

Or, il me semble que, pour ce qui regarde l'éveil du sens spirituel, les études littéraires ont l'avantage ; que, pour ce qui concerne la culture de la précision, sciences et lettres se valent, bien que différemment ; mais que, quant à la culture de l'imagination, c'est l'enseignement scientifique qui l'emporte, à condition d'être donné comme il faut. Cela peut avoir l'air d'un paradoxe ; mais je crois que c'est vrai.

Ce sont ces points-là que je développerais aujourd'hui, si j'en avais le temps. Pour le faire avec précision, il faudrait avoir pu y réfléchir un peu d'avance, ne pas improviser. La choix des matières à enseigner, comme aussi la fixation du nombre d'heures nécessaire ici ou là, c'est quelque chose de difficile : d'autant qu'il faudrait tout d'abord consentir certains sacrifices. Je ferais porter ces sacrifices, pour ma part, sur certaines disciplines dont je ne méconnais pas du tout la valeur ou l'importance, mais qui me semblent moins adaptées à l'âge des jeunes élèves, et que, du reste, je voudrais seulement réduire un peu non supprimer. Par exemple, il me paraît évident qu'à l'heure actuelle nous sommes encombrés d'histoire.

M. A. Lalande. — C'est effroyable ! J'ai relu l'autre jour, par suite de circonstances accidentelles, le plan d'études de l'enseignement secondaire ; j'ai été stupéfait de tout ce que contiennent les programmes d'histoire et plus encore de la disproportion fréquente entre les questions indiquées et l'âge des enfants qui doivent les étudier.

M. J. Hadamard. — Il faudrait aller aux examens du baccalauréat voir ce que ces messieurs demandent.

M. Édouard Le Roy. — Au moment où les questions relatives à la réforme des études secondaires étaient discutées par l'Académie des Sciences morales, j'avais relevé un certain nombre de sujets d'histoire donnés à différents niveaux de l'enseignement. Il y en a d'effarants !

J'ai eu entre les mains un sujet de composition donné dans une classe élémentaire : « Quelles sont les causes géographiques, économiques et historiques qui expliquent que l'Ukraine se soit séparée de la Russie ? » J'avoue que, si j'avais été chargé de traiter ce thème, j'y aurais eu quelque peine ; et on le proposait à des débutants !...

M. J. Hadamard. — J'ai cité à la Commission du surmenage un professeur de Janson qui faisait apprendre à ses élèves les dates du règne de Louis XIV avec le mois et le quantième, et ce n'est pas le seul cas.

M. Édouard Le Roy. — A une autre extrémité, j'ai vu poser, au concours de l'École Normale — c'est un examen plus élevé, sans aucun doute, mais qui doit encore permettre aux candidats de montrer leur valeur générale plutôt qu'une érudition de spécialistes, — j'ai vu poser cette question : « État de la Gaule sous Tetricus ». Par hasard, je connais Tetricus, parce qu'à l'embouchure de la Loire, près de l'endroit où je passe mes vacances, il y a des couches stratigraphiques d'une perfection remarquable, permettant de reconnaître depuis des temps fort anciens, des temps infra-historiques, des successions non seulement d'années, mais de saisons dans ces années, et qu'on a pu dater avec précision certaines d'entre elles, qui ont ensuite servi de repères pour d'autres, grâce à des monnaies de Tetricus qu'on y a rencontrées. Voilà, ou peu s'en faut, tout ce que je sais de Tetricus. Sans doute, je ne suis pas un historien. Malgré tout, j'estime que même pour un concours d'entrée à l'École Normale, c'était un sujet un peu spécial, et qui n'était pas des plus heureux.

Il est certain que l'histoire est une matière infiniment dangereuse par les tentations qu'elle offre ou les exigences qu'elle manifeste. Avec le même programme, on peut faire varier du simple au centuple la longueur de l'enseignement. Nous mettons dans un programme : « Révolution française ». On peut parler là-dessus un quart d'heure, dix ans, toute la vie.

