

1881 À 1888

FRANC – NOHAIN AU LYCÉE DE NEVERS.

Le Contenu idéologique de l'enseignement au Lycée.

Peut-on avoir quelque idée du contenu idéologique de l'enseignement dispensé au Lycée de Nevers à l'époque de Jules Renard et de Franc-Nohain, c'est à dire aux alentours de 1880.

Il faudrait pour cela avoir en mains les manuels en usage et les notes de cours prises par les élèves. Malheureusement ces matériaux manquent. Pourtant nous avons eu la chance de découvrir sur un marché aux puces nivernais, un livre de prix du Lycée de Nevers, sans doute destiné à un élève de rhétorique ou de philosophie aux alentours de 1880-1890 soit avant ou peu après le départ de Jules Renard mais pendant la scolarité de Franc-Nohain. Comme on peut supposer que ce livre n'a pas été choisi par hasard, mais qu'il reflète bien le *climat* spirituel du lycée à cette époque, on peut tirer de son étude des renseignements très utiles.

Cet ouvrage, écrit par L. Carrau (professeur de philosophie à la faculté des lettres de Besançon) s'intitule *ÉTUDES sur la THÉORIE DE L'ÉVOLUTION aux points de vue psychologique, religieux et moral* et a été publié à Paris (Hachette) en 1879. Le livre est très bien relié, en pleine toile brune, avec un dos à nervures très décoré, et sur la couverture, un fer doré portant l'inscription sur trois lignes : LYCÉE DE NEVERS entouré de deux palmes, de chêne à gauche et de laurier à droite, le tout surmonté d'une couronne constituée de deux palmes arrondies (laurier à gauche et chêne à droite). Il manque malheureusement la feuille d'attribution du prix traditionnellement collée sur la page de garde.

Le contenu de l'ouvrage est très significatif. L. Carrau expose, en les critiquant, les théories transformistes et évolutionnistes de Lamarck (1744-1829), Darwin (1809-1882), Herbert Spencer (1820-1903), Thomas-Henry Huxley (1825-1895), Lubbock (1834-1913), Haeckel (1834-1919), tout en se référant aux études et critiques d'autres auteurs, mais en leur accordant une moindre importance.

Remarquons que ces six savants représentent effectivement les principales personnalités du débat sur le transformisme / évolutionnisme à la fin du XIXe siècle. On ne peut donc reprocher à L. Carrau d'ignorer les plus importants de ses contemporains. Les cinq derniers étudiés en effet, étaient encore vivants en 1879. Compte tenu des ouvrages publiés à cette époque (certaines œuvres importantes de ces auteurs n'avaient pas encore vu le jour en France), l'exposé de leurs théories est très honnête et très complet.

Si le Lycée de Nevers a choisi ce livre pour l'offrir à un élève des grandes classes, c'est sans doute qu'il constituait à la fois une illustration et un complément de l'enseignement dispensé en Philosophie.

Nous pouvons donc penser que les professeurs de l'époque se tenaient au courant des recherches contemporaines et faisaient dans leurs cours, écho à l'une des plus importantes querelles scientifiques du moment : celle de l'évolutionnisme.

Mais l'orientation de l'ouvrage de L. Carrau nous renseigne aussi sur la principale préoccupation de son auteur et sans doute d'une grande partie de l'opinion cultivée de son temps : sauver à tout prix la thèse d'un Dieu créateur de l'univers et de l'homme.

Le matérialisme positiviste et mécaniciste du XIXe siècle semblait l'adversaire principal du théisme et les croyants avaient eu bien du mal à le combattre. Les nouvelles *doctrines*, comme les appelle L. Carrau, paraissaient encore plus dangereuses à certains car elles donnaient de l'histoire de l'univers et de l'évolution des espèces vivantes et de l'homme, une explication qu'il ne suffisait plus de rejeter en bloc en lui déniait toute valeur de vérité.

L. Carrau l'avait bien compris. Ainsi, tout en exposant ces théories, et en critiquant certaines conclusions hâtives ou certaines extrapolations, s'attachait-il à montrer que les résultats scientifiques obtenus ne remettaient pas en cause fondamentalement, le dogme d'un Dieu, cause première de la création.

Dès l'introduction il situait bien le fondement de la dispute :

Fut-il prouvé que la genèse des espèces s'explique en dernière analyse par les lois ordinaires de la génération, nous n'aurions qu'un motif de plus de glorifier l'intelligence infinie et la toute puissance du Créateur [...] Il est vrai que, pour la plupart, les adeptes du transformisme ne l'entendent pas ainsi. Ils s'en font, au contraire, une arme contre les dogmes fondamentaux du théisme philosophique. Ils ne dissimulent pas leur espérance de chasser peu à peu la cause première de toutes les positions où son action directe semblait autrefois indispensable. Expliquer par le transformisme, l'origine des espèces, c'est rendre inutiles les créations successives ; faire de la vie une combinaison particulière des mouvements des atomes et molécules organiques, c'est encore déposséder, au profit de l'activité aveugle de la matière, le dieu des théologiens et des spiritualistes ; un dernier effort d'induction ou d'hypothèse, et le voilà définitivement détrôné ; la matière nécessaire et éternelle dispensera d'avoir recours à lui pour rendre compte du premier commencement des choses, et la science congédiera, sans même la remercier de ses services cette entité transcendante dont l'ignorance a fait jusqu'ici tout le prestige.

Il voulait surtout démontrer que l'hypothèse d'un Dieu Créateur était hors du champ de l'étude scientifique :

Le problème de l'origine première des choses est et restera toujours un problème transcendant : la science positive ne peut aspirer à le résoudre, sous peine d'être infidèle à l'esprit de sa propre méthode.

(Il faut remarquer que c'est la même argumentation qu'utilisaient les professeurs du Collège de Nevers dans leurs discours de distribution des prix, pour couper les ailes à la recherche scientifique en lui interdisant tout le domaine de ce que nous appelons aujourd'hui, les sciences humaines et les sciences morales et politiques. Le témoignage le plus remarquable en est le discours de M. Delaroché, professeur de philosophie en 1851, en plein milieu de la vague de réaction cléricale, juste avant l'arrivée de Taine à Nevers).

Par conséquent, selon Carrau, les croyants n'avaient rien à craindre de la recherche scientifique :

Les dogmes essentiels du théisme philosophique n'ont donc rien à craindre, quelles que soient d'ailleurs les intentions hostiles que nourrissent à leur égard certains partisans de la nouvelle doctrine. De toute manière, la question de l'existence de Dieu est hors de cause. Le transformisme est-il ou non fondé en logique et en fait ? Voilà tout le débat, et l'on comprendrait mal que la passion vînt s'y mêler, s'il est bien entendu que l'issue, fût-elle favorable au transformisme, ne compromettrait aucune grande vérité de l'ordre métaphysique.

On remarquera que les expressions employées, *la cause première, les créations successives*, (allusion à la Genèse), *l'origine première des choses*, etc. viennent du langage philosophique employé depuis la scolastique jusqu'au XIXe siècle.

Ce débat est tout à fait caractéristique. Le grand problème finalement, pour les uns comme pour les autres, c'était celui de Dieu et de la Foi. La connaissance scientifique ne semblait avoir d'intérêt que dans la mesure où elle pouvait fournir des arguments pour ou contre la conception théiste. L'attitude adoptée vis à vis des théories scientifiques dépendait des conséquences qu'elles pouvaient entraîner sur ce plan. Telle théorie risquait-elle d'apporter de l'eau au moulin des athées, on la combattait ou on l'acclamait, selon le camp dans lequel on était, sans, dans le fond, se soucier beaucoup de sa valeur de vérité c'est à dire de sa conformité à la réalité physique.

Nous faisons grâce au lecteur de toute l'argumentation destinée à prouver que sur la question *des origines de l'instinct, de la pensée, de l'homme, de la croyance à la vie future, des cultes primitifs, du sens moral* et enfin *du langage*, les thèses transformationnistes et évolutionnistes ne pouvaient les justifier par l'application des simples lois de l'évolution de la matière. Cette argumentation purement abstraite et conceptuelle est caractéristique de la façon de penser de l'époque où Jules Renard et Franc-Nohain faisaient leurs études. Nous en trouvons un bon exemple à la page 106 où L. Carrau affirmait :

Il est d'ailleurs impossible de concevoir que l'homme ait jamais vécu en dehors de toute société, fût-ce la plus étroite. La famille, et toute société implique chez ceux qui la composent, certaines notions morales élémentaires, les idées de justice, de droit et de devoir. Ces idées, à leur tour, en impliquent d'autres, celles d'une sanction de la vie future, d'un être rémunérateur et vengeur. Les concepts moraux essentiels à l'humanité s'enchaînent par les liens d'une déduction invincible ; poser l'un d'eux, c'est les poser tous.

On aura remarqué que cette argumentation était purement formelle. Il s'agit pour l'auteur d'utiliser les règles de la logique pour construire un syllogisme sans faille (il parle de *déduction invincible*), sans se soucier de savoir si les éléments sur lesquels il raisonne correspondent ou non à une réalité scientifiquement constatée. Le début du paragraphe est significatif : *Il est d'ailleurs impossible de concevoir que [...] Il confond ici la réalité découverte par la science et la possibilité pour notre esprit de concevoir cette réalité. Dans un passage précédent, il dit bien : Le transformisme est-il ou non fondé en logique et en fait ?* Il est significatif que pour lui la valeur *logique* passe avant la concordance avec la réalité.

Il niait donc toute possibilité d'évolution de l'animalité à l'humanité en déclarant *impossible de concevoir* une vie humaine hors de toute société. (Comme si des quantités d'animaux ne vivaient pas eux-mêmes en société et que le phénomène social fût uniquement humain). Son principal argument étant que la théorie est fautive parce que ce fait est impossible à concevoir, comme si cette impossibilité était une preuve scientifique alors que bien des réalités du monde extérieur, ne serait-ce que l'espace et le temps sont en fait impossibles à concevoir pour un esprit humain. Ce qui le choquait en fait, c'est que l'homme fût partie du "règne" animal et ne fut pas le fruit d'une *création* exceptionnelle.

Cette attitude vis-à-vis de la science est caractéristique de toute cette période et nous permet de comprendre une des raisons de la prédominance absolue des études littéraires, les *humanités*, dans les programmes d'enseignement et le mépris de celui des sciences, et même de l'histoire, alors qu'on accordait une importance primordiale à la logique, comme si dans le fond il importait plus de bâtir des syllogismes parfaits, considérés comme seuls critères de vérité, que de savoir si ce dont on parlait était réel ou non. Caricaturalement, on pourrait dire que pour cette époque, un raisonnement logiquement construit avait valeur de vérité même s'il niait la réalité.

Autre remarque intéressante à faire : dès la première partie du livre, L. Carrau affirmait :

Le véritable fondateur de la théorie transformiste est Lamarck. On l'oublie trop aujourd'hui, et Darwin a eu la bonne fortune d'attirer à lui, sans le vouloir, le principal honneur de cette grande et séduisante conception.

Fondamentalement, il ne faisait aucune différence importante entre le transformisme de Lamarck et l'évolutionnisme de Darwin. Cette confusion restera typique de la pensée française et il faudra vers les années 1950, une véritable mobilisation de physiciens et de mathématiciens pour obliger les biologistes français à abandonner les thèses de Lamarck au profit de celles de Darwin, ou plutôt d'un nouvel évolutionnisme tenant compte des acquis des sciences contemporaines.

Ainsi donc, nous voyons qu'aux alentours de 1875-1888, dans la mesure où les livres de prix étaient choisis en fonction des intérêts et curiosités des professeurs du Lycée, les élèves devaient avoir quelques échos des grandes querelles scientifiques du moment et comme c'étaient surtout des zoologistes qui avaient lancé le débat par leurs études du règne animal, peut-être la curiosité scientifique de Jules Renard avait-elle été ainsi éveillée et tournée vers l'observation des animaux qui semblait pouvoir apporter une lumière sur de troublantes questions de métaphysique.

