

UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE
MILANO

Dottorato di ricerca in Scienze linguistiche e letterarie

Ciclo XXVII

S.S.D: L-FIL-LET/05 – L-FIL-LET/14 – L-LIN/03

**HUMANITÉS CLASSIQUES E ENSEIGNEMENT
SECONDAIRE IN FRANCIA (1802-1902):
ASPETTI CULTURALI, STORICI ED ECONOMICI
DELLA QUESTIONE DEL SECOLO**

Tesi di Dottorato di: Chiara LANDINI

Matricola: 4010677

Anno Accademico 2014/2015



UNIVERSITÀ
CATTOLICA
del Sacro Cuore

Dottorato di ricerca in Scienze linguistiche e letterarie

Ciclo XXVII

S.S.D: L-FIL-LET/05 – L-FIL-LET/14 – L-LIN/03

**HUMANITÉS CLASSIQUES E ENSEIGNEMENT
SECONDAIRE IN FRANCIA (1802-1902):
ASPETTI CULTURALI, STORICI ED ECONOMICI
DELLA QUESTIONE DEL SECOLO**

Coordinatore: Ch.mo Prof. Dante LIANO

Tesi di Dottorato di: Chiara LANDINI

Matricola: 4010677

Anno Accademico 2014/2015

Indice

Indice	1
Introduzione	3
1 Alle origini dell'istruzione secondaria francese	19
1.1 Collèges d'humanités e scuole gesuitiche	23
1.2 La Rivoluzione e la fondazione delle Écoles centrales	27
1.3 Istruzione superiore e università	32
2 La restaurazione delle humanités classiques (1802-1840)	39
2.1 La nascita dei Lycées	41
2.2 Humanités classiques e art du mot juste	47
2.3 Una rinascita incerta	52
3 La comparsa delle prime contraddizioni (1840-1870)	59
3.1 Classici pagani e classici cristiani : la curiosa battaglia di Monsignor Gaume	61
3.2 Baccalauréat et socialisme	80
3.3 Le riforme Duruy	86
3.4 Il mito tedesco	91

4	La Francia e gli studi classici dopo Sedan (1870–1880)	109
4.1	Effetti della Débâcle	116
4.2	Michel Bréal e il ruolo dei classici nell'istruzione pubblica . . .	137
4.3	Jules Simon e <i>La réforme de l'enseignement secondaire</i>	160
5	Le grandi riforme di fine secolo (1880–1902)	167
5.1	La riforma Ferry	171
5.2	Raoul Frary e <i>La question du latin</i>	173
5.3	Le riforme del 1902	185
	Conclusione	193
	Bibliografia	197

Introduzione

Nel 1861, tra i numerosi e autorevoli trattati di pedagogia che popolavano la letteratura del tempo in tutta Europa e che dipingevano l'educazione come una scienza esatta, già sistematizzata da una lunga e intangibile tradizione, fece la sua comparsa un modesto volumetto, intitolato *Education: intellectual, moral and physical* e scritto dall'economista liberale e filosofo inglese Herbert Spencer¹. Questa operetta, apparsa in origine come una serie di articoli su riviste specializzate, stupì non poco i contemporanei che si interessavano del problema dell'istruzione e del suo rinnovamento, tanto che fu presto tradotta in tutte le principali lingue conosciute e riedita un cospicuo numero di volte. Spencer era al tempo vicedirettore dell'*Economist* e fautore di una teoria evolucionistica applicata alle diverse discipline del sapere umano, dalla biologia alla psicologia, dalla sociologia alle teorie educative. Le sue vedute nel campo dell'istruzione rispondevano in modo rivoluzionario e sovversivo a un'esigenza pratica e squisitamente sociale che andava sempre più diffondendosi nel corso del XIX secolo: quella di stare

¹Per approfondimenti sull'opera e sulla figura di Herbert Spencer (Derby 1820 - Brighton 1903) si rinvia alla prefazione di Alfredo Saloni in HERBERT SPENCER, *Education: intellectual, moral and physical*. New York, D. Appleton and company 1861 e alla voce biografica in ADOLPHE LOUIS EMILE BITARD, *Dictionnaire de biographie contemporaine française et étrangère*. Paris, A. Lévy et Cie 1886, 254.

al passo con la modernizzazione e l'industrialismo in espansione ormai in tutti i Paesi europei. La convinzione che la cultura umanistica e la vecchia tradizione classica, che da sempre dominavano l'istruzione e formavano le classi dirigenti, dovessero essere messe in discussione e confrontate con un modello di progresso che richiedeva specializzazione e competenze scientifiche, era già a tutti gli effetti la questione del secolo. La tesi che sosteneva la necessità di rinnovare il sistema di istruzione per trasmettere conoscenze funzionali al progresso della società si scontrava con un'istituzione solida, fondata su una tradizione centenaria, in cui la cultura umanistica, elitaria e standardizzata, godeva di indiscussa supremazia.

Among mental as among bodily acquisitions, the ornamental comes before the useful. Not only in times past, but almost as much in our own era, that knowledge which conduces to personal well-being has been postponed to that which brings applause. In the Greek schools, music, poetry, rhetoric, and a philosophy which, until Socrates taught, had but little bearing upon action, were the dominant subjects; while knowledge aiding the arts of life had a very subordinate place. And in our own universities and schools at the present moment the like antithesis holds. We are guilty of something like a platitude when we say that throughout his after-career a boy, in nine cases out of ten, applies his Latin and Greek to no practical purposes. The remark is trite that in his shop, or his office, in managing his estate or his family, in playing his part as director of a bank or a railway, he is very little aided by this knowledge he took so many years to

acquire, so little, that generally the greater part of it drops out of his memory; and if he occasionally vents a Latin quotation, or alludes to some Greek myth, it is less to throw light on the topic in hand than for the sake of effect. If we inquire what is the real motive for giving boys a classical education, we find it to be simply conformity to public opinion. Men dress their children's minds as they do their bodies, in the prevailing fashion².

Nel corso della storia, gli studi classici sono sempre stati oggetto di dibattito, di elogio incondizionato, motivo di ammirazione o antiquata imposizione contro la quale ribellarsi; sono sopravvissuti a periodi di grande fioritura e di più o meno voluto abbandono, hanno contribuito al consolidamento delle più disparate ideologie e sono stati posti a fondamento della maggior parte delle identità nazionali e culturali occidentali. Il rapporto fra antichi e moderni, fra cultura classica e mondo contemporaneo, è un rapporto di scambio dialettico continuo, un confronto che ogni epoca nella storia dell'umanità ha dovuto sostenere. La cultura europea affonda innegabilmente le proprie radici nell'antichità classica, punto di partenza di quel meccanismo di riconoscimento e superamento dei modelli e degli esempi passati che è alla base di ogni progresso umano. Il latino e il greco hanno costituito storicamente il fulcro dell'insegnamento ad ogni livello, e sono quindi sempre stati il bersaglio privilegiato di chi cercava di rinnovare i modelli didattici, e l'istituzione da difendere e giustificare dei tradizionalisti o dei sostenitori della cultura classica, intangibile privilegio per pochi eletti.

²SPENCER, *Education: intellectual, moral and physical*, 22-23.

In questo dibattito il XIX secolo, ovvero il secolo dove in molti campi del sapere umano sono da ricercare le origini e le motivazioni dello stato attuale delle cose così come le conosciamo oggi, rappresenta senza ombra di dubbio il momento più significativo e ricco di spunti di riflessione. Nel corso dell'Ottocento, infatti, decennio dopo decennio, il principio della formazione, attraverso gli studi classici, delle élite destinate a ricoprire le più alte funzioni professionali assunse una connotazione sempre più anacronistica, fino a cedere il passo ad un insegnamento più dinamico e adatto alle esigenze della modernità. Il permanere di una cultura e di un sistema di istruzione immobile e legato alla tradizione umanistica in una società ormai industrializzata fu certamente un fenomeno europeo, che ebbe casistiche e sfumature differenti in tutti i principali Paesi. In Francia, in particolare, il modello di istruzione e il ruolo delle *humanités classiques* al suo interno seguirono nel XIX secolo un corso del tutto singolare, non solo a causa degli eventi storico-politici che certamente esercitarono su di essi una forte influenza, ma anche e soprattutto per la tormentata storia del sistema scolastico francese e delle sue innumerevoli riforme.

Questo elaborato si propone di ripercorrere alcuni aspetti degli accesi dibattiti, delle profonde riflessioni e dei tentativi più o meno riusciti di riforma che scandirono la storia della pedagogia francese dell'Ottocento, analizzando il lungo ed altalenante percorso di cambiamento delle *humanités classiques* durante la costituzione dell'istituzione più conservatrice della Francia del XIX secolo: *l'enseignement secondaire*. Sembra infatti essere una caratteristica prettamente francese il ruolo del tutto centrale svolto dall'evoluzione della scuola secondaria nell'assetto del sistema scolastico pubblico, naziona-

le e laico della Francia di oggi. Il suo percorso travagliato e le sue continue riforme influenzarono la formazione di tutte le altre istituzioni, compresa l'istruzione superiore, letteraria e scientifica, che ne subì, nel corso del secolo, tutti i riassetamenti, adattandosi, di fatto, ad essi. La supremazia, ampiamente testimoniata, che l'*Empire du Milieu* (come lo definì in modo significativo lo storico Lucien Febvre³) mantenne per la maggior parte del secolo, condizionò profondamente la cultura generale di tutta una nazione, proprio perché ad esso era affidata la formazione di quell'élite che fece la storia francese in campo letterario, politico ed economico, nel corso di uno dei secoli più ricchi e affascinanti dell'età moderna.

La bibliografia sull'argomento non manca, ed anzi, è molto ricca ed estremamente variegata. Personalmente devo moltissimo a tre grandi lavori in particolare, grazie ai quali ho potuto ricostruire una visione d'insieme sul tema: prima fra tutti la tesi di dottorato di Clément Falcucci, *L'humanisme dans l'enseignement secondaire en France au XIXe siècle* (1939), che costituisce ancora oggi un riferimento imprescindibile per tutti gli articoli e le monografie successive ed è citata nella quasi totalità delle bibliografie da me consultate in questi anni. Non è stato quindi difficile individuare in questa dettagliatissima storia dell'umanesimo e dell'istruzione secondaria nell'Ottocento francese il punto di partenza della mia ricerca. In particolare la tesi di Falcucci è stata fondamentale per ricostruire le premesse che portarono allo stato dell'arte del sistema scolastico francese alle soglie del

³Sulla figura di Lucien Febvre (Nancy 1878 - Saint-Amour 1956), noto storico francese e professore al Collège de France, conosciuto soprattutto per il suo ruolo nella fondazione della rivista *Annales*, si veda JULES BALTEAU, *Dictionnaire de biographie française*. Paris, Librairie Letouzey et Ané 1933.

XIX secolo. Mi è sembrato doveroso iniziare ripercorrendo, senza pretese di completezza, le principali tappe della storia dell'*enseignement secondaire*, le cui origini sono da ricercare nei *Collèges* dell'Ancien Régime, istituti fondati su un rigido sistema organizzativo e votati a formare l'*honnête homme* per mezzo dello studio delle *humanités classiques*. Un modello presto assimilato e consolidato dai Gesuiti, che ne fecero un vero e proprio paradigma pedagogico, basato sull'insegnamento delle lingue classiche, sulla retorica e sul culto della parola, e destinato a radicarsi profondamente nella cultura scolastica francese. Soltanto con l'avvento dell'età dei Lumi e della Rivoluzione francese e la diffusione di uno spirito positivistico, scientifico e liberale, il monopolio detenuto dalle scuole gesuitiche fu apertamente condannato, smantellato e successivamente rimpiazzato dalle *Écoles centrales*; una breve parentesi, piuttosto ambiziosa per il tempo, in cui si tentò di promuovere un nuovo modello di formazione letteraria dall'approccio scientifico e focalizzata sull'analisi grammaticale e sullo studio della lingua francese.

L'atto di nascita vero e proprio dell'*enseignement secondaire*, secondo la maggior parte degli studiosi, è datato 1802, anno in cui Napoleone Bonaparte decretò la fondazione dei *Lycées*, una rete di istituti specificatamente destinati alla formazione delle élite attraverso le *humanités classiques*, piena espressione delle logiche politiche e amministrative dell'età napoleonica. L'istruzione secondaria, controllata e finanziata dall'Impero, reclutava principalmente i suoi studenti tra gli eredi delle famiglie più nobili, fatta eccezione per un certo numero di borsisti, cui veniva offerta una chance di ascesa sociale. Di conseguenza, il modello di studi proposto in questi istituti rispondeva in pieno a questa vocazione elitaria e dispensava una

formazione classica di carattere generale, universale e disinteressata, che potesse preparare moralmente e intellettualmente gli allievi ad occupare le più alte posizioni della società: una concezione che sopravvisse fino alla vigilia del XX secolo, quando l'ideale aristocratico della cultura secondaria umanistica si trovò in diretta competizione con l'ascesa delle nuove classi sociali, con la democratizzazione della società, il progresso scientifico e lo sviluppo economico.

Secondo ma non meno importante riferimento bibliografico che mi ha permesso di circoscrivere e periodizzare i principali avvenimenti del secolo in tema di istruzione e modelli di insegnamento è stato il contributo di Françoise Douay-Soublin, *La rhétorique en France au XIXe siècle à travers ses pratiques et ses institutions : restauration, renaissance, remise en cause* (1999), pubblicato all'interno della monumentale raccolta intitolata *Histoire de la rhétorique dans l'Europe moderne : 450-1950* e diretta da Marc Fumaroli. Altrettanto essenziale è stata infine la recentissima opera di Philippe Savoie, *La construction de l'enseignement secondaire (1802-1914). Aux origines d'un service public*, edita nel 2013, probabilmente la prima storia d'insieme dell'istruzione secondaria francese nel XIX secolo, affrontata da una prospettiva allo stesso tempo istituzionale e pedagogica. L'analisi approfondita di questi due studi mi ha consentito di suddividere il secolo in quattro fondamentali fasce temporali, scandite da altrettante tendenze che lo studio della retorica e delle *humanités classiques* sembrano aver preso nel corso dei decenni: un primo periodo, compreso indicativamente tra il 1802 e il 1840 e definito dalla Douay-Soublin come il momento della *restauration* e della *renaissance*, ovvero un quarantennio in cui si assistette in Francia

a una vera e propria istituzionalizzazione dell'istruzione secondaria, con la creazione dei *Lycées* e la restaurazione di un modello di insegnamento all'interno del quale le *humanités classiques* e la retorica occupavano il posto d'onore, sotto il controllo dello Stato, seppure non senza qualche tensione.

Il periodo successivo, che ho volutamente scelto di far terminare nel 1870, vide da una parte la crescita netta e decisiva degli istituti di istruzione pubblica, con un numero sempre maggiore di allievi, dall'altra la comparsa delle prime contraddizioni nella loro organizzazione, e delle prime tensioni fra il modello restaurato delle *humanités classiques* e la corsa alla modernizzazione della cultura. Per evidenziare la profondità con cui il tema iniziò ad essere avvertito, ho scelto di riportare alcuni degli aspetti più singolari che la questione assunse a cavallo del secolo: il malessere nei confronti degli studi classici fu raccolto, a partire da premesse diametralmente opposte e con argomentazioni evidentemente differenti, dal sacerdote cattolico Jean-Joseph Gaume e dall'economista liberale Frédéric Bastiat. Entrambi giunsero alla conclusione che l'abuso degli studi classici avesse corrotto la società francese, in un caso trasmettendo la depravazione e l'immoralità di una cultura pagana, nell'altro forgiando menti potenzialmente sovversive, poiché nutrite dall'esempio di una società che aveva conosciuto la schiavitù, il saccheggio e la conquista. Diversi furono altresì i tentativi, a livello istituzionale, di proporre una biforcazione dei percorsi di studio, con un filone orientato alle lingue classiche e uno alla matematica; di grande interesse per questo trentennio furono le riforme Duruy (1863-1865), che, tra le altre cose, introdussero il cosiddetto *enseignement spécial*, un modello che sacrificava latino e greco a favore di materie pratiche, come l'economia e

le lingue moderne: uno dei primi e più evidenti sintomi della necessità di adattare i programmi scolastici alle esigenze del secolo. Gli anni che trascorsero tra il 1840 e il 1870 furono in un certo senso propedeutici alla lunga e diversificata serie di dibattiti sugli studi classici che contraddistinsero in modo preponderante la seconda metà del secolo; al fine di darne un'idea più precisa ho provato ad approfondire la questione del metodo di studio, terreno in cui la vecchia tradizione di stampo grammaticale e retorico si trovò a dover cedere il passo ad un nuovo modo di affrontare la didattica delle lingue antiche, più volto ad individuare gli aspetti storici e linguistici dell'evoluzione delle lingue e delle culture classiche, e che risentiva profondamente dell'influenza tedesca. Dalle prime querelle fra membri del clero, per tradizione principali custodi e fautori del metodo grammaticale e della pratica oratoria, alle problematiche di fine secolo, la questione del rapporto con gli studi classici si sviluppò ed ebbe molta risonanza in tutta Europa, fino a generare il bisogno del confronto tra nazioni. Chiara, in questo ambito, la centralità del metodo scientifico di provenienza tedesca, onnipresente negli scritti del periodo, che lasciò un'impronta indelebile nell'Ottocento dei classicisti, della didattica e della pedagogia. La scuola tedesca si era infatti guadagnata la fama di essere un modello di successo, efficace e degno di essere assimilato; è innegabile che la serie di polemiche e riforme che interessarono la Francia nella seconda metà del XIX secolo fossero in parte dovute alla competizione, estremamente sentita, con la vicina Germania. Sarebbe tuttavia riduttivo imputare al solo desiderio di rivalsa nei confronti dell'invidiata *wissenschaftliche Methode* le numerose e profonde riforme del sistema scolastico francese dell'epoca, che sembrano aver avuto motivazioni

più strettamente economico-sociali che storiche.

Rispetto ai due studi sopra citati ho scelto poi di dedicare un'analisi più approfondita al decennio 1870-1880, una tappa fondamentale nella storia francese, apertasi con la battaglia di Sedan, apice e momento simbolo della guerra franco-prussiana e del XIX secolo, che fece del 1870 un anno di fondamentale importanza, spesso riconosciuta e suggellata dalla periodizzazione storica e letteraria. Per meglio comprendere questi anni di incertezza e di propensione al cambiamento in tutti i campi del sapere ho cercato di tracciare un profilo di quello che Sedan fu per Francia e Germania, con particolare attenzione agli effetti determinanti che questa battaglia ebbe sulle coscienze nazionali dei due Paesi. La *Débâcle* ebbe conseguenze tanto politiche quanto profondamente culturali e lasciò un segno indelebile negli intellettuali che ne furono testimoni, tanto che la *question allemande*, intesa come il complesso psicologico formatosi nell'opinione pubblica francese in seguito alla nascita dell'Impero tedesco⁴, fu tema centrale della maggior parte della letteratura del tempo, in chiave revanscista o di patriottico riscatto dall'umiliazione subita. La sconfitta del 1870 ingenerò in Francia una lunga crisi del pensiero, le cui conseguenze storiche e intellettuali perdurarono fino al 1914. Anche per quanto concerne la storia dell'istruzione, e degli studi classici in particolare, Sedan giocò indubbiamente un ruolo considerevole nell'acuirsi delle polemiche sui metodi didattici che già da tempo preparavano il loro terreno in entrambe le nazioni protagoniste dello scontro. In particolare ho ritenuto interessante concentrarmi sull'effetto catalizzatore

⁴Si veda CLAUDE DIGEON, *La Crise Allemande de la pensée française (1870-1914)*. Paris, Presses Universitaires de France 1959, 1.

che *l'année terrible* ebbe nei dibattiti sull'istruzione pubblica francese, effetto dimostrato dal nutrito numero di testimonianze e di scritti che inneggiavano all'assunzione del modello scolastico tedesco, ritenuto il maggior artefice della vittoria della Germania. Nel decennio 1870-1880 il latino e il greco, proprio a causa della posizione di supremazia che ancora ricoprivano nei programmi scolastici, si ritrovarono al centro dell'attenzione di una serie di polemiche fra innovatori e tradizionalisti, nel quadro di mutate esigenze pratiche che ponevano l'accento sulla necessità di una maggiore apertura verso altre materie e sul tramonto dei vecchi modelli nella didattica delle lingue antiche. Altro motivo che mi ha spinto a isolare questo decennio nella trattazione del tema è la figura di Michel Bréal e il suo saggio *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, che uscì nel 1872 collocandosi a pieno titolo nella querelle sulla questione scolastica. Bréal, fondatore della moderna semantica, allievo di Bopp e Weber e di formazione biculturale, presentò all'indomani della sconfitta di Sedan un'accorata denuncia delle carenze dell'istruzione pubblica francese, che avevano a suo avviso giocato un ruolo fondamentale nel cattivo esito della guerra. La riflessione dell'autore sull'educazione e sulla difesa dello studio delle lingue classiche, che doveva liberarsi del peso dei vecchi metodi retorici di tradizione gesuitica e aprirsi maggiormente al modello d'oltrere, rappresentò sicuramente un punto di svolta nella storia delle *humanités classiques*, e deve essere letta in funzione della necessità di estendere e democratizzare la cultura, in modo controllato, nel tentativo di restituire alla Francia il prestigio intellettuale perduto. A Bréal va inoltre attribuito il merito di aver sensibilizzato l'opinione degli intellettuali al tema, tanto che il ministro dell'istruzione Jules Simon prese

dichiaratamente spunto da alcune delle sue riflessioni per proporre una riforma dell'istruzione secondaria volta ad aggiornare i programmi, ridimensionando e modificando l'insegnamento del latino e intensificando lo studio delle lingue moderne.

Alla fine del secolo, la questione scolastica si impose con urgenza crescente. Il periodo compreso fra la riforma Ferry del 1880, che conferì al francese un ruolo predominante nei programmi e tra le prove del *baccalauréat*, e l'inizio del nuovo secolo segnò ufficialmente il tramonto del modello unico e incontrastato delle *humanités classiques*, scalzato progressivamente dalla moltiplicazione delle materie e dall'ascesa della piccola e media borghesia, che chiedeva una formazione scientifica rispondente ai bisogni reali di un'economia in via di sviluppo. Il portavoce più celebre delle critiche all'insegnamento classico mosse dagli economisti liberali fu il giornalista Raoul Frary, che dipinse la *question du latin* come una questione non soltanto culturale, bensì politica, e dichiarò che per aumentare la produttività e favorire il progresso della nazione fosse ormai giunto il momento di preferire la *culture de l'utile* al *culte du beau*. Le riforme del 1902, che sancirono la divisione della scuola secondaria in due cicli e la distinzione di un filone di studi moderni e uno di studi classici, con *baccalauréat* di uguale dignità, furono il simbolo della rifondazione dell'*enseignement secondaire* e aprirono le porte a un nuovo secolo nel corso del quale la diversificazione e la modernizzazione degli studi continuarono ad essere il tema principale; alle soglie del Novecento, almeno dal punto di vista istituzionale, la formazione classica non costituiva più l'unica via d'accesso possibile alle carriere professionali più qualificate, né il biglietto da visita che segnava la barriera sociale del

potere e della nobiltà: l'istruzione secondaria, fino ad allora tempio della cultura umanistica elitaria e disinteressata, poteva iniziare la sua lenta trasformazione in vero e proprio servizio pubblico.

Il tortuoso percorso degli studi classici all'interno dell'istituzione storicamente più rappresentativa del sistema scolastico francese ha interessato moltissimi studiosi e ricercatori soprattutto nell'ultimo secolo. In Francia, più che in altri Paesi, il dibattito intorno all'argomento ha assunto connotazioni e implicazioni estremamente variegata, che ne hanno fatto senza dubbio un campo di ricerca sempre ricchissimo di spunti e di interessanti e diversificati collegamenti. Nell'impossibilità di restituire un quadro perfettamente completo di un argomento tanto vasto e discusso, ho scelto di muovermi lungo tre direttrici fondamentali, che mi sono sembrate le più interessanti e ricorrenti in letteratura, e che penso possano dare un'idea sufficientemente chiara della sua complessità. Ho innanzitutto adottato una prospettiva culturale, per mostrare come la storia stessa delle istituzioni scolastiche francesi, l'eclissi delle università, l'eredità lasciata da un metodo di insegnamento di stampo ecclesiastico e la lenta transizione da una formazione destinata a pochi eletti a un'istruzione pubblica, nazionale e laica, abbiano profondamente influenzato la cultura e il clima intellettuale di tutto un popolo. In secondo luogo, ho ritenuto inevitabile adottare un'ottica storico-politica, in un secolo in cui la Francia subì l'alternarsi di cinque regimi politici profondamente diversi tra loro e il verificarsi di una delle più brucianti sconfitte di tutta la sua storia. La cultura classica spesso e volentieri si è trovata legata e strumentalizzata dalle ideologie dominanti di un determinato periodo storico, e la riflessione sul sistema educativo, sulla

necessità di riaffermare e rafforzare le proprie radici culturali concentrandosi sulla formazione delle future generazioni, non solo fu la priorità di molti dopoguerra, tra cui quello del conflitto franco-prussiano, ma sembra anche essere stato un tratto dominante di tutto l'Ottocento francese. Infine, un approccio alla questione di tipo economico, in un'epoca in cui l'avvento della modernità, la crescita industriale e la diffusione dell'ideologia del progresso e della produttività stavano lentamente modificando la prospettiva degli educatori, si adatta in modo logico e naturale a spiegare le motivazioni più prettamente pratiche della necessità di una maggiore diversificazione e specializzazione dei percorsi di studio, con l'obiettivo di estendere l'istruzione e promuovere la massificazione della cultura, quella "tension entre l'idéal classique et les nécessités du siècle"⁵ così ben definita da Philippe Savoie.

Seguendo questi tre punti di vista ho cercato di restituire i principali aspetti di quella che ritengo possa essere definita la questione del secolo nell'ambito della storia della pedagogia francese dell'Ottocento, e che ancora oggi fa sentire la sua eco; il dibattito sugli studi classici, infatti, è sempre vivo e all'ordine del giorno, il rapporto con la cultura classica, in quanto eredità comune ed eterna, è intrinsecamente legato allo sviluppo della maggior parte delle identità nazionali occidentali e la sua comprensione è a mio avviso indispensabile e subordinata alla conoscenza delle profonde radici storiche e culturali ad essa sottese⁶.

⁵PHILIPPE SAVOIE, *La construction de l'enseignement secondaire (1802-1914). Aux origines d'un service public*. Lyon, ENS Éditions 2013, 447.

⁶Nell'elaborazione di questa introduzione si è fatto ampio riferimento a LUCIANO CANFORA, *Ideologie del classicismo*. Torino, Giulio Einaudi Editore 1980, NICOLETTA NATALUCCI, *Mondo classico e mondo moderno: introduzione alla didattica e allo studio delle discipline classiche*. Napoli, Edizioni scientifiche italiane 2002 e FRANÇOISE WAQUET, *Splendore e decadenza del latino*. In *Latino perché? Latino per chi? Confronti internazionali*

Capitolo 1

Alle origini dell'istruzione secondaria francese

Comment est-il arrivé que l'enseignement, en France, soit demeuré uniforme et stationnaire, à partir des ténèbres du moyen âge? Parce qu'il a été monopolisé et renfermé, par les grades universitaires, dans un cercle infranchissable. Il fut un temps où, pour arriver à quelque connaissance que ce soit, il était aussi nécessaire d'apprendre le latin et le grec, qu'il est indispensable aux Basques et aux Bas-Bretons de commencer par apprendre le français. [...] Une seule classe possédait et communiquait l'instruction, celle des Clercs. Quelle pouvait être alors cette instruction? Évidemment, elle devait être bornée à la connaissance des langues mortes, et principalement du latin. Il n'y avait que des livres latins; on n'écrivait qu'en latin; le latin était la langue

de la religion; les Clercs ne pouvaient enseigner que ce qu'ils avaient appris, le latin¹.