D'autre part, s'il est difficile de limiter l'enseignement par une simple rédaction de programmes, on peut se demander si la véritable intelligence de l'histoire ne suppose pas une maturité d'esprit acquise déjà. A quoi il faut ajouter qu'on néglige trop souvent d'enseigner un cadre élémentaire, qui serait pourtant la chose principale à faire apprendre par tous les jeunes élèves. On a pu observer, à la Faculté de Droit, par exemple, le cas d'élèves — et ce ne sont pas des exceptions tout à fait rares — qui étaient capables de donner une foule de détails sur les origines du Droit romain et de la rédaction qui en a été faite, mais qui ne savaient pas au juste si Justinien avait vécu avant Auguste ou après.

C'est ce cadre de base qu'il faudrait faire acquérir d'abord, en y insérant les événements fondamentaux, mais sans se perdre au début dans les détails.

À côté de l'histoire, il y a aussi des disciplines dont le mérite est incontestable, et non moins certaine l'utilité : ce sont les langues vivantes. Seulement, là encore, il faut choisir : choisir d'en faire ou des moyens pratiques de communication ou les instruments essentiels et principaux de la culture. Or, à mon avis, on oscille sans cesse entre les deux perspectives, de sorte que, cet enseignement, on la charge toujours davantage, sans diminuer les autres.

Nous arrivons ainsi devant le grand problème à résoudre, devant la difficulté maîtresse qui arrête, à peu près toutes les réformes efficaces. Que l'on compare nos programmes et horaires d'aujourd'hui à ceux qui régnaient vers le milieu du XIX^e siècle : le nombre des heures hebdomadaires est plutôt moindre, mais les matières sont beaucoup plus nombreuses et plus vastes. Il est hors de doute que la Physique, pour ne prendre qu'elle, demande aujourd'hui l'enseignement d'une multitude de choses qui n'étaient même pas soupçonnées alors. On peut réduire un peu, par les commencements : c'est entendu. Il n'en reste pas moins une extrême difficulté que voici. Au milieu du XIX^e siècle, on avait un horaire moyen et pas de sciences (au moins très peu) à enseigner. Dès lors, un temps considérable demeurait disponible pour les autres enseignements. Aujourd'hui, on veut cumuler, et il le faut bien, et on veut simultanément réduire l'horaire. Dans ces conditions, la surcharge est fatale, qui ne tient pas tant au nombre des heures de classes qu'à la vitesse et à la densité de l'enseignement...

M. Jean Perrin. — Dans cette surcharge, tu ne comprends pas l'enseignement du latin.

M. Édouard La ROY. — Je me ferais volontiers la défenseur du latin et, en général, de la culture classique : pour des raisons, toutefois, qui ne sont pas toujours celles que l'on a rappelées tout à l'heure. Quelle place faut-il réserver aux littératures antiques ou modernes, au grec, au latin, au français bien entendu, puis à l'histoire et aux sciences mathématiques, physiques ou naturelles ? Voilà les points à examiner. Mais cela nécessiterait une discussion nouvelle ; pareille discussion réclamerait, d'ailleurs, une

séance entière, parce qu'on ne peut dire de choses précises que si l'on entre dans quelques détails. Je ne le puis pas, ce soir.

M. Xavier Léon. — Pour conclure, il faudrait en venir au vœu que Brunschvicg a exprimé. Brunschvicg en a été l'initiateur ; il pourrait bien le rédiger. Je voudrais que la *Société de Philosophie*, en se séparant ce soir, ait émis ce vœu qui puisse à l'occasion être transmis aux autorités.