Mais la crainte qu'exprimait Carrau, de voir les avancées scientifiques porter un coup mortel aux *dogmes essentiels du théisme philosophique*, explique sa méfiance déclarée à l'égard du monde des sciences et de leur enseignement. Il semblait vouloir interdire aux scientifiques d'intervenir en dehors de leur sphère étroite, *Le problème de l'origine première des choses est et restera toujours un problème transcendant*¹ et réserver aux seuls philosophes le droit d'en parler, il utilisait d'ailleurs le mot *dogmes*, terme significatif qui exclut toute discussion et toute remise en cause.

Nous trouvons dans la personnalité et l'œuvre de Jules Renard un exemple de la mentalité générale de son siècle, qui illustre bien le débat que sous-entend l'ouvrage ci-dessus. À côté d'un anti-cléricalisme souvent sans nuance, il y a d'une part, un rejet de la religion institutionnalisée et ritualisée et d'autre part, une recherche de spiritualité, ne serait-ce que par

¹ La *transcendance* qualifie la connaissance qui vient de Dieu et est transmise aux hommes par la révélation, l'*immanence* qualifie la connaissance que l'homme peut acquérir par lui-même grâce à la *science*.

l'aspiration à l'art. C'est aussi un caractère des mentalités de cette époque ² où rares sont les athées sans problèmes avec eux-mêmes, et où officiellement au moins, la pensée générale était une sorte de *théisme* ou de *spiritualisme* plus ou moins philosophique dans les milieux cultivés et plus vague et élémentaire dans les milieux populaires. Mais presque partout, on rejetait avec force l'*athéisme*.

1885-1889 : Une grande querelle sur l'Enseignement secondaire.

Nous avons vu comment apparut et se développa au lycée de Nevers l'enseignement spécial qui devint peu à peu l'enseignement moderne. Au fil des discours de distribution de prix, nous avons découvert les réactions souvent hostiles du corps enseignant et les raisons de bonne ou de mauvaise foi qui les justifiaient. Nous avons aussi souligné que, quelles que soient les causes immédiates des révoltes de 1870, leurs causes plus profondes étaient l'inadaptation des lycées au monde contemporain, non seulement dans leurs structures, leur discipline etc., mais aussi dans le contenu même de leur enseignement comme le montre Philippe Cibois³.

Dès la chute de l'Empire, le Ministre de l'Éducation, Jules Simon avait dès 1874, attiré l'attention sur cette inadaptation⁴. Il faut remarquer que son livre précède les mouvements lycéens de 1882 – 1883, étudiés dans un chapitre précédent. Ces mouvements, organisés, les premiers du genre dans l'histoire de l'Université, montrent que la réforme réclamée par Jules Simon était attendue avec impatience. Mais rien ne changeait vraiment et il fallut les événements de 1882-1883 pour imposer cette prise de conscience.

Pour moderniser le contenu de l'enseignement secondaire et faire une place à l'enseignement de la géographie, des langues vivantes et de la littérature française, les réformateurs comme Jules Simon, voulaient réduire le temps consacré au latin en ne le conservant que comme accès à la littérature latine et non plus en vue de le parler et de l'écrire. Michel Bréal⁵, de son côté, en 1872, avait fait une critique virulente de cet enseignement dans son ouvrage *Quelques mots sur l'instruction publique en France*⁶. L'enseignement classique basé sur les humanités gréco-latines et consacré surtout à l'étude grammaticale de ces langues sera attaqué pendant toute la fin du XIXe siècle sur deux plans.

D'un côté les universitaires comme Jules Simon, Michel Bréal, puis Gaston Paris, Victor Bérard ou Ferdinand Brunot, estimaient que le latin était mal enseigné et voulaient que cet enseignement visât surtout la découverte des grands auteurs de l'Antiquité plutôt que l'étude grammaticale de leurs langues.

D'un autre côté les économistes, notamment ceux du courant libre-échangiste, autour de Frédéric Bastiat ⁷, dénonçaient le lien entre la conception même de l'enseignement secondaire, et les structures sociales, économiques et politiques d'une société désormais périmée et qui se devait se refonder sur le développement industriel, et le libre échangeisme. Sur le plan de l'idéologie, ils attaquèrent plus particulièrement l'enseignement des humanités gréco-latines. Ils prétendaient que cet enseignement véhiculait et perpétuait un modèle social et politique qui ne convenait plus à la société moderne. Ils contestaient notamment l'exemple « romain » que voulait promouvoir cet enseignement. Philippe Cibois résume ainsi leurs griefs : *Un peuple de pillards qui haïssant le travail ont fondé tous leurs moyens d'existence sur le pillage successif de*

² Voir notre étude sur *Une famille d'instituteurs de la Nièvre, les Gilhodes, 1840-1905*, in *Cahiers Nivernais d'Histoire de l'Éducation*, N° spécial, Nevers, 2002. Ce spiritualisme caractérise bien la mentalité des instituteurs de cette époque.

³ Voir sur ce sujet, l'intervention de Philippe Cibois aux *Assises pour une réflexion autour de la troisième culture (Sorbonne 12 juin 1999)*. Qui étudie tout le cheminement qui conduisit à la réforme de 1902.

⁴ Jules Simon, *La Réforme de l'enseignement secondaire*, Paris, Hachette, 1874.

⁵ Michel Bréal (1832-1915) linguiste, fondateur de la sémantique. Normalien, professeur à l'École pratique des hautes études puis au Collège de France (1866-1905) Inspecteur de l'enseignement supérieur en 1879. Fondateur de la sémantique dont il a forgé le terme. Outre ses travaux de linguistique ou sur la mythologie, il a écrit plusieurs études sur l'éducation en France, l'enseignement des langues anciennes ou modernes et la réforme de l'orthographe. De plus c'est lui qui a fait introduire le marathon moderne dans les premiers jeux olympiques de 1896 et leur a donné la devise : *Citius, Altius, Fortius*.

⁶ Michel Bréal, *Quelques mots sur l'instruction publique en Franc*, Paris, Hachette, 1872.

⁷ Frédéric Bastiat (1801-1850) économiste, homme politique et polémiste libéral. Il développa une pensée libérale, caractérisée par la défense du libre-échange et de la concurrence et l'opposition à Proudhon, au socialisme et au colonialisme. Il acquiert une grande notoriété à son époque et fut critiqué par Karl Marx. Depuis, relativement tombé dans l'oubli en France, il bénéficie d'une renommée internationale notamment dans les pays anglo-saxons. Il est considéré comme un précurseur de l'école autrichienne d'économie et de l'école des choix publics. De nouveau connu en France depuis peu, il semble avoir inspiré des politiques comme Reagan, Margaret Thatcher ou, en France, Alain Madelin et nombre d'économistes.

tous les peuples voisins et sur l'esclavage. Une telle morale économique rend l'enseignement du latin, incompatible avec l'organisation fondée sur le travail, de la société du XIXe siècle.

D'autre part, la défaite de 1870 avait suscité une recherche de responsabilités. Comme après toutes les défaites ou catastrophes nationales, on avait cherché des « responsables ». Au lieu de mettre en cause le pouvoir impérial lui-même ou les incuries des autorités militaires, certains avaient voulu en rendre responsable l'enseignement public. C'était un bon prétexte d'une part pour ses détracteurs habituels, le parti clérical, qui voulait que l'Église reprenne en main tout le système de l'enseignement, et d'autre part, pour les « modernistes » et partisans du libéralisme économique, qui voulaient en profiter pour promouvoir un enseignement moderne, adapté aux besoins d'une société industrielle en plein essor. (Après la défaite de 1940, le même débat resurgira et le régime pétainiste voudra en rendre responsable l'enseignement public : voir chapitre correspondant).

L'histoire du Collège et Lycée de Nevers montre bien quel rôle le pouvoir en place, ou les courants politiques ambitionnant la prise du pouvoir, voulaient voir jouer à l'enseignement secondaire. Les uns comme les autres semblaient lui prêter une influence sur la formation et l'orientation politique future des élèves, et donc sur l'avenir de la société tout entière, très exagérée. Était-ce chez eux, une simple illusion sur la réalité de l'école ou l'expression d'une utopie éducative, de ce qu'ils auraient voulu qu'elle fût ? Bien souvent, les enseignants eux-mêmes, réactionnaires ou progressistes, partageaient cette utopie éducative et ont eu, tout au long de l'histoire de l'enseignement, tendance à s'attribuer une telle influence, tant sur l'avenir de leurs élèves que sur celle de la société entière et de son histoire.

C'est dans cette optique qu'un universitaire Raoul Frary, en 1885⁸, élabora une critique radicale de l'enseignement classique et de son admiration pour la littérature romaine. *Un peuple qui ne connaissait pas la démocratie n'est politiquement pas admirable*. Les excès « romains » de la Révolution lui servaient d'exemples pour cette condamnation. Il faut remarquer que Marx avait lui aussi, dénoncé ces excès. *Comme beaucoup d'universitaires et de politiques de son époque (et la tradition perdure à gauche jusqu'à nos jours) Raoul Frary pense qu'il vaut mieux admirer la Grèce qui est à l'origine de la démocratie, de la tragédie et de la philosophie*.

Cette critique montre la prise de conscience générale, très nette en cette fin du XIXe siècle de la valeur idéologique et politique, dans tous les sens du terme, vraie ou supposée, de l'enseignement lui-même et du contenu des disciplines enseignées.

Mais la critique venait aussi du « public » des lycées. L'enseignement classique était en perte de vitesse. C'était le cas du lycée de Nevers qui perdait ses effectifs notamment dans les sections classiques, malgré tous ses efforts, et dans lequel les sections modernes étaient de plus en plus nombreuses. Enfants et parents étaient rebutés par l'enseignement classique, livresque, démotivé, fait par routine et en même temps très long et très laborieux, demandant aux enfants, énormément de travail et d'attention, sans qu'ils en voient l'intérêt ou la finalité. Certains parents (et enfants), sachant qu'il était indispensable pour parvenir aux plus hautes fonctions de la société, s'y obstinaient jusqu'au baccalauréat, avec plus ou moins de succès (voir plus loin l'exemple de Georges Duhamel). La conséquence était la baisse constatée du niveau de l'enseignement classique. D'autres, découragés ou plus réalistes, se tournaient vers l'enseignement spécial qui devint enseignement moderne à partir de 1891 et conduisit à un baccalauréat spécifique. Le rapport du proviseur du lycée de Nevers, de 1901, analysait parfaitement ce processus.

Cette critique multiple suscita une polémique qui s'étendit à l'intérieur du corps professoral, lequel se divisa à propos de ses conséquences idéologiques et politiques, mais aussi pratiques et professionnelles. Certains restaient attachés à la vieille Université et ne pouvaient admettre sa remise en cause. Les Humanités Classiques étaient pour eux comme une tradition sacrée et intouchable. Certains voyaient bien le lien idéologique entre cet enseignement et la société d'Ancien Régime qu'ils voulaient défendre contre tout modernisme et donc prenaient parti avec toutes sortes d'arguments pour sa défense. D'autres, tout simplement, avaient peur des changements, craignant de devoir remettre en cause leur propre formation ou redoutant de perdre dans le lycée, la place éminente qu'ils y occupaient, concurrencés par les professeurs des nouvelles disciplines, ce qui risquait de les mettre au second rang voire de les évincer

⁸ Raoul Frary : *La question du latin* Paris 1885

complètement. Cette dernière motivation, d'ordre corporatif, est peut-être la moins évidente dans leurs discours, mais peut-être la plus importante pour expliquer l'âpreté de la polémique. Pour des raisons inverses, les professeurs modernistes, moins nombreux semble-t-il ou moins visibles, relayaient les critiques contre l'enseignement secondaire en général ou contre celui des langues anciennes prises plus ou moins comme cible privilégiée. Ce qui pour eux était d'autant plus difficile qu'ils en avaient été nourris dans leur jeunesse.