L'Ottocento francese fu a tutti gli effetti il teatro delle opposizioni che videro la vecchia cultura fondata prevalentemente sulla retorica e sulla grammatica contrapposta a un diverso modo di leggere i classici, che si focalizzava maggiormente sugli aspetti storici e linguistici, sui processi evolutivi delle lingue e delle culture antiche, piuttosto che sulla mera analisi stilistica dei testi e degli autori². Queste opposizioni, tuttavia, erano figlie di un'istituzione scolastica vecchia di almeno tre secoli, di cui lo studio delle *humanités classiques* costituiva storicamente il fulcro. La Francia era la patria della tradizione ereditata dai Gesuiti, di stampo essenzialmente grammaticale e retorico, una tradizione che, complice la cultura controriformistica che aveva reso il latino un esercizio di scrittura e di stile, risaliva al XVI secolo, quando l'insegnamento di questa lingua, impartito quasi esclusivamente dalle scuole ecclesiastiche, rispondeva a bisogni pratici, e si fondava su un rigido studio grammaticale, su una serie quasi meccanica di regole ed eccezioni alle regole³. Un metodo che, d'altra parte, nutriva la predilezione francese per la pratica oratoria, fatta di lezioni eleganti, conferenze brillanti ed erudizione; il latino trovava un'applicazione concreta nell'avvocatura, nella

¹FRÉDÉRIC BASTIAT, *Baccalauréat et socialisme*. Paris, Guillaumin 1850, 4-5.

²Traggo liberamente da ADOLFO SCOTTO DI LUZIO, *Il liceo classico*. Bologna, Il mulino 1999, 47.

³A questo proposito Arnaldo Momigliano spiega che la filologia nel XVI secolo aveva assunto la funzione di "restaurare la parola antica delle origini cristiane" e che in un certo senso si posizionava al di sopra del conflitto fra Protestanti e Cattolici, contribuendo a mantenere l'unità culturale europea. Latino e greco erano strumenti di esplorazione filosofica, scientifica e poetica; medici e giuristi nutrivano di filologia le loro rispettive professioni. Si veda ARNALDO MOMIGLIANO, *L'eredità della filologia antica e il metodo storico*. "Rivista storica italiana", 3 1958, 442-458.

magistratura, nella carriera ecclesiastica e nelle professioni amministrative in generale, ed era quindi naturale che fosse la lingua ufficiale di insegnamento. Le lingue classiche, e soprattutto il latino, furono per molti secoli il mezzo prediletto di trasmissione del sapere ad alto livello, e dettennero il primato nei programmi scolastici in modo preponderante a partire proprio dal Rinascimento. Il latino, in particolare, godette di immenso prestigio per merito della grande importanza che ebbe in ambito ecclesiastico, ma anche professionale: fino alla fine del Settecento, infatti, la conoscenza di questa lingua, il cui insegnamento era affidato prevalentemente all'annosa esperienza degli ordini religiosi, era imprescindibile e fondamentale.

Il Latino idioma era in gran parte tuttavia vivente, e s'intendeva e parlava generalmente per tutta Europa, ed in esso scrivevansi le carte pubbliche, le leggi, e i libri privati, del qual comune latino linguaggio dei saggi fino ai dì nostri ne restano in Germania, in Ungheria, in Polonia⁴.

Nel XVII secolo il latino era la lingua ufficiale all'interno delle scuole: professori e alunni erano tenuti a parlare e ad esprimersi in latino, e, ancora, in latino si svolgevano le lezioni e le spiegazioni delle altre materie. Solo intorno alla metà del XVIII secolo iniziò a manifestarsi un'inversione di tendenza e parallelamente all'abbandono dell'uso del latino parlato si registrò l'intro-

⁴Questo passo è tratto da un saggio intitolato *Apologia dei secoli barbari*, nel quale viene affrontata, tra le altre, anche la questione della lingua latina e delle sue applicazioni; si veda COSTANTINO BATTINI, *Apologia dei secoli barbari*. Bologna, Dalla Tipografia Nobili 1823, 166. Il testo è portato come esempio da Jean-Joseph Gaume, di cui si avrà modo di parlare al capitolo 3. Va precisato che l'uso del latino così descritto era ancora diffuso anche negli altri Paesi europei, almeno all'epoca della pubblicazione dell'opera citata.

duzione graduale della lingua francese nella didattica e nei libri di testo; a fine secolo, ormai, le lingue classiche erano praticate soltanto nella vita religiosa (con sempre meno frequenza) e in alcune professioni, in particolar modo in relazione all'apprendimento dei termini tecnici; a livello scolastico, questo lento cambiamento si tradusse nella graduale riduzione del monopolio del latino, che, pur mantenendo un ruolo di rilievo soprattutto nelle scuole secondarie, andava ridimensionando i suoi fini alla mera comprensione dei testi scritti, diminuendo così l'intensità e il grado di approfondimento con il quale veniva insegnato. Malgrado la sua crescente inutilità pratica, il latino era e rimase per lungo tempo una materia nobile, contrassegno di un'educazione di alto livello e dell'appartenenza ad una classe sociale agiata; se, da una parte, la sua conoscenza mancava di applicazioni dirette nella vita professionale, dall'altra il problema del mantenimento dell'eccellenza e dell'elitarietà degli studi classici era innegabilmente sentito in tutti i Paesi, ed è facile immaginare come lo fosse anche a livello sovranazionale in una dinamica di rivendicazione del primato culturale che andava di pari passo con gli eventi storico-politici del tempo⁵. Appare inoltre chiaro come la ridefinizione della posizione delle lingue classiche e dei loro scopi all'interno dell'istruzione fosse un problema più che aperto già alle soglie dell'Ottocento, e la questione del metodo in relazione alle mutate aspettative che la società moderna riponeva in questo tipo di studi andava assumendo i caratteri di un argomento di grande attualità⁶.

⁵Si fa in parte riferimento all'articolo di WAQUET, *Splendore e decadenza del latino*.

⁶Punto di partenza per lo sviluppo di queste riflessioni è stato l'articolo di GUIDO MILANESE, *I lacci e gli sbadigli: Pascoli, Martini, Giolitti, e l'insegnamento di latino e greco nell'Ottocento italiano*. "Aevum: rassegna di scienze storiche, linguistiche e filologiche", 84

1.1 Collèges d'humanités e scuole gesuitiche

Per poter meglio spiegare come si arrivò alla fitta proliferazione di polemiche e riforme che disseminarono la storia della pedagogia francese del XIX secolo, soprattutto in relazione al ruolo che le discipline classiche ricoprivano al suo interno, ho ritenuto necessario ripercorrere le principali tappe che hanno portato alla costituzione dell'*enseignement secondaire*, e dei motivi per i quali questa istituzione, alle soglie del secolo, aveva una posizione tanto dominante nell'ambito dell'istruzione pubblica francese. Nella maggior parte dei Paesi europei infatti, l'istruzione secondaria, intesa in senso lato come il secondo stadio di un ciclo completo di studi, è un'istituzione che trova le proprie origini nelle scuole-convitti umanistici del Rinascimento, frutto di un preciso progetto culturale e pedagogico di formazione della nobiltà. L'origine dei *Lycées* in effetti è da ricondurre al XVI secolo, quando i collegi della Facoltà di Arte di Parigi (che fino ad allora altro non erano che le sedi dove si svolgevano corsi preparatori per l'accesso alla Facoltà) si evolsero nei cosiddetti *Collèges d'humanités* dell'Ancien Régime, ovvero degli istituti che alternavano ore di corso e ore di studio, impartendo lezioni di grammatica basate sull'imitazione degli autori classici, su esercizi e ripetizione, con uno schema organizzativo e un piano di studi molto rigidi. La maggior parte di questi collegi seguiva le direttive riportate sullo *Statuts de la Faculté des Arts de l'Université de Paris*, un testo redatto fra il 1598 e il 1600, che definiva un piano di studi generalmente incentrato sull'insegnamento delle

2010, 889–904, che si occupa del rinnovamento dell'insegnamento del latino e del greco in Italia nello stesso periodo.

lettere classiche e della religione e suddiviso in sei classi, tre di grammatica, due di *humanités* e una di retorica. Se inizialmente questi istituti erano sorti come vestibolo della Faculté des Arts, il tenore intellettuale, l'organizzazione e il percorso di studi completo che proponevano, che aveva lo scopo di formare l'*honnête homme*, li resero a poco a poco delle entità a sé stanti, in grado di impartire un'istruzione di base (per lo più classica e letteraria) e una cultura generale, e che facevano apparire la frequentazione della Facoltà pressoché superflua. Il grande merito dei *Collèges* fu proprio quello di avvicinare la cultura, fino ad allora esclusivo appannaggio dei membri del clero, alle classi sociali benestanti, allargando così la base di coloro che desideravano ricevere un'istruzione, pur mantenendo la loro originale duplice funzione.

Préparer à la vie et préparer à l'Université, réaliser le type de l'honnête homme et mettre en mesure de suivre l'enseignement des Facultés : telle était la double fonction du Collège et comme la charge morale qui pesait sur lui⁷.

Questi due obiettivi, la preparazione all'università e la formazione dell'*honnête homme*, uniti al modello di umanesimo tramandato dalla cultura classica che i collegi perseguivano, furono gli elementi fondanti che caratterizzarono, a partire dal XVI secolo, l'evoluzione del sistema dell'istruzione secondaria francese e l'impronta che mantenne per i secoli successivi. Lo stesso preciso modello pedagogico fu ripreso e adottato, a seguito della Controriforma, dal mondo cattolico, e in particolare dall'ordine dei Gesuiti, che ne fecero un

⁷CLÉMENT FALCUCCI, *L'humanisme dans l'enseignement secondaire en France au XIXe siècle*. Toulouse, E. Privat Paris: H. Didier 1939, 9.

punto di riferimento per la creazione di istituti di istruzione che miravano a formare ed educare gli alunni seguendo un regime di disciplina rigido, con metodi controllati e con un percorso di studi ordinatamente suddiviso in classi. Questo schema didattico, sancito ufficialmente nel 1599 con la pubblicazione della *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*⁸, segnò il trionfo della formazione umanistica, che da allora avrebbe dominato incontrastata i programmi e la formazione delle nuove generazioni nei secoli a venire: un percorso di studi interamente orientato non solo all'apprendimento delle lingue classiche e della retorica, intesa come arte del discorso pubblico, ma anche all'acquisizione di un codice di comportamento adatto ai più alti ceti sociali, di un'educazione morale e religiosa e di una disciplina ferrea. La *Ratio Studiorum* non era un trattato di pedagogia, bensì una raccolta di 467 canoni, che avevano lo scopo di regolamentare il lavoro di tutti coloro che, a titolo diverso, facevano parte del collegio, rettori, professori, inservienti, allievi della Compagnia di Gesù e persino studenti esterni. Le rigide norme che definivano i metodi di insegnamento e l'organizzazione degli studi ebbero ampia diffusione e costituirono l'origine di un metodo di insegnamento che, secolo dopo secolo, si radicò letteralmente nella cultura francese, influenzandone lo sviluppo in ambito pedagogico almeno fino alla metà del XIX secolo.

Il percorso canonico di un allievo presso un collegio gesuitico era suddivi-

⁸*Ratio studiorum: plan raisonné et institution des études dans la Compagnie de Jésus*. Paris, Belin 1997. La *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, il codice o ordinamento degli studi che presiedeva all'attività pedagogica e scolastica della Compagnia di Gesù, resse le scuole gesuitiche per più di due secoli, fino alla soppressione dell'ordine nel 1773.

so in cinque classi fondamentali: le prime tre (5^a, 4^a e 3^a) erano le classi di grammatica latina, da principio, e greca, in un secondo momento; il metodo di insegnamento consisteva in brevi spiegazioni di testi semplici (*praelectio*), a seguito delle quali l'allievo doveva recitare le regole di grammatica ed esercitarsi nelle versioni e nelle traduzioni. La seconda classe, detta anche classe di Poetica o di Umanità, iniziava gli studenti alla metrica, tramite la lettura di poeti classici come Catullo, Propertio, Virgilio, Esiodo e Pindaro, e alla composizione di versi latini. Infine, c'era la classe di Retorica, culmine del percorso di formazione classica, durante la quale gli alunni erano chiamati a leggere e studiare i grandi oratori e gli storici dell'antichità (Cicerone, Tito Livio, Demostene e Tucidide) per imparare a comporre dei veri e propri discorsi in prosa, in lingua latina, a partire da una sorta di canovaccio fornito dall'insegnante. La maggior parte degli studenti, una volta conclusa la classe di Retorica, che solitamente durava due anni, abbandonava gli studi, mentre una piccola minoranza, che mirava all'accesso alle Facoltà di Teologia, Diritto o Medicina, poteva proseguire per altri due o tre anni frequentando la classe di Filosofia e acquisendo basi di matematica, fisica e metafisica.

Questo piano di studi e gli esercizi ad esso correlati, forgiati prevalentemente sulle esigenze di formazione del clero e dei futuri membri della Compagnia di Gesù, erano destinati ad influenzare notevolmente il modello di istruzione di tutta una nazione, almeno per i due secoli successivi⁹.

⁹Per un'ampia e molto precisa trattazione della storia della retorica in Francia si segnala lo studio di FRANÇOISE DOUAY-SOUBLIN, *La rhétorique en France au XIXe siècle à travers ses pratiques et ses institutions: restauration, renaissance, remise en cause*. In *Histoire de la rhétorique dans l'Europe moderne: 450-1950*. Paris, Presses Universitaires

1.2 La Rivoluzione e la fondazione delle Écoles centrales

Fino alla Rivoluzione non era mai esistita una vera e propria distinzione, in termini di livello di studi, tra *Collèges* e università, tra istruzione secondaria e istruzione superiore. I *Collèges* erano parte costitutiva dell'università, non erano percepiti come propedeutici all'accesso alle Facoltà e in alcuni casi, come in quello dei grandi collegi gesuitici, proponevano un ciclo di studi già completo, che si concludeva con la classe di Filosofia; si distinguevano, insomma, più per i metodi didattici che per il posizionamento all'interno di un ciclo di studi definito. L'istruzione superiore era di fatto un prolungamento di quella secondaria, pur non essendo per nulla sentita come necessaria: corsi preparatori, latino, greco, retorica, filosofia ed elementi di scienza erano appannaggio della Facoltà di Arte; istruzione professionale, teologia, diritto e medicina delle Facoltà di Teologia, Diritto e Medicina. In questa forma, irrigidita dal passaggio attraverso diversi secoli, non c'era spazio per alti insegnamenti scientifici e letterari, e la ricerca in questi campi si faceva al di fuori delle università, e spesso in contrasto con esse. La nascita dell'università in senso moderno, di un insegnamento superiore nel quale si incontrano discipline diverse, ricercatori che fanno la scienza e professori che la distribuiscono, ebbe un percorso lungo e travagliato.

Nel XVIII secolo i programmi dei *Collèges* ruotavano attorno a cinque discipline fondamentali; tra queste le *humanités* costituivano il perno cen-

trale, benché gli stessi enciclopedisti cominciassero a criticarne i contenuti e il ruolo di eccessiva predominanza rispetto alla filosofia e alle scienze.

On peut réduire à cinq chefs l'éducation publique : les Humanités, la Rhétorique, la Philosophie, les Mœurs e la Religion. Humanités. On appelle ainsi le temps qu'on emploie dans les collèges à s'instruire des préceptes de la langue latine. Ce temps est d'environ six ans : on y joint vers la fin quelque connaissance très superficielle du grec ; on y explique, tant bien que mal, les auteurs de l'antiquité les plus faciles à entendre ; on y apprend aussi, tant bien que mal, à composer en latin ; je ne sache pas qu'on y enseigne autre chose. [...] Il résulte de ce détail, qu'un jeune homme, après avoir passé dans un collège dix années, qu'on doit mettre au nombre des plus précieuses de sa vie, en sort, lorsqu'il a le mieux employé son temps, avec la connaissance très imparfaite d'une langue morte, avec des préceptes de rhétorique et des principes de philosophie qu'il doit tâcher d'oublier¹⁰.

Il concetto di suddivisione tripartita dei cicli di studio fa la sua prima comparsa proprio con la Rivoluzione, e in particolare con il piano di riforma dell'istruzione pubblica presentato da Condorcet nel 1792¹¹, un progetto che

¹⁰Tratto dall'articolo *Collège*, in D'ALEMBERT, *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*. Paris 1751-1765, 635

¹¹JEAN-ANTOINE-NICOLAS DE CARITAT MARQUIS DE CONDORCET, *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique, présentés à l'Assemblée nationale, au nom du Comité d'instruction publique*. Paris, Imprimerie nationale 1792. Gli intenti che stavano alla base di questo progetto saranno in parte ripresi nel XIX secolo, all'epoca delle riforme per la costituzione dell'*enseignement spécial*, di cui si parlerà nei prossimi capitoli.

aveva l'obiettivo di istituire cinque categorie di istituti: le *écoles primaires*, che avevano lo scopo di fornire un'educazione di base, civica e pratica; le *écoles secondaires*, dove dovevano essere insegnate la matematica e le scienze; gli *instituts*, una sorta di ciclo intermedio che doveva fornire agli alunni fondamenti di cultura generale (e che negli intenti di Condorcet avrebbe dovuto sostituire i *Collèges*); i *Lycées*, luoghi di formazione di fatto superiore, paragonabili alle università e destinati alla preparazione alle più alte professioni; infine la *Société nationale des sciences et des arts*, la cui funzione era quella di dirigere e regolare gli stabilimenti scolastici, ma anche di garantire la diffusione delle scoperte scientifiche e l'arricchimento del patrimonio culturale francese. In pieno clima rivoluzionario gli *instituts* di Condorcet avevano l'obiettivo di rimpiazzare i vecchi collegi umanistici, proponendo un insegnamento moderno e accantonando le "connaissances qui dominaient dans l'ancien enseignement", troppo incentrato sulle materie umanistiche, allo scopo di "former des hommes éclairés". Questo modello fu in qualche modo messo in pratica in seguito alla *Convention nationale* del 1795, che in pieno clima post rivoluzionario diede luogo alla fondazione delle *Écoles centrales*, che sostituirono a pieno titolo i collegi gesuitici, costituendo un livello di studi intermedio fra la scuola primaria e le cosiddette *Écoles spéciales*: il Collège de France, che dopo essere stato inglobato per anni dall'università ritrovava la sua autonomia, l'École polytechnique, il Museum, l'École Normale, le Écoles de Médecine e le Écoles de Droit. Di fatto l'insegnamento superiore era affidato a queste scuole, ognuna con la propria materia di specializzazione. Nel corso di questa brevissima parentesi alla fine del XVIII secolo, gli intellettuali che proposero questo sistema scolastico

avevano un programma pedagogico molto ambizioso per il tempo, che ruotava attorno a un modello di formazione di tipo letterario e non più retorico: essi sostenevano, al contrario dei loro predecessori, che un testo letterario non dovesse essere studiato tanto dal punto di vista retorico, per mettere in luce (o assimilare) le abilità di manipolazione del discorso dell'autore e la sua capacità di produrre un effetto nel lettore (secondo la tradizione delle scuole gesuitiche), quanto da quello linguistico, individuando la regolarità delle forme grammaticali e le norme che regolavano l'espressione. Dunque alla retorica, vista come una pratica aristocratica e politicizzata, si tendeva a sostituire un approccio più scientifico e oggettivo, incentrato sull'analisi grammaticale. In quest'ottica, i fondatori delle *Écoles centrales* avevano intenzione di ridurre la supremazia del latino all'interno dei programmi scolastici, per dare spazio allo studio della lingua francese, come mezzo naturale per accedere allo studio del linguaggio, e alle scienze. Questo approccio, che si sviluppò, in quanto espressione di razionalità, anche in opposizione alla tendenza romantica di esaltazione sregolata dell'individuo, ebbe tuttavia vita breve: con la soppressione, dopo solo sette anni, delle *Écoles centrales* e la fondazione, nel 1802, dei *Lycées* il latino tornò ad essere l'oggetto privilegiato di studio, ma venne mantenuto il principio concettuale dell'analisi razionale del linguaggio¹². Le *Écoles centrales* erano destinate a una brevissima apparizione nella storia della pedagogia: esse non furono in grado di avvicinarsi al modello secondo il quale erano state concepite e, a

¹²Per questa analisi del metodo di studio nelle *Écoles centrales* si rinvia a PIERRE JUDET DE LA COMBE, *L'intérêt pour l'Antiquité classique en France: arguments, institutions, comparaisons*. "Sandalion", 31 2008, 243–266.

causa della scarsa organizzazione interna e delle realtà troppo diverse tra loro che si trovarono ad affrontare, non riuscirono mai a prendere il posto dei collegi umanistici né ad affermarsi come istituti di istruzione secondaria. In Francia si può quindi iniziare a parlare di *enseignement secondaire*, nel senso storico del termine, solo a partire dai primi anni del XIX secolo, quando esso smise di indicare solamente un livello intermedio all'interno di un ciclo di studi e divenne una vera e propria istituzione; questo grazie da una parte alla tendenza all'unificazione a livello nazionale di tutti gli istituti destinati alla formazione classica sotto un'unica organizzazione centralizzata, dall'altra alla ratifica dei livelli di istruzione siglata da François Guizot¹³ nel 1816, che diede all'*enseignement secondaire* (termine che già veniva utilizzato dagli addetti ai lavori) il valore di vera e propria categoria amministrativa. La sua storia tuttavia iniziò per la precisione con la legge dell'11 floreale anno X (il 1 maggio del 1802) che sancì la nascita dei *Lycées* e con il decreto del 17 marzo 1808 che invece produsse la costituzione delle Università imperiali. Il *Lycée* assunse così la propria essenza, diventando l'espressione delle logiche politiche e amministrative dell'età napoleonica e imponendosi sulla struttura del sistema scolastico, fino a diventare, insieme al *Gymnasium* tedesco, uno dei paradigmi dell'istruzione secondaria nel XIX secolo¹⁴, tanto da meritare l'appellativo di *Empire du Milieu* attribuitogli

¹³Una vasta e completa voce biografica su François Pierre Guillaume Guizot (Nîmes 1787 - Le Val-Richer 1874), ministro dell'istruzione pubblica nel 1832 e figura centrale nella vita politica e intellettuale del suo tempo, si trova in BALTEAU, *Dictionnaire de biographie française*, 350.

¹⁴Per una storia approfondita e completa dell'istruzione secondaria in Francia nel XIX secolo dal punto di vista istituzionale si rinvia al recente studio di SAVOIE, *La construction de l'enseignement secondaire (1802-1914). Aux origines d'un service public*.

da Lucien Febvre. Nell'ambito delle *humanités classiques*, il nuovo secolo si apriva già con una contrapposizione forte: da un lato un umanesimo di stampo classico, greco-latino, eredità dei collegi e della tradizione gesuitica, dall'altro un umanesimo nuovo, più scientifico e aperto alla modernità, che le *Écoles centrales*, nella loro breve vita, avevano contribuito a diffondere.

1.3 Istruzione superiore e università

In questo elaborato non si parlerà approfonditamente del destino dell'istruzione superiore francese nel corso del XIX secolo. Tuttavia, per avvalorare ancora una volta le motivazioni che permisero all'*enseignement secondaire* di mantenere un ruolo assolutamente dominante fino agli inizi del Novecento, si ritiene necessario darne un brevissimo e certamente parziale accenno.

Come già anticipato, fu Napoleone Bonaparte nel 1806 a istituire l'Université de Paris e a fondare nel 1808 le Università imperiali, che rinacquero come vero e proprio luogo di formazione di menti asservite all'Impero. Va subito precisato che queste Università non erano per nulla paragonabili agli atenei di oggi, intesi come luoghi di formazione, ricerca e istruzione superiore. Con il termine *Université impériale* (e in seguito *royale*) si indicava infatti l'insieme dei *Lycées* (o *Collèges royaux*), i collegi comunali e il personale insegnante ad essi assegnato. Si può affermare in un certo senso che, almeno a livello di istruzione pubblica, ci fosse una sorta di sovrapposizione quasi esatta tra le *humanités*, l'*Université* che le dispensava e l'*enseignement secondaire* che ne era la rappresentazione amministrativa; le Facoltà di Lettere erano evidentemente parte integrante dell'Università,

ma, ad eccezione della Sorbonne, per tutto il XIX secolo fecero magra figura rispetto all'istruzione secondaria così strutturata¹⁵. Le vecchie scuole speciali presero il nome di Facoltà di Teologia, Diritto, Medicina, Scienze e Lettere, prive di rapporti e di contatti tra loro, e organizzate in maniera autonoma e indipendente. I professori erano pochi, spesso insegnavano contemporaneamente anche al liceo, e i corsi, che mancavano degli spazi e degli strumenti necessari e di frequentatori costanti (soprattutto per quanto riguarda le Facoltà di Lettere e di Scienze), rimanevano infruttuosi e mediocri. I rinnovamenti che si proposero durante il periodo della Restaurazione per dare all'insegnamento superiore un'organizzazione più moderna e conforme ai suoi scopi ultimi furono presto abbandonati. Dei tentativi di riforma vennero successivamente proposti da François Guizot e Victor Cousin¹⁶, ma le Facoltà restarono pressoché invariate, ostili ad ogni progetto di rinnovamento, in parte perché né il pubblico, né il governo, né le università stesse erano pronte a metterlo in atto, e, secondariamente, per mancanza di fondi. L'opinione pubblica nutriva scarso interesse nei confronti dell'istruzione superiore e si accontentava di veder migliorato ciò che già esisteva, senza grandi trasformazioni; i bisogni pratici erano

¹⁵Per queste puntuali osservazioni si fa riferimento all'articolo di ANDRÉ CHERVEL, *Les humanités classiques: la fin du modèle rhétorique (1800-1880)*. In JEAN-NOËL LAURENTI – ROMAIN VIGNEST (eds.), *Enseigner les humanités: enjeux, programmes et méthodes de la fin du XVIIIe siècle à nos jours*. Paris, Editions Kimé 2010.

¹⁶Per approfondimenti biografici sulla figura di Victor Cousin (Parigi 1792 - Cannes 1867), ministro dell'istruzione pubblica nel 1840, si rinvia a BALTEAU, *Dictionnaire de biographie française*, 9, 1069 e a FRIEDRICH AUGUST ECKSTEIN, *Nomenclator Philologorum*. Hamburg, B. G. Teubner 1871. Prima studente al Lycée Charlemagne e all'École Normale, poi professore presso la stessa École Normale e alla Sorbonne, compì diversi viaggi in Germania nel 1817, nel 1824 e nel 1831 e partecipò attivamente alla vita pubblica francese della prima metà del XIX secolo. Per il ruolo che Guizot e Cousin assunsero all'interno della questione scolastica si veda CHARLES H. POUTHAS, *L'Université de Paris depuis la Révolution*. In *Aspects de l'Université de Paris*. Paris, Editions Albin Michel 1949.

soddisfatti e i progressi della ricerca, benché non mancassero grandi nomi e a volte interessanti scoperte scientifiche, suscitavano poche reazioni anche da parte del potere politico¹⁷. Durante il Secondo Impero la situazione non cambiò di molto: il budget destinato all'istruzione superiore aumentò, ma fu allocato per la creazione di nuove Facoltà di scarso interesse e si assistette a una decisa centralizzazione intellettuale intorno a Parigi. Le università francesi erano cristallizzate in una situazione di stallo: le strutture erano antiquate e cadenti, gli strumenti di lavoro insufficienti, gli edifici inadatti; le dottrine e le ideologie che trasmettevano erano sorpassate, e tuttavia il conservatorismo assicurò loro la sopravvivenza per tutto il XIX secolo, garantendo il mantenimento di una clientela minima.

Analizzando più da vicino le Facoltà di Lettere, ad esempio, si nota che effettivamente contavano pochissimi studenti; ogni professore, a seconda della propria bravura e dell'argomento trattato, attirava un uditorio più o meno numeroso, composto però per la maggior parte di ascoltatori amatoriali, donne, persone prive di occupazione e curiosi, motivo per cui la sostanza dell'insegnamento impartito veniva spesso sacrificata in nome dell'eloquenza. I veri e propri studenti frequentavano i corsi di rado e non avevano quasi nessun rapporto con i professori.