M. A. Lalande. — Étant donné que la *Société* est représentée ici par un petit nombre de ses membres titulaires et que beaucoup des assistants n'en font pas partie, ne vaudrait-il pas mieux une circulaire qu'on adresserait à tous les membres, en leur demandant s'ils veulent la signer ? Je crois que cette circulaire pourrait dire à peu près que les membres de la *Société française de Philosophie*, en désaccord sur beaucoup d'autres questions d'enseignement, sont unanimes à protester contre l'exigence du grec à l'entrée de la Faculté de Médecine, et contre l'imposition d'une culture littéraire obligatoirement gréco-latine à tous les étudiants de la Faculté des Lettres. La Faculté des Sciences n'étant pas encore mise en cause, il serait inutile d'en parler, mais notre opinion en ce qui la concerne serait indiquée implicitement et pour ainsi dire *a fortiori*.

M. J. Perrin. — Pour avoir un vœu unanime, il faut, je crois, suivre l'avis de Lalande.

M. L. Brunschvicg. — M. Lalande a tout à fait raison en ce qui concerne le vœu de la *Société de Philosophie* ; ce vœu, une fois signé par les membres de la *Société*, nous pourrions le répandre de façon que d'autres personnalités s'y associent. Je demande à Lalande de bien vouloir le rédiger.

M. Jean Perrin. — Combien, à mon grand étonnement, je m'écarte, sur la question du latin, de la majorité de cette assemblée ! Je ne veux pas dire, au reste, que le latin est inutile, mais je suis convaincu qu'une autre gymnastique intellectuelle sera, en général, plus profitable au développement de l'esprit.

M. J. Hadamard. — Je voudrais insister auprès de Lalande pour qu'il ne laisse pas tellement de côté la question du latin à la Faculté de Médecine. N'oublions pas que cela veut dire imposer à tout futur médecin...

M. Jean Perrin. — Il n'y a pas de majorité là-dessus.

M. A. Lalande. — Nous pouvons avoir l'unanimité contre l'imposition du grec ; mais pour la question du latin, les avis sont trop partagés.

APPENDICE

Déposition de M. Delacroix, Doyen de la Faculté des Lettres de Paris, devant la Commission de l'Enseignement de la Chambre, le 16 décembre 1931.

(M. Delacroix était accompagné de M. Vendryès, assesseur du Doyen, professeur de linguistique, de M. Guignebert, professeur d'histoire du Christianisme, tous deux délégués élus de la Faculté des Lettres au Conseil de l'Université, et de M. Ernout, professeur de langue et littérature latines, délégué des Facultés au Conseil supérieur, secrétaire de l'Association du personnel enseignant des Facultés des Lettres.)

*

* *

Ai-je besoin de proclamer d'abord l'attachement de la Faculté de Paris à la haute culture classique et aux études gréco-latines ? De tout temps, elles ont été représentées à la Sorbonne par les Maîtres les plus éminents. De tout temps, elles ont formé des savants illustres, des professeurs excellents, des hommes hautement cultivés. Si le développement du savoir et les besoins de la Société contemporaine assignent aujourd'hui à la Faculté des Lettres une tâche plus vaste encore, aujourd'hui, comme hier, elle entend maintenir, promouvoir et défendre cette partie du haut enseignement. Elle reste la gardienne d'une noble et longue tradition.

Mon devoir est de vous montrer que le régime actuel de nos études de licence ne menace en rien cette culture classique et qu'au contraire les réformes qu'on propose ne vont point sans quelque péril.

Aussi bien, je dois le rappeler, c'est sous l'autorité d'un de mes éminents prédécesseurs, à qui personne ne contestera le nom de grand humaniste, que ce régime s'est établi. J'ai nommé le regretté Doyen M. Alfred Croiset.

*

* *

Deux questions doivent retenir l'attention de la Commission :

La licence « libre ».
Le grec obligatoire pour toutes les licences d'enseignement.

*
* *

Quelques-uns voudraient que, désormais, la licence composée d'un certain nombre de certificats choisis à la volonté du candidat ne fût plus appelée licence ès lettres ; ce nom serait réservé aux combinaisons de certificats exigés des candidats à l'enseignement.