Dès la parution du livre de Raoul Frary, deux types de critiques apparurent.

En 1886, A Vessiot, Inspecteur d'Académie à Paris, publia un pamphlet intitulé : *La question du latin de M. Frary et les professions libérales*⁹. Il l'attaquait essentiellement sur les significations sociales et politiques de sa position qui, selon Vessiot, conduirait à donner la suprématie dans la société, aux producteurs, négociants, agriculteurs et industriels, au détriment des professions libérales. C'était donc une sorte de défense de la « caste » dominante. Mais la défense de cet intérêt de classe était cachée derrière une cause plus noble. Dans l'abandon des humanités classiques, il voyait une entreprise « libérale » de destruction de la civilisation et de retour à la barbarie, et en affaiblissant la *foi dans les études, foi si nécessaire à la jeunesse et déjà si affaiblie*, cette réforme développerait le *scepticisme philosophique, le scepticisme littéraire* et finirait par *créer le danger de l'abaissement national*. Le ton pamphlétaire de ce livre, habituel dans les polémiques de l'époque, montre cependant l'âpreté du débat et l'importance qu'on accordait à ce sujet. La suppression du latin (ou la diminution de son importance) dans l'enseignement classique apparaissait chez Vessiot, comme une atteinte fatale à la civilisation tout entière, ni plus ni moins. Cet ouvrage est un bon exemple parmi bien d'autres, de ce type d'arguments.

Bien plus intéressante est l'autre attitude critique, plus objective, qui reconnaît la justesse des reproches faits à l'enseignement classique, tout en dénonçant l'interprétation idéologique de la crise des lycées.

En 1885 - 1886, Ernest Lavissee¹⁰, professeur à la Sorbonne, publia une série d'articles dans la *Revue de l'Enseignement*, la *Revue Bleue* ou *Le Journal des Débats* portant sur l'enseignement. Ces articles furent repris dans un volume en 1890¹¹. L'un d'eux, datant de 1885, intitulé *Les Études classiques. La question du grec et du latin*, est une réponse au livre de Raoul Frary, dont il reprend les arguments, un par un, pour les réfuter ou simplement les discuter voire renchérir sur eux. Il est intéressant de voir quels éléments sont abordés. De plus, à travers ce débat, une image assez précise du lycée et de la situation des maîtres et des élèves apparaît nettement.

Dans sa préface, Lavissee affirme d'abord que *chacun de nous, aujourd'hui, est forcé de prendre parti dans le débat engagé sur la réforme de l'éducation publique*. Ceci souligne l'urgence et l'importance nationale de ce problème. Il réfute en premier le lien que certains établissaient entre l'enseignement et la défaite militaire et conclut d'une manière fort imagée (p. 38) : *Peu importe vraiment le choix des langues employées à l'éducation ; les balles et les obus ont une langue qui leur est propre. Ils la parlent plus ou moins bien, selon le temps et le pays, mais ce n'est pas dans les écoles qu'ils l'apprennent*.

Frary reprochait aux lycées leur caractère militaire ou mécanique : *il semble que le lycéen soit déjà un soldat et un fonctionnaire*, à qui on apprenait surtout à obéir sans comprendre. Lavissee renchérit sur ce tableau en faisant appel à ses souvenirs de collègue. Ce passage vaut tous les réquisitoires que nous avons déjà rencontrés (p. 39) : *J'ai conservé du collège un très triste souvenir [...] J'ai bien le sentiment que j'ai fait partie d'une machine et subi une consigne. Il est nécessaire de faire l'exercice avec son cerveau ; mais cet exercice a été tellement répété, si longtemps prolongé, que mon cerveau, lorsque je n'y prends point garde, produit de lui-même, automatiquement, les mouvements qu'on lui commandait jadis. J'ai gardé le dégoût de cette gymnastique dans le vide. Je sais l'importance de la lettre et de la forme, et je ne suis l'ennemi ni des vers latins ni des discours ; mais j'ai fait parler un trop grand nombre de*

⁹ A. Vessiot, *La Question du latin de M. Frary et les professions libérales*, Paris, Lecène et Houdin, 1886.

¹⁰ Ernest Lavissee (1842-1922), historien, agrégé d'histoire en 1865, précepteur du Prince Impérial puis directeur de cabinet de Victor Duruy. Après 1870 étudie sur place, le système universitaire de l'Allemagne, l'histoire et les origines de la Prusse. De retour d'Allemagne en 1875, se rallie au régime républicain et devient professeur à la Sorbonne. Publie de nombreux ouvrages, notamment collectifs dont les fameux manuels Lavissee qui formèrent plusieurs générations d'élèves et de professeurs.

¹¹ Ernest Lavissee, *Études et étudiants*, Paris, Armand Colin, 1890.

personnages que je ne connaissais pas sur des matières que je connaissais moins encore. J'ai réfuté sans les connaître Spinoza, Hegel, Auguste Comte : cette malhonnêteté pèse encore sur ma conscience. La longue immobilité de l'étude, la tristesse des récréations entre les murs, la flânerie réglementaire des promenades, l'impossibilité du recueillement et du tête-à-tête avec soi-même, tout cela m'apparaît aujourd'hui comme un mauvais rêve.

Pour Lavissee, cette mécanisation des esprits n'a rien à voir avec la question du latin, en tant que langue ou que littérature : *Ce n'est pas la faute, ni de Virgile, ni d'Horace, ni d'Auguste, ni de Justinien.* Remplacer le latin par le français ne changerait rien. Pour lui, c'est le lycée lui-même et son système qu'il fallait détruire et en premier lieu l'internat. Il déplore même l'extension du système : *En ce moment même on organise l'enseignement secondaire des jeunes filles : il n'y a dans les programmes ni grec ni latin ; mais on bâtit des lycées qui deviennent, hélas ! Des internats, et les jeunes filles porteront l'uniforme, feront partie de la grande machine dont le ministre est le mécanicien, etc., etc.*

Frary reprochait à l'Université (et au corps enseignant, malgré sa valeur : *un grand nombre d'esprits distingués et de caractères généreux*), d'avoir été vouée de tout temps à la soumission et à la discipline et de n'avoir en fait aucune autonomie, aucune vie propre : *Le lycée tient à la fois de la caserne et du ministère : de la caserne pour la vie du corps, et du ministère pour la vie de l'esprit. La tradition y règne, auguste, redoutable.* Lavissee renchérit sur ce propos en dénonçant l'absence de formation pédagogique des enseignants *Le jeune professeur monte dans sa chaire sans avoir été provoqué à réfléchir sur les méthodes. Il trouve le programme, les usages établis ; il fait ce que ses maîtres ont fait avant lui et ce qu'il voit faire autour de lui [...] l'enseignement secondaire demeure dans l'inertie.*

Pour y remédier, et rendre au corps enseignant la vitalité et la créativité, Lavissee dresse un véritable programme revendicatif, pour ne pas dire révolutionnaire, que les collègues qui participèrent au mouvement de 1968 reconnaîtraient comme très proche du leur. Pour lui, en effet, à la question : *Ce personnel peut-il devenir une « collection de corps pourvus de tous les organes nécessaires ?* (pour avoir une vie propre), il répond :

Oui, si nous brisons la grande machine, dont le moteur, qui est à Paris, atteint, à l'aide de courroies de transmission façonnées par l'usage, les agents locaux : recteurs, inspecteurs d'académie, proviseurs et principaux. Oui si le système d'avancement, qui exige aujourd'hui des mutations fréquentes, est modifié de façon à permettre l'attache à une patrie locale, lycée ou collège, sans qu'il faille renoncer au progrès dans la carrière. Oui si nous déchirons l'uniforme programme imposé de haut, si nous admettons les expériences diverses, si nous renonçons à prohiber toute initiative, si le professeur cesse d'être un administré tout petit en présence d'une administration toute puissante, qui règle ses idées et dispose de son avenir, car elle cumule le spirituel et le temporel — et comme il arrive toujours en pareil cas, au détriment du premier. Oui si le professeur affranchi, étroitement uni à ses collègues, participe au gouvernement de la maison. Oui enfin, si nous renonçons à nos préjugés contre la pédagogie.

Et dire qu'il y a plus de cent ans que ce programme révolutionnaire a été proposé par un éminent historien ! Aujourd'hui, il n'y aurait pas grand-chose à lui ajouter si ce n'est que le Ministère, depuis, a ajouté à la grande machine, de nouveaux rouages : l'Inspection générale et ses sous-fifres, les inspecteurs régionaux et leurs adjoints ; le tout complété par autant de services administratifs dont le seul but semble-t-il est d'empêcher toute initiative, toute innovation, sous prétexte de l'inclure dans un plan académique ou national (voir à ce propos les chapitres correspondant aux années 1960 à 1970).

Mais sur ces points, où il est d'accord avec Frary, Lavissee souligne que ce n'est pas l'enseignement du latin qui en est la cause, pas plus qu'en ce qui concerne l'orientation préférentielle des élèves vers des postes de fonctionnaires au détriment des emplois de l'industrie et du commerce, car ceux de l'enseignement primaire ou de l'enseignement spécial, qui ne font pas de latin, font le même choix, il y voit plutôt (p.41) *un trait de notre caractère national.*

Autre argument de Frary contre l'enseignement du latin : *ce sont les jésuites qui ont fondé et organisé, chez nous, l'enseignement secondaire.* Ce serait donc à eux qu'on devrait le poids pour ne pas dire le fardeau des études latines.

Pour comprendre la valeur polémique d'un tel argument, il faut rappeler qu'en 1885, on était en pleine lutte pour assurer le système républicain en France et que ce combat politique

était étroitement associé à la lutte contre le cléricisme. L'Église et les milieux cléricaux étaient farouchement hostiles à la République, comme à l'enseignement public, et à tout modernisme, Or si, dans ces milieux, l'adversaire républicain et moderniste était souvent personnifié par le franc-maçon, de l'autre côté, les républicains faisaient des Jésuites, les symboles de la réaction cléricale.

Lavissee répond par un court historique, (c'était sa spécialité) sur les luttes menées par les humanistes depuis le XVe siècle. Ils s'appuyaient justement sur l'étude de l'Antiquité et la restauration du latin. (p. 46) : *L'enseignement classique leur a paru être le meilleur, l'unique moyen de façonner l'instrument intellectuel et de restituer à l'humanité « la vraie joie » qui est de « savoir, penser et voir la vérité », rendre l'esprit capable de « l'effort vers la connaissance » tel est l'objet qu'ils se sont proposé.* Et il conclut en affirmant au contraire : *Humanistes révolutionnaires et réformateurs, ont continué de prendre leurs armes dans l'arsenal antique. Melanchthon est un grand pédagogue ; c'est de lui, c'est des Réformés, ses disciples de tous les pays, que procède notre enseignement secondaire, non pas de Loyola.*

Dans notre étude sur les mouvements pédagogiques de la Renaissance, nous avons insisté sur le rôle des pédagogues protestants (voir en particulier, Maturin Cordier, principal du Collège de Nevers) et en avons conclu, comme Lavissee, qu'ils étaient les véritables inspireurs de l'enseignement des collèges. Mais nous avons souligné leur hostilité à tout système d'internat. Les Jésuites au contraire avaient conçu leurs collèges en s'inspirant de leur pédagogie, mais en généralisant le système de l'internat et en « caporalisant » la discipline. Pour Lavissee, c'est bien cette conception des collèges et lycées, reprise par Napoléon, (par opposition à la conception révolutionnaire des Écoles Centrales), qui est condamnable. Mais évidemment, le latin par lui-même n'en est pas responsable.