Les facultés des lettres servaient à répandre le goût de l'ins-
truction et de la littérature, à éclairer et souvent à charmer

¹⁷Si ricorda solo che nel 1821 furono ufficialmente destinate alla Sorbonne le Facoltà di Teologia, Scienze e Lettere. Per il resto, la sopravvivenza delle Facoltà in questo periodo fu garantita dai professori, dal pubblico (per quanto poco numeroso) e dal nome che gli istituti stessi che le ospitavano si erano fatti nel tempo. Si veda sempre POUTHAS, *L'Université de Paris depuis la Révolution*.

la société cultivée des villes universitaires, mais non à former des hommes utiles au pays ou à transmettre d'une génération à l'autre le culte de la science¹⁸.

I sostenitori e gli oppositori della riorganizzazione del sistema universitario francese erano inoltre divisi dalla stessa importante controversia sul destino degli studi classici che animava anche le altre istituzioni dedicate all'istruzione: ci si chiedeva se le Facoltà dovessero insegnare una scienza oppure un'arte, e quindi fare filologia o letteratura.

Au point de vue numérique, les littérateurs sont la grande majorité, les philologues une faible minorité. Les premiers, après une courte lutte, règnent sans conteste à la Sorbonne; les autres, à peu d'exceptions près, occupent les chaires de l'École des hautes études et du Collège de France. À l'École Normale, les maîtres sont en grande partie philologues, les élèves presque tous littérateurs.

Si trattava, anche in questo caso, di una scissione vecchia di due secoli; nel corso del Seicento, infatti, la letteratura in Francia conobbe un periodo di grande splendore, e l'interesse per gli autori antichi, unito al desiderio di rendere il sapere accessibile al grande pubblico, era la preoccupazione primaria dei letterati; ogni approccio scientifico era un ostacolo al raggiungimento di questo ideale e veniva quindi messo da parte. Nel XVIII secolo, che vide l'affermarsi della filosofia sul senso storico, questa tendenza pro-

¹⁸Si riportano da qui in poi alcune citazioni da ANONIMO, *Classical Education in France*. "The Classical Review", 2 1888, Nr. 1/2, 45-50. L'autore di questo articolo era un professore universitario francese, che scrisse per conto della rivista inglese "The Classical Review" una serie di lettere sul sistema scolastico della Francia.

seguì, e lo studio scientifico delle civiltà antiche fu pressoché abbandonato. L'istruzione, come spiegato in precedenza, era nelle mani dei Gesuiti, che fecero della letteratura classica uno strumento per educare alla parola e alla scrittura.

Aussi ceux que leur vocation appelait à s'occuper de littérature ne firent pas leur premier souci de comprendre les auteurs anciens, ce qui exige de pénibles travaux d'observation grammaticale et de critique des textes; ni de tirer de ces auteurs des données exactes sur la civilisation dont leurs ouvrages sont pour nous les principaux monuments, c'est un labeur qu'on peut laisser à d'autres, quitte à venir ensuite mettre en œuvre des matériaux tout prêts. Ils s'appliquèrent avant tout à devenir écrivains eux-mêmes; à dire des choses fines et frappantes à propos de ces auteurs.

Con questo fine risultava inutile fare filologia o linguistica, o specializzarsi in una lingua piuttosto che in un'altra. Era sufficiente studiare una letteratura qualsiasi per diventare letterati e professori ed esercitare *l'art de bien dire*.

L'art de bien dire, d'exprimer avec agrément des idées intéressantes, de formuler ses impressions et ses jugements avec une chaleur communicative, cet art une fois acquis peut s'exercer aussi bien à propos de Plaute que de Molière, de Shakespeare que de Sophocle; si vous ne connaissez pas les auteurs qui serviront de thème à vos réflexions, vous serez quitte pour les lire, dans une

bonne traduction, au besoin. D'un autre côté, il devenait inutile d'approfondir.

In più, l'approccio filologico-scientifico, debolmente sostenuto ma sempre esistito, benché destinato ad essere rivalutato in chiave emulativa nella seconda metà dell'Ottocento, era inizialmente considerato il frutto di una sospetta condotta filotedesca.

En même temps, la recrudescence du chauvinisme, qui depuis longtemps, avec la sottise et l'ignorance qui lui sont propres, accusait la philologie d'être une invention des Allemands, réussissait à la rendre suspecte au gros public.

Fu però proprio la disfatta subita contro la Germania nel 1870 a determinare la presa di coscienza rispetto al problema dell'istruzione superiore; ciò che più fu criticato nel dopoguerra fu l'insufficienza del suo valore scientifico: la mediocrità dei centri universitari era vista come una delle principali cause della sconfitta e la loro riforma come un dovere patriottico dettato dalla nostalgia del prestigio perduto. Nel 1875 fu stabilita la libertà dell'insegnamento superiore, e il governo si impegnò a presentare nel giro di un anno un progetto di legge che rendesse effettivi i miglioramenti necessari. La campagna di brochure e articoli che fu portata avanti da gran parte dei professori del tempo ruotava attorno a tre idee fondamentali: le Facoltà dovevano concentrarsi sulla ricerca scientifica e non soltanto sull'insegnamento; a questo scopo, era necessario che fossero riunite in un'organizzazione solida, all'interno della quale le diverse discipline potessero interagire fra loro in modo fecondo e con quella comunanza di metodo che l'unità scientifica

richiedeva; infine, dovevano perseguire la ricerca della verità, del valore e dell'efficacia della scienza dal punto di vista intellettuale, economico e sociale.

Ad ogni modo per buona parte del XIX secolo le università francesi rimasero relegate a un ruolo decisamente marginale rispetto all'*enseignement secondaire*, complice appunto la loro tendenza a rimanere dei luoghi di culto di quel sentimento letterario che, per ragioni culturali ma anche storiche, ancor più in seguito alla presa di coscienza determinata dagli eventi politici, cominciava ad essere sentito come un segno di arretratezza¹⁹.

¹⁹Per tracciare un profilo della situazione dell'insegnamento superiore in Francia nel XIX secolo si è fatto riferimento a POUTHAS, *L'Université de Paris depuis la Révolution*, LOUIS LIARD, *Universités et facultés*. Paris, Armand Colin et Cie 1890 e ANONIMO, *Classical Education in France*, 45–50.

Capitolo 2

La restaurazione delle humanités classiques (1802-1840)

Tradizione letteraria e tradizione oratoria, filologia e linguistica, modello empirico-razionalistico e modello linguistico, insegnamento scientifico e insegnamento su base storico-comparatista, metodo tedesco e metodo retorico antico: queste furono le dicotomie che divisero gli intellettuali e i filologi francesi nel corso dell'Ottocento. I maggiori dibattiti si registrarono nella seconda metà del secolo, e più precisamente nel periodo compreso fra la battaglia di Sedan e gli inizi del Novecento, tempo di grandi cambiamenti in cui la Francia si dedicò con diverse intensità e motivazioni alla critica costruttiva del proprio sistema scolastico. Nei primi anni del secolo, invece, Parigi conservava ancora il primato indiscusso per gli studi scientifici e umanistici. Per gli intellettuali e studiosi del tempo, provenienti dalla Ger-

mania ma anche dagli altri Paesi europei, la capitale francese era una tappa obbligata, e la Sorbonne era senza dubbio la Facoltà più prestigiosa, il luogo più ambito per arricchire il proprio curriculum di formazione¹. Benché le università francesi si cullassero, come abbiamo visto, in un sistema chiuso, autoreferenziale e poco incline alla ricerca e all'innovazione, molti professori continuarono ad intrattenere relazioni coi più illustri esponenti del mondo intellettuale europeo, soprattutto tedesco, e non mancarono momenti di confronto fra i rispettivi sistemi scolastici e tradizioni politiche e culturali, che si acuirono in corrispondenza degli eventi bellici del secolo, pur rimanendo relativamente decorosi e limitati al piano intellettuale almeno fino alla Prima Guerra Mondiale².

Tuttavia il secolo appena conclusosi, le implicazioni culturali legate all'Età dei Lumi e all'esperienza rivoluzionaria, avevano lasciato in eredità agli educatori di inizio Ottocento una realtà molto contraddittoria e numerose questioni da risolvere: bisognava privilegiare un tipo di formazione letteraria oppure era tempo di dare spazio a quella scientifica? Era più opportuno esercitare gli studenti alla scrittura o alla parola orale? La prima lingua di studio doveva continuare ad essere il latino, oppure il francese? Era prioritario affinare la cultura generale e letteraria o allenare attiva-

¹Per uno studio comparativo delle discipline classiche, dei sistemi universitari e della filologia nel XIX secolo si segnala il saggio di MAURICE JACOB, *Étude comparative des systèmes universitaires et place des études classiques au 19ème siècle en Allemagne, en Belgique et en France*, in MAYOTTE BOLLACK – HEINZ WISMANN – THEODOR LINDKEN, *Philologie und Hermeneutik im 19. Jahrhundert II*. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht 1983.

²Sul passaggio da ideologia culturale a ideologia politica e politicizzata, e sulla frattura del mondo accademico europeo fra guerra e dopoguerra si segnala l'approfondito studio di CINZIO VIOLANTE, *La fine della "grande illusione": uno storico europeo tra guerra e dopoguerra, Henri Pirenne (1914-1923): per una rilettura della "Histoire de l'Europe"*. Bologna, Il Mulino 1997.

mente gli allievi all'arte oratoria? E qual era il metodo di insegnamento, il modello da seguire? Queste domande si fecero sempre più insistenti col passare dei decenni, ma bisognò attendere la seconda metà del secolo per vedere le prime risposte concrete e confrontare reazioni e riflessioni estremamente diverse e in alcuni casi divergenti fra loro. Con il Primo Impero, infatti, si assistette a un vero e proprio ritorno forzato delle *humanités* e del latino, che divenne il segno di riconoscimento di tutti coloro che potevano permettersi di passare attraverso l'istruzione secondaria e, di conseguenza, fare parte dell'élite della società. Il modello di insegnamento definito e consolidato nei primi quarant'anni del XIX secolo rimase di fatto il paradigma educativo dominante e privo di concorrenza fino alla vigilia del Novecento.

2.1 La nascita dei Lycées

Il 1 maggio 1802, ovvero l'11 floreale anno X, il progetto di legge emanato dalle autorità imperiali stabilì ufficialmente la nascita dei *Lycées*, al preciso scopo di centralizzare e porre sotto il controllo dello Stato la formazione generale delle libere professioni e delle élite in campo amministrativo, politico, militare e accademico; il progetto prevedeva la creazione di una sorta di rete di istituti pubblici e privati accomunati da un percorso di studi di livello simile³. Questa legge può certamente essere considerata come il punto di partenza della creazione del sistema scolastico francese in senso moderno, pur costituendo, dal punto di vista storico, una delle tappe della

³La stessa finalità fu anche alla base del decreto del 17 marzo 1808, che regolamentò la nascita delle Università imperiali.

serie di dibattiti e di progetti di riforma che ancora risentivano dell'eco della Rivoluzione. I *Lycées* nacquero infatti in sostituzione delle *Écoles centrales* del 1795, simili nella concezione, ma differenti nelle finalità educative e politiche e nella loro organizzazione interna. Se le *Écoles centrales*, almeno sulla carta, avrebbero dovuto costituire un sistema di istituti diffuso in modo capillare su tutto il territorio francese (secondo il principio rivoluzionario di uguaglianza) e orientato a un insegnamento ampio e diversificato, aperto alle scienze e ai progressi della ragione e della modernità, i *Lycées* erano invece il frutto di una strategia differente: luoghi di propaganda napoleonica, questi nuovi istituti erano aperti, oltre che agli studenti paganti, anche a un discreto numero di borsisti, allo scopo di rafforzare la fedeltà all'impero e formare le giovani menti a una possibile carriera militare, o, in generale, a ruoli di potere che il governo aveva interesse a controllare. E il metodo più certo per raggiungere questo scopo era quello di proporre una tipologia di insegnamento fondato proprio sull'apprendimento del latino e delle *humanités classiques*, con un modello organizzativo simile a quello dei vecchi collegi, basato sull'alternanza di ore di corso e ore di studio, esercizi e ripetizione, uno schema ormai rodato che affossò del tutto l'autonomia degli studenti che le *Écoles centrales* avevano tentato di promuovere⁴. La restaurazione della supremazia del latino nei programmi scolastici dei *Lycées* fu tuttavia affiancata dall'introduzione, a partire dal secondo anno di corso, della matematica, per tutti gli studenti che intendevano proseguire gli studi e

⁴Sulla continuità fra collegi dell'Ancien Régime e *Lycées* si veda MARIE-MADELEINE COMPÈRE, *Du collège au lycée, 1500-1850: généalogie de l'enseignement secondaire français*. Paris, Éditions Gallimard/Julliard 1985.

accedere all'École polytechnique e all'École spéciale militaire, segno che la preoccupazione circa l'utilità pratica dell'istruzione iniziava già a diffondersi nell'opinione pubblica del tempo. Certo è che, negli intenti di Bonaparte, il modello di riferimento, proprio in virtù della sua coerenza e dell'affinità rispetto agli scopi che si proponeva, rimaneva quello degli antichi collegi gesuitici, persino nella costituzione del corpo insegnanti.

Ainsi la condition de l'enseignement serait la même que celle des autres carrières civiles. Ce corps aurait un esprit. L'Empereur pourrait en protéger les membres les plus distingués, et les élever par ses faveurs plus haut dans l'opinion que ne l'étaient les prêtres lorsqu'on considérait en eux le sacerdoce comme une sorte de noblesse. Tout le monde sentait l'importance des Jésuites ; on ne tarderait pas à sentir l'importance de la corporation de l'enseignement, lorsqu'on verrait un homme, d'abord élevé dans un Lycée, appelé par ses talents à enseigner à son tour, avançant de grade en grade, et se trouver, avant de finir sa carrière, dans les premiers rangs de l'État. De toutes les questions politiques, celle-ci est peut-être de premier ordre. Il n'y aura pas d'état politique fixe s'il n'y a pas un corps enseignant avec des principes fixes. Tant qu'on n'apprendra pas dès l'enfance s'il faut être républicain ou monarchique, catholique ou irrégieux etc., l'État ne formera point une nation ; il reposera sur des bases incertaines et vagues ; il sera constamment exposé aux désordres et aux changements⁵.

⁵NAPOLÉON IER, *Note sur les lycées, 16 février 1805*. In *Correspondance de Napoléon Ier. Tome X / publiée par ordre de l'Empereur Napoléon III*. Paris, Henri Plon 1858-1870,

Altra caratteristica non meno significativa del periodo napoleonico fu la restaurazione, a pieno titolo, della classe di Retorica, primo luogo di pratica del culto dell'Imperatore, che rimase, fino alla sconfitta di Napoleone a Waterloo, un vero e proprio strumento di propaganda e di mitizzazione della figura del generale. I grandi concorsi e i discorsi di eloquenza militare composti in quel periodo, ruotavano tutti attorno all'attualità più immediata, all'incoronazione di Bonaparte o alle grandi vittorie sul campo, riprendendo lo stile della grande oratoria classica⁶.

Alla fine dell'epoca napoleonica, quindi, non si poteva ancora parlare di istruzione secondaria in senso moderno, ma se ne riuscivano sicuramente già scorgere i confini. Con la Restaurazione e, in seguito, la Monarchia di Luglio, la differenza fra licei e Facoltà si fece più netta: le Facoltà, come abbiamo visto, finirono per essere ridotte a commissioni per l'attribuzione del *baccalauréat*, che proprio in quegli anni si confermò essere il titolo di studio più riconosciuto a livello nazionale, centralizzato e controllato nella sua composizione. La separazione istituzionale dei *Lycées* (o *Collèges royaux*) dalle Facoltà fornì all'*enseignement secondaire* le giuste condizioni di partenza per acquisire un ruolo di assoluta predominanza nel sistema scolastico francese, e il *baccalauréat*, istituito ufficialmente con il decreto del 17 marzo 1808 per fare in modo che tutti gli studenti fossero in grado di "répondre sur

147-148. Come ben si evince da questo estratto, l'organizzazione del sistema scolastico era una questione prioritaria per Napoleone Bonaparte, che, come molti prima e dopo di lui, la riteneva uno dei principali strumenti di controllo del proprio Impero. La formazione delle giovani menti e prima di tutto del corpo insegnante assumeva gli aspetti di una vera e propria questione politica.

⁶Sulle caratteristiche generali della retorica nel Primo Impero si veda DOUAY-SOUBLIN, *La rhétorique en France au XIXe siècle à travers ses pratiques et ses institutions: restauration, renaissance, remise en cause*.

tout ce qu'on enseigne dans les hautes classes des lycées"⁷ e fossero quindi preparati ad accedere alle diverse Facoltà, diventò l'espressione concreta di questa divisione. Nel corso del secolo le prove del *baccalauréat* acquisirono sempre più importanza e, di conseguenza, si trovarono spesso al centro delle polemiche e delle riforme dei piani di studio che si susseguirono nei decenni, fungendo così da vero e proprio specchio dei cambiamenti negli equilibri fra le varie discipline, sintomo a loro volta delle tendenze e dei mutati interessi della società.

In particolare l'evoluzione del *baccalauréat ès lettres*, che per tutto il XIX secolo mantenne il primato rispetto a quello scientifico, è estremamente significativa e offre un primo scorcio di come la retorica e le *humanités classiques* in generale abbiano progressivamente lasciato il posto all'insegnamento moderno. Se ne propone qui uno schema tanto sintetico quanto sintomatico⁸:

⁷*Décret impérial portant organisation de l'Université du 17 mars 1808*, art. 19.

⁸La tabella qui riportata è tratta da FALCUCCI, *L'humanisme dans l'enseignement secondaire en France au XIXe siècle*. Nella scelta delle prove del *baccalauréat* si registra la discontinuità delle riforme che hanno contraddistinto il XIX secolo. Per un'analisi più approfondita del tema si veda anche DOUAY-SOUBLIN, *La rhétorique en France au XIXe siècle à travers ses pratiques et ses institutions: restauration, renaissance, remise en cause*.

Anno	Composizione del baccalauréat ès lettres
1809	explication orale d'auteurs anciens
1821	+ mathématiques + questions de rhétorique
1830	+ composition latine + questions sur le syllogisme
1840	+ version latine + questions d'histoire-géographie + explication orale d'auteurs français
1853-1857	+ composition française ou latine (tiré au sort)
1864	+ composition française de philosophie
1880	- composition latine + composition française + questions d'histoire littéraire
1890	composition française = dissertation critique ou explication écrite d'auteurs français

Forzatamente restaurati nel corso del Primo Impero, il latino e le *humanités classiques* rimasero per tutta la prima metà del XIX secolo il simbolo della cultura, prova inconfondibile del passaggio attraverso l'istruzione secondaria, all'epoca a pagamento, un lusso che in pochi potevano concedersi e, in quanto tale, segno dell'appartenenza alle classi sociali più agiate. Per la nuova borghesia, arricchitasi durante la Rivoluzione, dare ai propri figli un'istruzione di tipo classico significava permettere loro di accedere all'élite della società; questa convinzione, figlia delle manovre napoleoniche sull'istruzione pubblica, dominò l'opinione pubblica francese fino agli ultimi vent'anni del secolo⁹.

⁹Per una sintetica quanto esaustiva panoramica sull'argomento si veda l'articolo di CHERVEL, *Les humanités classiques: la fin du modèle rhétorique (1800-1880)*.

2.2 Humanités classiques e art du mot juste

Per meglio spiegare il percorso delle *humanités classiques* tra le discipline scolastiche nel corso dell'Ottocento, ho ritenuto necessario, a questo punto della ricerca, darne una definizione più precisa. Il termine *humanités classiques*, a dire il vero, non era ancora in uso agli inizi del XIX secolo. Soltanto dopo il 1880 e, successivamente, nella prima metà del XX secolo, si iniziò ad aggiungere l'aggettivo *classiques* per circoscrivere meglio un tipo di formazione che fino ad allora veniva genericamente identificata come *humanités*. Questa precisazione è interessante alla luce del fatto che le *humanités*, nel sentimento comune, divennero classiche proprio nel periodo in cui cominciarono ad essere maggiormente contestate, ovvero negli ultimi vent'anni del secolo, quando le riforme dell'istruzione pubblica le misero a confronto con un altro tipo di *humanités*, quello delle lingue e delle letterature moderne (francese in particolare) e delle discipline scientifiche, che a inizio Novecento acquisirono legittimità istituzionale. Nell'ambito della storia dell'istruzione pubblica tuttavia, almeno fino alla metà del XIX secolo, è possibile isolare e definire con una certa precisione ciò che si intendeva con il termine *humanités*:

Les humanités sont une discipline scolaire qui visait à familiariser l'élève avec la langue et la littérature latines et à lui permettre d'imiter les écrivains de l'Antiquité par des composi-

tions rédigées aussi bien en poésie (le vers latin) qu'en prose (la narration, le discours)¹⁰.

Ci si accorge subito che in questa definizione non viene dato alcuno spazio al greco, il cui studio fu restaurato, in età napoleonica, dopo un periodo di generale abbandono da parte della maggioranza dei collegi francesi nel corso del XVIII secolo. La *renaissance hellénique* caldeggiata dall'Impero si tradusse, nel 1809, nell'introduzione del greco nei piani di studio a partire dalla classe 4; nel giro di qualche anno fu persino anticipato alla classe 6 e successivamente inserito tra le prove obbligatorie del *baccalauréat* nel 1820. A questa sostanziale rinascita istituzionale non corrispose tuttavia un'effettiva applicazione pratica: all'inizio del secolo la maggior parte degli insegnanti, salvo qualche rara eccezione riscontrabile nei licei parigini, ignorava il greco, o non era comunque in grado di insegnarlo¹¹.

Appare più che evidente, analizzando i testi pedagogici, i programmi, i manuali e gli esercizi proposti in classe, che le *humanités* rimasero, per buona parte del XIX secolo, una disciplina incentrata sull'apprendimento della lingua latina, a partire dalle classi elementari fino alle classi di Retorica e Filosofia, che davano accesso alla prova del *baccalauréat*. In questo percorso, accanto all'insegnamento teorico della retorica (che, come abbiamo visto, entrò a pieno titolo fra le domande del *baccalauréat* a partire dal 1821), il latino, che aveva smesso di essere parlato in classe da circa un secolo, veniva

¹⁰Questa puntuale definizione è tratta dall'articolo di CHERVEL, *Les humanités classiques: la fin du modèle rhétorique (1800-1880)*, 66.

¹¹Per queste osservazioni si veda CHERVEL, *Les humanités classiques: la fin du modèle rhétorique (1800-1880)*. Sulla questione si segnala anche MILANESE, *I lacci e gli sbadigli: Pascoli, Martini, Giolitti, e l'insegnamento di latino e greco nell'Ottocento italiano*, 889–904.

insegnato attraverso i celebri esercizi del *discours latin* e del *vers latin*. Il *discours latin* era la prova regina della formazione classica e veniva proposta agli allievi che frequentavano la classe di Retorica; l'opera di riferimento per questo tipo di esercizio erano le *Conciones (ex latinis scriptoribus excerptae)*, ovvero una raccolta artificiale di estratti di arringhe di Tito Livio, Sallustio, Tacito e Quinto Curzio Rufo, nella quale venivano presentati i discorsi decisivi di generali o di noti personaggi politici dell'antichità, contestualizzati tramite una breve spiegazione del periodo storico. C'era poi il *vers latin*, insegnato a partire dalla classe 4, una disciplina di lusso, che consisteva nella composizione di versi in latino a partire da frammenti di grandi opere poetiche classiche.

Tutti i grandi nomi che fecero la storia della letteratura francese dell'Ottocento passarono, negli anni della loro formazione, da queste prove. Charles Baudelaire, ad esempio, che frequentò il Lycée Louis-Le-Grand ottenendo il *baccalauréat* nel 1839, vinse diverse volte il premio in *vers latin* al Concours Général¹². Leggendo la sua biografia e le numerose testimonianze dell'epoca, si nota che questo suo talento nell'esercizio di memorizzazione e rielaborazione della poesia latina era esplicitamente riconosciuto dai suoi compagni di studi e dai suoi insegnanti.

¹²Tuttora in vigore nei licei francesi, il Concours Général fu istituito nel 1744 all'Université de Paris, su iniziativa di Monsignor Legendre, per premiare gli allievi migliori e valorizzare il loro lavoro; i primi riconoscimenti furono assegnati nel 1747 alla Sorbonne. Inizialmente indirizzato ai soli studenti maschi dei licei parigini e limitato alle materie principali del tempo (latino, greco, francese, storia, matematica e fisica), fu poi esteso anche al resto della Francia e a entrambi i sessi nel 1924, e aperto alle discipline tecnologiche nel 1995. Si rinvia per maggiori dettagli al sito internet del MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, *Le concours général des lycées et des métiers: un prix d'excellence*. (URL: <http://www.education.gouv.fr/>).

Lui-même, dès le lycée, était poète, soit en latin, soit en français. Je me rappelle un de ses chefs-d'œuvre en vers latins [...] Baudelaire avait fait merveille, composé les vers latins les plus brillants, brodé des développements éblouissants¹³.

La pratica del *vers latin* consisteva per lo più nell'arte del combinare tra loro estratti dei più celebri capolavori della poesia latina (Virgilio in particolare), per poi restituire composizioni di citazioni dotte, abilmente camuffate e inanellate fra loro. Questi esercizi di stile partivano dall'apprendimento mnemonico di una serie di esempi-tipo riportati nei libri di testo, primo fra tutti il *Gradus ad Parnassum*, che, oltre ad essere un dizionario linguistico latino-francese, conteneva anche un'ampia e dettagliata sezione dedicata alla poesia latina e fu largamente utilizzato nelle classi almeno per tutta la prima metà del XIX secolo.

Les mérites du Gradus ad Parnassum sont depuis longtemps connus et appréciés. Abondance de synonymes et des épithètes, richesse et variété des exemples, réunion de toutes les ressources propres à féconder l'imagination des élèves, ce sont des avantages qu'aucun Dictionnaire de vers n'offre au même degré¹⁴.

L'opera di Baudelaire, così come quella di Rimbaud e di molti altri grandi poeti francesi dell'Ottocento, attesta a pieno titolo come la pratica del *vers*

¹³La citazione di Émile Deschanel, compagno di classe di Baudelaire al Lycée Louis-Le-Grand, è tratta dall'articolo di CORINNE SAMINADAYAR-PERRIN, *Baudelaire poète latin*. "Romantisme", 31 2001, 87–103.

¹⁴FRANÇOIS-JOSEPH-MICHEL NOËL, *Gradus ad Parnassum ou nouveau dictionnaire poétique latin-français*. Paris, L. Hachette 1867. L'edizione del 1867, dalla cui prefazione è tratta la citazione, si discosta solo per pochi dettagli dall'originale del 1818.

latin fosse profondamente radicata nella cultura scolastica del tempo, tanto che se ne trovano tracce evidenti nelle sue poesie ma anche negli scritti in prosa¹⁵. Baudelaire, in particolare, affermò esplicitamente di considerare il passaggio attraverso lo studio della lingua latina indispensabile per poter apprendere a padroneggiare la lingua e il grande stile francese; viceversa la non conoscenza del latino condannava all'incapacità letteraria e all'impossibilità di cogliere il bello, o anche solo di comprenderlo. A suo avviso, esisteva una connessione quasi sacra fra la lingua latina e la lingua francese, una simbiosi dimostrata soprattutto dalle affinità lessicali: solo attraverso uno studio profondo e assiduo del vocabolario latino era possibile acquisire l'*art du mot juste*, ovvero il dono più prezioso per ogni grande poeta.