Le Sénat, on le sait, a suivi une voie moyenne. Il propose pour la licence « libre » le nom de « licence d'études littéraires », après avoir repoussé le nom de « licence ès arts », titre qui n'a jamais existé et qui serait aujourd'hui incompréhensible. Il maintient donc la titre de licence et toutes les prérogatives attachées présentement à ce grade.

En effet, en quoi l'existence d'une licence sans grec ou latin menace-t-elle notre culture classique ? Les licenciés en question n'ont aucun droit — chacun le sait — à enseigner dans nos lycées et collèges. Ils ne sauraient donc être tenus pour responsables du déclin qu'on y déplore. La suppression du mot ne change en rien, ici, à l'état des choses. Elle peut, en revanche, contribuer à détourner de nos Facultés un nombre important d'étudiants à qui la formation gréco-latine n'est point nécessaire pour des raisons diverses que je vais exposer.

D'abord ceux qui, par une vocation particulière, se destinent de bonne heure à certaines recherches bien définies : l'histoire de l'art, la géographie, la linguistique, et bien d'autres disciplines, permettent des combinaisons de certificats, des licences qui placent d'emblée l'étudiant dans la cadre de ses recherches futures. D'autres combinaisons plus souples encore ont leur raison d'être. Parmi les thèses de doctorat ès lettres soutenues dans les trois dernières années, il y en a six dont les auteurs sont des licenciés libres et leur licence a été intelligemment composée en vue des travaux vers lesquels ils se sentaient attirés. L'un d'eux, aujourd'hui Conservateur d'un Musée ethnographique dans la République Argentine, auteur d'une thèse importante sur la Civilisation de certaines tribus anciennes du Brésil, avait prélué à ce travail par une licence formée des quatre certificats que voici : diplôme de l'École des Langues orientales, études pratiques d'espagnol, ethnologie, phonétique. Il a obtenu la mention très honorable, à l'unanimité.

Un autre, un Lithuanien, qui fera figure dans l'enseignement supérieur de son pays, est l'auteur d'une thèse sur la Stylistique ornementale dans la sculpture romane. Voici les certificats qui constituent sa licence : Philologie russe, littérature russe, histoire de l'art, esthétique. Il a obtenu la mention très honorable, à l'unanimité.

Un troisième a traité de J.-J. Rousseau et de Tolstoï. Il avait trois certificats de langue et littérature russes et le certificat de littérature moderne comparée. Il a eu la mention très honorable.

Ces exemples me dispensent d'insister. J'en pourrais choisir d'autres parmi les thèses en préparation.

*
* *

En second lieu, nous considérons qu'il y a grand intérêt à ce que, par exemple, les étudiants en droit ou les élèves de l'École des Sciences politiques, ou encore ceux de l'École coloniale ; de l'École du Louvre, de l'École des Langues orientales... etc., continuent à fréquenter la Faculté des Lettres pour y approfondir leur culture historique, géographique, artistique..., etc. Le titre de licencié est justement apprécié des Administrations qui leur ouvrent des carrières. Est-il de bonne politique de leur enlever ce stimulant ? N'est-il pas évident que leur carrière ultérieure, les services qu'ils peuvent rendre au pays bénéficient de ce complément de culture ? Je ne citerai que deux exemples.

Nous avons des fonctionnaires des colonies qui composent une licence avec de la géographie coloniale, de l'ethnologie, de la sociologie, de la phonétique, etc. Ne sont-ils pas mieux préparés à comprendre et à conduire les peuples qu'ils administrent ? Le Directeur des Beaux-Arts espère fermement que nos certificats d'histoire de l'Art l'aideront à recruter ces Conservateurs dont il a tant besoin pour les Musées de province.