Tout autre est la critique de Lavissee qui accuse Frary de ne s'attaquer à toutes les traditions, à tous les particularismes nationaux, que pour favoriser le libéralisme économique, la circulation des marchandises. Il l'accuse de se faire (p.49) *le maître d'une philosophie qui n'est pas neuve d'ailleurs, la philosophie du commerce, et l'apôtre d'une religion très vieille, celle de l'intérêt.* Selon lui cette *doctrine utilitaire* part d'une conception de la société fondée uniquement sur l'économie. Pour Frary, en effet, la comparaison de la cité à *une société industrielle et commerciale, faite pour produire et pour vendre,* est la plus juste qu'on puisse trouver et la plus féconde.

Nous voyons, ici, le lien entre cette critique et le thème récurrent dans pas mal de discours de distribution des prix du Lycée de Nevers, à propos de cet « utilitarisme » devenu semble-t-il l'état d'esprit général de la société française. N'avait-elle pas fait du fameux : « *Enrichissez-vous* » le principe de toutes ses ambitions. Derrière l'attaque de Frary contre le latin, Lavissee voit une autre ambition, technocratique (p. 54) : *Il aurait mieux valu nous avouer tout net que l'éducation doit être professionnelle et utilitaire.*

Frary d'ailleurs, curieusement, en vient à ce propos, à faire l'éloge du Moyen – Âge féodal, *ces siècles d'ignorance* : « *on peut dire qu'au XIVE siècle, il y avait en Occident, plus de liberté qu'il n'y en eut trois ou quatre cents ans plus tard* » Il fait cependant une petite restriction : « *En laissant de côté les serfs* ». Parce que, selon lui, dans cette époque : « *ce n'était pas la culture qu'on recherchait, mais l'apprentissage* ». Bienheureuse ignorance ! Il oppose ce « temps de liberté » aux siècles de la monarchie, siècles de despotisme, dont l'établissement était dû *en partie au concours des légistes, restaurateurs et champions du droit romain.* L'important pour lui étant de faire l'éloge des études utiles, des apprentissages, contre les études inutiles qui ne visent qu'à la culture générale.

Dans les chapitres consacrés aux périodes antérieures, nous avons vu, à travers les discours de distribution des prix, une lecture de l'Histoire inverse de celle de Frary. Le Moyen – Âge féodal était l'objet de toutes les réprobations (siècles de barbarie et d'anarchie) et l'établissement de la Monarchie apparaissait comme un progrès immense de la civilisation, qui, d'ailleurs, s'arrêtait aux chefs d'œuvre du XVIIe siècle, après, c'était la décadence. Ils condamnaient aussi bien l'œuvre du XVIIIe siècle qu'ils jugeaient destructrice du classicisme que la période révolutionnaire et moderne. Les régents du Collège de Nevers étaient cependant du même avis que Frary sur le rôle joué par les légistes dans cette évolution et ils s'évertuaient à rechercher d'obscurs légistes nivernais qui avaient participé à ce mouvement pour en faire l'éloge (voir les discours de M. Fabre en 1837 sur Guy Coquille, ou de M. Cougny en 1849 sur

Simon Marion). Cette lecture très orientée de l'Histoire était même érigée en système par M. Morellet en 1853, cette fois-ci au profit de l'Empire. C'était alors le « politiquement correct ».

Lavissee, bien entendu, en bon historien, réfute la lecture de Frary en montrant que son tableau tant du Moyen Âge que de la Monarchie est faux. Mais il reprend pour en souligner l'importance, l'opposition entre une instruction pratique et utilitaire et une éducation de culture. S'il ne rejette pas la première, il affirme hautement le caractère indispensable d'une culture désintéressée : *On ne vit point seulement de son métier, on ne vit point seulement de pain : non in solo pane vivit homo. Le monde a besoin d'idées improductives, et ces sortes d'idées produisent beaucoup à ceux qui les ont acquises et les font valoir. Elles ne se rencontrent, ni en étudiant les mercuriales des marchés, ni en comparant des machines entre elles, ni en faisant des cornets.*

Lavissee, dénonce derrière ce type d'arguments, le fondement idéologique et politique de la querelle, la lutte des républicains contre la montée en puissance du cléricisme et sa volonté d'hégémonie (p. 56 et 57). Les attaques contre l'enseignement secondaire et la tentative, sous prétexte de réforme et de modernisme de le priver de son caractère généraliste et culturel, seraient selon lui, une tactique pour détruire le fondement démocratique de la société au profit, en fin de compte, d'un pouvoir autoritaire et cléricale.

Les études inutiles sont ici d'une utilité immédiate. N'en laissons pas le monopole à l'Église. Elle a longtemps gouverné le monde parce qu'elle était seule à penser, à proposer des solutions aux problèmes de cette vie et de l'autre, à expliquer aux hommes les raisons d'être de leur vie, aux gouvernants le but d'un gouvernement ; aujourd'hui, dans l'universelle incertitude, elle a des doctrines certaines ; dans notre désarroi, son ordre immuable ; au milieu de nos inquiétudes, sa tranquillité. Voici qu'elle se met à être politique et qu'en même temps elle fait de grands efforts pour s'instruire : nous en savons quelque chose dans les Facultés des lettres, où les jeunes abbés disputent bravement aux laïques les grades universitaires et prennent d'assaut les plus difficiles, qu'aucun prêtre de mémoire d'homme, n'avait convoités. Voulez-vous qu'ils soient désormais les seuls professeurs de tous ceux (et ils seront nombreux) qui ne voudront pas entrer en apprentissage dès l'enfance ? Que seuls, ils proposent un idéal de vie ? Qu'ils donnent un refuge une fois encore aux humanités ? Si oui, pour peu que vous soyez prudents, commencez à les saluer car ils seront bientôt vos maîtres.

Si vous souriez à la pensée que vous puissiez jamais retourner sous la férule ecclésiastique, songez que le jour où il n'y aura plus dans le monde que des affaires, on pourra bien demander à quelque prince ou à quelque soldat, dans un moment de crise, de faire aller les affaires. Je vous le dis en vérité, une nation de contremaîtres trouvera toujours son maître.

On voit bien que Lavissee place ce débat, qui théoriquement portait sur la place du latin et du grec dans l'enseignement secondaire, sur un autre plan, celui du combat idéologique et politique. Et en fait c'était bien de cela qu'il s'agissait, pour les uns, comme pour les autres. À travers les prises de position en faveur ou non des « humanités classiques », c'est un autre choix qu'on subodorait, choix d'un système politique, républicain ou monarchiste, choix d'un type de société à mettre en place, libéralisme économique, socialisme, ou protectionnisme national, choix d'une orientation idéologique, religieuse ou laïque. Et les mêmes arguments, en faveur de ces malheureuses « humanités » ou contre elles, pouvaient servir aux uns comme aux autres. L'objet même du débat : la structure pédagogique, les finalités de l'enseignement, son contenu, son adaptation aux aptitudes réelles des enfants dans leur diversité, tout cela était finalement absent du débat. L'enseignement devenait un enjeu et un otage pour les partis en présence.

Un tableau significatif de l'enseignement des collèges et lycées dans les années 1850-1860 d'après les souvenirs d'un « bon élève ».

C'est encore aux souvenirs de Lavisse que nous emprunterons ce tableau de la vie d'un lycéen entre 1850 et 1860, puisqu'il quitta le lycée à cette date avant d'intégrer Normale Sup. en 1862. Les divers souvenirs des anciens élèves du Collège et Lycée de Nevers, glanés çà et là, au gré des documents retrouvés, parlaient surtout de leur vie matérielle, de la discipline et de leurs chahuts, de leurs camarades, des anecdotes vécues. Lavisse évoque davantage le contenu de l'enseignement tel qu'il était vécu par un bon élève qui le subissait sans renâcler malgré ses inconvénients.

Avant d'achever ses études dans un lycée parisien, Lavisse avait été élève au collège de Laon et a aussi évoqué ces souvenirs dans un discours pour le premier banquet de l'Association Amicale des élèves, le 2 juin 1889¹². Mais ce sont ceux du pensionnaire d'un grand lycée parisien qui nous intéressent.

C'est encore un discours de distribution des prix qui nous sert de document. Le 28 juillet 1888, Lavisse présidait cette cérémonie à l'École Alsacienne de Paris. Son discours ¹³ soulève dès le départ la question de la réforme de l'enseignement secondaire en soulignant sa difficulté : *Hélas ! Tout est difficile en cette matière. L'éducation doit être en partie permanente comme l'humanité, en partie variable comme l'histoire. Un pays ne peut élever sans danger ses enfants aujourd'hui comme au siècle dernier [...] Comment concilier les exigences mobiles des temps qui se succèdent avec les nécessités invariables de l'éducation ? Comment faire des hommes de ce temps et de ce pays, mais qui soient en même temps de vrais fils de l'humanité ? À quel signe reconnaître que le moment est venu de changer les habitudes, les méthodes, les matières de l'éducation ?*

Pour lui le signe déclencheur avait été la défaite de 1870 ; *Il y a dix-huit ans, nous avons été tout à coup forcés de rentrer en nous-mêmes [...] nous avons fait à notre propre éducation un procès sévère, qui nous en a révélé les défauts et les lacunes. [...] De là les réformes scolaires, le zèle que nous y avons apporté, mais aussi les excès où nous sommes tombés.*

En effet, dans la dernière partie de son discours (p. 87 et suivantes), il se demandera si cette fièvre de réformes n'avait pas été trop radicale. Les exercices littéraires formels qui n'intéressaient qu'une infime minorité d'élèves avaient été supprimés pour tous. Les disciplines absentes ou presque des anciens lycées, avaient pris une telle importance que le programme des études devenait encyclopédique et beaucoup trop lourd et il prêche pour un ajustement raisonnable.

Et il dénonce aussi (p. 90 et suivantes) deux erreurs fondamentales. La première: *Nous semblons croire que les études finissent avec le collège, et pour y enseigner le tout de chaque chose, nous avons mis les collégiens au régime de l'encyclopédie ; puis nous prétendons que toutes les études soient vérifiées et contrôlées par l'examen [...] L'enseignement secondaire est, non pas une encyclopédie, mais une méthode, non pas une fin mais une préparation.* La seconde est la voie unique : *L'enseignement secondaire [...] doit tenir compte des aptitudes de chacun. Demander à tous, toutes les mêmes choses, soumettre les esprits à un régime uniforme, c'est violenter la nature. La meilleure maison d'éducation serait celle qui mettrait l'élève en observation, jusqu'à ce qu'il fut bien connu, et lui laisserait, dans la mesure du possible, sa vie propre.* Encore Lavisse écrivait-il cela à une époque où seulement 2 à 3 % des garçons d'une même génération entraient en sixième.

Mais, dans cette double optique, le Baccalauréat en tant qu'examen de contrôle des connaissances acquises ne pouvait qu'être condamné : *Nous viendrons un jour à l'idée que cet examen doit être très simple et à renoncer à l'ambition de contrôler, en une heure, toutes les études d'un enfant* (rappelons qu'à cette époque l'examen se composait uniquement de trois interrogations orales) *Il doit constater moins des connaissances que des aptitudes ; non pas dresser l'inventaire d'un magasin, mais vérifier la trempe d'un instrument.* Il semble qu'à notre époque, malgré la multiplication des épreuves écrites et orales et celle des variétés et sous-variétés de bacs, la critique de Lavisse reste toujours valable.

¹² *Souvenirs de collège in Études et étudiants*, op. cit. p. 98 à 109.

¹³ *Anciennes et nouvelles erreurs*, in *Études et étudiants*, op. cit. p. 75 à 97.

L'enseignement du grec et du latin.