Questa breve ma significativa parentesi ben dimostra come il culto delle *humanités classiques* fosse estremamente consolidato nella cultura francese; non mancavano le critiche dei contemporanei, che sostenevano che queste pratiche meccaniche di insegnamento del latino producessero risultati artificiali e allenassero la capacità di fare collage sempre più elaborati piuttosto che la reale padronanza stilistica della lingua. Tuttavia l'ambizione dell'istruzione secondaria, ribadita senza sosta nei manuali, nei discorsi di apertura delle scuole, negli articoli della stampa specializzata, era proprio quella di forgiare negli studenti una lingua di scrittura stilisticamente pura, degna erede di una tradizione letteraria che coltivò il mito del latino almeno

¹⁵Per approfondimenti sui retaggi della formazione classica in Baudelaire si veda SAMINADAYAR-PERRIN, *Baudelaire poète latin*, 87–103. Nell'articolo ne viene proposto un interessante esempio: nella poesia *L'Irréparable* Baudelaire avrebbe ripreso la celeberrima massima ovidiana *Tempus edax rerum*, combinandola con gli altrettanto noti versi di Orazio *Exegi monumentum aere perennius*, forgiando ai versi 36-37 l'espressione *L'Irréparable ronge avec sa dent maudite notre âme, piteux monument*.

fino al 1880.

2.3 Una rinascita incerta

Come abbiamo visto, il ritorno del latino come fulcro dell'istruzione secondaria non fu tanto il frutto di una riflessione pedagogica, quanto una scelta di circostanza, determinata dalla volontà bonapartista di tornare ad un ordine rassicurante, che riportasse solidità in una nazione ancora turbata dagli sconvolgimenti della Rivoluzione. Queste intenzioni furono accolte e consolidate anche negli anni della Restaurazione, che sancirono ufficialmente la rinascita paradossale del regno delle *humanités classiques*, un modello di insegnamento che sembrava già essere superato alla fine del Settecento, ma che era invece destinato a sopravvivere ancora per quasi un secolo. Il latino, in quanto garanzia di spessore culturale e segno di distinzione dalla media nazionale, determinava allora il confine tra l'istruzione primaria, gratuita, e un'istruzione d'élite, data in istituti dove gli studenti (eccezion fatta per i borsisti) pagavano una retta inaccessibile ai più. Tuttavia la presenza dell'insegnamento delle scienze e della matematica, introdotto, come detto in precedenza, per preparare gli alunni all'accesso all'École polytechnique e all'École militaire, insinuò già nei primi quarant'anni del secolo la tendenza all'utilitarismo, in un sistema fino ad allora volutamente votato alla diffusione di una cultura disinteressata e senza tempo. Questo modello unico iniziò ad essere messo in discussione proprio con l'avvento delle necessità del secolo, che richiedevano una modernizzazione dell'insegnamento classico, maggiore specializzazione degli insegnanti, l'estensione dello studio del

francese e l'introduzione delle lingue moderne.

La pretesa rinascita delle *humanités classiques* fu, di fatto, decisamente ambigua fin dalla sua stessa definizione, anche e soprattutto a livello legislativo:

Toute école établie par les communes ou tenue par les particuliers, dans laquelle on enseignera les langues latine et française, les premiers principes de la géographie, de l'histoire et des mathématiques, sera considérée comme école secondaire.

On enseignera dans les lycées les langues anciennes, la rhétorique, la logique, la morale et les éléments des sciences mathématiques et physiques¹⁶.

La legislazione alla base della nascita delle scuole secondarie e dei *Lycées* forniva per lo più delle indicazioni generiche piuttosto che un ordinamento preciso del piano di studi da adottare e della suddivisione delle materie, e, inoltre, non teneva conto delle specificità locali né definiva con precisione il significato dell'alternanza tra le classi di latino e matematica: secondo una legge emanata qualche anno dopo, infatti, gli alunni potevano frequentare la classe di matematica soltanto dopo aver concluso la seconda classe di latino. Pur non essendo chiaro se si trattasse di un'opzione facoltativa o di un obbligo, questa costruzione del percorso di studi, che diede luogo a diverse interpretazioni locali nei vari istituti in tutta la Francia, evidenziava da una parte la volontà di un ritorno alla tradizione dei collegi umanistici, dall'altra

¹⁶*Loi du 11 floréal an X (1er mai 1802)*, art. 6 e 10.

l'influenza non più trascurabile dell'enciclopedismo del XVIII secolo, che aveva insinuato il bisogno di un insegnamento di tipo utilitario.

Dopo i grandi dibattiti ingenerati dalla Rivoluzione e dall'espulsione dei Gesuiti, la costituzione dei licei fu subito vista come un brutale passo indietro, e tuttavia portò alla ribalta quella che può essere serenamente definita come la questione del secolo nel campo della pedagogia francese: il dibattito fra la coerenza intellettuale di un modello di insegnamento che doveva offrire una formazione in rapporto con la tradizione culturale delle élite e delle esigenze del tempo, e quello sulle finalità degli studi nell'ottica della futura posizione sociale e della carriera da intraprendere. A inizio secolo, non esistendo un'alternativa sufficientemente valida e strutturata, le *humanités classiques* mantennero il loro primato in virtù del fatto che erano ancora l'unico modello di insegnamento riconosciuto e ampiamente sperimentato. L'insegnamento scientifico iniziò a fare la sua comparsa e a insinuarsi lentamente nei percorsi di studio, grazie anche al successo dell'École polytechnique che ne validava la necessità, ma rimase una sorta di complemento alle *humanités*, legittimato unicamente dalle finalità di preparazione professionale che gli erano associate. Il tentativo di posticiparlo agli ultimi anni di formazione degli alunni era dovuto al timore che potesse in qualche modo colonizzare e snaturare la formazione classica, alterandone le finalità morali e culturali. Per gli uomini della Restaurazione, infatti, l'educazione classica non aveva solo la funzione di istruire e acculturare, ma anche di sviluppare negli alunni lo spirito e il carattere, facendone dei buoni cristiani e destinandoli a posizioni sociali per le quali era necessaria una solida tempra morale. L'eccessiva apertura dei collegi nel XVIII secolo

(che avevano in alcuni casi allargato la base degli studenti, permettendo la gratuità dell'accesso) fu a lungo considerata come una delle principali cause non solo della Rivoluzione francese, ma anche delle sommosse e delle spinte rivoluzionarie del XIX secolo, ad opera delle classi sociali imprudentemente istruite in precedenza. La restaurazione delle *humanités classiques* e la fondazione dei *Lycées* diedero a queste tendenze una formalizzazione istituzionale e fiscale: da quel momento in poi l'*enseignement secondaire* prese a definire un tipo di istruzione a pagamento, di stampo classico, alzando ancora di più la barriera sociale fra chi poteva studiare il latino e chi no. Inoltre, fino al 1852, per poter accedere al *baccalauréat ès sciences*, alla *licence* e all'*agrégation* bisognava necessariamente aver conseguito il *baccalauréat ès lettres*, dunque la formazione umanistica rimaneva conditio sine qua non per poter ambire a un'istruzione di livello superiore o diventare professori.

I limiti di questa neonata identificazione, soprattutto rispetto al modello delle *humanités classiques* ereditato dalla tradizione, erano diversi: innanzitutto era ormai caduto uno dei pilastri costitutivi dell'insegnamento classico, ovvero quello del professore unico. Già da diverso tempo, infatti, dopo i dibattiti rivoluzionari e l'episodio delle *Écoles centrales*, la figura dell'insegnante era andata sempre più qualificandosi, e accanto al professore di latino e lettere esisteva una figura diversa per ciascuna disciplina: matematica, fisica, storia, retorica e filosofia. Questa crescente specializzazione diede sicuramente un primo impulso alla costituzione di materie di studio autonome, ognuna con la propria dignità, erodendo gradualmente la convinzione che fossero un mero complemento all'istruzione letteraria, fondata sulla lettura degli autori classici.

Una seconda dimostrazione della fragilità del modello umanistico fu l'introduzione, con peso sempre maggiore, dello studio della lingua e della letteratura francese e la tendenza sempre più diffusa a proporre la lettura di testi e opere in lingua francese nei piani di studio, che andava di pari passo con la progressiva scomparsa del greco. Col passare dei decenni l'uso del latino in classe, che non era più obbligatorio, fu gradualmente abbandonato, anche perché gli stessi studenti non ne avevano una conoscenza abbastanza solida; si iniziò ad insistere maggiormente sul francese, tanto che, nel 1840, furono introdotte tra le prove del *baccalauréat* non soltanto la *version latine* (allo scopo di verificare presso gli alunni la padronanza ortografica della lingua francese), ma anche una prova di spiegazione orale di autori francesi inseriti a programma di anno in anno¹⁷. In più, oltre all'insegnamento scientifico, ancora visto come un percorso preparatorio ai concorsi di accesso agli istituti di istruzione superiore, a minacciare il trionfo assoluto delle *humanités* fecero la propria comparsa le lingue moderne, introdotte nel 1838 come corso obbligatorio, benché al di fuori del normale orario di lezione.

A fare concorrenza all'insegnamento classico, inoltre, iniziarono a farsi strada nella prima metà del XIX secolo tutta una serie di istituti satellite, specializzati nella preparazione ai concorsi per l'accesso alle scuole superiori. Abbiamo già visto come questi concorsi abbiano di fatto determinato il rafforzamento delle discipline scientifiche all'interno dei piani di studio dei *Lycées*. Il proliferare di questi istituti privati diede un impulso ancora più forte a questa tendenza, spingendo l'istruzione secondaria, che non poteva

¹⁷Si veda la tabella del mutamento delle prove del *baccalauréat ès lettres* al capitolo 2.1 a pagina 45.

permettersi di perdere tanti studenti, ad affiancare sempre più all'ideale disinteressato degli studi classici, l'utilitarismo scientifico imposto dal secolo. Questo produsse una sorta di biforcazione fra coloro che portavano a termine il percorso di studi letterario e quelli che invece abbandonavano anzitempo la formazione classica per frequentare i corsi preparatori, formando delle vere e proprie categorie socio-professionali in base alla provenienza familiare e alle ambizioni lavorative.

Un'ultima grande sfida alla supremazia delle *humanités classiques* che trovò terreno fertile a partire dai primi decenni del XIX secolo fu, infine, il crescente successo di piccoli istituti che proponevano percorsi di formazione classica per esponenti della piccola e media borghesia che desideravano poter vantare un'istruzione di base, con rudimenti di latino, in modo da poter elevare il proprio status sociale. Il fiorire di questi istituti e di molte altre scuole minori che offrivano un'istruzione a vocazione pratica, fu la dimostrazione dell'inadeguatezza del modello di formazione classica in vigore al tempo, che non rispondeva più alle esigenze reali della società; la necessità di promuovere un tipo di formazione professionale aperta anche alle classi meno agiate era propria di questi anni e sfociò nell'apertura di sezioni apposite, all'interno dei collegi, destinate appunto all'insegnamento delle arti e dei mestieri artigianali¹⁸.

Le plan d'études des diverses maisons d'éducation a le défaut
d'être trop uniforme. Il convient aux jeunes gens qui se destinent

¹⁸Nella stesura di questo paragrafo si è fatto ampio riferimento allo studio di SAVOIE, *La construction de l'enseignement secondaire (1802-1914). Aux origines d'un service public*, che contiene a sua volta numerosi riferimenti bibliografici sulle diverse tematiche affrontate.

aux professions dont l'instruction classique forme la base naturelle; il n'est nullement approprié aux besoins des professions commerciales, agricoles, industrielles et manufacturières. Déjà, dans quelques collèges royaux, on a remédié avec succès à cet inconvénient, en établissant des sections particulières d'élèves qui étudient d'une manière spéciale les sciences et leur application à l'industrie, les langues modernes, la théorie du commerce, le dessin, etc¹⁹.

Nonostante il tentativo di restaurazione delle *humanités classiques*, appare evidente che già nel primo quarantennio del XIX secolo fossero presenti i presupposti di tutta una serie di contraddizioni e di caratteristiche che mal si conciliavano con il modello unico e globale rappresentato dalla formazione classica tramandata nei secoli precedenti: la concorrenza della matematica e delle discipline scientifiche, la tendenza all'enciclopedismo e alla specializzazione, la crescente necessità di professionalizzazione e di formazione delle classi sociali medie e i dubbi sull'utilità pratica degli studi erano solo i primi sintomi dei grandi dibattiti che avrebbero animato i decenni successivi.

¹⁹La citazione è tratta dal rapporto al Re del 26 marzo 1829, compilato dall'allora ministro dell'istruzione pubblica Antoine François Henri Lefebvre de Vatimesnil.

Capitolo 3

La comparsa delle prime contraddizioni (1840–1870)

Se i primi quattro decenni del XIX secolo sembrarono rispecchiare un tentativo di recupero, per quanto discontinuo e contraddittorio, dallo choc della Rivoluzione e, in seguito, dalla fine del Primo Impero, il periodo che intercorse tra la metà del secolo e la battaglia di Sedan rappresentò, almeno in base alle chiavi di lettura qui proposte, una sorta di crocevia, nel quale si incontrarono diversi aspetti storici e culturali che marcarono l'evoluzione dell'istruzione secondaria e delle *humanités classiques*, ponendo le basi per i violenti dibattiti di fine secolo.

Da una parte, la crescita dell'istruzione secondaria, che proseguì in questo trentennio, fu affiancata dalla concorrenza del privato, resa istituzionalmente più solida dalla legge Falloux del 1850, che promulgò la libertà di insegnamento, dando così una nuova spinta soprattutto agli istituti ecclesiastici. Forte di questa riguadagnata indipendenza, il mondo cattolico non

esitò a far sentire la propria voce nella questione scolastica e in relazione alla formazione classica.

Dall'altra, fu proprio in questo periodo che cominciarono a farsi sempre più esplicite le tensioni fra il modello restaurato delle *humanités classiques* e la corsa alla modernizzazione della cultura: saggi, documenti e articoli testimoniano la profondità con cui il tema iniziò ad essere avvertito. In questo capitolo ho scelto di tracciare solo alcuni degli aspetti più particolari che la questione assunse a cavallo del secolo, sia in funzione delle sue presunte influenze politiche ed economiche (come nella tesi di Frédéric Bastiat) sia in chiave di confronto-scontro con il modello della vicina Germania, che si acui con l'avvento della guerra franco-prussiana.

Le riforme portate avanti dalle autorità scolastiche per stare al passo con la concorrenza degli istituti privati sulle procedure, la formazione, i programmi e l'inquadramento pedagogico degli istituti furono numerose, ed estremamente diverse fra loro, anche in questo periodo; tuttavia ebbero una presa limitata sull'evoluzione del sistema scolastico francese, probabilmente a causa dei troppo repentini cambiamenti di poltrona dei vari ministri dell'istruzione pubblica: Salvandy (1837-1839 e 1845-1848), Villemain (1839-1845), Fortoul (1851-1856), Rouland (1856-1863), e infine Victor Duruy (1863-1869). Ciononostante, le riforme proposte da Duruy tra il 1863 e il 1865 rappresentarono un momento fondamentale nella storia delle *humanités classiques*, soprattutto perché, tra le altre cose, introdussero il cosiddetto *enseignement spécial*, un modello che sacrificava lo studio del latino e del greco a favore delle materie pratiche, come l'economia e le lingue moderne, muovendo un primo passo verso la moltiplicazione delle materie

di insegnamento e la specializzazione delle carriere.

3.1 Classici pagani e classici cristiani: la curiosa battaglia di Monsignor Gaume

Le latin n'a qu'une sorte d'ennemis, et ces ennemis sont les utilitaires ; mais l'antiquité classique a des ennemis dans deux camps fort différents : d'abord dans celui des utilitaires qui, ne voulant pas même de la langue latine, sapent les études classiques par leur base ; et ensuite dans certains membres du clergé catholique et du clergé protestant, qui refusent d'admettre que le meilleur moyen de former des catholiques soit de les mettre à l'école chez les païens. La querelle fut très-vive, parmi les savants allemands, de 1820 à 1825 ; elle a été renouvelée, en France, vers 1851, par l'abbé Gaume, dont un pamphlet très-violent, appelé le *Ver rongeur*, fit explosion en dehors du monde des écoles, et appela pour quelque temps sur cette question l'attention du public. L'abbé Gaume déclarait toute l'antiquité antérieure à Jésus-Christ profondément immorale ; mais, dans son désir de conserver les études latines, qu'un prélat catholique ne pourrait sacrifier, il prétendait que l'Église avait donné naissance à une littérature latine aussi parfaite que la première, et que

saint Augustin, par exemple, n'était pas moins bon latiniste que Cicéron¹.

Per quanto concerne l'opposizione nei confronti dello studio della lingua latina, è interessante ricordare che a metà secolo fu il mondo religioso a dar voce ad alcuni tra i primi segni della turbolenza che impegnò l'ambiente scolastico e, più in particolare, gli studi classici, nella seconda metà dell'Ottocento. A periodo di riforme ormai inoltrato, lo stesso Jules Simon, ministro dell'istruzione pubblica dal 1870 al 1873², fece notare che lo scontro in ambito ecclesiastico fu per l'appunto molto vivo in Francia già intorno al 1851 quando, accanto allo schieramento dei cosiddetti "utilitaristi" (ovvero coloro che desideravano sopprimere, o per lo meno ridurre notevolmente, l'insegnamento del latino nel nome della modernità e delle nuove esigenze pratiche), fece la sua comparsa un'ulteriore corrente di pensiero, promossa da membri del clero cattolico e protestante, che accusava gli studi classici, quindi pagani, di essere la principale causa di tutti i mali del XIX secolo e di aver ingiustamente monopolizzato il sistema scolastico, togliendo spazio agli studi religiosi e impedendo di fatto di poter fornire un'educazione di stampo cristiano. Questo scontro, che fu tanto sentito e diffuso da prendere il nome di *querelle des classiques*, vide nascere, accanto ai sostenitori di un umanesimo cristiano conciliante, che facesse libero uso sia di testi dell'antichità classica sia di testi della tradizione patristica, due schieramenti totalmente opposti: il primo mirava ad esaltare l'antichità classica e la sua eredità, il

¹JULES SIMON, *La réforme de l'enseignement secondaire*. Paris, Hachette et Cie 1874, 40-41.

²Di Jules Simon e della riforma dell'istruzione secondaria si parlerà più approfonditamente nel capitolo successivo.

secondo concepiva il cristianesimo come il punto di incontro necessario fra le varie culture europee e promuoveva la rottura netta con la cultura classica pagana e i suoi dubbi valori morali.

3.1.1 *Le Ver rongeur des sociétés modernes*

Principale portavoce di questa seconda tendenza fu Jean-Joseph Gaume³ che nel 1851 pubblicò una violenta opera intitolata *Le Ver rongeur des sociétés modernes ou le paganisme dans l'éducation*, con la quale attaccò apertamente la cultura classica, sostenendo che lo studio degli autori pagani avesse prodotto le condizioni di depravazione e di immoralità che avevano fatto ammalare la società a lui contemporanea.

Benché non fosse un personaggio di spicco del suo tempo, Gaume passò alla storia per aver incarnato questa rivendicazione in un momento in cui la Chiesa stava progressivamente riacquistando voce in capitolo nel campo della pedagogia, a seguito della legge Falloux del 1850, che aveva liberalizzato l'istruzione secondaria, fino ad allora sotto il monopolio (e il controllo) dell'Università imperiale. Lo stesso Chateaubriand nel 1814 si espose, in un esplicito pamphlet, per denunciare l'immoralità e la dissolutezza che venivano a suo avviso trasmesse nei licei imperiali.

³Per uno studio approfondito della figura di Jean-Joseph Gaume (Fuans 1802 - 1879) e della *querelle des classiques* qui descritta si rinvia al dettagliato lavoro di DANIEL MOULINET, *Les classiques païens dans les collèges catholiques? Le combat de Monseigneur Gaume (1802-1879)*. Paris, Les éditions du Cerf 1995. Monsignor Gaume, ordinato al seminario di Besançon nel 1825, superiore del piccolo seminario di Nevers, poi vicario generale, dal 1843 al 1852, della stessa diocesi, ebbe la fortuna di poter disporre della casa editrice di famiglia per esprimere le proprie posizioni circa le questioni religiose del suo tempo; scrisse numerose opere sulla teologia, la storia e l'educazione, sostenendo principalmente la necessità di introdurre l'insegnamento degli autori cristiani tra i classici in programma nelle scuole.

Ces enfants étaient placés dans des écoles où, rassemblés au son du tambour, ils devenaient irréligieux, débauchés, contempteurs des vertus domestiques. Si de sages et dignes maîtres osaient rappeler la vieille expérience et les leçons de la morale, ils étaient aussitôt dénoncés comme des traîtres, des fanatiques, des ennemis de la philosophie et du progrès des lumières. L'autorité paternelle, respectée par les plus affreux tyrans de l'antiquité, était traitée par Buonaparte d'abus et de préjugés. Il voulait faire de nos fils des espèces de Mamelouks sans Dieu, sans famille et sans patrie⁴.

La posizione di Chateaubriand sembra aver avuto un'influenza notevole sull'opinione cattolica, che da inizio secolo accusava lo Stato di trascurare l'insegnamento religioso nei piani di studio, impartendo un tipo di formazione che, a detta di molti, incoraggiava l'ateismo. Questo malcontento, unito alla ratifica della legge sulla libertà di insegnamento lungamente attesa, rese fertile il terreno sul quale poté svilupparsi la polemica di Gaume.

Contro la morte della società Gaume proponeva una "révolution qui seule peut arracher le malade au trépas". Questa rivoluzione non consisteva nell'eliminazione dello studio delle lingue classiche, bensì nella sostituzione dei testi classici pagani, su cui si basava il metodo di insegnamento dai tempi del Rinascimento, con testi classici cristiani.

⁴FRANÇOIS-RENÉ DE CHATEAUBRIAND, *De Buonaparte, des Bourbons, et de la nécessité de se rallier à nos princes légitimes pour le bonheur de la France et celui de l'Europe*. Paris, Mame Frères 1814, 16-17.

Rendre l'enseignement chrétien, voilà le dernier mot de la lutte; voilà ce qu'il faut entreprendre, ce qu'il faut réaliser à tout prix. Cela veut dire avant tout : il faut substituer le christianisme au paganisme dans l'éducation. Il faut renouer la chaîne de l'enseignement catholique, manifestement, sacrilègement, malheureusement rompue dans toute l'Europe, il y a quatre siècles⁵.

Scopo dell'autore era quello di porre le basi per poter formare una società fondata su dei solidi valori religiosi, obiettivo a suo avviso irraggiungibile col mantenimento dell'esistente piano scolastico, che attribuiva allo studio del latino pagano un numero di ore spropositato, a scapito non solo della religione, ma anche delle lingue moderne, il cui apprendimento risultava decisamente insufficiente ai bisogni del tempo.

Cela veut dire qu'il connaît la religion à peu près comme l'anglais ou l'allemand, dont on lui donne chaque semaine une ou deux leçons, sans être, au bout de cinq ans d'étude, en état de lire un ouvrage, et moins encore de soutenir une conversation en anglais ou en allemand [...]. En tout cas, jamais l'enseignement religieux de quelques heures par semaine, en concurrence avec un enseignement païen de chaque jour et de chaque heure du jour, ne sera capable de former des générations solidement religieuses⁶.

Il saggio si articola poi nell'esposizione dell'influenza negativa che, secondo Gaume, lo studio dei classici pagani avrebbe esercitato rispettivamente

⁵JEAN-JOSEPH GAUME, *Le Ver rongeur des sociétés modernes ou le paganisme dans l'éducation*. Paris, Gaume Frères 1851, 3.

⁶GAUME, *Le Ver rongeur des sociétés modernes ou le paganisme dans l'éducation*, 245.

sulla letteratura, il linguaggio, le arti, la filosofia, le scienze, la religione, la famiglia e la società, con una critica strutturata e puntualmente argomentata ad ogni passaggio. Con rigore e precisione quasi scientifici, egli cercò di dimostrare che la degradazione registrata in tutti i campi elencati non era altro che il frutto di una cattiva educazione, affidata prevalentemente alle parole dei soli autori pagani, un tipo di educazione che dalla fine del XV secolo aveva lentamente rimpiazzato quella cristiana di origine medievale con “l’abus des études classiques”. Gaume proseguì quindi col proporre un deciso cambiamento del metodo di insegnamento delle lingue antiche: il latino doveva essere studiato a partire dai testi della tradizione cristiana in lingua latina, che potevano vantare, a detta sua, lo stesso valore stilistico di quelli pagani.

La belle latinité n’est pas seulement, ainsi que nous l’avons prouvé, la latinité du siècle d’Auguste, mais encore et surtout la latinité des grands siècles chrétiens⁷.

Gaume suggerì inoltre, in chiusura della sua opera, che, per poter rimanere al passo coi tempi e addirittura alimentare il senso di unità dell’Europa creando una base culturale comune, fosse utile tradurre i classici greci e latini in tutte le lingue moderne, facilitando in tal modo l’accostamento ai testi e la loro comprensione.

Disons, pour finir, que l’étude des langues vivantes, devenant de plus en plus générale et nous paraissant entrer dans les conseils de la Providence sur les temps actuels, nous croyons

⁷GAUME, *Le Ver rongeur des sociétés modernes ou le paganisme dans l’éducation*, 382.

rendre un vrai service, nous osons dire à l'Europe entière, en faisant de nos classiques latins et grecs, des classiques français, anglais, allemands, italiens et espagnols. Traduits dans toutes ces langues, non seulement ils en facilitent l'étude; mais encore ils alimentent toute la jeunesse de l'Europe de la même pensée, l'abreuvent de la même eau, la nourrissent du même pain, la vivifient dans le même baptême⁸.

Monsignor Gaume ebbe modo, una ventina d'anni più tardi, di avvalorare la sua tesi proprio in seguito alla guerra franco-prussiana, con la pubblicazione di un testo intitolato *Où en sommes-nous? Étude sur les événements actuels: 1870 et 1871*, con il quale si unì al coro di intellettuali che presero posizione sulla sconfitta francese, individuando nella crisi del sistema dell'educazione la causa principale del disastroso esito della guerra⁹. L'opera nacque per lo più, a detta dell'autore, per fornire un resoconto della situazione della Francia e dell'Europa e dei possibili risvolti futuri, ma fu un buon pretesto per puntare nuovamente il dito contro gli studi pagani, colpevoli di aver gettato la società nella barbarie intellettuale, morale e materiale, che secondo Gaume era all'origine di tutti i mali della Francia e dell'Europa stessa.

⁸GAUME, *Le Ver rongeur des sociétés modernes ou le paganisme dans l'éducation*, 412.

⁹Segni dello sconcerto tipico del periodo, riscontrabile in numerosissimi autori del tempo (come si vedrà nel prossimo capitolo), sono presenti anche nelle parole di Gaume: "Qu'est-il arrivé? La France, l'antique France, la première nation militaire du monde, a été vaincue, toujours vaincue par une nation née d'hier, sans passé glorieux, sans sympathies en Europe et dont jusqu'ici les rares victoires étaient dues à la ruse, plutôt qu'à l'habileté de ses chefs et au courage de ses soldats. Le fait est pourtant vrai. La France, qui naguère avait promené son drapeau victorieux dans toutes les capitales du continent, et, avec ses seules forces, soutenu longtemps le choc de toutes les nations de l'Europe, la France est aujourd'hui envahie, foulée, ravagée, vaincue par une seule puissance". Si veda JEAN-JOSEPH GAUME, *Où en sommes-nous? Etude sur les événements actuels: 1870 et 1871*. Paris, Gaume Frères 1871, 96.

L'éducation des classes lettrées, cette éducation qui étiole et qui empoisonne, qui n'apprend rien, qui ne sert à rien, qui n'arme contre rien : telle est donc la cause première et toujours agissante du mal dans l'Europe moderne. [...] Les mêmes causes produisent les mêmes effets. Si vous continuez de semer de l'ivraie, vous récolterez de l'ivraie. Si vous semez du paganisme, quoi que vous fassiez, vous récolterez du paganisme¹⁰.

3.1.2 Le reazioni dei contemporanei

A causa delle sue posizioni estremiste, che inneggiavano all'imposizione, nei programmi scolastici, di una presenza cospicua di testi provenienti dalla letteratura patristica cristiana, al preciso scopo di cristianizzare la scuola e, di conseguenza, la società, Gaume passò agli occhi della maggior parte dei contemporanei (anche degli ecclesiastici) come un esaltato e un visionario; tuttavia suscitò una vera e propria tempesta di opinioni che animò la disputa per diverso tempo.