Nous en dirons autant des étudiants étrangers. Ceux d'entre eux qui veulent rapporter chez eux le titre de licencié s'impose un effort considérable dont ils tirent un profit évident. Ils ne viennent pas chercher chez nous la culture que nous donnons à nos futurs professeurs, mais celle qui est requise dans leur propre pays. Et c'est la France, avant tout, et la Civilisation française qu'ils viennent étudier à la Sorbonne. Est-il sage de les rebuter ? Un autre titre que celui de licencié trouverait-il chez eux le même crédit ? Les Directeurs d'instituts français à l'étranger paraissent convaincus du contraire ; ils ajoutent qu'un titre nouveau aurait quelque peine à obtenir les équivalences dont notre licence bénéficie à l'étranger. L'opinion que je rapporte ici a été fortement formulée par M. le Recteur Hesnard, Directeur de l'institut français à Berlin ; par M. le professeur Saurat, Directeur de l'institut français à Londres ; par M. le professeur Bertrand, Directeur de l'institut français à Barcelone ; par M. Henry, Directeur de l'Institut français à Bucarest, et par bien d'autres. Est-il de bonne politique de décourager cette intéressante clientèle qui se forme à nos méthodes et qui rapporte notre culture dans son pays ? Nous avons eu assez de mal à la détourner de Berlin, faut-il l'y renvoyer ?

La même question se poserait à propos des étudiants de l'ordre primaire. Il a été de mode de se plaindre que ceux-ci paraissent manquer de l'esprit critique et du sentiment des nuances que donne la haute culture. On serait

donc mal venu de se plaindre aujourd'hui de les voir suivre assidûment les cours et conférences des Facultés pour y conquérir le titre de licencié. Encore une fois, ce titre, dans les conditions où ils l'acquièrent, ne leur ouvre nullement la porte de l'enseignement secondaire.

Mais s'il leur donne l'envie de parfaire leur culture et de poursuivre dans nos Facultés les études qui les intéressent, n'est-ce pas tout bénéfice ?

Qu'on me permette de faire remarquer, en terminant, que la licence libre intéresse beaucoup d'étudiants. Voici des chiffres

A Paris, nous avons délivré le quatrième certificat qui confère la licence :

1927. — 99 licenciés libres Français, 71 ; Étrangers, 28 (contre 188 licenciés d'enseignement).

1928. — 116 licenciés libres Français, 83 ; Étrangers, 33 (contre 214 licenciés d'enseignement).

1929. — 152 licenciés libres Français, 92 ; Étrangers, 60 (contre 273 licenciés d'enseignement).

1930. — 135 licenciés libres Français, 102 ; Étrangers, 33 (contre 282 licenciés d'enseignement).

Je ne saurais mieux faire, pour conclure, que de rappeler le résumé de la délibération qu'au nom de la Faculté j'adressais, le 15 novembre 1931, à Monsieur le Ministre :

« La Faculté des Lettres de Paris, en son Assemblée et son Conseil du 14 novembre 1931 ;

« Affirmant à nouveau les principes qu'elle a déjà définis au cours de séances antérieures, a chargé son doyen de les soumettre à la bienveillante attention de M. le Ministre.

« Elle proclame son attachement à la culture classique qu'elle entend maintenir, définir et promouvoir ;

« elle déclare nécessaire de laisser subsister sous sa forme et sous son nom, à côté de la licence d'enseignement, la licence libre, expression de la variété et de la complexité des études supérieures qui relèvent de la Faculté des Lettres,

« cette licence constituant un moyen de formation pour beaucoup de travailleurs que leurs aptitudes et leurs goûts dirigent vers certaines spécialités scientifiques ;

« un complément et un moyen de haute culture pour une élite intellectuelle venue des Écoles (Droit, École coloniale, École du Louvre, des Sciences politiques, des Langues orientales, ... etc., des Lycées et de l'Enseignement primaire) ;

« un moyen d'expansion de la culture française à l'étranger, les étudiants étrangers venant étudier à Paris, non la culture gréco-latine, mais la culture française et les disciplines où la science française a particulièrement affirmé son originalité. »

*
* *
*

Faut-il imposer le grec à toutes les licences d'enseignement ?