C'est pour expliquer la nécessité de ces réformes qu'il décrivait l'enseignement des lycées tel qu'il l'avait vécu. Mais son tableau n'est pas entièrement noir. Lavisser était un bon élève et les exercices de vers ou de discours latins ne lui répugnaient pas, au contraire. *J'ai aimé les exercices scolaires d'autrefois, ceux qui sont aujourd'hui réprochés, et j'en aime encore le souvenir. Je me vois pendant la longue étude du soir, sous la lampe, dans un coin, [...] un papier devant moi, qui portait un sujet de vers latins ou de discours, attendant l'inspiration, l'appelant par la sincérité de mon désir, la tête chaude, le sang aux joues, murmurant des lèvres la période commencée, la scandant et la stimulant du geste. C'étaient des heures de travail ardent, et la joie était grande après le succès. Vous le dirai-je ? Je n'en ai pas connu de plus vive au cours de mes études.*

Il peut paraître étrange qu'un élève se passionnât à ce point pour un exercice aussi formel, sans rapport avec sa propre vie ou le monde autour de lui. Mais d'autres témoignages de bons élèves confirment ce souvenir. Comme celui d'Émile Bary¹⁴, élève de Rhétorique en 1815 dont nous avons cité les *Cahiers d'un Rhétoricien de 1815* à propos de la révolte des élèves d'Henri IV dont il faisait partie, pendant les Cent Jours. Voici un passage de son journal : 14 avril, vendredi. — Temps froid. — *Je passe l'étude du soir à faire mes vers. J'éprouve beaucoup de plaisir à y travailler. La tête échauffée roule des idées agréables et poétiques. Le soir, dans mon lit, je veille jusqu'à dix heures, pour peindre des images riantes. Seul, enveloppé d'un silence général, et me représentant dans mon imagination les objets que je veux décrire, éclairé par les pâles rayons de la lune qui dardent sur mon coussin, je jouis d'une certaine volupté littéraire, qui doit égaler au moins les plaisirs des sens.* On voit bien qu'il s'agit d'un véritable plaisir de création artistique.

Mais rares étaient les élèves pour qui cette composition était autre chose qu'un pensum dont on se débarrassait par un trucage de potache dont Lavisser explique le fonctionnement. *Oui mais, dans une étude de cinquante élèves, nous étions trois ou quatre à qui le sang montait aux joues. Très calmes, les autres divisaient en six colonnes une feuille de papier. Si par hasard, ils avaient fait sept colonnes, ils écrivaient des vers de sept pieds sans inquiétude. Pour eux, écrire des vers, c'était placer dans des compartiments une certaine quantité de brèves et de longues prises dans le Thesaurus¹⁵. Ou bien ils couvraient de prose pâle un ou deux feuillets, ne pouvant prendre goût à la tâche du discours, qui, pour eux, se définissait ainsi : Étant donné un personnage que vous ne connaissez guère, faites-le parler sur des choses que vous ne connaissez pas du tout.*

Exercices scolaires qui ne donnaient aucune culture vraie : *Je sais que j'ai fait quantité de thèmes, de versions et d'explications [...] nous ne pénétrions jamais dans l'esprit d'un auteur [...] des plus grands, nous n'avions lu que des fragments. Nous ne connaissions ni Virgile, ni Homère, ni Horace, ni Sophocle. Nous ne savions presque rien des conditions où ils s'étaient formés, ni des milieux où ils avaient vécu. Nous ne comprenions pas le témoignage qu'ils apportent à l'histoire de l'âme humaine [...] Nous allions de fragments en fragments, nous escrimant toujours contre des formes. Nous faisons beaucoup de grec et de latin ; nous ne connaissions ni l'antiquité grecque, ni l'antiquité romaine.*

L'enseignement des langues vivantes

Ainsi ces « humanités classiques » ne leur donnaient aucune culture vraie de l'Antiquité. Mais ils ignoraient aussi le monde moderne. *De l'étranger, nous n'entendions guère parler.* Il n'y avait pas de véritables professeurs de langues étrangères. Ceux qui étaient censés les enseigner n'avaient aucune formation ni souvent aucune culture comme Lavisser l'explique très bien : *Vous n'imaginez pas ce qu'était le personnel qui enseignait les langues vivantes. Une des manifestations de l'hospitalité française était alors de nommer professeur d'allemand ou d'anglais des Polonais ou des Allemands condamnés à mort dans leur pays, pour crimes*

¹⁴ *Les Cahiers d'un Rhétoricien de 1815*. Publiés sans nom d'auteur, Paris Hachette, 1890, avec une préface de Francisque Sarcey publiés par la fille d'Émile Bary, qui signe l'avant-propos : L.C.G. née Bary.

¹⁵ Le *Thesaurus linguae latinae* est un gros dictionnaire contenant tous les mots employés par les poètes latins avec la longueur de leurs voyelles et toutes les métaphores dans lesquelles ils figurent. Composer un poème revenait à faire un collage de ces expressions en respectant la métrique latine d'où le dispositif en six colonnes pour des hexamètres.

politiques. Lui-même avait eu un Français comme professeur d'anglais, peut-être un ancien soldat de l'Empire qui avait appris un peu d'anglais comme prisonnier de guerre. Pour tout enseignement, il nous dictait un tableau où étaient marquées avec des numéros les façons diverses, usitées en Angleterre, de prononcer les mots autrement qu'ils ne s'écrivent. Il nous tendait des pièges avec les verbes irréguliers. Nous expliquions en classe quelques passages d'écrivains humoristes qui prenaient des teintes lugubres. Si longues étaient ces classes qu'au dortoir, avant de goûter les douceurs d'un bon repos de huit heures, nous nous disions : « Huit heures, c'est quatre classes d'anglais ! » Et cela nous donnait l'idée de l'infini !

La géographie.

La géographie, comme on l'enseignait, n'était pas capable de nous faire connaître le monde extérieur. Je vois encore ces horribles petits livres, où des milliers de noms étaient rangés par catégories. Nous apprenions par cœur la liste des détroits d'Europe, comme celle des adjectifs en al qui font als au pluriel. Et quels atlas, avec des cartes plates et mornes !

Il faut rappeler que dans toutes les classes, jusqu'à la Rhétorique, c'était le professeur titulaire de la classe qui, tout en enseignant le latin, le grec, et le français, donnait (quand il y pensait) des notions d'histoire et géographie. Celle-ci, comme on le voit, n'était même pas descriptive mais énumérative. On apprenait par cœur les listes des noms géographiques, des affluents de chaque fleuve ; des départements avec leurs préfectures sous-préfectures et bourgs principaux ; des pays avec leurs capitales etc. Jusqu'à une époque récente, ce savoir psittacique était de mise, et faisait la gloire des titulaires du certificat d'études qui, de même, apprenaient par cœur les dates de l'histoire de France : *1515 Marignan ...* sans même savoir à quelle guerre ou à quelle évolution politique cela correspondait. De même, avons nous vu à l'oral de français du bac, des élèves qui avaient appris par cœur les biographies des auteurs dont ils présentaient les œuvres et les récitaient au hasard la chance. Ainsi nous entendîmes un candidat commencer l'explication d'un poème de Victor Hugo, en récitant la biographie d'un auteur de la Renaissance. Pourtant il avait sous les yeux le manuel Lagarde et Michard du XIXe siècle et en tête de page, les dates de la vie de Victor Hugo.

Mais comme on l'a dit plus haut, les professeurs négligeaient la plupart du temps cette partie de leur enseignement. *Nos professeurs n'enseignaient la géographie qu'à regret. J'en ai connu un qui ne l'enseignait pas du tout.*

L'histoire.

Nous aimions presque tous l'histoire, peut-être parce qu'elle nous donnait ce qui nous manquait partout ailleurs, une suite, des actions avec leurs causes et leurs effets, une moralité des choses. Mais l'histoire ne nous conduisait qu'au seuil de notre temps. Des questions de ce siècle, si grandes que, en comparaison, les luttes de l'ère précédente sont des jeux d'enfants, nous n'étions pas même avertis.

Nous avons souligné plusieurs fois dans les chapitres précédents la conception ancienne de l'histoire qui n'était étudiée que pour en extraire des exemples, des modèles, en vue de l'éducation morale et civique des enfants, et ce souci conduisait à une falsification de la réalité historique pour sublimer ou diaboliser tel ou tel personnage, tel ou tel événement. De toutes manières, le pouvoir universitaire ou politique se méfiait de l'Histoire, encore plus suspecte que la Philosophie. Ils craignaient que la connaissance historique ne remette en question les prétendues vérités sur lesquelles ils étaient construits, vérité des textes sacrés, ou légitimité du pouvoir civil. Le discours du premier titulaire de la chaire d'histoire du Collège de Nevers, M. Eysenbach (*16 août 1847*) est sur ce point significatif. Pour contourner les réticences contre l'introduction de sa discipline, il veut la mettre carrément au service des pouvoirs en place, alors, l'Église et le Roi ¹⁶ : l'histoire de l'humanité apparaissait obligatoirement comme ayant une double finalité : le progrès de la civilisation (progrès politique, moral, matériel etc.) et l'accomplissement d'un dessein divin (la volonté de Dieu, la Providence divine). Le but de l'historien, en étudiant l'histoire des hommes était donc de s'efforcer de découvrir dans les aléas des événements, l'accomplissement de cette double finalité.

¹⁶ Chapitre 1832 – 1847 de la présente histoire.

Mais quoi qu'il en soit, on n'abordait pas l'époque contemporaine. Les cours et les ouvrages d'histoire s'arrêtaient prudemment au début du XVIIIe siècle.

Les sciences.

De notre temps, il y avait divorce prononcé entre les sciences et les lettres. Arrivés à la classe de troisième, à un âge où nous ne nous connaissions pas nous-mêmes, et où personne ne nous connaissait bien, nous bifurquions, comme on disait. Pour des raisons préalables, parce que nos familles nous destinaient à telle ou telle carrière, nous allions, les uns en sciences, les autres en lettres. Et les classes de lettres pour les scientifiques ; pour les littéraires les classes de sciences, étaient des corvées. Lavisse souligne dans son discours, l'ignorance quasi absolue des littéraires dans le domaine de la connaissance du monde réel, de la nature, sous toutes ses formes. Ce qu'il résume en une magnifique image : C'est une grande infirmité que de ne point savoir regarder comme il faut les étoiles et les fleurs.

La philosophie.

Ce système d'études incomplètes se terminait par une classe singulière, qu'on appelait logique, le nom de philosophie étant alors suspect. On n'y voyait que de très rares élèves, ceux qui se destinaient à l'École normale. Les autres apprenaient dans des manuels les règles du syllogisme, la division de l'âme en facultés et de Dieu en attributs. Pauvre philosophie ! À quelle modestie, elle était réduite ! À quelle pénitence, elle était mise !

Le passage de Taine au Collège de Nevers montre cette mise à l'écart de la philosophie par le pouvoir impérial. Il ne restait dans ce cours qu'un peu de logique et pas mal de théodicée, sous forme d'une sorte d'apologie de la foi et des dogmes catholiques.

L'éducation morale et civique.

Les discours des enseignants comme des personnalités présentes aux cérémonies de distribution des prix, que nous avons étudiés dans les chapitres précédents, font sans cesse référence à l'éducation morale et civique. Mais qu'en était-il réellement ? Le témoignage de Lavisse est un véritable réquisitoire.

Quant à l'éducation que nous recevions, je pourrais n'en pas parler. Nous ne recevions aucune éducation. Je ne me rappelle pas qu'une seule voix, si ce n'est la voix morte des vieux auteurs, m'ait adressé une exhortation morale, ni que personne ait fait appel à d'autres sentiments qu'à mon amour-propre. Nous étions soumis à un régime réglé de peines et de récompenses [...] Aucun effort n'a été tenté pour mener vers le bien ma volonté. Je n'ai pas été exercé à la pratique de la liberté. Je ne me suis pas appartenu à moi-même une minute. Surveillé toujours, jamais seul avec moi, jamais seul devant moi, ce n'est pas là que j'ai pris le sentiment du devoir et de la responsabilité.

Comme cela a déjà été souligné, on ne désirait pas former la personnalité des enfants, mais faire d'eux des sujets obéissants, conformes à un modèle donné, ne cherchant pas à comprendre et à agir par eux-mêmes. D'où l'image du pion dont le rôle est de mâter les enfants et de leur imposer le silence et l'obéissance. D'où aussi les multiples révoltes, et surtout la culture de toutes les formes de ruses et d'hypocrisies pour contrevénir aux règlements sans se faire prendre ou se faire punir, comme on l'a bien vu avec les exemples de Jules Renard, de Louis Durieu ou de Léopold Lacour. Lavisse résume très bien cette situation.