Uno dei più strenui oppositori di Gaume fu Monsignor Dupanloup, superiore del seminario di Saint-Nicolas du Chardonnet, poi vescovo di Orléans¹¹, che, pur affermando la necessità di rafforzare l'educazione cristiana nelle scuole, era un convinto sostenitore della letteratura classica, segno di ricchezza culturale, ma soprattutto supporto alla tradizione cristiana, se

¹⁰GAUME, *Où en sommes-nous? Etude sur les événements actuels: 1870 et 1871*, 365-366.

¹¹Sulla figura di Monsignor Dupanloup e sulla parte che prese nella querelle si veda sempre MOULINET, *Les classiques païens dans les collèges catholiques? Le combat de Monseigneur Gaume (1802-1879)*.

dispensata agli allievi nella giusta misura; il suo progetto educativo aveva come obiettivo principale quello di formare uomini di fede, buon senso e onore. Egli fu subito scioccato dalle posizioni di Gaume, che riteneva eccessive, violente e mosse da una sostanziale ignoranza e non esitò ad attaccarlo pubblicamente, contribuendo così ad ampliare il campo della disputa.

L'étude respectueuse des saints livres et l'explication des auteurs chrétiens, grecs et latins, ont dans votre enseignement la place qui leur convient, celle qu'on leur a toujours réservée dans la plupart des petits séminaires et des maisons d'éducation chrétienne. Vous faites sur ce point, messieurs, ce qui est bon de faire, et vous le faites dans la mesure commandée par l'âge de vos élèves; vous savez d'ailleurs, dans l'instruction que vous leur distribuez, user chrétiennement des auteurs profanes¹².

La querelle sui classici pagani divide la Chiesa in due schieramenti opposti: da una parte cattolici liberali e gallicani, favorevoli allo studio della letteratura classica in quanto per nulla in conflitto con i valori cristiani; dall'altra una fazione composta in prevalenza da ultramontani, che simpatizzavano per le tesi di Gaume ritenendo, come lui, che un'educazione fondata sui classici pagani corrompesse le menti e non fosse adatta a formare dei buoni cristiani.

¹²L'estratto della *Lettre de Monseigneur l'évêque d'Orléans à MM. les supérieurs, directeurs et professeurs de ses petits séminaires, et aux autres ecclésiastiques chargés, dans son diocèse, de l'éducation de la jeunesse par l'emploi des auteurs profanes grecs et latins dans l'enseignement classique* è riportato in JEAN-JOSEPH GAUME, *Lettres à Mgr. Dupanloup évêque d'Orléans sur le paganisme dans l'éducation*. Paris, Gaume Frères 1852, 242, raccolta della pungente corrispondenza sul tema fra i due ecclesiastici.

Vous coulez vos enfants dans un moule païen, et vous vous étonnez de n'en pas retirer des chrétiens!¹³

La disputa superò presto i confini della semplice questione pedagogica e si fece tanto accesa da provocare l'intervento di Papa Pio IX, che con l'enciclica *Inter multiplices* del 21 marzo 1853 tentò di calmare temporaneamente la situazione raccomandando un giusto equilibrio nello studio dei classici, sia cristiani sia pagani.

Primariamente, essendovi noto e manifesto quanto giovi alla prosperità della Chiesa, non meno che dello Stato, la buona educazione del Clero, non cessate di comune accordo dall'esplicare, in un affare di tanto momento, le vostre cure e le vostre sollecitudini. Proseguite, come fate, a non lasciare nulla d'intentato, affinché i giovani chierici nei seminari si formino per tempo ad ogni virtù, alla pietà, allo spirito ecclesiastico; affinché vengano crescendo in umiltà, senza la quale non possono piacere a Dio, ed anche nelle umane lettere e nelle discipline più severe, specialmente sacre; e, lontani da ogni pericolo di errore, siano così diligentemente istruiti che possano non solo imparare la vera eleganza del parlare e dello scrivere, l'eloquenza, sia dalle sapientissime opere dei santi Padri, sia dai più insigni scrittori pagani purgati da ogni sozzura, ma possano inoltre principalmente conseguire la perfetta e solida

¹³GAUME, *Le Ver rongeur des sociétés modernes ou le paganisme dans l'éducation*, 24. È curioso notare come l'immagine dello "stampo", utilizzata in senso denigratorio per descrivere la formazione classica, ricorra nella letteratura del tempo. Si veda l'estratto di Jules Vallès al paragrafo successivo.

scienza della teologia, della storia ecclesiastica e dei sacri canoni, fornita dagli autori approvati da questa Sede Apostolica¹⁴.

La battaglia di Monsignor Gaume non rimase quindi l'espressione isolata di un estremista solitario, ma influenzò decisamente l'opinione pubblica, sconvolse le istituzioni e produsse reazioni anche al di fuori dei confini nazionali¹⁵.

In Francia, tra le numerose risposte al saggio di Jean-Joseph Gaume, ci fu quella del gesuita Charles Daniel¹⁶, che nel 1853, con un saggio intitolato *Des études classiques dans la société chrétienne*, tentò di confutare la tesi del sacerdote ripercorrendo la storia degli studi classici e il loro rapporto con le istituzioni cristiane a partire dal IV secolo fino al XVII secolo, al fine di dimostrare che durante tutto quel periodo lo studio degli autori pagani non si era neanche mai avvicinato a incrinare la solidità della Chiesa, e che era quindi inopportuno eliminare i classici dai programmi scolastici. A partire

¹⁴Si riporta in traduzione un passo dell'enciclica di Pio IX, citata in MOULINET, *Les classiques païens dans les collèges catholiques? Le combat de Monseigneur Gaume (1802-1879)*, che a sua volta rinvia al riferimento bibliografico PIE IX, *Encyclique Inter multiplices*. "Annales de philosophie chrétienne", 46 1853, Nr. 40, 297.

¹⁵In DOUAY-SOUBLIN, *La rhétorique en France au XIXe siècle à travers ses pratiques et ses institutions: restauration, renaissance, remise en cause*, 1097 si fa notare che a partire dal 1857 comparve nel programma di greco del *baccalauréat* il noto testo di San Basilio del IV secolo, che incoraggiava lo studio dei testi della letteratura greca antica, in quanto sufficientemente compatibili con il pensiero cristiano, nonostante le loro origini pagane. Sulla lista di autori previsti nei programmi del *baccalauréat* si veda anche ANDRÉ CHERVEL, *Les Auteurs français, latins et grecs au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours*. Paris, Institut national de recherche pédagogique, Service d'histoire de l'éducation 1986, 240. Per approfondimenti sul testo di San Basilio si segnala l'edizione italiana SAN BASILIO, *Discorso ai giovani - Oratio ad adolescentes*. Firenze, Nardini 1990.

¹⁶Cenni al violento attacco di Charles Daniel (Beauvais 1818 - Parigi 1893), sacerdote gesuita che si interessò attivamente al problema della didattica e fu tra i fondatori della rivista *Études de théologie, de philosophie et d'histoire*, si possono trovare in MOULINET, *Les classiques païens dans les collèges catholiques? Le combat de Monseigneur Gaume (1802-1879)*, 189.

da un riesame di tipo storico, Daniel cercò di rendere noti i principi che da sempre avevano dominato la pedagogia cristiana, attraverso le esperienze delle sue figure più autorevoli, elencando i diversi metodi adottati, gli ostacoli superati, i risultati ottenuti, e le vicissitudini cui l'istruzione classica e letteraria aveva assistito, tenendo presente il suo rapporto con l'educazione morale e religiosa. La difesa degli studi classici passava, quindi, secondo Daniel, attraverso il dato di fatto che tutti i maggiori personaggi della storia della Chiesa ebbero a che fare con i classici, studiarono ed insegnarono la grammatica e le lettere, il latino e gli autori antichi, e non si poteva negare che se l'Europa era ed era rimasta una terra fundamentalmente cristiana per tanti secoli il merito fosse in gran parte loro. Da questo si deduceva che gli insegnanti esercitavano una decisa influenza nella formazione della spiritualità di un individuo, molto più che i testi adottati, fossero essi cristiani oppure pagani.

L'éducation et l'instruction ne sont pas identiques ; l'une s'adresse surtout au cœur, l'autre surtout à l'intelligence. Elles partent néanmoins d'une source commune ; et cette source, c'est le maître. Pratiquement, elles sont donc inséparables. [...] Le livre, quel que soit celui qui l'a écrit, chrétien ou païen, hétérodoxe ou catholique, n'étend pas son influence au delà des matières dont il traite, des préceptes qu'il énonce. C'est, en ce qui regarde l'éducation, un agent secondaire, quelquefois indifférent et neutre, un instrument qui obéit aux mains du maître, agent principal¹⁷.

¹⁷CHARLES DANIEL, *Des études classiques dans la société chrétienne*. Paris, Julien, Lanier et Cie 1853, 6-7.

L'autore rifiutava le preoccupazioni avanzate qualche anno prima da Monsignor Gaume su quali fossero i classici pagani e quali quelli cristiani, e in che numero dovessero essere ammessi nel percorso di istruzione dei giovani. Egli fece degli studi classici l'oggetto della sua trattazione storica, partendo dalla suddivisione delle arti liberali in *trivium* e *quadrivium*. Al *trivium* appartenevano, per l'appunto, la grammatica, la retorica e la dialettica; la grammatica, che era concretamente la scienza delle declinazioni, delle coniugazioni e della sintassi, rivestiva il ruolo più importante nell'ambito della metodologia di insegnamento classico, e grammatici erano i professori di lingua e letteratura. Daniel citava in seguito San Gregorio Nazianzeno, Basilio Magno, San Girolamo e Sant'Agostino come coloro che raccolsero l'eredità culturale e letteraria greco-romana, dando le prime regole a una materia che non era ancora mai stata sistematizzata. Al termine del suo ragionamento il religioso individuava nella classicità il terreno preparato da Dio per lo sviluppo della Chiesa e delle generazioni cristiane, una tradizione, una lingua e un bagaglio culturale di cui gli uomini di fede del suo tempo erano destinati a servirsi per diffondere il Vangelo.

N'est-il pas facile de reconnaître que Dieu avait préparé dans ce milieu du monde gréco-romain des instruments merveilleusement appropriés aux différents besoins de son Église, une langue, une législation, une culture intellectuelle qui portaient le sceau de la domination promise aux fils de Japhet, et dont les chrétiens devaient se servir un jour pour étendre le règne de l'Évangile, comme autrefois les Israélites avaient employé les trésors de d'Égypte à la décoration du tabernacle? C'est aussi la constante

pensée des saints Pères à cet égard. Il suit de là que Cicéron, par exemple, élaborait la langue destinée à devenir celle de l'Église, des conciles, des successeurs de Pierre¹⁸.

Dopo la panoramica storica volta a giustificare le sue idee riguardo al rapporto possibile fra religione e studi classici, anche Daniel si inseriva nel dibattito sul metodo di insegnamento per proporre la sua soluzione, pur dichiarando di non avere l'autorità necessaria a indicare dei veri e propri programmi scolastici. Nel capitolo conclusivo, *Il y a quelque chose à faire*, il gesuita espresse con decisione il suo timore riguardo al rischio che la soppressione degli studi classici avrebbe comportato; a suo avviso, senza di loro non sarebbe potuto sussistere alcun insegnamento degno di questo nome, e la qualità dell'istruzione sarebbe stata definitivamente compromessa. L'accorato appello in favore della conservazione dell'insegnamento classico faceva leva sull'impossibilità di negare che tutti i preti e i Padri della Chiesa da sempre ne avevano sostenuto la validità, e sulla sfrontatezza del solo pensiero di contraddire un'opinione tanto autorevole. Daniel esortava a mettere da parte ogni puerile antipatia¹⁹ e a non rendersi responsabili di un atto tanto grave, che avrebbe sortito il risultato opposto a quello desiderato; per combattere la frivolezza di spirito e l'indifferenza religiosa che al tempo, secondo i religiosi impegnati in questa querelle, dilagavano sempre più,

¹⁸DANIEL, *Des études classiques dans la société chrétienne*, 10.

¹⁹Con ogni probabilità Daniel voleva qui fare riferimento alla divergenza di opinioni con Jean-Joseph Gaume: "J'en demande bien pardon à ceux que ce mot exaspère, nous devons conserver l'enseignement classique. L'intérêt qui est en cause est sérieux, plus qu'on ne pense. Le compromettre, ou par un zèle indiscret, ou par trop de complaisance pour de pueriles antipathies, c'est se rendre gravement responsable". Si veda DANIEL, *Des études classiques dans la société chrétienne*, 347.

la soluzione migliore era quella di arrivare a una sorta di alleanza tra l'educazione cristiana e l'insegnamento classico.

Il y a quelque chose à faire et nous sommes bien loin d'en disconvenir : il a toujours quelque chose à faire. Particulièrement en ce temps de frivolité d'esprit et d'indifférence religieuse, il y a une chose qu'il importe extrêmement de faire : allier l'éducation chrétienne à l'enseignement classique²⁰.

Un'alleanza che doveva passare dalla rivalutazione del metodo grammaticale, che anche Sant'Agostino riconosceva essere il miglior strumento di una forte disciplina intellettuale. Ai futuri medici e ai futuri avvocati poco importava di saper leggere Gallieno o Giustiniano in originale, e Daniel riconosceva e ammetteva l'esistenza di conoscenze più utili, nel mondo moderno, del greco e del latino, ma nulla come l'insegnamento della grammatica di una lingua antica, paragonabile a vere e proprie nozioni di logica, era in grado di sviluppare le facoltà e regolarne l'azione²¹.

En vous plaçant à ce point de vue, bien supérieur à celui des utilitaires, vous ne regrettez ni le temps ni le travail consacré à l'étude des langues anciennes. Bien plus, dès qu'il s'agit surtout de façonner des intelligences, le temps et le travail vous semblent des éléments nécessaires ; et vous avez parfaitement raison. [...] Apprendre le latin, c'est donc apprendre à réfléchir, à comparer, à juger ; c'est saisir le lien logique par lequel s'unissent entre

²⁰DANIEL, *Des études classiques dans la société chrétienne*, 348.

²¹DANIEL, *Des études classiques dans la société chrétienne*, 356-357.

eux les termes d'une proposition, les membres d'une phrase; c'est apprécier la convenance intrinsèque des expressions, et par conséquent, des idées, etc., etc. : voilà ce que fait l'écolier qui fait un thème, une version, des vers latins²².

Fermo sostenitore del metodo grammaticale, il gesuita terminò la sua opera con una riflessione riguardo alle letture da affiancare allo studio della lingua, riprendendo e criticando la tesi di Gaume, che voleva eliminare dai programmi i classici pagani. Daniel, che comunque condivideva il fine ultimo del sacerdote di riabilitare il senso religioso all'interno della scuola, credeva fermamente in una soluzione intermedia, che vedeva una compresenza di classici di autori antichi, da dedicare prevalentemente alle classi di grammatica, e di classici scelti fra i testi sacri dei Padri della Chiesa, utili per la pratica oratoria e più facili da assimilare, da comprendere e, eventualmente, da apprezzare una volta consolidate le conoscenze linguistiche. Egli riteneva, infatti, che in nessun modo i classici pagani avrebbero mai potuto oscurare la luce del Vangelo, né le fondamenta sulle quali posava l'edificio della società cristiana. Si trattava dunque, a suo avviso, di seguire qualche piccolo accorgimento: assegnare ad ogni autore una destinazione conforme alle sue qualità (alle classi di grammatica gli autori la cui lingua era più pura, a quelle di retorica i più eloquenti); evitare di proporre le opere dei Padri della Chiesa nelle lezioni di grammatica per non far andare perduto il senso dei loro scritti; infine, non saturare gli alunni di classici cristiani, ma cercare di avvicinarli al piacere della letteratura sacra²³.

²²DANIEL, *Des études classiques dans la société chrétienne*, 358.

²³DANIEL, *Des études classiques dans la société chrétienne*, 380-390.

A supporto del legame possibile fra Cristianesimo e classicità, oltre, come abbiamo visto, a Charles Daniel, prese posizione anche Jean François Landriot, a sua volta autore di un'opera che si confermava all'incirca sulle stesse posizioni²⁴. Sebbene condividesse l'insoddisfazione generale degli ecclesiastici nei confronti dei programmi di studio e il desiderio di riportare la cristianità nelle scuole, Landriot, convinto sostenitore della letteratura classica pagana, giudicò molto severamente l'esagerazione delle conclusioni tirate da Gaume e soprattutto la debolezza degli argomenti utilizzati nel difendere la sua tesi²⁵.

Reazioni decise arrivarono anche da oltre manica, con il contributo inglese di John Henry Newman. In *The idea of a university: defined and illustrated*, una raccolta di discorsi sul concetto di università composta fra il 1851 e il 1858, il cardinale faceva allusione al complesso delle idee espresse da Monsignor Gaume, che per il consistente numero di reazioni suscitate meritò in seguito l'appellativo di *gaumisme*. A riprova dell'attualità sovranazionale della questione dibattuta, Newman prese parte al gruppo di autori che si pronunciarono a riguardo, con un atteggiamento più simile a quello di Daniel, promuovendo l'idea di un'intima compenetrazione fra cultura e senso religioso, nonché il ruolo fondamentale della grammatica

²⁴Si fa riferimento a JEAN FRANÇOIS LANDRIOT, *Recherches historiques sur les écoles littéraires du Christianisme*. Paris, Charles Douniol 1851. Con l'opera citata, Jean-Baptiste François Landriot (Couches 1816 - Reims 1874), vescovo a La Rochelle e, in seguito, arcivescovo di Reims, figurò tra i più strenui oppositori delle posizioni estremiste di Gaume; si rinvia a MOULINET, *Les classiques païens dans les collèges catholiques? Le combat de Monseigneur Gaume (1802-1879)*.

²⁵A dar voce a gran parte dei botta e risposta sulla querelle fu il quotidiano cattolico *L'Univers*, fondato nel 1833 e diretto in quegli anni da Louis Veillot, convinto sostenitore del cattolicesimo ultramontano. Si veda sempre MOULINET, *Les classiques païens dans les collèges catholiques? Le combat de Monseigneur Gaume (1802-1879)*.

nella formazione di un modo di pensare fondato sulla precisione e sulla logica. Newman difese, inoltre, il carattere liberale e disinteressato della cultura, condannando ogni tentativo di utilitarismo (senza tuttavia negare alle università il dovere di formare professionalmente i loro studenti) o di eccessivo controllo da parte del clero, che rischiava di soffocare l'arricchimento intellettuale, invece di farne l'interesse primo di ogni percorso di studio. Il problema dell'educazione non poteva essere risolto con la meccanica applicazione di qualche regola o con l'esclusione dai programmi di alcuni testi piuttosto che di altri; bisognava invece salvaguardare la libertà della cultura e lasciare che la teologia, che occupava, a suo avviso, una posizione di rilievo tra le scienze, si assumesse il compito di esercitare un controllo sulle altre discipline, senza però imporsi su nessuna di esse²⁶. In particolare appare chiaro come Newman fosse contrario alla proposta di Gaume di purificare la letteratura classica dagli autori pagani, dal momento che il compito della letteratura in senso più ampio era proprio quello di rispecchiare l'umanità in tutta la sua interezza: classici e Sacra Scrittura avevano pari dignità, ed entrambi meritavano lo stesso livello di considerazione.

Far be it from me to deny the unapproachable grandeur and simplicity of Holy Scripture; but I shall maintain that the classics are, as human compositions, simple and majestic and natural too. I grant that Scripture is concerned with things, but I will not grant that classical literature is simply concerned with words. I

²⁶Per queste considerazioni si rinvia all'introduzione a cura di Alberto Bosi, in JOHN HENRY NEWMAN, *Opere: Apologia; Sermoni universitari; L'idea di università*. Torino, UTET 1988, 9-51.

grant that human literature is often elaborate, but I will maintain that elaborate composition is not unknown to the writers of Scripture²⁷.

Allo stesso modo ogni autore aveva pieno diritto di poter aspirare ad essere definito “classico” e a comparire nei programmi universitari e scolastici, perché, cristiano o pagano che fosse, possedeva potenzialmente quel valore ecumenico proprio della letteratura, portavoce privilegiata del genere umano.

Such pre-eminently is Shakespeare among ourselves; such pre-eminently Virgil among the Latins; such in their degree are all those writers who in every nation go by the name of Classics. To particular nations they are necessarily attached from the circumstance of the variety of tongues, and the peculiarities of each; but so far they have a catholic and ecumenical character, that what they express is common to the whole race of man, and they alone are able to express it²⁸.

Benché non sembri essersi particolarmente discostata dal rango di querelle fra membri del clero, la questione del rapporto fra studi classici ed educazione cristiana ebbe molta risonanza in tutta Europa, soprattutto in ambiente ecclesiastico, e fu ovunque strettamente connessa all’evoluzione dell’istruzione e della trasmissione della cultura: non si trattava, infatti, di una semplice questione pedagogica, che ruotava attorno alla scelta del

²⁷JOHN HENRY NEWMAN, *The idea of a university: defined and illustrated*. London, Longmans, Green and Co. 1886, 272.

²⁸NEWMAN, *The idea of a university: defined and illustrated*, 293.

giusto corpus di testi da utilizzare nelle scuole, ma piuttosto della posizione che la Chiesa doveva prendere di fronte a una società in corso di modernizzazione e di progressiva laicizzazione; questo dibattito fece tanto scalpore perché, al di là delle specificità delle diverse opinioni, portava ormai alla ribalta la visione stessa che il mondo cristiano avrebbe deciso di assumere nei confronti del progresso²⁹.

3.2 Baccalauréat et socialisme

Oui, c'est ma conviction : il y a entre ces deux enseignements un point commun, c'est l'abus des études classiques, et c'est par là que tous deux ont perverti le jugement et la moralité du pays. Ils diffèrent en ce que l'un fait prédominer l'élément religieux, l'autre l'élément philosophique ; mais ces éléments, loin d'avoir fait le mal, comme on se le reproche, l'ont atténué. Nous leur devons de n'être pas aussi barbares que les barbares sans cesse proposés, par le latinisme, à notre imitation. Qu'on me permette une supposition un peu forcée, mais qui fera comprendre ma pensée. Je suppose donc qu'il existe quelque part, aux antipodes, une nation qui, haïssant et méprisant le travail, ait fondé tous ses moyens d'existence sur le pillage successif de tous les peuples voisins et sur l'esclavage. Cette nation s'est fait une politique, une morale, une religion, une opinion publique conformes au principe

²⁹Sull'ampia eco della *querelle des classiques* il riferimento principale resta MOULINET, *Les classiques païens dans les collèges catholiques? Le combat de Monseigneur Gaume (1802-1879)*.

brutal qui la conserve et la développe. La France ayant donné au Clergé le monopole de l'éducation, celui-ci ne trouve rien de mieux à faire que d'envoyer toute la jeunesse française chez ce peuple, vivre de sa vie, s'inspirer de ses sentiments, s'enthousiasmer de ses enthousiasmes, et respirer ses idées comme l'air. Seulement il a soin que chaque écolier parte muni d'un petit volume appelé : l'Évangile. Les générations ainsi élevées reviennent sur le sol de la patrie ; une révolution éclate : je laisse à penser le rôle qu'elles y jouent. Ce que voyant, l'État arrache au Clergé le monopole de l'enseignement et le remet à l'Université. L'Université, fidèle aux traditions, envoie, elle aussi, la jeunesse aux antipodes, chez le peuple pillard et possesseur d'esclaves, après l'avoir toutefois approvisionnée d'un petit volume intitulé : Philosophie. Cinq ou six générations ainsi élevées ont à peine revu le sol natal qu'une seconde révolution vient à éclater³⁰.

Nel 1850 l'economista liberale Frédéric Bastiat pubblicò un'opera intitolata *Baccalauréat et socialisme*, in cui, con una prospettiva diversa rispetto a quella di Monsignor Gaume, venivano mosse critiche analoghe all'insegnamento del latino e della letteratura antica, ritenuto uno dei principali responsabili di tutti i mali della Francia; quest'opera fu sicuramente tra le espressioni più singolari e interessanti delle opinioni divergenti circa la ricezione degli studi classici, il cui valore educativo era ormai apertamente messo in discussione, sia dal punto di vista estetico, sia da quello morale.

³⁰BASTIAT, *Baccalauréat et socialisme*, 10-11.

All'indomani dei moti rivoluzionari del 1848, che avevano diffuso il timore nei confronti delle dottrine socialiste, l'economista puntò il dito contro lo studio dei classici latini, che, a suo avviso, avevano inculcato nelle giovani menti la dubbia moralità di una società che aveva conosciuto la schiavitù, il saccheggio e la conquista, ponendo basi fertili per l'insorgere di una nuova rivoluzione. Con l'invettiva sopra citata Bastiat richiedeva all'Assemblea legislativa la soppressione definitiva dell'intervento dello Stato nell'istruzione pubblica e l'abolizione di tutti i titoli universitari.

Ce qui a fait le mal, c'est l'idée bizarre, par vous deux conçue et exécutée, d'envoyer la jeunesse française destinée au travail, à la paix, à la liberté, s'imprégner, s'imbiber et se saturer des sentiments et des opinions d'un peuple de brigands et d'esclaves. J'affirme ceci : Les doctrines subversives auxquelles on a donné le nom de socialisme ou communisme sont le fruit de l'enseignement classique, qu'il soit distribué par le Clergé ou par l'Université. J'ajoute que le Baccalauréat imposera de force l'enseignement classique même à ces écoles prétendues libres qui doivent, dit-on, surgir de la loi. C'est pour cela que je demande la suppression des Grades. On vante beaucoup l'étude du latin comme moyen de développer l'intelligence ; c'est du pur conventionalisme³¹.

Che fosse quindi impartita dal clero, oppure sotto il controllo dello Stato, e dispensata nelle università, la formazione classica, secondo l'economista francese, era la fonte originaria delle ideologie sovversive del socialismo e

³¹BASTIAT, *Baccalauréat et socialisme*, 11-12.

del comunismo che andavano diffondendosi in quegli anni e che sfociarono nelle rivolte e nei moti del '48. Le sue convinzioni sulla necessità di abolire completamente lo studio del latino e sul paradosso dell'insegnamento classico, intriso di concetti pagani, ad opera del clero, nutrirono le polemiche attorno alla formazione classica fino alla fine del secolo, polemiche che non videro solamente l'opposizione fra clero e stato laico, ma che divisero anche gli stessi membri del clero, come abbiamo visto nel caso della querelle di Jean-Joseph Gaume.

Je me demande si le clergé éprouvera une grande répugnance à abandonner les voies routinières de l'enseignement classique, ce à quoi, d'ailleurs, il ne sera nullement obligé. Il serait plaisant que le communisme platonicien, le paganisme, les idées et les mœurs façonnées par l'esclavage et le brigandage, les odes d'Horace, les métamorphoses d'Ovide, trouvassent leurs derniers défenseurs et professeurs dans les prêtres de France?³²

Bastiat concluse il suo accorato discorso invocando la liberalizzazione dell'istruzione, esortando la legge a lasciare maggiore autonomia ai cittadini e non imporre loro il convenzionalismo degli studi classici, "piaga funesta delle società moderne": una definizione che sarà parafrasata un anno dopo dallo stesso Gaume nel titolo della sua opera, "Il verme che corrode le società moderne".

Qu'elle [la loi] laisse les citoyens libres. Ils sauront bien remettre l'histoire dans son véritable jour, admirer ce qui est digne

³²BASTIAT, *Baccalauréat et socialisme*, 88.

d'admiration, flétrir ce qui mérite le mépris, et se délivrer de ce conventionalisme classique qui est la plaie funeste des sociétés modernes. Sous l'influence de la liberté, les sciences naturelles et les lettres profanes, le christianisme et le paganisme, sauront bien se faire, dans l'éducation, la juste part qui leur revient, et c'est ainsi que se rétablira entre les idées, les mœurs et les intérêts, l'Harmonie qui est, pour les consciences comme pour les sociétés, la condition de l'ordre³³.