S'il devait en être ainsi, tout le monde convient qu'une période de transition assez longue (cinq ou six ans) serait nécessaire ; la réforme ne saurait être appliquée immédiatement.

Est-elle opportune ? Il en faut douter.

Rappelons que, dans le régime actuel, seule la licence classique proprement dite est à base gréco-latine. Les licences de philosophie, d'histoire, de langues vivantes comportent une version latine ou grecque au choix du candidat. Le certificat d'études classiques par lequel on a proposé de les renforcer (le décret n'a pas encore paru) ne comporte que du latin. M. Fedel avait proposé au Conseil supérieur d'y introduire du grec. Cet amendement a été repoussé en commission, par 21 voix contre 5².

Or, la licence classique paraît attirer un nombre considérable de nos étudiants. On me dit que le péril du recrutement que l'on avait un moment signalé n'existe plus. Et beaucoup d'esprits excellents estiment pour des raisons très fortes que le grec n'est pas nécessaire aux licences d'histoire, de philosophie, de langues vivantes.

Sur le premier point :

En 1929 (2 sessions), nous avons délivré 133 certificats de grec (352 candidats).

En 1930 (2 sessions), nous avons délivré 124 certificats de grec (354 candidats).

En 1931 (1^{er} session), nous avons délivré 89 certificats de grec (246 candidats).

En 1930 (2 sessions), nous avons délivré 163 certificats de latin (450 candidats).

En juin 1931 (1^{er} sess.), nous avons délivré 96 certificats de latin (348 candidats).

Ce signe, joint à beaucoup d'autres, me porte donc à penser que la crise de l'enseignement classique est moins redoutable qu'on ne semblait le craindre.

Sur le second point- : Il est juste de souhaiter qu'un certain nombre d'étudiants d'histoire, de philosophie, de langues vivantes restent orientés vers l'antiquité grecque. Il est permis de constater aussi que d'autres trouvent ailleurs d'excellents moyens de culture. Que beaucoup de philosophes cherchent leur formation chez Platon et chez Aristote, quoi de mieux ? Mais il y a, pour nourrir l'esprit, tout le développement de la philosophie et de la science moderne. Fort heureusement la formation d'esprit d'un jeune philosophe ne dépend pas nécessairement du peu de grec qu'il a pu apprendre. Les historiens vous parleront de même. M. Fouret, avec plus d'autorité que moi, soutiendra tout à l'heure la même opinion à propos des langues vivantes.

² En juillet 1932 le Conseil supérieur a repoussé en séance plénière, la même amendement de M. Fedel par 33 voix contre 5.

Une grande partie de nos élèves nous vient, et, tant qu'elle existera, nous viendra de la division A'. Y a-t-il intérêt à rendre le grec obligatoire dans tout l'enseignement secondaire, à supprimer, par conséquent, la division A, ?

Ne vaut-il pas mieux, dans l'état de notre société, maintenir ces sections différentes qui répondent à des goûts et à des besoins différents ? La suppression de la section A' risquerait de ne profiter qu'à la section B.

Ne vaut-il pas mieux renforcer le régime des études anciennes dans la section gréco-latine, chercher la qualité plutôt que la quantité ?

Est-il possible d'imposer le grec à tout le monde sans réduire considérablement la part de l'éducation scientifique et des humanités modernes ?

Le jour où l'on imposera le grec à tout le monde, ne risque-t-il pas de tomber à un niveau très bas ? Ne risque-t-il pas d'être emporté à tout jamais par un inévitable reflux ?

De tels scrupules doivent retenir de toute exagération et de toute imprudence les amis de la culture ancienne. Je ne borne à poser ces questions et à formuler ces doutes : la question est devant vous, Messieurs.

On vous propose une réforme totale de notre plan d'études ; car ce n'est rien de moins qu'un bouleversement total de notre plan d'études qui serait la conséquence de cette réforme.

Une telle réforme demande un ample examen et un large débat.