Si vous saviez ce qu'était le maître d'études d'autrefois [...] Vraiment on dirait qu'on ait voulu former des générations incapables d'aimer l'autorité et de la respecter, la redoutant seulement quand elle est méchante et rusant avec elle ; des générations incapables d'initiative, mais frondeuses, routinières mais révolutionnaires.

Impressions de vie d'un interne.

Avec une vraie tristesse, je me rappelle encore cette inertie du corps qui aggravait l'inertie morale, l'entassement dans les classes et les études, les cours où il n'y avait point place pour les jeux, le piétinement pendant les récréations, les promenades lugubres deux par deux, sous l'œil ennuyé d'un gardien, qui n'était pas un compagnon, par les mêmes rues toujours.

Heureusement un bon élève se soustrayait à cette peine ; il se faisait dispenser de promenade et accorder ce qu'on appelait la retenue volontaire. J'ai beaucoup usé de cette faveur. Je me mettais dans mon coin, et là [...] je travaillais ; ou bien, la tête sur la main, je regardais le mur, qui, du moins, lui, n'était personne, et je pensais aux bois, aux champs, aux prairies et à la douce maison paternelle.

Lavisse ne parle pas, et pour cause, il n'y en avait pas, de sports ou d'exercices physiques. Il faut aussi noter que la promenade était si pénible que les bons élèves s'en faisaient dispenser. L'expression *retenue volontaire* est tout à fait significative. Plus tard, nous avons aussi connu dans les internats d'après guerre (celle de 1939-1945) de bons élèves qui demandaient aux pions (que nous étions alors) de les coller pour le dimanche, et pourtant il n'y avait qu'une ou deux grandes sorties par mois. Mais c'est parce qu'ils ne voulaient absolument pas rentrer dans leur famille. Nous trouvions alors un bon « motif » pour leur permettre de rester au lycée avec les « collés » et ceux qui, pour d'autres raisons encore, ne quittaient jamais le « bahut ».

Maurice Legrand dit Franc-Nohain.

Beaucoup des détails que nous mentionnons ci-dessous et en particulier, les passages en italiques, sont tirés d'un article de A. Soulier (1919), paru en 1973¹⁷ qui avait bien connu Franc-Nohain et sa famille, et résume plusieurs études, d'origines et d'auteurs divers. Cependant certains des détails rapportés, paraissent douteux, nous les donnons avec des restrictions.

Le père de Maurice, Eugène Legrand, fut agent voyer à Corbigny, Donzy, St Amand en Puisaye, Cosne et Nevers. Sa mère était « *la petite tante Fanny* ». Ils eurent trois enfants : Maurice dit Franc-Nohain, Yves, polytechnicien (et père de six polytechniciens) et Cécile, (Madame Jacques Levron).

Maurice Legrand eut deux enfants connus sous les noms de Jean Nohain, animateur de radio, et Claude Dauphin, comédien.

Maurice a vécu à Corbigny, *petite ville traversée par le ruisseau de l'Anguison, jusqu'à l'âge de 4 ans. C'est pourquoi Jules Renard, dans son Journal, à la date du 5 mars 1902, écrivait que Franc Nohain voulait une plaque [...] seulement sur la maison où il est né à Corbigny.*

La citation est en fait plus caustique¹⁸ : *Franc-Nohain, un peu travaillé d'ambitions politiques, voudrait à Nevers une situation telle qu'on lui demandât d'être député et de jeter Massé¹⁹ par terre.*

Veut une plaque – seulement – sur la maison où il est né à Corbigny.

Selon le récit de Soulier, *Cette plaque fut inaugurée par les représentants de l'« Association Amicale des Anciens Élèves du Lycée de Nevers », sous la conduite de leur président Achille Naudin, le 24 septembre 1950, sur la maison natale de Franc-Nohain ; elle était offerte par la municipalité qui donnait en même temps le nom du fabuliste à la petite rue dans laquelle se trouvait la petite maison blanche.*

Le même jour, une autre plaque fut inaugurée à Donzy, offerte également par la municipalité et apposée sur la vieille maison tendue de vigne vierge qui abrita Franc-Nohain de 4 à 11 ans (1877 à 1884). Car dira Achille Naudin, « C'est à Donzy qui l'a vu grandir, ce sont les bords du Nohain qui lui donnèrent son nom et son âme »

Aussi bien à Corbigny qu'à Donzy, l'éloge de Franc-Nohain fut prononcé par le professeur Maurice Mignon, directeur du Centre Universitaire de Nice, dans des allocutions pleines d'esprit et de finesse.

Le père de Maurice Mignon était notaire à Colméry et maire de cette commune ; sa sœur Alice, Madame Charbon, écrivain, était amie d'enfance de Cécile Legrand.

Le centenaire de la naissance de Franc-Nohain fut célébré à Cosne le 16 septembre 1972, à l'initiative de l'*Aiguillon*²⁰. Une plaque fut apposée sur la maison qu'habita Eugène Legrand. Il y

¹⁷ BL Amicale n° 3 de 1973.

¹⁸ Jules Renard *Journal*, Bouquins, R. Laffont, Paris, 1990, 5 mars, p. 578.

¹⁹ Massé Louis (1870-1951) ancien élève (aussi) du collège de Nevers, homme politique, député, ministre.

²⁰ Groupement parisien d'artistes, savants et hommes de lettres nivernais, dont Franc-Nohain fut membre. Outre des réunions périodiques, ce groupe décerne tous les deux ans un prix littéraire.

eut des discours en présence de ses fils et de son petit-fils. Le 31 octobre, une exposition fut inaugurée au Musée de Montmartre.

En 1881, Maurice Legrand, né à Corbigny le 25 octobre 1872, entrait en classe de septième, au Lycée, comme interne (ses parents étaient alors à Donzy).

Il se distingua de suite et de la septième (1881-1882) à la rhétorique (1887-1888) il obtint chaque année soit le 1^{er} soit le 2^e prix d'excellence. En rhétorique (palmarès du 30 juillet 1888), en plus du Prix d'Honneur de Discours français et du prix d'excellence, il obtint le très convoité et très illustre prix, donné par l'Association des anciens Élèves. Il décrochait également le 1^e prix dans toutes les disciplines sauf Mathématiques (2^e accessit) et Chimie (3^e accessit).

Curieusement, il dut quitter le Lycée à la fin de cette classe avant même les résultats de la session du 1^{er} Bac, car il ne figure pas sur les palmarès de l'année 1888-89 (il devait être à Janson-de-Sailly) et son succès au Bac n'est mentionné ni dans le palmarès du 30 juillet 1888 qui recense les résultats du 1^{er} août 1887 au 29 juillet 1888 ni dans celui du 29 juillet 1889 qui recense ceux du 29 juillet 1888 au 3 août 1889. Ce départ aurait aussi pu se produire dans le cours de l'année suivante à condition que Maurice Legrand n'ait eu ses résultats du baccalauréat, 1^e partie, qu'après le 29 juillet 1888 ce qui est très possible. Voir à ce sujet, ci-dessous, l'histoire de ses *Chroniques*.

En effet, le numéro 125 de *La Tribune Républicaine* du Vendredi 14 septembre 1888²¹ donne la liste des résultats au Baccalauréat : session de juillet-août : *Lycée de Nevers*.

Voici la liste des élèves du Lycée de Nevers reçus aux examens du baccalauréat à la session de juillet-août :

Baccalauréat ès-sciences. Cocard Louis (mention assez bien) ; Couraud Georges ; Ribaillier Joseph (A-B) ; Maury Jean.

Baccalauréat ès-lettres (2^e partie) : Ferrandier Jules (A-B) ; Palet Hippolyte ; Perceau Célestin ; Ribaillier Joseph (B) ; Robert Gabriel (A-B).

Baccalauréat (1^e partie) : Couraud Marcel ; Lardé René (A-B) ; Legrand Maurice (B) ; Chocquet Émile ; Hugon Pierre ; Mohler Paul ; Henriot Joseph.

En outre M. Ferrand, maître répétiteur au lycée, a été admis à l'École normale supérieure (section des lettres) avec le n° 12.

M. Ferrand figure en effet sur le palmarès de 1888 comme maître de la 2^e étude. En outre, cette liste donne une idée des effectifs réels des classes terminales et de rhétorique du lycée.

Il semble, en fait que Maurice Legrand ait quitté le lycée et qu'il soit allé faire sa philosophie à Paris, au Lycée Janson-de-Sailly, il devait également y préparer le concours d'entrée à Normale Supérieure. Il y aurait *obtenu de nombreux prix en même temps qu'il obtenait au Concours Général le « Prix de Discours français »*. Il aurait d'ailleurs été exclu de ce lycée vers 1889-1890.

C'est pendant son séjour à Janson-de-Sailly qu'il fonda *Potache Revue* auquel nous consacrons plus bas, un article.

Abandonnant la préparation du concours d'admission à Normale Supérieure, il obtenait à la fois une licence ès - lettres et une licence en droit.

Que les lecteurs ne soient pas trop impressionnés par cette performance. La licence était un examen qu'on préparait facilement en une année et qui consistait en un seul oral. La présence aux cours et conférences n'était pas obligatoire.

Il commença en 1892, une carrière administrative, préfectorale, pendant sept ans. *Il fut successivement chef de cabinet des préfets du Puy, de La Rochelle, de Constantine et de Montauban. Mais, sans doute n'eut-il pas une preuve déterminante de la possibilité, pour un sous-préfet, de faire surtout des vers. Il quitte l'Administration et fait place à Franc-Nohain qui, à partir de 1899, va se consacrer à la littérature sous toutes ses formes.* La carrière préfectorale n'était guère accaparante, mais ce qui gênait le plus Maurice Legrand, c'était d'être éloigné de Paris.

Un autre ancien élève, O. Lioret²² apporte une précision supplémentaire à propos de sa carrière administrative : *Chargé de mission par le ministre d'alors, il part pour Tunis. Il y*

²¹ ADN 1 PER 266 (1).

²² BL Amicale N°2/1986 article de O. Lioret (1930)

travaille surtout en archiviste. Il est nommé dans le midi Chef de Cabinet de Préfecture puis Sous-Préfet. (Alors ? Constantine ou Tunis ?).

Il revint donc à Paris, en 1899, pour commencer une carrière d'homme de lettres. Il rencontra Jules Renard qui ne l'apprécia que modérément²³ : 26 novembre (1899) – Chez Nohain. *Petits carreaux, petits rideaux, aquarelles jolies de Mme Franc-Nohain. Lui, peut-être pas si artiste, mais un sérieux désir d'arriver, de gagner de l'argent, de ne pas trop plaisanter avec le succès. Déjà, une hostilité bandée contre les juifs.*

Prétend juger froidement et nettement nos hommes politiques, au lieu de hausser les épaules et de dire : « Je m'en moque ».

Nous parlons décoration.

-Voilà, dit-il. À divers moments de notre vie, le gouvernement nous prouve qu'il nous tient. Année de caserne, vingt-huit jours, croix. Il se rappelle à notre souvenir et n'est pas fâché de nous humilier un peu dans notre dédain affecté pour la politique.

Il se lança dans le journalisme comme secrétaire général de *L'Écho de Paris*, poste qu'il occupa jusqu'à sa mort. Il participa aussi au *Canard Sauvage*. Il publia de nombreux ouvrages de poésie, de théâtre et de prose et obtint le Grand Prix de Littérature en 1932.

Parmi ses œuvres, on peut citer :

1899. un livre de poèmes inspirés par Théodore de Banville : *Inattentions et Sollicitudes* (1893).

1900. *Flûtes* (poésies, 1898) *Les Chansons des trains et des gares* (poésies 1899).