Se fino ad allora i dibattiti sugli studi classici si erano concentrati sull'organizzazione dei piani di studio e sul peso da attribuire alle diverse materie, si può dire che intorno alla metà del secolo l'attenzione prese a spostarsi maggiormente sui contenuti, al punto da dare libero sfogo alle teorie più estreme e a posizioni diametralmente opposte, come quella di Jules Vallès, che in un articolo pubblicato il 4 agosto 1882 sul quotidiano finanziario *La France* accusò gli stessi studi classici di essere in realtà la causa dell'asservimento delle menti al potere politico. Al contrario di ciò che sosteneva Bastiat, secondo Vallès da sempre i governi dispotici si erano serviti della formazione classica per lobotomizzare il popolo e poterne controllare il pensiero; in quest'ottica l'impulso della Rivoluzione era stato facilmente pilotato, prima da Robespierre, poi da Napoleone, proprio grazie al fatto che questo metodo di insegnamento produceva inettitudine e incapacità di avere idee nuove.

³³BASTIAT, *Baccalauréat et socialisme*, 93.

Ils savent ce qu'ils font, les doctrinaires, quand ils déclarent indispensable la religion de l'antiquité. Ils figent la pensée dans un moule dont ils ont l'unique brevet. Ils arrêtent l'essor de l'idée nouvelle dans des têtes qu'on a bourrées de mots d'un autre âge, de connaissances d'un autre monde! La Révolution française n'eut pas été lycurguée par Robespierre et cesarisée par Napoléon, si les cerveaux de ce temps-là n'avaient pas été hantés par les ombres glorieuses de Sparte et de Rome!

L'intelligence des pauvres, qui deviendrait menaçante pour les gouvernements despotiques, est, au contraire, à leur merci, grâce à l'inanité de l'instruction classique. Avec cette instruction-là, ils ne servent à rien, dans le grand mouvement de l'histoire contemporaine, et l'on préfère dans l'industrie, un chauffeur barbouillé de suie, à un agrégé barbouillé d'encre. [...] Le lycée, encore une bastille à raser³⁴.

La metafora del *Lycée* come nuova Bastiglia da radere al suolo riassume perfettamente la posizione di Vallès nei confronti degli studi classici, accusati di anacronismo, chiusura e mancanza di utilità pratica³⁵. E questo è soltanto uno tra i più curiosi esempi che dimostrano come la questione del secolo avesse assunto l'aspetto di un vero e proprio dibattito, ormai

³⁴Questo estratto, citato nell'articolo di SYLVIE BALLESTRA PUECH, *La "Question du latin" en France dans la seconde moitié du XIXe siècle*. In GEORGES CESBRON – LAURENCE RICHER (eds.), *La réception du latin du XIXe siècle à nos jours*. Angers, Presses de l'Université d'Angers 1996, è tratto da JULES VALLÈS, *Le Tableau de Paris*. Paris, Berg International éditeurs 2007, un'opera che raccoglie i numerosi articoli pubblicati da Jules Vallès sui quotidiani *Gil Blas* e *La France* tra il 26 gennaio 1882 e il 10 agosto 1883.

³⁵Un simile rimprovero era stato fatto una ventina d'anni prima anche dall'economista liberale inglese Herbert Spencer, ricordato nell'introduzione a questo elaborato.

apertamente collegato agli interessi economici e alle idee politiche dei suoi numerosi interpreti³⁶.

3.3 Le riforme Duruy

Una delle tappe più significative nella storia delle *humanités classiques* e dell'*enseignement secondaire* fu senza dubbio il ministero Duruy.

Molto apprezzato da Napoleone III, Jean Victor Duruy, prima professore al liceo parigino Henri IV e all'École polytechnique, fu eletto ministro dell'istruzione pubblica il 23 giugno 1863 e rimase in carica fino al 17 luglio 1869; fu tra i primi a denunciare la necessità di risvegliare la Francia dal suo torpore intellettuale, riuscì a sensibilizzare l'opinione pubblica al problema dell'istruzione e a scatenare un movimento di idee e di dibattiti sull'insufficienza della qualità degli studi e sui numerosi difetti organizzativi della scuola francese. Duruy si applicò a fondo nel tentativo di modernizzare, attraverso numerose riforme, il sistema scolastico francese a tutti i suoi livelli; arricchì i programmi e presentò un importante e rivoluzionario progetto di legge nel 1865, volto a rendere la scuola primaria obbligatoria e gratuita. Fu il principale fautore della fondazione, il 31 luglio del 1868, dell'École pratique des hautes études, pensata allo scopo di dare nuovo impulso all'istruzione superiore e contribuire allo sviluppo della ricerca, anche se il tentativo rimase ai tempi piuttosto sterile. Sostenne la necessità di educare

³⁶Per cenni e bibliografia sui principali personaggi che presero parte alla questione del latino in Francia nella seconda metà del XIX secolo si rinvia all'esauriente articolo di BALLESTRA PUECH, *La "Question du latin" en France dans la seconde moitié du XIXe siècle*.

e istruire le donne e a questo scopo propose la creazione di corsi per fornire alle giovani esponenti della borghesia una formazione di base, incontrando l'opposizione dei conservatori e del clero. Ma ciò che più contraddistinse il suo mandato furono i cambiamenti apportati all'istruzione secondaria, dove le riforme avanzate ebbero caratteri molto più radicali per il tempo. Lo scopo di Duruy era proprio quello di modernizzare un sistema fino a quel momento fossilizzato sull'insegnamento delle *humanités classiques*, rinnovandolo e cercando di adattarlo alle nuove esigenze della società, che richiedevano un'istruzione sempre più rispondente ai bisogni dell'industria, dell'agricoltura e delle attività commerciali in espansione. In questo senso Duruy si concentrò ad esempio sul rafforzamento delle lingue moderne, integrandole nei percorsi di studio e migliorando la formazione dei professori, allo scopo di farne "une part large et sérieuse" del *baccalauréat*.

La grande novità del ministero Duruy fu l'abrogazione della cattedra unica, che favorì la specializzazione degli insegnanti e delle materie, ma soprattutto l'introduzione, accanto all'insegnamento classico, dell'*enseignement secondaire spécial*, un percorso di studi più corto e più moderno, a vocazione concreta e utilitaria, destinato a coloro che desideravano dedicarsi a professioni pratiche³⁷.

Pour garantir la sincérité du suffrage universel, comme pour accroître la dignité morale des citoyens, elle [l'Administration

³⁷L'istituzionalizzazione dell'*enseignement secondaire spécial* fu un tentativo di risposta, già avanzato dai ministri Salvandy e Fortoul, alla ricorrente questione di quale istruzione potesse essere fornita agli alunni che non avevano l'inclinazione necessaria a seguire una formazione di tipo classico. Si veda a questo proposito SAVOIE, *La construction de l'enseignement secondaire (1802-1914). Aux origines d'un service public*.

de l'instruction publique] s'efforce de donner à l'enseignement populaire la plus vive impulsion ; pour favoriser le développement de la richesse publique, elle a organisé l'enseignement spécial qui offre aux agriculteurs, aux industriels et aux négociants une instruction mieux appropriée a leurs besoins. En même temps elle s'est appliquée à maintenir et sur certains points à relever le niveau des études classiques, qui mènent aux carrières libérales³⁸.

Questo tipo di formazione prevedeva l'assenza totale del latino e un programma orientato a discipline dall'applicazione più immediata, al preciso scopo di "diriger constamment l'attention des élèves sur les réalités de la vie"³⁹. Il percorso di studi, della durata di quattro o cinque anni (a seconda degli istituti), prevedeva materie di carattere generale (istituzioni di morale, religione, lingua e letteratura francese, storia e geografia e, a titolo facoltativo, lingue straniere, musica e ginnastica) e materie di carattere pratico e applicativo (matematica applicata, fisica, meccanica, chimica applicata all'agricoltura e all'industria, disegno lineare, contabilità e, facoltative, nozioni di legge e di economia industriale). *L'enseignement spécial* fu accolto con una sostanziale diffidenza, poiché nacque di fatto come un ramo ben distinto, e inferiore (nonostante la denominazione), dell'*enseignement secondaire* e fu a lungo considerato tale; persino i professori che vi insegnavano non dovevano

³⁸VICTOR DURUY, *Rapport à Sa Majesté l'Empereur sur l'enseignement supérieur: 1865-1868*. Paris, Imprimerie Impériale 1868.

³⁹Si riprende la citazione della Circolare del 6 aprile 1866 riportata in SAVOIE, *La construction de l'enseignement secondaire (1802-1914). Aux origines d'un service public*, 277.

necessariamente aver conseguito un diploma di *licence* e il loro salario era di molto inferiore rispetto a quello dei professori di *enseignement classique*⁴⁰.

La necessità di “faire des hommes et non pas seulement des bacheliers” percepita da Duruy spinse il ministro ad apportare alcune modifiche anche nella struttura dell’educazione classica: nel 1863 fu ristabilita la classe di filosofia e aggiornato, al suo interno, il programma di storia, allo scopo di fornire agli alunni delle conoscenze sui principali avvenimenti non solo del passato, ma anche dell’attualità, sempre nell’ottica di avvicinare l’istruzione ai bisogni reali del mondo moderno.

Lorsque, au bout de la dernière année d’études, nous ouvrons devant nos élèves la porte du Lycée, ils entrent dans l’inconnu. Fort au courant des choses de Sparte, d’Athènes et de Rome, ils savent encore ce qu’étaient un manoir féodal ou l’Œil-de-Bœuf de Versailles; mais ils ignorent la société dont ils deviennent membres actifs, son organisation, ses besoins, ses désirs, les grandes lois qui la régissent, et quel esprit de justice l’anime et la conduit. Les meilleurs sont, par leurs études, contemporains du siècle de Périclès, d’Auguste et de Louis XIV; aucun ne l’est de Napoléon III. De là, tant d’ignorance des choses au milieu desquelles ils sont destinés à vivre, tant d’erreurs et de déceptions, tant d’hommes enfin qui ne sont ni de leur temps, ni de leur pays.

⁴⁰Per approfondimenti sull’operato di Duruy si vedano POUTHAS, *L’Université de Paris depuis la Révolution*, FALCUCCI, *L’humanisme dans l’enseignement secondaire en France au XIXe siècle* e SAVOIE, *La construction de l’enseignement secondaire (1802-1914). Aux origines d’un service public*. Per note biografiche si rinvia invece a BALTEAU, *Dictionnaire de biographie française*, 12, 832.

Nous avons une éducation *classique*, ce qui est un bien ; mais nous n'avons pas une éducation *nationale*, ce qui est un mal⁴¹.

Inoltre, se inizialmente Duruy propose di modificare la biforcazione del percorso di studi (proposta da Fortoul nel 1852), portando alla classe 2 la separazione, dopo un ciclo comune di quattro anni (6, 5, 4 e 3 classe), tra il filone classico e letterario e quello scientifico, nel 1864 decise di abolirla completamente. Questo provvedimento aveva lo scopo di rafforzare le conoscenze scientifiche di tutti gli alunni, proponendo un'unica sezione in cui l'insegnamento della matematica e delle scienze fosse potenziato e più efficace fino alla classe di filosofia compresa.

Le riforme Duruy e l'introduzione dell'*enseignement secondaire spécial* rappresentarono un primo segnale di apertura, da parte delle istituzioni, verso l'idea di avvicinamento e parificazione dei due ordini di formazione separati dalla barriera del latino. Benché all'epoca del ministro i tempi non fossero ancora del tutto maturi, molti dei presupposti che stavano alla base delle sue riflessioni giocarono senza dubbio, una quindicina di anni più tardi, un ruolo essenziale nei dibattiti pedagogici che rimisero in discussione l'intero sistema scolastico. Richiamando l'attenzione sui contenuti vecchi e statici dei programmi, sulle carenze in termini di preparazione scientifica e sull'eccessivo conservatorismo dell'istruzione secondaria, Duruy fu in un certo senso il precursore delle riforme che portarono all'istituzione dell'*enseignement moderne* e alla parificazione fra *baccalauréat moderne* e

⁴¹Le parole pronunciate da Victor Duruy in occasione del Concours général del 1863 sono riportate in FALCUCCI, *L'humanisme dans l'enseignement secondaire en France au XIXe siècle*, 307.

*baccalauréat classique*⁴².

3.4 Il mito tedesco

Tra i numerosi aspetti che giocarono un ruolo essenziale nell'acuirsi dei dibattiti sugli studi classici in Francia a metà secolo è impossibile non menzionare gli intensi e talvolta controversi rapporti di scambio culturale con la vicina Germania. Abbiamo già ricordato come Francia e Germania fossero stati i primi due Paesi ad aver costituito un sistema di istruzione secondaria riconosciuto come vero e proprio modello a livello europeo. Inoltre, l'ideale della cultura umanistica simbolo di elevazione sociale della piccola e media borghesia era una realtà ampiamente consolidata in entrambi i Paesi, che vivevano, ognuno con le proprie specificità, le tensioni fra il modello di insegnamento tradizionale dei classici all'interno dell'istruzione secondaria e la crescita economica che portava alla ribalta la necessità di una rapida modernizzazione degli studi⁴³. Tuttavia, la Francia di metà Ottocento viveva già una sorta di complesso di inferiorità, nei confronti prima di tutto dell'inconsistenza scientifica delle Facoltà rispetto alle università tedesche, ma anche del percepito ritardo nel rinnovamento del sistema scolastico e dell'inadeguatezza dell'istruzione pubblica francese paragonata a quella tedesca.

⁴²Per questi aspetti si rinvia al capitolo 5.

⁴³Per uno studio comparativo dei sistemi di istruzione secondaria e superiore in Francia, Germania e Inghilterra tra il 1800 e il 1960 si rinvia allo studio di FRITZ K. RINGER, *Education and Society in Modern Europe*. Bloomington, Indiana University Press 1979, che mette a confronto il permanere di una cultura e di un sistema di valori preindustriali in una società ormai industrializzata nei tre Paesi.

L'esito naturale di questo disagio intellettuale fu il bisogno di un confronto continuo con la Germania, che aveva ormai consolidato all'estero la propria fama di tempio della scienza, dove lo studio dei classici veniva coltivato e contribuiva a formare lo spirito dell'uomo, e non solo la sua apparenza. Numerosissimi furono all'epoca gli scritti che si interessavano al modello di insegnamento diffuso in Germania, in alcuni casi tentandone l'esportazione, in altri utilizzandolo per evidenziare le lacune di quello francese. Lo stesso Victor Cousin si occupò, nel 1831, di redigere un dettagliatissimo rapporto sull'organizzazione dell'istruzione pubblica in Germania, a seguito di un soggiorno nelle diverse regioni tedesche, e in particolare in Prussia. Nell'accurata descrizione del sistema scolastico tedesco e delle leggi che lo regolavano, Cousin faceva trasparire con chiarezza quanto fosse viva la competizione con i tedeschi e quanto fosse sentito il bisogno di eguagliarli, soprattutto nel campo degli studi umanistici.

Vous savez, M. le Ministre, si je suis un zélé défenseur des études classiques et scientifiques : non seulement je pense qu'il faut soutenir le plan des études de nos collèges, et particulièrement la partie philologique de ce plan ; mais je crois qu'il faudrait la fortifier et l'étendre, et par là, en maintenant notre supériorité incontestable dans les sciences physiques et mathématiques, nous efforcer de lutter avec l'Allemagne pour la solidité des études classiques. [...] Les études classiques maintiennent la tradition sacrée de la vie intellectuelle et morale de l'humanité. Les affai-

blir serait à mes yeux une barbarie, un attentat contre la vraie civilisation, et, en quelque sorte, un crime de lèse-humanité⁴⁴.

Questo potente complesso culturale, reso ancora più fecondo dalle vicende storiche che stavano per portare la Germania all'apice della sua potenza politica ed economica, non fece che intensificarsi col passare dei decenni; in un articolo apparso sulla *Revue contemporaine* nel 1869 i termini del confronto quasi ossessivo con un modello quantomeno gonfiato appaiono enunciati in modo piuttosto dettagliato; ne si riporta qui un estratto particolarmente significativo:

Le lecteur peut maintenant, je l'espère, se représenter les deux enseignements et se rendre compte de leurs différences. Chez nous, tout est combiné pour le succès futur de l'élève. En Allemagne, on ne s'applique qu'à former l'homme intérieur. Les classiques, en France, sont étudiés comme modèles de style. En Allemagne, on les aime, on les cultive pour eux-mêmes. On épure les textes, on consulte les manuscrits, c'est l'occupation et la joie de toute l'existence. De là ces philologues, ces commentateurs si nombreux dans les universités allemandes, si rares, si dépaysés dans les nôtres. Le professeur allemand est un érudit enseveli dans les livres, vivant, sous beaucoup de rapports, comme un cénobite. Le professeur français est un homme du monde, évitant tout air de pédantisme, ne se compromettant jamais par une

⁴⁴VICTOR COUSIN, *Rapport sur l'état de l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne, et particulièrement en Prusse*. Paris, F. G. Levrault 1831, 247-248.

citation classique, agréable parleur, même auprès des femmes, et fort sensible aux petits succès de salon. Le latin, le grec surtout, le préoccupent assez peu, mais il sait écrire et compte sur son talent littéraire pour faire son chemin dans le monde. Il enrichira peu la philologie, mais il fournira dans le journalisme de brillantes passes d'armes et deviendra facilement *homme d'État*⁴⁵.

Accanto a queste critiche violente e avvelenate sulla superficialità della formazione umanistica in Francia, il sentimento più diffuso era in realtà la necessità di emulare la Germania, di studiare la lingua tedesca, di entrare in contatto con la vita culturale tedesca, di leggere le opere e gli articoli degli studiosi tedeschi per trarne beneficio e cercare di importare nelle scuole quel tanto decantato metodo scientifico per lo studio dei classici. Le polemiche sul vecchio insegnamento del latino e del greco, gli schieramenti a favore delle lingue antiche o delle materie moderne, le posizioni filo-tedesche o anti-tedesche si acuirono soltanto dopo la sconfitta di Sedan, ma alcuni tra i principali fattori della disputa sui classici erano già in gioco da tempo⁴⁶.

La Germania, infatti, aveva da tempo consolidato sempre più le sue basi culturali (nonostante la decentralizzazione e la presenza di numerose scuole rivali, caratteristiche che la distinguevano dalla Francia), acquistando maggiore sicurezza e facendo della filologia classica la scienza nazionale per

⁴⁵ ALBERT LEFAIVRE, *La pédagogie et l'enseignement secondaire en Allemagne*. "Revue Contemporaine", 69 1869, 131.

⁴⁶ Si rinvia per questo quadro generale al saggio di Maurice Jacob, in BOLLACK – WISMANN – LINDKEN, *Philologie und Hermeneutik im 19. Jahrhundert II*, 108-140, al capitolo *La nouvelle université et l'Allemagne*, in DIGEON, *La Crise Allemande de la pensée française (1870-1914)* e all'articolo di SEBASTIANO TIMPANARO, *Il primo cinquantennio della "Rivista di filologia e d'istruzione classica"*. "Rivista di filologia e di istruzione classica", 100 1972, 387-441.

eccellenza. Con l'ideale di una innegabile affinità fra genio greco e genio tedesco, destinata a ritornare alla sua unità originaria, la filologia classica si fece ben presto strada all'interno delle università, malgrado le contestazioni e le opposizioni dei germanisti e degli uomini di scienza⁴⁷, e divenne una disciplina che non temeva rivali in tutta Europa. In un Paese alla ricerca della propria identità nazionale, essa si affermò come il terreno di studio che avrebbe permesso alla Germania di prendere un posto di rilievo nella vita intellettuale europea, scansando finalmente l'ingombrante presenza francese. L'università era il luogo dell'educazione morale dell'uomo, del suo compimento spirituale, e, almeno per tutta la prima metà del XIX secolo, lo studio dell'antichità classica rimase l'unica vera disciplina ritenuta in grado di condurre l'uomo al pieno possesso di se stesso. Soprattutto nei primi tempi, essa suggeriva una certa prossimità con la teologia, con la quale condivideva una sorta di sentimento religioso di fondo, e della quale sembrava essere il proseguimento necessario. La maggior parte degli intellettuali, infatti, iniziava il proprio percorso alla Facoltà di Teologia, per poi passare allo studio della filologia, che faceva capo alla Facoltà di Filosofia e godeva di un'autorità incontrastata⁴⁸.

Già da molto tempo prima dell'unificazione nazionale, quindi, il primato sugli studi classici in Europa era lentamente passato alla Germania. I gover-

⁴⁷Gli attacchi si fecero consistenti soprattutto nella seconda metà del secolo, quando la filologia classica cominciò a perdere il suo ruolo privilegiato di unica via di accesso alla cultura.

⁴⁸Questo quadro generale degli studi classici, dei sistemi universitari e della filologia classica nel XIX secolo è tratto dal saggio di MAURICE JACOB, *Étude comparative des systèmes universitaires et place des études classiques au 19ème siècle en Allemagne, en Belgique et en France*, in BOLLACK – WISMANN – LINDKEN, *Philologie und Hermeneutik im 19. Jahrhundert II*, 108-140.

ni degli altri Paesi tendevano a configurare la propria struttura scolastica sul calco di quella tedesca, dai banchi della quale uscivano i professori e gli uomini di cultura più ricercati del tempo. La capitale della filologia classica nel corso dell'Ottocento era senza dubbio Lipsia, città che vantava una rinomatissima università (nota soprattutto per le sue edizioni dei classici) e un'affluenza di studenti, anche stranieri, non paragonabile a nessun altro centro culturale, né tedesco né estero, e dovuta principalmente alla presenza di due tra i maggiori studiosi del tempo, Georg Curtius e Friedrich Ritschl⁴⁹. E proprio a Lipsia, il 22 maggio del 1872, Georg Curtius pronunciò un solenne discorso, in apertura della ventottesima assemblea dei filologi e uomini di scuola tedeschi, che fu con buone probabilità alla base del dibattito sulla necessità del rinnovamento del sistema scolastico e sulla capacità degli studi classici di consolidare lo spirito nazionale e, di conseguenza, influenzare l'esito di una guerra. All'indomani della vittoria di Sedan, la questione era quanto mai sentita e attuale. In questo clima, Curtius, spinto dal fervore nazionalistico per la recente unificazione della Germania, affermò che lo schiacciante successo riportato nella guerra franco-prussiana era stato determinato non solo dalla preparazione dell'esercito e dall'abilità politica di Bismarck, ma anche dall'eccellenza della scuola tedesca e in particolare dell'insegnamento della filologia classica, che infondeva nei giovani lo spirito di iniziativa, il rigore e la determinazione necessari a compiere imprese memorabili. Il metodo ereditato dalla lezione dei classici era, a suo avviso,

⁴⁹Sull'Università di Lipsia, si segnala GIROLAMO VITELLI, *Acta societatis philologiae lipsiensis*. "Rivista di filologia e di istruzione classica", 1 1873, 334–337.

ben visibile nella forza e nella perseveranza dimostrate in battaglia e nella capacità di mantenere costante l'attività intellettuale.

In dem Zwischenraum zwischen der vorigen und dieser Versammlung ist eine neue große Zeit angebrochen. Für die deutsche Philologenversammlung ist ein neues Deutschland gegeben. Und es liegt nahe einer einleitenden Ansprache, wie sie heute von mir verlangt wird, die Frage zu Grunde zu legen, welche Stellung nehmen unsre Bestrebungen im deutschen Reiche ein, was hat unsre Philologie zu thun, um sich in der neuen Zeit zu behaupten? [...] Aber so groß war der Ernst der gewaltigen Zeit und so mächtig der wissenschaftliche Zug der deutschen Jugend, dass sie nur mit männlicherem Sinne und verdoppelter Kraft die altgewohnten Beschäftigungen wieder aufnahm. Man kann es wenigstens von unsrer Leipziger philologischen Jugend sagen: es ist nie mit mehr Kraft und Ausdauer gearbeitet worden, als im verflossenen Winter, und die heimkehrenden Krieger stehen dabei in erster Reihe. Auf solche Erlebnisse dürfen wir, meine ich, stolz sein. Ein Volk, das nach so herrlichen Siegen so frisch zu geistiger Arbeit zurückkehrt, läuft nicht Gefahr seine Ideale einzubüßen oder in fade Genusssucht zu versinken⁵⁰.

⁵⁰*Verhandlungen der achtundzwanzigsten Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Leipzig vom 22 bis 25 Mai 1872.* Leipzig, Druck und Verlag von B. G. Teubner 1873, 1-2. Questi frammenti sono tratti dal discorso di inaugurazione della ventottesima adunanza dei filologi e degli uomini di scuola tedeschi, un incontro che si svolgeva con cadenza annuale nei principali centri culturali del mondo tedesco. Quello cui si fa qui riferimento si tenne a Lipsia dal 22 al 25 maggio 1872.

In seguito alla proclamazione della nazione tedesca, la questione scolastica assunse un ruolo di primaria importanza: era necessario difendere e promuovere quell'eccellenza e farne il fondamento del nuovo stato. Lo studio dei classici non doveva cedere il passo alle scuole tecniche che, secondo Curtius, tarpavano le ali allo spirito di ricerca, bensì richiedeva di essere mantenuto vivo e rinnovato. Dalle parole dello studioso umanista traspariva l'entusiasmo, l'orgoglio e il senso di appartenenza ad un Paese che, ancor più in seguito ai recenti eventi storici, era guardato dal resto d'Europa (e dalla stessa Francia) con ammirazione e, forse, con una punta di invidia⁵¹.

Die deutsche Schule also und die deutsche Philologie wird auch im neuen Reiche ihre Stellung ungeschmälert in Anspruch nehmen, sie wird auch ferner auf freigiebige Pflege von Seiten der Staaten und Städte sicher rechnen dürfen. [...] Richtig aufgefasst und von Zeit zu Zeit neu belebt enthält in der That der Unterricht in den klassischen Sprachen die mannichfaltigsten Keime echter Geistesbildung. Den vielen Angriffen auf dieses Fundament unsrer Gymnasien werden wir auch dadurch zu begegnen haben, dass wir bisher weniger beachtete Güter des eignen Hauses mehr und mehr zu den Zielen verwenden, die uns gesteckt sind. [...] Ehre vor allem den Andenken der jugendlichen Philologen, die im Kampfe für das Vaterland ihr Leben ließen! Es sind nicht wenige, darunter viele von reichen Hoffnungen. Bei andern Ge-

⁵¹Per questa sintesi del contenuto del discorso di Curtius, si è fatto riferimento a MARINO RAICICH, *Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile*. Pisa, Nistri-Lischi 1982, 285-286.

legenheiten wird rings in deutschen Landen ihrer gedacht sein, und ihre Namen werden in Stein und Erz besser verzeichnet, als in dieser flüchtigen Stunde⁵².

In questa occasione, quando ancora fresco era il fervore per la vittoria di Sedan e per la proclamazione del Secondo Reich, Curtius si abbandonava al compiacimento e alla fiduciosa celebrazione del *Gymnasium* tedesco, che formava uomini tanto solidi e valorosi. Benché la scuola tedesca fosse il punto di riferimento dello scenario europeo, tuttavia al suo interno non mancavano elementi di crisi. L'unificazione della Germania aveva portato alla luce la necessità di proporre un sistema scolastico omogeneo in tutto il territorio, cosa che già di per sé metteva in pericolo l'autonomia didattica del *Gymnasium* stesso, uno dei suoi principali punti di forza. In più, affioravano sempre più evidenti le differenze tra nord e sud in termini di tradizioni culturali. Il primato del *Gymnasium* iniziava ad essere minato dall'ascesa della *Realschule* (che proponeva studi scientifici e moderni in alternativa a quelli classici), forte dei successi militari e del progresso economico. Il resto d'Europa, e soprattutto la Francia, guardava alla scuola tedesca con stima esagerata, ma anche in Germania iniziavano a farsi strada quegli stessi dibattiti sulla necessità di modificare e aggiornare i piani di studio che portarono, alla fine del secolo, a un profondo rinnovamento del sistema scolastico. Tuttavia, dal punto di vista francese, in un momento in cui le critiche all'istruzione pubblica erano ormai aperte e amare, il raffronto con

⁵²*Verhandlungen der achtundzwanzigsten Versammlung deutscher Philologen*, 2-8. Curtius concluse il suo intervento rendendo omaggio ai numerosi filologi caduti in guerra in nome della patria, certo che la vittoria era stata anche merito della loro formazione culturale.

il mito tedesco sembrava inevitabile; numerose pubblicazioni mettevano a confronto i risultati del rinomato *Gymnasium* tedesco e quelli del *Lycée* francese e il ruolo che essi giocarono nel consolidamento dello spirito nazionalistico con il quale le due nazioni avevano vissuto gli anni precedenti al conflitto franco-prussiano. La domanda principale che gli studiosi si ponevano era come fosse possibile che una nazione come la Francia, che aveva avuto una storia luminosa e un passato di lotte importanti, prima fra tutte la Rivoluzione, potesse aver conservato i metodi scolastici antiquati dei Gesuiti, ulteriormente irrigiditi dal passaggio attraverso l'età napoleonica. Questo stesso quesito fu poi alla base del tentativo di riforma sostenuto da Jules Simon e ancor prima caldeggiato da Michel Bréal, di cui si avrà modo di parlare più approfonditamente nel prossimo capitolo⁵³.

3.4.1 Die wissenschaftliche Methode

Per meglio comprendere i termini di questo tanto temuto confronto si propone ora un breve excursus sullo studio dei classici in Germania e sulle motivazioni, per lo meno percepite, che stavano alla base del vigoreggiare del cosiddetto metodo germanico⁵⁴, tanto ammirato perché finalmente sembrava opporsi all'aridità di uno studio rigidamente e fastidiosamente grammaticale e autoreferenziale, che soffocava l'aspetto filologico e il piacere della lettura degli autori classici. Nel sentire comune, la grammatica e la

⁵³Per questa prima introduzione si rinvia al capitolo *Le polemiche sugli studi classici intorno al 1870 e l'inchiesta Scialoja*, in RAICICH, *Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile*, 285-325.

⁵⁴L'espressione è tratta da PIERO TREVES, *Lo studio dell'antichità classica nell'Ottocento*. Milano-Napoli, R. Ricciardi 1962, XXXIII.

retorica, elementi tradizionali di un metodo di impronta ecclesiastica, erano andati via via privando lo studio delle lingue antiche della sua vera natura, ovvero la filologia, intesa letteralmente come amore e fruizione dei testi classici. La risposta a questo deterioramento degli studi classici sembrava essere l'emulazione del metodo scientifico tedesco, una constatazione decisamente ricorrente in parecchi scritti del tempo, di provenienza soprattutto francese e italiana. Questo rinomato metodo, che arrivava dalla Germania esercitando una certa influenza sugli intellettuali del tempo, si trovava riassunto dalla celebre espressione del filologo e grecista Friedrich August Wolf, padre della scienza dell'antichità, da lui definita come:

Die Kenntniss der altertümlichen Menschheit selbst, welche Kenntniss aus der durch das Stadium der alten Ueberreste bedingten Beobachtung einer organisch entwickelten bedeutungsvollen National-Bildung hervorgeht⁵⁵.

Una descrizione che Giorgio Pasquali, a distanza di tempo, tradusse così:

La conoscenza dell'umanità antica in se stessa, la quale conoscenza scaturisce dall'osservazione – resa possibile dallo studio dei resti dell'antichità – di un'importante civiltà nazionale svoltasi organicamente⁵⁶.

Aggiungendo poi che:

⁵⁵FRIEDRICH AUGUST WOLF, *Darstellung der Alterthumswissenschaft*. Leipzig, August Lehnhold 1833, 66.

⁵⁶GIORGIO PASQUALI, *Filologia e storia*. Firenze, F. Le Monnier 1920, 63.

Nessuno prima del Wolf aveva mirato a ricostruire la vita degli antichi nella sua interezza quale unità, nessuno aveva consapevolmente tentato di ravvicinarsi all'umanità antica in quanto umanità⁵⁷.

Dopo Wolf, Lachmann, Niebuhr e Savigny, che furono tra i principali pionieri della nuova era filologica tedesca, studiosi e filologi come Boeckh, Müller, Ernst Curtius, Mommsen, Usener, Hermann, Ritschl, Wilamowitz e molti altri (pur non essendo tutti ascrivibili alla stessa scuola di pensiero, com'è comprensibile) contribuirono col proprio lavoro, e con le naturali e feconde differenze di un terreno di studio ampio quale è la filologia, a consolidare il prestigio della Germania nel campo degli studi dell'antichità classica e ad accrescere l'ammirazione da parte degli altri Paesi europei; la maggior parte di questi coltivava il desiderio di poter arrivare a competere con un modello tanto prestigioso e cominciava a rimproverarsi l'arretratezza dei testi scolastici, la carenza di ricerca scientifica e di biblioteche che la supportassero e la pesantezza della vecchia abitudine dello scrivere in latino.

Il metodo tedesco era visto all'estero come una sintesi idilliaca di erudizione e attività scientifica, mantenuta viva da professori instancabili, che collaboravano a riviste specializzate e garantivano una fitta mobilità tra i diversi centri universitari e un insegnamento adatto non solo a trasmettere il sapere, ma anche a sviluppare lo spirito di ricerca negli alunni. I Francesi impegnati nella questione si rimproveravano, invece, di aver sviluppato un sistema che insegnava delle abilità, dei "trucchi del mestiere", anziché

⁵⁷PASQUALI, *Filologia e storia*, 65.

delle vere e proprie conoscenze sull'antichità e sui classici⁵⁸. La Germania produceva eccellenti grecisti e latinisti al servizio della scienza, devoti al lavoro, rigorosi e disciplinati nel metodo, insegnanti in grado di formare gli allievi, dando loro non solo un'adeguata seppur non eccessiva preparazione linguistica, ma avvicinandoli anche alla letteratura, alla cultura e all'interpretazione dei testi classici.

Questo mito tedesco, evidentemente esagerato nei suoi aspetti positivi, fece nascere nei classicisti di tutta Europa, ma soprattutto in quelli francesi e italiani, l'esigenza di tentare di conciliare la scienza del linguaggio con l'affascinante filologia di matrice storica del Wolf. La linguistica comparativa tedesca aveva mostrato le lacune della grammatica tradizionale, i filologi erano invitati a coltivare "la scienza del linguaggio anche in servizio della filologia classica"⁵⁹: in un secolo tanto controverso e ricco di discorsi sul metodo, di dibattiti sull'istruzione e di opinioni divergenti sull'approccio agli studi classici l'esempio tedesco era senza dubbio l'interlocutore privilegiato⁶⁰.

⁵⁸Michel Bréal fu sicuramente il più rigido sostenitore di questa critica: "Nous avons des élèves de cinquième qui font des thèmes qu'en Allemagne un élève de seconde serait à peine en état de composer. Mais ce serait se leurrer étrangement et se laisser duper par ses propres artifices que de prendre ces devoirs pour la mesure véritable du développement des esprits, ou pour la preuve de la connaissance que les jeunes gens possèdent de l'antiquité. On a provoqué une habileté de métier qui n'est nullement en rapport avec le savoir et le jugement des enfants". Si cita da MICHEL JULES ALFRED BRÉAL, *Quelques mots sur l'instruction publique en France*. Paris, Hachette et Cie 1872, 204. Su Bréal si rinvia al prossimo capitolo.

⁵⁹ENEAS PICCOLOMINI, *Sulla essenza e sul metodo della filologia classica*. "Rivista europea", 6 1875, Nr. 3, 436. Si tratta di una prolusione letta da Piccolomini nel 1874 all'Università di Pisa, che ben spiega i caratteri e le difficoltà dell'assimilazione del metodo scientifico tedesco in Italia.

⁶⁰Si veda l'articolo di ANTONIO LA PENNA, *L'influenza della filologia classica tedesca sulla filologia classica italiana dall'unificazione d'Italia alla prima guerra mondiale*, in BOLLACK – WISMANN – LINDKEN, *Philologie und Hermeneutik im 19. Jahrhundert II*, 232-274. Si rinvia anche a MOMIGLIANO, *L'eredità della filologia antica e il metodo storico*,

Ma ai tedeschi non bastò produrre collezioni e libri. Appena entrati, per dir così, in possesso della filologia classica, ne crearono anche una teoria: la tendenza incoercibile dello spirito tedesco al “sistema” è nei nostri studi non meno evidente che nel resto. [...] Non giurerei, del resto, che prima dei tedeschi nessuno abbia pensato che, come ci sono tante scienze al mondo, esatte ed inesatte, così potesse anche esserci una scienza dell’antichità classica⁶¹.

Come abbiamo visto, nell’ambito della filologia classica, a fine Ottocento, la Germania aveva ormai consacrato il suo ruolo di assoluta e incontrastata supremazia. Lipsia era il faro mondiale dello studio della disciplina, seguita da Berlino, Halle, Bonn, Gottinga, Vienna e Praga, anch’esse sotto l’influenza tedesca. In questi centri lavoravano studiosi di altissimo livello e venivano prodotte opere di grande levatura, in parte ancora oggi insuperate. La scuola tedesca era una tappa obbligata per i classicisti di tutta Europa, che le riconoscevano un enorme prestigio, aumentato ancora di più in seguito alle vittorie di Sadowa e Sedan. Questa grande ammirazione, non priva a volte di una certa invidia, era suscitata in larga parte dal già ampiamente menzionato metodo tedesco, basato su una rigorosa organizzazione degli studi e su un disciplinato lavoro collettivo, una *wissenschaftliche Methode* che consentiva a ciascuno di apportare il proprio contributo alla comune

442–458.

⁶¹Così scriveva Girolamo Vitelli nel 1917 a proposito della filologia classica e del metodo tedesco, in uno scritto inedito pubblicato diversi anni dopo la sua morte. GIROLAMO VITELLI, *Filologia classica ... e romantica: scritto inedito (1917)*. Firenze, Felice Le Monnier 1962, 64.

ricerca⁶². A questo proposito nel 1875 l'Ascoli disse, con toni probabilmente esagerati:

S'invidia ai Tedeschi, non già un ingegno privilegiato, non già una dottrina che in ogni parte soddisfaccia, ma quel felicissimo complesso di condizioni, mercé il quale nessuna forza rimane inoperosa e nessuna va sprecata, perché tutti lavorano, e ognuno profitta del lavoro di tutti, e nessuno perde il tempo a rifar male ciò che è già fatto e fatto bene. [...] Ogni lavoratore valendo di regola più che non richiegga l'ufficio che gli può essere assegnato, contribuisce in mirabil modo a quella esuberanza di pensiero e di coesione, onde si ha la ragion sufficiente di ogni prodigio che in pace e in guerra sia da coloro operato⁶³.

L'istruzione doveva essere completa, approfondita e dispensata da insegnanti votati al culto della scienza, organizzati in modo da trasmettere lo stesso spirito scientifico, garanzia della solidità degli studi, agli allievi. Ben lo spiegò Giorgio Pasquali quando, parlando del Wolf, introdusse l'equazione Filologia = Scienza dell'Antichità. Anche Girolamo Vitelli riconobbe in qualche modo in Wolf il fondatore del sistema tedesco, e riferendosi a lui affermò:

Ma è certamente suo il merito di aver proclamato che oggetto della filologia classica è la conoscenza, per quanto è possibile,

⁶²L'introduzione è tratta da ALBERTO CAVARZERE – GIAN MARIA VARANINI, *Giuseppe Fraccaroli (1849-1918): letteratura, filologia e scuola fra Otto e Novecento*. Trento, Dipartimento di scienze filologiche e storiche 2000, 14-15.

⁶³GRAZIADIO ISAIA ASCOLI, *Proemio all'Archivio glottologico italiano*. Roma, Biblioteca Italiana 2003.

completa dell'antichità classica, in altri termini della vita dei popoli greco e romano, in tutte le manifestazioni di essa vita, individuali e collettive, di ogni tempo e di ogni regione, di qualsivoglia valore o non valore, letterario, scientifico, storico⁶⁴.

Il "culto dell'antichità" era basato sullo studio del latino e del greco, che aveva come fine ultimo la conoscenza dell'umanità antica in se stessa. La lettura delle opere classiche era dunque strettamente connessa al senso di identità fondamentale dell'uomo antico con il moderno; l'interpretazione dei testi doveva tener conto del loro duplice valore di testimonianza storica del passato e di opera d'arte⁶⁵.

L'istruzione pubblica in Germania comprendeva diverse istituzioni: le scuole primarie, pubbliche e obbligatorie per tutti a partire dal sesto anno d'età, le *Realschulen*, istituti dedicati a chi si preparava a svolgere professioni commerciali, industriali o amministrative, il rinomato *Gymnasium*, fiore all'occhiello del sistema scolastico tedesco per quanto riguarda gli studi classici, le scuole professionali e civiche e, infine, l'università, con le Facoltà di Teologia, Diritto, Medicina e Filosofia. Il *Gymnasium* era costituito da sei classi, chiamate con nomi latini, nell'ordine *sexta*, *quinta*, *quarta*, *tertia*, *secunda* e *prima*, per una durata complessiva di nove anni, nel corso dei quali venivano insegnati, in proporzioni diverse, latino, greco, tedesco, matematica, francese, storia e geografia, scienze naturali, disegno e religione. Il metodo seguito nei ginnasi tedeschi per l'insegnamento delle lingue

⁶⁴VITELLI, *Filologia classica ... e romantica: scritto inedito* (1917), 68-69.

⁶⁵Per questa esegesi della filologia classica tedesca si veda PASQUALI, *Filologia e storia*, 62-64.

classiche si serviva di due pratiche, la *lectio stataria* e la *lectio cursoria*: il professore spiegava in un primo momento gli autori latini e greci in modo da rendere possibile la lettura di lunghi passaggi di uno stesso scrittore, per poi riservare diverse ore alla spiegazione dettagliata dei testi in questione. Gli studenti erano spesso chiamati a rendere conto oralmente o a redigere dei testi in lingua latina su uno dei frammenti letti in classe, per dare prova di averne realmente colto il significato. Altre ore erano dedicate inoltre all'esercizio della lingua orale e a qualche traduzione⁶⁶.

L'efficiente organizzazione degli studi e il metodo scientifico, che facevano di quello tedesco un modello da emulare e da invidiare, era merito tanto degli insegnanti ginnasiali, quanto delle università e delle accademie. Secondo l'esempio tedesco, nello studio delle lingue classiche era ormai necessario abbandonare la grammatica tradizionale e basarsi sulla linguistica comparativa e scientifica, che dava alla lingua dignità di scienza messa al servizio della filologia. Ma ciò che più suscitava interesse da parte degli altri Paesi era il metodo seminariale adottato nelle università tedesche, che permetteva scambi fecondi fra studenti e professori e favoriva la collaborazione fra gli studenti e la ricerca comune⁶⁷. Eppure, anche in Germania, la situazione dell'educazione nella seconda metà dell'Ottocento iniziò ad agitarsi: sia il

⁶⁶La presente descrizione del sistema scolastico e dei metodi di insegnamento delle lingue classiche in Germania è tratta da CÉLESTIN HIPPEAU, *L'instruction publique en Allemagne*. Paris, Didier et Cie 1873. L'autore francese, all'indomani della battaglia di Sedan, scelse di tracciare un preciso quadro della scuola tedesca per mostrare ai compatrioti quanto fosse necessario riformare quella francese.

⁶⁷La questione è trattata nell'articolo di ANTONIO LA PENNA, *L'influenza della filologia classica tedesca sulla filologia classica italiana dall'unificazione d'Italia alla prima guerra mondiale*, in BOLLACK – WISMANN – LINDKEN, *Philologie und Hermeneutik im 19. Jahrhundert II*, 232-274.

Gymnasium, sia il metodo scientifico per lo studio della filologia classica cominciarono ad essere messi in discussione, il primo per la sempre più netta contrapposizione fra scuola classica e scuola tecnica, il secondo perché non tutti gli studiosi vi si trovavano d'accordo. Dopo il 1870 si iniziarono a cercare altre strade, e, agli inizi del Novecento, furono introdotte diverse riforme che portarono a un lento declino della filologia classica, dal momento che, proprio come in Francia, erano cambiati priorità e interessi.

Capitolo 4

La Francia e gli studi classici dopo Sedan (1870–1880)

Lo schiacciamento, che seguì, della Francia da parte delle genti germaniche, e l'esegesi storico-filosofica che ne dettero i pensatori e i professori d'oltre Reno, sembrarono avvolgere nel funebre sudario tutte le razze latine: la battaglia di Sedan prendeva l'aspetto di una nuova *finis Romae*¹.

Il primo di settembre del 1870 la Francia di Napoleone III fu sconfitta dalla Prussia di Otto von Bismarck a Sedan, dopo soli 44 giorni dall'inizio della guerra franco-prussiana, che si combatté complessivamente tra il 19 luglio 1870 e il 10 maggio 1871, giorno della firma del trattato di Francoforte, uno dei maggiori pomi della discordia nella storia dei rapporti franco-tedeschi. Fu una guerra di capitale importanza nella definizione degli equilibri e delle

¹BENEDETTO CROCE, *Storia d'Italia dal 1871 al 1915*. Bari, Laterza 1964, 117.

tensioni con i quali l'Europa si affacciò al XX secolo, un evento che sconvolse il continente, tanto che il 1870 fu spesso indicato, nelle analisi successive, come un'importante spartiacque nella storia ottocentesca. Si può dunque ben immaginare che esso fu il tema dominante, in Francia e in Germania, di un'immensa e diversificata letteratura, studi, commenti, cronache, romanzi, ed esegesi storico-filosofiche, che da una parte misero in luce l'intensità con la quale la bruciante sconfitta era stata incassata dai Francesi, dall'altra i diversi aspetti di un trionfo che sancì la nascita della nuova nazione tedesca.

Se la riflessione sulla guerra diede presto luogo a una tale proliferazione di scritti, critiche e polemiche, ciascuno dei due Paesi ragionò tuttavia in funzione degli effetti del conflitto sulle proprie condizioni nazionali. Una doppia realtà, quella della vittoria tedesca e della sconfitta francese, la cui rimessa in discussione perseguì lo spirito francese e la coscienza tedesca fino alla Prima Guerra Mondiale.

Pour pénétrer la cause véritable d'une guerre qui a bouleversé l'assiette territoriale de l'Europe, restauré l'ancien droit des gens de la barbarie, arrêté le mouvement régulier de la civilisation, jeté les peuples dans le malaise des armements haineux, imposé à l'Allemagne l'épreuve d'une victoire au-dessus de ses forces morales, il importe d'autant plus de ne pas regarder seulement devant ses yeux, de reprendre de plus haut les événements, de remarquer les secrètes disposition d'où il sont sortis, que tôt ou tard ce drame de 1870 sera, soit à l'intérieur, soit à l'extérieur, le

prélude de conjonctures non moins graves par lesquelles la forme et la fortune des empires seront encore une fois changées².

Per quanto la storiografia internazionale abbia rivalutato, negli anni, diversi aspetti della guerra del 1870, la percezione generale dell'evento appena trascorso rimase da entrambe le parti piuttosto definita: la Francia, vinta e umiliata dalla Prussia, sentì di dover riaffermare il proprio prestigio e il proprio rango in tutti i campi, con un almeno iniziale istinto vendicativo; la Germania considerò la vittoria come la prova inconfutabile della superiorità del mondo germanico su quello latino, perdendo così quella sorta di complesso di inferiorità nei confronti della Francia e lasciando un segno forte nell'antagonismo franco-tedesco che si consumava già da diverso tempo. Il 2 settembre 1870 fu infatti proclamato festa nazionale semi-ufficiale del neonato Secondo Reich: il *Sedantag*³.

Si può così affermare che quella franco-prussiana fu la prima guerra moderna, ovvero una guerra che ebbe come fine ultimo l'annientamento totale dell'avversario: la Francia, nazione mutilata, incerta nella definizione delle proprie istituzioni, sconfitta militarmente e politicamente, si ritrovò spinta dalla Germania alla costituzione di una Repubblica che la relegava in una posizione di subordinazione rispetto all'insieme degli altri Paesi europei⁴.

²Dall'introduzione a EMILE OLLIVIER, *Philosophie d'une guerre: 1870*. Paris, Ernest Flammarion 1911, 1-2. Émile Ollivier fu primo ministro della Francia dal 2 gennaio al 9 agosto 1870.

³La proclamazione vera e propria dell'Impero avvenne il 18 gennaio 1871, nella *Galerie des glaces* del palazzo di Versailles. Significativo è il fatto che non sia stato scelto di eleggere a festa nazionale questa data, bensì quella della vittoria di Sedan.

⁴Si ricorda, inoltre, la non secondaria esperienza della Comune di Parigi, un periodo insurrezionale durato all'incirca dal 18 marzo al 28 maggio 1871, nel quale la città fu diretta da un governo di tipo socialista, che suscitò terrore e preoccupazione in tutta la Francia.

Ma il carattere moderno di questa guerra si rifletté anche negli interrogativi che Francia e Germania si posero in seguito ad essa, interrogativi che le portarono al punto di rimettere in discussione i fondamenti stessi della propria identità e delle proprie istituzioni, stabilendoli in un caso, mutandoli nell'altro⁵.

Le conseguenze del conflitto furono complesse per entrambe le parti. La Francia perse definitivamente la supremazia che Napoleone aveva riguadagnato in venticinque anni, quel potere sul continente che, già indebolitosi a causa dell'ascesa della potenza tedesca, non poté sopravvivere al fallimento militare. Intellettuali e politici francesi dimostrarono una commistione di sentimenti di ammirazione e di odio profondo nei confronti della Prussia vittoriosa, all'ombra della quale avrebbero dovuto vivere per un periodo di tempo indeterminato. Al fine di occupare nuovamente un ruolo decisivo nella politica internazionale, la Francia doveva innanzitutto restaurare il proprio sistema, messo in crisi dalle turbolente vicende del secolo, cercare un nuovo equilibrio europeo che limitasse l'esuberanza dell'impero tedesco, accentuare la propria politica coloniale nel tentativo di risollevarsi anche economicamente e, non da ultimo, riorganizzare il proprio sistema scolastico, percepito come il punto di partenza per la futura rinascita. La Germania, invece, era diventata, sotto gli occhi di tutta Europa, una potenza militare e industriale formidabile, la prima fra le cinque affermatesi in seguito

⁵Tutti questi aspetti sono attentamente studiati in PHILIPPE LEVILLAIN – RAINER RIEMENSCHNEIDER, *La Guerre de 1870/71 et ses conséquences: actes du XXe colloque historique franco-allemand organisé à Paris par l'Institut Historique Allemand en coopération avec le Centre de Recherches Adolphe Thiers, du 10 au 12 octobre 1984 et du 14 au 15 octobre 1985*. Bonn, Bouvier 1990, IX-XVII.

al congresso di Vienna del 1815 (Inghilterra, Austria, Francia, Prussia e Russia), ma doveva monitorare le conseguenze della fondazione dell'Impero, che aveva significativamente turbato l'assetto territoriale internazionale, e, data la nascita recente, poteva essere facilmente soggetto a indebolimenti repentini. La più forte nazione del momento doveva rimanere disciplinata e controllata, per convincere l'Europa che il nuovo Reich sarebbe durato a lungo ed era quindi degno di fiducia; questa intenzione, tuttavia, mal si conciliava con la glorificazione del nazionalismo tedesco a seguito alla vittoria, e con l'esaltazione del mito tedesco⁶, che già da tempo aveva creato nella coscienza francese i primi segni di una crisi culturale destinata a durare fino al primo conflitto mondiale. A fine secolo, l'antagonismo franco-tedesco era tutt'altro che risolto e si aggiungeva all'atmosfera pesante che caratterizzò il continente fino al 1914⁷.

In Francia, nell'immediato dopoguerra, il clima di instabilità politica e di agitazione culturale, acuito dalla recentissima e bruciante sconfitta, non mancò di diffondersi anche nel panorama scolastico, che in quegli anni fu scosso da turbolenti dibattiti e da numerosi tentativi, più o meno fortunati,

⁶„Was ist des Deutschen Vaterland? Sein Vaterland muss größer sein! Das ganze Deutschland soll es sein!„

Questi alcuni versi di una canzone patriottica composta da Ernst Moritz Arndt, che diventò una sorta di inno nazionale, molto popolare nel periodo compreso fra la guerra franco-prussiana e la Prima Guerra Mondiale. *Was ist des Deutschen Vaterland?* nacque con l'idea di esortare il popolo tedesco a mettere da parte le rivalità tra i vari principati in favore di un'unica patria unita. Si rinvia a FANNY JOHNSON, *The German mind as reflected in their literature from 1870 to 1914: together with two supplementary chapters on new movements which have arisen between 1914 and 1921*. London, Chapman & Dodd 1922, 25.

⁷Questa interpretazione degli effetti della guerra franco-prussiana è parte del contributo di Michael Stürmer, intitolato *Les conséquences de la guerre pour l'Allemagne et le système des puissances européennes*, in LEVILLAIN – RIEMENSCHNEIDER, *La Guerre de 1870/71 et ses conséquences*, 339-351.

di riforma. Con la proclamazione della Terza Repubblica questi tentativi di rinnovamento si fecero più incisivi, e cominciarono ad avere manifestazioni concrete. La disfatta del 1870 portò gli intellettuali del tempo ad interrogarsi sulle sue possibili cause e a prendere coscienza dei bisogni e delle gravi lacune che l'istruzione pubblica francese sembrava presentare.

Pour que la France se relève, il faut qu'elle passe de l'inspiration à la science, qu'elle abandonne toute métaphysique, qu'elle entre dans la critique, c'est-à-dire dans l'examen des choses. [...] Les trois degrés de l'instruction ont donné leurs preuves depuis un an : 1 l'instruction supérieure a fait vaincre la Prusse ; 2 l'instruction secondaire, bourgeoise, a produit les hommes du 4 septembre⁸ ; 3 l'instruction primaire nous a donné la Commune. Son ministre de l'instruction publique était le grand Vallès, qui se vantait de mépriser Homère!⁹

Benché, come ricordato nei capitoli precedenti, i presupposti fossero già presenti ormai da diverso tempo, è assolutamente evidente che la *Débâcle* abbia portato a un accanimento quasi ossessivo nei confronti della questione scolastica e a una netta spinta verso le grandi riforme che caratterizzarono gli ultimi trent'anni del XIX secolo.

A livello di *enseignement secondaire*, le riforme si concentrarono per lo

⁸Flaubert fa qui riferimento al 4 settembre del 1870, data in cui, in seguito all'annuncio della cattura di Napoleone III da parte dei Prussiani, i Parigini proclamarono la Terza Repubblica.

⁹Così scriveva Flaubert nel 1871 in alcune lettere indirizzate a Georges Sand; si veda GUSTAVE FLAUBERT, *Lettres de Gustave Flaubert à George Sand*. Paris, Charpentier et Cie 1884, 152-159-160.

più sulla cosiddetta *question du latin*, ovvero decidere quale posto assegnare allo studio delle *humanités classiques*, e in particolare del latino, nelle scuole. Se, come abbiamo visto, all'inizio dell'Ottocento nei licei francesi si insegnavano essenzialmente il latino (centro dell'intero percorso di studi) e la matematica, l'introduzione sempre più massiccia di nuove materie, come le lingue moderne, la storia, la geografia, la fisica e la chimica, che sempre più attiravano l'attenzione del pubblico per la loro applicazione e utilità più immediate, fu il tema centrale di questo periodo.

Come è facile immaginare, la perdita di importanza dello studio delle lingue classiche in favore delle materie moderne produsse numerosi dibattiti, fra le fila di coloro che ritenevano di dover difendere la presenza del latino e del greco all'interno delle scuole e chi invece proponeva di ridurne la portata o, addirittura, di sopprimerli. Esisteva poi uno schieramento mediano che chiedeva di mantenerne l'insegnamento, ma di rinnovarne profondamente la metodologia e gli scopi. Ad esso faceva capo chi riteneva ormai superata l'idea di imparare il latino per saperlo scrivere o per prendere in prestito citazioni colte e sosteneva invece la necessità di trasmettere una conoscenza linguistica sufficiente a poter accedere alla lettura delle opere classiche in lingua originale. Accanto a questo imperativo, bisognava che i giovani arrivassero a conoscere meglio la propria lingua materna e a sapersene servire, che venissero istruiti a sviluppare l'intelligenza e il giudizio piuttosto che la memoria, e che apprendessero anche le lingue moderne, in modo pratico e proficuo.