1901. *La Nouvelle cuisinière bourgeoise* (poésies, 1900), *Les Dimanches en famille* (id 1902)

1902. un dernier livre de poèmes : *Serinettes et Petites Oies Blanches* (1919)

1903. différents textes en vers libres réunis en 1922 dans un recueil, le *Kiosque à Musique*.

1904. un premier roman : *Le Pays de l'Instar*.

1905. une opérette : *Le Temps des croisades* (musique de Claude Terrasse (1904)

1906. des pièces de théâtre : *La Grenouille et le Capucin* (1900) ; *La Fiancée du Scaphandrier* (1902). *L'Heure Espagnole* (1904) ; *Le Bonhomme Jadis*(1906) ; *Le Chapeau Chinois* (1930) *La Marche Indienne*

1907. la série des *Jaboune* (nouvelles inspirées par son fils Jean) de 1910 à 1914.

1908. plusieurs livres de *Fables* à partir de 1921 jusqu'en 1936 (posthume).

1909. des essais : *La Vie amoureuse de Jean de La Fontaine* (1928), *L'Art de vivre* (1929), *Guide du bon sens* (1932) *La Cité heureuse*.

À propos de ses débuts au théâtre et comme conférencier, Jules Renard a noté²⁴ : 20 janvier (1900) – Franc-Nohain. *Conférence sur les marionnettes. De l'aplomb, une bonne voix, un peu trop administrative. Bon début et très bonne fin. Il distribue des prix à ses confrères, me donne le prix d'honneur, à Bernard, le prix de littérature anglaise. Sa pièce, « La Grenouille et le Capucin », c'est neuf, plein de choses plutôt judicieuses que jolies. Manque un peu de proportions et de clarté. Phrase trop littéraire, je veux dire trop serpentine. Au théâtre, le sujet, le verbe et l'attribut suffisent : plus, c'est trop.*

Il faut savoir que les articles dans les journaux (payés à la ligne) et les conférences pour le compte des sociétés savantes ou de culture populaire, souvent mieux payées, étaient des ressources plus régulières et plus sûres, que les droits perçus sur les pièces de théâtre jouées ou les livres publiés. Les hommes de lettres qui se connaissaient, se refilaient les recommandations et assistaient volontiers aux prestations de leurs confrères, ne serait-ce que pour faire nombre.

Jules-Renard n'avait pas beaucoup de sympathie pour Franc-Nohain. On le voit bien dans sa note²⁵ du 10 février (1902) – Franc-Nohain, né à Corbigny. *Interne au lycée de Nevers. D'abord malheureux parce qu'il faisait des vers. Encouragé par un professeur qui l'a révélé à lui-même. Bon élève, il en est fier. Vient à Janson-de-Sailly pour préparer Normale. Prix de discours français au Concours général. Mis à la porte, refusé à Normale, fait son droit et entre dans l'administration.*

²³ *Journal op. cit.* p. 433.

²⁴ *Journal op. cit.* p. 444.

²⁵ *Journal op. cit.* p. 570-571.

Je lui trouve une ambition de vieillard. Tout cela manque de jeunesse et de poésie. Préfère les choses « curieuses » aux belles choses, veut être connu, gagner de l'argent, dîner en ville, etc.

Pendant la guerre de 1914, il fut mobilisé et servit comme porte-drapeau. Il est mort à Paris, le 18 octobre 1934.

De son passage au Lycée on retiendra quelques anecdotes, l'une rapportée par A. Soulier : *Il prêtait son concours à l'aumônier Foucher en jouant de l'harmonium dans la chapelle du lycée, et contaït plus tard à son frère Yves Legrand que celle-ci avait retenti à l'époque des airs de « La Mascotte », opérette d'Audran, alors en vogue.*

Il aurait fait au Lycée ses premiers essais littéraires. Selon O. Lioret²⁶ :

Alors qu'il terminait ses études au Lycée, le journal "La Tribune Républicaine" publiait de temps à autre sous la signature d'Étienne Maurice, d'intéressantes chroniques. L'ayant appris, son père, agent voyer, chercha à en connaître l'auteur. Mais, au journal, on ne put satisfaire sa curiosité : les chroniques parvenaient par la poste et étaient rétribuées poste restante.

Un beau jour un bulletin trimestriel révéla que l'élève Maurice Legrand se livrait à des travaux extra scolaires et notamment au journalisme. En effet, la dernière chronique d'Étienne Maurice relative à une exposition de peinture critiquait le professeur de dessin du Lycée²⁷ avec une telle précision de détails, que seul, un de ses élèves les plus indisciplinés, dont Maurice Legrand, pouvait en être l'auteur. Il fut défendu par sa mère, la réprimande fut assez douce.

Lioret ne donne pas de références précises, sans doute reprend-il le contenu de l'article d'A. Soulier de 1973 qui dit exactement la même chose.

Nous supposons que ces chroniques, si elles ont existé, auraient dû être publiées aux alentours de 1888. Nous n'en avons trouvé aucune trace dans les numéros de *La Tribune Républicaine*²⁸ de l'année scolaire 1887-1888 ni dans ceux de l'année 1888-1889. Nous sommes donc obligé de conclure soit que le pseudonyme d'Étienne Maurice est inexact soit que ses articles furent publiés dans un autre journal.

En ce qui concerne le dernier détail, les seuls articles publiés dans *La Tribune Républicaine* et concernant des expositions, sont des comptes-rendus du Salon de Paris. Ceux des années 1888 et 1889, sont signés Nicolas Rapin. Ils paraissaient en mai et juin. Ils contenaient toujours une étude particulière sur *Les Nivernais au Salon* et ceux de 1889, parus entre le 26 mai et le 9 juin, particulièrement élogieux pour les peintres Garcement, Hanoteau et Pail, critiquaient assez vivement les œuvres de Dufaud, Dauvergne et Damour. Aucune allusion aux professeurs du lycée, MM Sauze, Legendre et Morot. L'interrogation demeure.

À l'âge de 12 ans, toujours selon O. Lioret et A. Soulier, *au retour de sa famille à Nevers*, il aurait donné à *La Tribune Républicaine*, un roman-feuilleton intitulé *Un blasé*. Ce serait donc en 1884, mais ce journal n'a commencé à paraître qu'en 1888. Cependant les premiers numéros parus en avril et mai 1888, contiennent bien un feuilleton intitulé *Un blasé* mais signé Roger Christian. S'agirait-il de l'œuvre de Maurice Legrand. Dans ce cas, O. Lioret et A. Soulier se seraient simplement trompés de date et auraient oublié le pseudonyme.

O. Lioret et A. Soulier retiennent également quelques morceaux choisis de ses œuvres de jeunesse (improvisés à l'âge de 10 ans pour sa sœur et Alice Mignon)

Un grand tambour-major mangeait des petits pois

On a souvent besoin d'un plus petit que soi.

L'esprit de dérision était déjà là comme dans :

Un enfant s'amusait avec un soufflet

Souffler n'est pas jouer.

Et aussi l'art de la caricature qu'il développera dans toute son œuvre :

Le percepteur qui s'écrie, chantant et dansant pour dépouiller le pauvre homme qui est chacun de nous : "Laissons lui tout de même un mouchoir ... »

Comme ce fut le cas pour Jules Renard en 1909, Maurice Legrand revint dans son Lycée à la fin de sa vie, nous citons toujours O. Lioret qui reprend l'anecdote de l'harmonium.

²⁶ Bl Amicale op. cit.

²⁷ Cette année-là, 1887-1888, il y avait deux professeurs de dessin d'imitation MM. Sauze et Legendre et un de dessin géométrique, M. Morot.

²⁸ Op. cit. ADN 1 PER 266 (1).

Un jour, avec son frère, il était allé revoir le Lycée, quelques mois avant sa mort en 1934. Il s'arrêta devant le parloir avec une visible émotion. Il dirigea son regard vers la loge du concierge qui lui rappelait "Bouillot" puis il se tourna vers la petite chapelle au fond de la cour d'honneur. L'aumônier Foucher²⁹ était aussi présent à son esprit. Sachant que Franc-Nohain jouait de l'harmonium, il lui avait demandé son concours, un jour de communion solennelle. Ce jour-là la chapelle du Lycée avait retenti des airs de l'opérette d'Audran "La Mascotte" très en vogue à cette époque.

En conclusion de ce propos, voici l'une des dernières pensées de celui qui reçut en 1932 le Grand Prix de Littérature française : "Peut-être seras-tu loin d'ici plus tard, peut-être à Paris. De toute façon, n'oublie pas de revenir dans ton pays natal. Tu auras peut-être l'occasion de côtoyer les grands. Tu leur diras qu'ils feraient bien de venir quelques fois en amis puiser à la maison natale une sagesse si souvent perdue".

1889 « POTACHE – REVUE »

La bibliothèque municipale de Nevers possède deux numéros d'un journal d'élèves, datés des 3 et 15 février 1889³⁰. Nous ne savons pas combien de numéros parurent réellement.

" POTACHE-REVUE " s'annonçait comme un *Journal bi-mensuel - Paraissant les Premier et Troisième Dimanches de chaque mois - Arsène Reynaud, Directeur* - et était imprimé, format revue, in/16, (20 / 12, 26 pages), à Nevers, par l'Imprimerie Nivernaise, rue Vauban.

Nous avons retrouvé une trace d'Arsène Reynaud (Maurice Quillot de Draguignan, interne) sur le palmarès du Lycée de Nevers de 1888, où il figure modestement avec un 3^{ème} accessit de Dessin d'imitation alors que son ami Maurice Legrand trustait 11 nominations. D'autre part, Franc-Nohain déclarait dans la revue : *Les nouvelles littéraires* du 6 janvier 1925³¹ : *C'est pendant le séjour à Janson-de-Sailly que nous fondâmes notre première revue, Le Potache*. Son autre compagnon de l'époque était Pierre Louÿs (1870-1925),

Celui-ci connaissait déjà André Gide avec qui il avait fréquenté l'École Alsacienne. En effet, en octobre 1887, Gide entra en Rhétorique à l'École Alsacienne, où il eut pour camarade Pierre Louis (le futur Pierre Louÿs, auteur des *Chansons de Bilitis* et d'*Aphrodite*). L'année suivante, il entra en philosophie au lycée Henri-IV (où il se lia avec son condisciple Léon Blum) qu'il quitta à la fin du premier trimestre pour travailler seul. Louÿs, élève à Janson-de-Sailly, lui présenta ses camarades Marcel Drouin (qui deviendra le beau-frère de Gide en 1897), Maurice Quillot (futur dédicataire des *Nourritures terrestres*), et Maurice Legrand (futur Franc-Nohain). Un biographe d'André Gide lui attribue même la paternité de *Potache-Revue* : *Avec ses amis Pierre Louis, Marcel Drouin et Maurice Quillot, il fonde la Potache-Revue. Il y publie ses premiers vers*.

Dans l'édition de la Correspondance d'André Gide avec Eugène Rouart (Volume 1 ; volumes 1893-1901) nous trouvons (page 106, 1893) en notes 1 et 2, les indications suivantes : *Maurice Quillot (1870-1944) avait publié en 1890 un premier livre au titre inspiré de Rollinat : " Les Psychoses ", recueil poétique signé Arsène Reynaud, pseudonyme sous lequel il publiait aussi des vers dans " Potache-Revue " dont il était l'animateur et qui connut trois numéros au printemps 1889. En 1892, il fera paraître sous le même sur - titre : " Le Nihilisme sentimental ", un " essai de mystique transcendante ", " Le Traité de la Méduse " (Dijon, Imprimerie Darantière) et son premier roman, " L'Entraîné ", que Maurice Barrès avait fait prendre par l'éditeur Perrin (DEL II, p. 68). Gide écrit à sa mère, le 25 mars 1892 : " Achète sous l'Odéon, L'Entraîné, de Maurice Quillot, et dis-moi ce que tu en penses. " (Voir MÈRE, p. 134.) Quillot est le futur dédicataire des Nourritures Terrestres. Il sera souvent question au cours de la correspondance Gide - Rouart, de l'entreprise laitière de Montigny-sur-Vingeanne, près de Dijon, Quillot quitta Paris pour aider son frère à la gérer et Gide et Rouart durent la renflouer à plusieurs reprises. Quillot avait été élève à Janson-de-Sailly, avec Drouin et Legrand (futur Franc-Nohain), condisciples de Louÿs qui y fit son année de philosophie et qui présenta*

²⁹ Signalons ici une curiosité documentaire : jusqu'en 1887 les palmarès du lycée indiquent comme aumônier l'abbé Fouché, officier d'académie, puis à partir de 1888 le nom de ce même aumônier est orthographié abbé Foucher, officier d'académie. nous ne savons pas pourquoi la finale de son nom avait été modifiée.

³⁰ BMN, 3N, 2260, 1) et 2).

³¹ BMN, 3N, 3123.

ces derniers à Gide (que Louÿs avait connu l'année précédente à l'École Alsacienne) en 1889. Rouart avait été élève à l'École Monge (aujourd'hui Lycée Carnot). Nous pouvons ajouter que cette entreprise laitière fut le sujet d'une mauvaise farce. Maurice Quillot reçut un jour un télégramme l'informant que cette usine était en flammes. Il partit de suite de Paris pour Montigny-sur-Vingeanne et en revint furieux de ce voyage inutile.

D'après un catalogue de vente, Franc-Nohain possédait les trois numéros de cette revue, le troisième étant du 3 mars 1889. Selon ce qui est dit ci-dessus il semble qu'il n'y en eut pas d'autres.

D'après les histoires de la littérature, Pierre Louÿs aurait fondé sa première revue, *La Conque* en 1891. En fait ce serait la deuxième, après *POTACHE-REVUE*. Pierre Louÿs, outre Franc-Nohain, était très lié à Leconte de Lisle (1818-1894) qu'il avait rencontré justement en 1889, ce qui l'avait amené à se rapprocher des *Parnassiens*. Dans la revue *La Conque*, Pierre Louÿs publia des textes de ses amis Gide et Valéry, alors débutants. Dans son article in : *Les nouvelles littéraires*, Franc-Nohain confirme que ceux-ci avaient aussi collaboré à *POTACHE-REVUE*.

Dans la revue municipale : *Nevers ça me botte* (avril-mai 2009) dans une fiche consacrée à la presse nivernaise sous la IIIe République il est publié qu'André Gide signait ses poèmes publiés dans *Potache-Revue*, Zan-Bal-Dar ou Bernard Durrat. Par contre le rédacteur commet une petite erreur puisqu'il écrit que Maurice Quillot *créa la revue pour se désennuyer du départ à Paris, à Janson-de-Sailly, de Franc-Nohain*. En réalité ils y étaient tous les deux.

Mis à part Arsène Reynaud, (le nom réel du directeur de production devait figurer obligatoirement sur la couverture de la revue), tous les autres noms semblent bien des pseudonymes et les textes signés de noms plus connus, Verlaine, Renan, Ohnet, Taine, Sarcey, Gréard ou " Rabelais " semblent des pastiches ou parodies plus ou moins moqueuses. Étant donné ce que nous savons des relations entre Pierre Louÿs et Leconte de Lisle, la lettre supposée de ce dernier, publiée dans le numéro 2, paraît particulièrement malicieuse.

Bien que ce ne soit pas, à proprement parler, un journal des élèves du lycée de Nevers, la participation de Maurice Legrand établit un lien entre les idées et l'état d'esprit de ses rédacteurs et ceux de leurs camarades de Nevers. D'ailleurs, ils devaient correspondre, comme le prouve un article du N°2.

Le numéro 1 débute par une lettre d'Armand Silvestre (1837-1901) bien connu à cette époque par ses poésies et surtout ses nombreuses nouvelles et contes humoristiques et gaulois publiés par la revue *Gil Blas*. Cette lettre peut être authentique étant donné le caractère de cet écrivain qui a dû s'amuser de l'effronterie de nos potaches à laquelle il les encourage vivement : *Soyez décadents, soyez déliquescents, soyez pis encore, mais, je vous en supplie, soyez gais ! ... Soyez Latins par le respect glorieux de la forme, mais soyez Gaulois par la saveur audacieuse du fond*. La décadence semble être le thème de ralliement des jeunes lycéens exprimant leur révolte globale contre le conformisme ambiant.

Plusieurs textes, poèmes ou proses, sont dédiés à Daudet, Mallarmé, Houssaye, Richepin, Barrès ou Vallès auteurs donc, connus et admirés (plus ou moins), par nos potaches.

L'éditorial de ce premier numéro est, comme il se doit, un appel aux lecteurs et (peut-être) collaborateurs futurs de la revue : *à vous ... potaches décadents - potaches mallarmistes - potaches sublimes ; à tous ceux qui, en l'avenir, ont foi*. Cet article de trois pages et demie signé d'un pseudonyme latinisant : *Claudius Ocella*, est un discours assez délirant mêlant des attaques contre les littérateurs de l'époque à des éloges pompeux d'écrivains anciens et même antiques. Le nom choisi : *Ocella* (petit œil en latin) introduit évidemment un éloge de la vue et des jeux de couleurs, car de *tous nos sens, la vue est le plus parfait*, d'où son invite : *laissez-vous d'abord frapper par l'admirable harmonie des couleurs et des tons qui existe partout - et, même dans une page de prose ou de vers, ne voyez qu'un tableau dont vous serez intimement émus et qui laissera en vous des traces verdoyantes ou rougeâtres, selon qu'il sera triste ou gai (sans chercher à voir dans les mots autre chose que des couleurs qui s'harmonisent et se fondent admirablement dans de douces nuances éteintes, ou dans un coloris bruyant ou tapageur*.

Ceci est évidemment à mettre en rapport avec les phénomènes d'audition colorée qui passionnaient tant Rimbaud (dont quelques œuvres avaient paru entre 1873 et 1886 : *Une saison en enfer - Le bateau ivre - Les Illuminations*) et avec le courant des impressionnistes qui,

à la suite des Corot, Courbet, Manet, leurs prédécesseurs, vont faire éclater les couleurs sur leurs toiles. Le mot : *impression* revient d'ailleurs souvent dans ce texte.

Sa référence semble être Mallarmé, (*mallarmistes potaches*) mais il cite aussi Rabelais et des poètes latins comme Rutilius, Pentadius, Sidoine Apollinaire, Apulée ou grecs comme Longus. Pour ceux-ci, il faut remarquer qu'ils étaient considérés comme peu importants dans la littérature classique et donc, pas du tout étudiés en classe, guère plus que Rabelais d'ailleurs. Il fait aussi l'éloge de *l'adorable Racan* et de *l'inimitable Deshouillères* et pourfend les bourgeois [...] qui pleurent à l' " Abbé Constantin " - de plate mémoire - sifflent la pauvre " Germinie ", empêchant ainsi la Goncourtisation de notre seconde scène - et se pâment aux romans d'Ohnet, qui ne comprennent pas le chef-d'œuvre de Corneille, cet " Agésilas " tant critiqué qui renferme de magistrales beautés, et le " Tancrède " de Voltaire et mille autres choses belles, incomprises d'eux. Ceci dénote non seulement une curiosité à connaître les auteurs et les textes ignorés ou interdits en classe mais aussi une volonté provocante de prendre le contre-pied de l'enseignement officiel du lycée et des normes d'appréciation esthétique, admises par la société dominante, la bourgeoisie.

Le mot *bourgeois* semble, ici, le qualificatif parfait du mauvais goût ou plutôt de l'absence de goût, et tous les auteurs à la mode, Ludovic Halévy (l'auteur de *l'Abbé Constantin*, 1882), et Francisque Sarcey (et ses *Chroniques théâtrales du Temps*) entre autres, sont englobés dans cette réprobation : *potaches, rayonnez sous vos képis, - soyez décadents, soyez incohérents [...] mais [...] bannissez de vos esprits l'halévysme et plus tard vous empêcherez vos enfants de francisquesarceyer dans la blême prostration des bourgeoises turpitudes.*

Au passage apparaît une évocation de la silhouette lycéenne à l'allure faussement militaire avec son képi, son monocle, son cigare, son col officier et son uniforme aux boutons dorés, tel qu'il est caricaturé sur la couverture de la revue, avec en exergue un hémistiche tiré d'*Hernani* : *Charlemagne pardon !* (Victor Hugo).

Mais loin de ces manifestes littéraires, l'éditorial du second numéro signé par Arsène Reynaud, évoque un fait-divers bien nivernais, l'expulsion des lycéens, des beuglants et cafés-concerts de la bonne ville de Nevers, par la police. S'adressant à un camarade toujours au lycée, Reynaud s'esclaffe : *comme j'ai ri lorsque j'ai appris que tes camarades avaient été expulsés des beuglants de votre provinciale ville, et j'aurais bien voulu voir " Messieurs les commissaires " jetant à la rue, au vent, à la pluie, les pauvres potaches ahuris !* Et il ironise sur *l'ordre moral* et les Pères *La Pudeur*, *C'est que vois-tu, " Messieurs les commissaires " sont là pour exécuter des ordres supérieurs, et il ne faut pas leur en vouloir s'ils ne comprennent pas [...] l'intime et exquise poésie qui se dégage des cafés-concerts.*

Il imaginait qu'en haut lieu, on envisageait de remplacer ces lieux de divertissement non conformes à la morale, par d'autres activités plus culturelles : *la Province aura ses courses de potaches. Ce sera un grand divertissement pour votre petite ville de voir courir le grand prix Cicéron par les rhétoriciens et les philosophes. De tous côtés, on cherche un divertissement nouveau pour ces jeunes blasés : le croquet ³², les pantomimes en musique ; on parle même de monter à côté des lycées un Alcazar-Potache, où ces messieurs iront se réfugier les dimanches pluvieux ; ils écouteront, en buvant force limonades, les chœurs d'Oedipe-Roi et les Odes de Pindare. Ô Quintilien ! Ô Rousseau ! Ô Sarcey !*

La conclusion est une évocation des lycéens faisant l'exercice militaire tout en rêvant des beuglants de la bonne ville, de leurs filles légères et de l'absinthe verte : *le soir, en rentrant au dortoir, Potache ne verra plus flotter devant ses yeux encore éblouis, tant de minois chiffonnés qui chantaient avec un ineffable puffisme³³ triste : " Il a un œil qui dit ... / Qui dit ... qui dit ... ". Plus d'Alcazar, plus de Scala, plus d'Eldorado, plus de noms dorés, pleins de soleil, plus que la réalité triste, cent fois plus triste que le plus triste rêve. Et, le fusil sur l'épaule, les potaches feront de la gymnastique, crieront " vive Sarcey ", chanteront les odes d'Anacréon ; et quand ils passeront sérieux dans la rue, ridicules petits savants, là-bas, les absinthes d'un vert laiteux, ne les tenteront plus, les petits minois feront la moue, et Ziza la blonde en mourra de rire [...]*

³² Sic. Orthographe de l'époque.

³³ Puffisme : art de faire les poufs ; réclame, publicité éhontée. Ce terme avait été adopté par le langage *décadent* avec le sens de : charlatanisme.

Ce texte est rempli de détails évocateurs de la vie lycéenne, certes, mais aussi de la réalité quotidienne et urbaine de cette époque. Il contient aussi quantité de références littéraires, ne serait-ce que les *limonades* rimbaldiennes.

Un autre ancien élève du Lycée, Louis Rolland³⁴, publiera une nouvelle évoquant sa vie au lycée en 1914 -1916 et lui aussi parlera de l'engouement des potaches pour les beuglants et cafés-concerts de Nevers avec leurs filles et leurs rengaines.

³⁴ Sous le nom de Louis Francis (Prix Renaudot 1934) Voir au chapitre correspondant.