Queste iniziative furono sostenute in un primo momento dagli istituti

privati, che operarono autonomamente dei cambiamenti nei piani di studio¹⁰. Ma a partire dal 1872, grazie alla sensibilizzazione al problema da parte di Michel Bréal e alla celebre circolare di Jules Simon, che sarà analizzata più attentamente nel corso del capitolo, vennero man mano introdotte importanti modifiche anche nell'istruzione pubblica, soprattutto per quanto riguarda lo studio delle lingue moderne e la riflessione rispetto all'insegnamento del latino.

4.1 Effetti della Débâcle

È ampiamente e approfonditamente testimoniato, nella letteratura dell'epoca ma anche negli studi più recenti, che riguardo alla questione scolastica in Francia ci fu un prima e un dopo Sedan. Nel tentativo di chiarire ancora meglio come una sconfitta militare abbia potuto giocare un ruolo tanto determinante nella storia delle *humanités classiques* ho ritenuto opportuno ripercorrere in breve gli effetti profondamente culturali, oltre che storici ed economici, che la Débâcle ebbe sulla coscienza tedesca ma soprattutto francese e sul suo rapporto con la formazione.

La battaglia di Sedan, che ebbe luogo fra il 31 agosto e il primo settembre 1870, rappresentò nella cronaca storica successiva il simbolo del crollo della Francia sotto i colpi della sana Prussia¹¹. Essa destò un'impressione vivis-

¹⁰Si citano, a titolo esemplificativo, l'École Monge et l'École Alsacienne, che tentarono di mantenere lo studio del latino, posticipandone l'inizio di qualche anno e aggiungendo francese, lingua moderna, storia, geografia, matematica e storia naturale, col rischio di oberare di lavoro i propri studenti. Il riferimento è tratto dall'articolo di ANONIMO, *Classical Education in France*, 45–50.

¹¹L'espressione è tratta da CANFORA, *Ideologie del classicismo*.

sima nell'opinione pubblica del tempo e segnò il mutamento della politica europea, il disgregamento degli ideali che fino a quel momento l'avevano guidata e che ora prendevano un temporaneo ma lungo riposo. Alla centralità della figura di Napoleone III si sostituì quella del cancelliere Bismarck, che nell'immaginario europeo rappresentava la politica reazionaria del governo semiassoluto e burocratico, giunto al successo per mezzo della "forza degli antichi regimi e degli antichi istituti e costumi e dei loro uomini, signori di spiriti e costumi feudali e soldati del re e dell'imperatore"¹². Egli riuscì, tuttavia, a far presa sul mondo moderno, poiché la sua etica era nondimeno legata all'economia, alla tecnica, all'industrialismo, al commercio, alle banche, all'espansione illimitata, alla scienza promossa, all'istruzione diffusa, e perfino al suffragio universale e al socialismo di stato. In Germania, Otto von Bismarck, principale autore della vittoria di Sedan, diventò il primo eroe popolare dei tempi moderni, l'uomo che aveva fatto di un Paese disunito una nazione potente e orgogliosa¹³. L'apparizione del bismarckismo, senza scendere in dettagli, ebbe effetti contrastanti: da una parte fu efficace in ogni Paese, generò una nuova disposizione degli animi, un nuovo fare e un nuovo linguaggio, dall'altra suscitò orrore e terrore, dal momento che la Francia, la nazione che fino ad allora aveva dominato lo scenario europeo, era a terra premuta dal ginocchio del vincitore, un vincitore che a detta dei contemporanei faceva uso eccessivo della propria forza¹⁴. Si trattava di un

¹²Si veda CROCE, *Storia d'Italia dal 1871 al 1915*, 122.

¹³Per la figura di Bismarck come primo eroe nazionale della Germania moderna si rinvia a RICHARD M. MEYER, *German character as reflected in the national life and literature*. "International Journal of Ethics", 3 1893, Nr. 2, 202-242.

¹⁴Questa lettura della battaglia di Sedan, del suo significato e dei suoi effetti si trova in CROCE, *Storia d'Italia dal 1871 al 1915*, 121-124, ed è qui liberamente riadattata.

vincitore che fino a quel momento era stato trascurato e incautamente sottovalutato, soprattutto dagli stessi Francesi che ne ignoravano il potenziale e la determinazione. Scrisse il romanziere e storico Jules Claretie, pochi giorni prima della battaglia di Sedan:

Il y avait là un peuple formidable, organisé d'une façon farouche, ruiné par ses armements, militarisé jusqu'à la pléthore, un peuple audacieux, têtu, acharné, belliqueux, ruminant depuis cinquante ans les souvenirs de Leipzig; il y avait à deux pas de nous le fourmillement, le grouillement, et aussi le fonctionnement machinal d'une nation, et nous en ignorions tout.

Vaterland! Vaterland! A ce mot de patrie, leur regard s'embrase et leur sang s'échauffe.

Vaterland! Vaterland! Tout ce qui parle allemand dans le monde fait partie de la grande patrie allemande¹⁵.

In seguito alla guerra franco-prussiana, il modo in cui i Tedeschi venivano considerati dagli altri popoli europei iniziò a modificarsi. Secondo uno studio sulla mentalità tedesca pubblicato nel 1922 dall'inglese Fanny Johnson, i quarant'anni trascorsi tra il 1870 e il 1914 e le due generazioni che li vissero presentavano già molti degli aspetti che sfociarono negli orrori del conflitto mondiale. Si può però affermare con certezza che, almeno nel decennio immediatamente successivo alla battaglia di Sedan, l'ammirazione per la

¹⁵JULES CLARETIE, *La France envahie (juillet à septembre 1870): Forbach et Sedan, impressions et souvenirs de guerre*. Paris, G. Barba 1871, 313-314. Questi alcuni fra profetici avvertimenti dello scrittore in una lettera intitolata *Les Allemands* e datata 23 agosto 1870.

precisione, l'educazione, la scienza e la musica tedesche era quasi un sentimento universale. E in effetti il primato appena conquistato dalla Germania faceva insorgere negli altri Paesi diversi interrogativi: il sistema scolastico dei Tedeschi e i risultati raggiunti sul piano culturale erano effettivamente superiori? Quanto era stata determinante la loro formazione culturale nello stabilire l'esito della guerra? All'indomani dell'unificazione nazionale, i Tedeschi si vedevano realmente i padroni del mondo occidentale? Questi erano alcuni fra i dubbi che preoccupavano il resto d'Europa. La Germania, che nel 1870 si svegliò unita, era conscia di essere il frutto della riorganizzazione politica di diverse entità, ognuna con il proprio patriottismo locale e la propria identità letteraria. Non per niente i manuali di letteratura del tempo riportavano capitoli intitolati: "I poeti prussiani", "La federazione di Göttingen", "La scuola sveva", "Il romanticismo di Heidelberg", "La letteratura in Austria", e via dicendo. Malgrado il lungo periodo di tempo che fu necessario al raggiungimento di un assoluto senso di unità, l'amore per la patria e le genuine aspirazioni pangermaniche erano sentimenti sentiti e trasmessi fin dall'infanzia in tutti i territori germanofoni. Per semplice curiosità umana, per rivalità o per competizione internazionale, la letteratura e la società tedesche del periodo, espressione di una nazione che stava costruendo se stessa, furono oggetto di attenta analisi, nel tentativo di evidenziarne il processo di formazione e le evoluzioni, per mostrare come nel linguaggio e nelle finzioni letterarie, che da sempre riflettono nel modo più puro la mentalità di una nazione, fossero contenute le premesse delle sconvolgenti

vittorie militari¹⁶.

Il Secondo Reich sembrava così essersi costituito, possente e grandioso, ma in contrasto netto con i principi di libertà e nazionalità che si erano andati affermando in Europa, sebbene molti esponenti del mondo tedesco abbiano cercato in più occasioni di dimostrare la non colpevolezza della Germania nello scoppio della guerra e la legittimità delle annessioni territoriali reclamate. Primo fra tutti lo storico e classicista Theodor Mommsen, che prese più volte le parti della propria patria nella sua corrispondenza estera, dichiarando non solo che la guerra per la Germania era stata una deplorabile necessità nella ragionevole lotta per l'unità nazionale, ma che l'unità nazionale e la vittoria erano state raggiunte solo in seguito ad un atto di legittima difesa dalla Francia, che, per mezzo di una politica estera aggressiva e della violazione del principio di nazionalità, aveva forzato la Germania a uno scontro che avrebbe volentieri evitato.

But for us, in spite of our victorious successes, you may be well assured that the thinking portion of our community still see nothing in this war but a deplorable necessity, and were it possible even now to exchange it for a secure and lasting peace, they would most willingly do so. [...] Could we only hit upon some method of inspiring our neighbours with that quality in which, unhappily, they are so deficient – I mean the love of peace, and the

¹⁶Questo punto di vista è tratto liberamente dall'introduzione a JOHNSON, *The German mind as reflected in their literature from 1870 to 1914* e dal capitolo intitolato *The Fatherland*. A partire dalla letteratura tedesca del tempo, intesa in senso generale, l'opera si occupa poi di diversi aspetti della società, per mostrare come il periodo compreso fra Sedan e la Prima Guerra Mondiale abbia profondamente influenzato il pensiero tedesco.

power of realizing the fact that liberty and equality as principles are not exclusively reserved for the French people, but are the common property of all nations –, could we do this, no one again in Germany would think any longer of a Yosgian frontier. [...] We were constrained to defend ourselves, from this came our union, and from union came victory. But we made ourselves heroes with heavy hearts; nor do we admire the prospect of having to cull similar laurels every five years¹⁷.

Il filosofo e teologo tedesco David Friedrich Strauss, con toni più concilianti, cercò prima di tutto di spiegare che la Francia esercitava la sua supremazia in Europa, a livello culturale e letterario, ma anche politico e militare, dai tempi di Richelieu e di Luigi XIV, a discapito della Germania, che dimorava debole e disunita.

Since the epoch of Richelieu and Louis XIV France has been accustomed to play the first *rôle* among European nations, and in this claim she was strengthened by Napoleon I. The claim was based on her strong politico-military organization, and still more on the classical literature which in the course of the seventeenth and eighteenth centuries had grown up in France, and made her language and her culture supreme in the world. But the immedi-

¹⁷Da una lettera di Theodor Mommsen al direttore del giornale milanese *Il Secolo*, pubblicata nel numero del 20 agosto 1870; si veda THEODOR MOMMSEN – DAVID FRIEDRICH STRAUSS – FRIEDRICH MAX MÜLLER, *Letters on the war between Germany and France*. London, Trübner 1871, 11-13. Il volume raccoglie alcuni esempi della corrispondenza sulla guerra franco-prussiana fra gli studiosi tedeschi Mommsen, Strauss e Müller e, rispettivamente, i popoli italiano, francese e inglese.

ate condition of this supremacy of France was the weakness of Germany; over against France united, unanimous, and quick to move, Germany stood divided, discordant, and unwieldy¹⁸.

Da qui la progressiva crescita intellettuale e culturale della Germania, che fiorì dal punto di vista letterario fin quasi a superare l'esempio francese, liberandosi della sua ombra e conquistando anche il primato militare e, di conseguenza, il desiderio di unificazione politica.

[Germany] fashioned itself in silence; it produced a literature; it gave to the world a succession of poets and thinkers, who took their place by the side of the French classics of the seventeenth and eighteenth centuries as something more than equals. [...] But the literary outburst of Germany was either fruitless bloom, or it was destined to be followed by political regeneration. In the time of Napoleon, France had laid Germany prostrate before her; the yoke was thrown off in the war of liberation of 1813-14. But the ground of our powerlessness, the want of political unity, was not removed; on the contrary, if the German empire had long been nothing but a shadow, now even the shadow had vanished. Germany had become a motley aggregate of greater and smaller independent States¹⁹.

¹⁸Si riportano qui alcuni passaggi di una lettera che Strauss scrisse a Ernest Renan il 12 agosto 1870, in MOMMSEN – STRAUSS – MÜLLER, *Letters on the war between Germany and France*, 43.

¹⁹MOMMSEN – STRAUSS – MÜLLER, *Letters on the war between Germany and France*, 44-45.

Strauss proseguiva poi elencando i presunti difetti di entrambe le parti, ma soprattutto descrivendo i Francesi come un popolo arrogante e bramoso di primeggiare, al quale i Tedeschi non chiedevano altro che di essere riconosciuti come loro pari.

But nations, as well as individuals, have, as the reverse side of their merits, not less conspicuous faults; and in relation to these faults, our two nations have for centuries enjoyed a very different, nay, totally opposite, training. We Germans, [...], have learnt to recognize our essential and hereditary faults under their true form – our visionariness, our slowness, and, above all, our want of unity – as the hindrances of all national success. We have taken ourselves to task, we have striven against these failings, and sought more and more to rid ourselves of them. On the other hand, the national faults of the French, pampered by a succession of French monarchs, were for a long time intensified by success, and not cured even by misfortune. The craving for glitter and fame; the tendency to grasp at these rather by loud adventurous achievements without than by silent effort within; the pretension to stand at the head of nations, and the thirst to patronize and plunder them. [...] This end for which we struggle is simply the equal recognition of the European peoples, the security that for the future a restless neighbour shall no more at his pleasure

disturb us in the works of peace, and rob us of the fruits of our labour²⁰.

Ma al di là delle opinioni e delle esegesi degli scrittori e degli intellettuali del tempo (che non si ha la pretesa né la possibilità di esporre in modo esaustivo), la vittoria sui Francesi nella battaglia di Sedan significò finalmente l'atto di consacrazione della Germania come nazione unita, dopo un secolo burrascoso quale fu l'Ottocento. Essa nacque vincente e riconosciuta come la maggiore potenza del momento dal resto d'Europa, che aveva assistito sbalordita alla sua ascesa e che ora cercava di individuare le componenti del suo successo.

Per la Francia, invece, la guerra del 1870, malgrado la sua durata relativamente breve, costituì uno shock affettivo e morale la cui importanza storica non è mai abbastanza sottolineata e la cui concretezza è dimostrata, come già detto, dalla straordinaria proliferazione, negli anni immediatamente successivi, di testimonianze, racconti e romanzi dedicati ai grandi avvenimenti dell'*année terrible*. Ad ogni livello, fu l'esaltazione del patriottismo e dell'eroismo di guerra la preoccupazione principale di questa prima letteratura, unita all'astio nei confronti dell'avversario, che si manifestò, in un primo momento, in modo piuttosto sentito, al punto di produrre una sorta di mitologia collettiva, come illustra bene Raoul Girardet:

A l'image du "bon allemand" naïf, bonhomme, artiste ou philosophe, si souvent présentée dans la période précédente, semble s'être définitivement substituée celle du barbare, du germain

²⁰MOMMSEN – STRAUSS – MÜLLER, *Letters on the war between Germany and France*, 54-56.

des grandes invasions, animé de la joie sauvage de nuire et de détruire : c'est l'espion sournois qui dupe la confiance généreuse de nos compatriotes, c'est le uhlan, ombre maléfique qui rôde autour de nos villages, c'est le bavarois goinfre, ivrogne et pillard, c'est le voleur de pendules, l'incendiaire, le massacreur d'enfants et de femmes²¹.

Era, invece, l'orrore nei confronti dell'allarmante connubio fra barbarie e civiltà dall'alto valore culturale a turbare gli intellettuali del tempo, che puntavano il dito, come Gustave Flaubert, contro quegli invasori, quei colti selvaggi che conoscevano il sanscrito e allo stesso tempo passavano nelle strade di Parigi fracassando i vetri e gettandosi sullo champagne:

Quelle barbarie ! Quelle reculade ! J'en veux à mes contemporains de m'avoir donné les sentiments d'une brute du XIIe siècle. Le fiel m'étouffe. Ces officiers qui cassent des glaces, en gants blancs, qui savent le sanscrit et qui se ruent sur le champagne, qui vous volent votre montre et vous envoient ensuite leur carte de visite, cette guerre pour de l'argent, ces civilisés sauvages me font plus horreur que les cannibales²².

Le condizioni di pace²³ imposte alla Francia alla fine di una guerra che, dopo Sedan, appariva come una lotta aperta contro la nazione francese, furono

²¹Questa prima reazione dei Francesi in seguito alla disfatta è riportata in RAOUL GIRARDET, *Le nationalisme français, 1871-1914*. Paris, Armand Colin 1966, 49.

²²Così scrisse Gustave Flaubert in una lettera dell'11 marzo 1871 indirizzata a George Sand. La citazione è tratta da FLAUBERT, *Lettres de Gustave Flaubert à George Sand*, 130.

²³Una delle conseguenze più amare della guerra franco-prussiana fu per i Francesi la perdita di Alsazia e Lorena, annesse al territorio tedesco in seguito al trattato di Francoforte del 10 maggio 1871.

viste come una brutale violazione del principio di nazionalità, compiuto senza tener conto dei consensi da parte delle popolazioni dei territori sottratti. Questo lo stato d'animo più diffuso tra i pensatori del tempo, che, di fronte all'inumano, barbaro, ma pur splendido successo di Bismarck, temevano per l'avvenire della civiltà europea²⁴. Croce dirà a questo proposito:

Non meno del sentimento morale era offeso il sentimento politico da quella mutilazione inflitta alla Francia di due sue province, consigliata da militari inintelligenti al Bismarck, la quale rendeva precaria la pace europea. Ma, per riprovevole che fosse giudicato lo spirito bismarckiano, per ingrato che apparisse l'aspetto che prendeva la società europea, per malsicuro che si sentisse l'avvenire, non c'era possibilità di cangiare quella politica: la vittoria della Germania, la costituzione in grande stato di un gran popolo, il vigore che questo spiegava in ogni sorta di attività, la consacravano²⁵.

Chi espresse con maggior fervore questo sentimento di offesa fu Fustel de Coulanges, che, in quattro articoli apparsi fra il 1870 e il 1872²⁶, si fece portavoce dell'iniquità dell'aggressione prussiana, in particolar modo dopo

²⁴L'analisi è tratta dall'introduzione a cura di Franco Fagnola, in NUMA DENYS FUSTEL DE COULANGES, *La guerra franco-prussiana: considerazioni e polemiche*. Roma, Giulio Einaudi Editore 1945.

²⁵CROCE, *Storia d'Italia dal 1871 al 1915*, 124-125.

²⁶Numa Denys Fustel de Coulanges, storico e professore alla Facoltà di Lettere di Strasburgo, che fu costretto a lasciare proprio a causa della guerra, insegnò alla Sorbonne e diresse l'École Normale supérieure di Parigi. Riferimenti biografici in BITARD, *Dictionnaire de biographie contemporaine française et étrangère*, 121. Gli articoli qui citati sono raccolti in NUMA DENYS FUSTEL DE COULANGES, *Questions contemporaines*. Paris, Hachette et Cie 1917.

Sedan, quando il militarismo tedesco impose la propria brutale superiorità su un avversario già sconfitto e non più in grado di reagire. Secondo lo storico, infatti, se la responsabilità dell'attacco poteva essere attribuita alla Francia nella prima fase del conflitto, dopo la battaglia di Sedan fu la Germania ad abusare della propria forza su una popolazione civile e disarmata, procurandosi così isolamento e ostilità in Europa.

Ces deux guerres sont également horribles et impies. Vous avez, nous dit-on, condamné la première ; il faut être bien aveugle ou bien enivré par le succès pour ne pas condamner aussi la seconde. Vous ne pouvez pas ignorer qu'aujourd'hui, comme il y a trois mois, il y a une puissance qui attaque et une autre qui ne fait que se défendre. Dès lors, si l'on vous demande de quel côté est le droit, vous ne devez pas hésiter à le dire. Vous voyez d'ailleurs aussi clairement que nous le caractère étrangement nouveau de cette seconde lutte : il ne s'agit plus ici d'une guerre entre deux armées, car la France n'a plus d'armée²⁷.

Con toni vibranti, Fustel de Coulanges proseguiva accusando la Germania di aver strappato con la forza l'Alsazia e la Lorena, al malcelato scopo di schiacciare e annientare la cultura francese, distruggendone le arti e le scienze e stravolgendo il significato di principio di nazionalità e il fondamento stesso dell'idea di patria.

²⁷Questa accorata denuncia si trova in FUSTEL DE COULANGES, *Questions contemporaines*, 109-110, all'interno di un articolo che riporta la polemica dell'autore contro i pastori protestanti che appoggiavano la condotta dell'armata prussiana.

C'est que la Prusse voulait autre chose encore que l'Alsace et la Lorraine. Sa race voulait exterminer notre race, son orgueil voulait effacer notre nom, son envie voulait détruire nos arts et nos sciences, sa cupidité voulait emporter nos richesses²⁸.

Ce qui distingue les nations, ce n'est ni la race, ni la langue. Les hommes sentent dans leur cœur qu'ils sont un même peuple lorsqu'ils ont une communauté d'idées, d'intérêts, d'affections, de souvenirs et d'espérances. Voilà ce qui fait la patrie²⁹.

Accanto a queste riflessioni, probabilmente condivise dalla maggior parte della popolazione francese e dal cui manifesto tentativo di mantenere rigore scientifico e storico trapelavano sdegno e sentita partecipazione, lo storico scrisse anche un interessante articolo intitolato *De la manière d'écrire l'histoire en France et en Allemagne depuis cinquante ans*, pubblicato sulla *Revue des deux mondes* il primo settembre 1872. Qui Fustel de Coulanges raccontava di come la storiografia degli anni immediatamente precedenti la guerra si fosse occupata più di costruire un'immagine grandiosa e mirabile della Germania, che di creare uno spirito nazionale forte ed unito. La Germania era costantemente oggetto di lode e di ammirazione, per la sua laboriosità, virtù e disciplina; i tedeschi erano descritti come un popolo fiero, severo, puro e privo di vizi. Questo, secondo l'autore, aveva lentamente

²⁸FUSTEL DE COULANGES, *Questions contemporaines*, 72. Lo storico si spinse ancora più lontano, basandosi su esperienze storiche passate e sostenendo che una tale politica di invasione, per quanto inizialmente di successo, non era che apparenza e illusione di un momento, e che presto o tardi avrebbe portato risultati opposti a quelli sperati. Questo articolo fu scritto nel 1871, quando ancora si era lontani dal poter prevedere i futuri conflitti mondiali.

²⁹FUSTEL DE COULANGES, *Questions contemporaines*, 96.

minato lo spirito nazionale francese, insinuandovi l'indifferenza, il disprezzo e l'insicurezza.

L'histoire ainsi pratiquée n'enseignait aux Français que l'indifférence, aux étrangers que le mépris. De là nous est venu un patriotisme d'un caractère particulier et étrange. Être patriote, pour beaucoup d'entre nous, c'est être ennemi de l'ancienne France. Notre patriotisme ne consiste le plus souvent qu'à honnir nos rois, à détester notre aristocratie, à médire de toutes nos institutions. Cette sorte de patriotisme n'est au fond que la haine de tout ce qui est français. Il ne nous inspire que méfiance et indiscipline : au lieu de nous unir contre l'étranger, il nous pousse tout droit à la guerre civile. Le véritable patriotisme n'est pas l'amour du sol, c'est l'amour du passé, c'est le respect pour les générations qui nous ont précédés³⁰.

Ecco forse che cosa mancò alla Francia nel confronto con la Germania: la storiografia tedesca aveva unito e fortificato la Germania per cinquant'anni, quella francese, invece, aveva diviso gli animi, insegnato a diffidare delle istituzioni, abituato ad anteporre la propria individualità alla patria. Ancor più, l'erudizione tedesca aveva posto solide basi per la conquista, mentre quella francese aveva disorganizzato la difesa, fiaccato le volontà e, di conseguenza, aveva lasciato la nazione in balia del nemico. Ed ecco, probabilmente, un punto da cui si poteva iniziare la ricostruzione di quell'orgoglio perduto.

³⁰FUSTEL DE COULANGES, *Questions contemporaines*, 7-8.

Molti furono gli sforzi operati dopo il 1870 da uomini politici, storici e letterati nel tentativo di trovare nel passato della Francia eventi politici e militari paragonabili ai disastri subiti durante *l'année terrible*, al fine di trarre da tale confronto una lezione che potesse essere valida per il presente e per il futuro. Edouard de Tocqueville, fratello del più noto intellettuale Alexis de Tocqueville, ben espresse questo intento, sviluppatosi negli ultimi trent'anni del secolo:

En présence de l'invasion des hordes allemandes, notre devoir comme notre intérêt nous conseillent de demander aux fastes de l'histoire comment dans d'aussi redoutables circonstances notre nation a été délivrée de ses oppresseurs³¹.

Questa rievocazione del passato nazionale non ebbe soltanto una dimensione patriottica e revanscista, bensì mirò a suscitare una vera e propria riforma intellettuale e morale nella società francese, per spronare a una rigenerazione politica e sociale che potesse colmare le lacune e i divari e risollevarne gli animi³².

Bisognò attendere il 1892, anno della pubblicazione di *La Débâcle* di Émile Zola, per vedere evocati gli aspetti più sordidi e meno gloriosi della battaglia di Sedan. Il romanzo del celebre scrittore, penultimo e più lungo del ciclo intitolato *Les Rougon-Macquart, histoire naturelle et sociale d'une famille sous le Second Empire*, narra le vicende di Jean Macquart, soldato

³¹La citazione è riportata nell'articolo di CRISTIAN AMALVI, in LEVILLAIN – RIEMENSCHNEIDER, *La Guerre de 1870/71 et ses conséquences*, 451.

³²Per approfondimenti su questo orientamento della storiografia post-bellica, si veda sempre il contributo di Amalvi, in LEVILLAIN – RIEMENSCHNEIDER, *La Guerre de 1870/71 et ses conséquences*, 451-458.

semplice unitosi alla campagna del 1870, ma è in realtà una fredda descrizione degli orrori della guerra per la popolazione civile, della disorganizzazione dell'esercito e dell'avvilimento provocato dalla sconfitta. Il protagonista assiste impotente alla caduta dell'Impero, alla demoralizzazione crescente dell'esercito francese, assediato più volte da quello prussiano, e definitivamente stroncato a Sedan, dopo un terribile accerchiamento che è descritto con le parole degli stessi personaggi. Zola attribuiva l'esito infelice della guerra all'incompetenza di Napoleone III e della sua politica imperiale, e alla mancanza di preparazione delle truppe. Ma *La Débâcle*, simbolo ormai quasi per antonomasia della battaglia di Sedan e di tutto ciò che implicò, si chiudeva su una nota di speranza, aggiungendosi al coro di voci che caldeggiavano la necessità di un rinnovamento, al fine di restituire alla Francia quel ruolo di prestigio che le spettava:

C'était bien pourtant la fin de tout, un acharnement du destin, un amas de désastres tel, que jamais nation n'en avait subi d'aussi grands : les continuelles défaites, les provinces perdues, les milliards à payer, la plus effroyable des guerres civiles noyée sous le sang, des décombres et des morts à pleins quartiers, plus d'argent, plus d'honneur, tout un monde à reconstruire ! [...] Et pourtant, par delà la fournaise, hurlante encore, la vivace espérance renaissait, au fond du grand ciel calme, d'une limpidité souveraine. C'était le rajeunissement certain de l'éternelle nature, de l'éternelle humanité, le renouveau promis à qui espère et travaille, l'arbre qui jette une nouvelle tige puissante, quand on en a coupé la branche pourrie, dont la sève empoisonnée jau-

nissait les feuilles. [...] Le champ ravagé était en friche, la maison brûlée était par terre; et Jean, le plus humble et le plus douloureux, s'en alla, marchant à l'avenir, à la grande et rude besogne de toute une France à refaire³³.

Per la maggior parte dei Francesi la sconfitta del 1870 fu quindi una sorpresa sconcertante. Se il conflitto era sembrato inevitabile, non si poteva dire altrettanto dell'umiliazione subita. La reazione iniziale fu un eccesso di auto-recriminazione: la vergognosa condotta del potere imperiale, gli ultimi vani tentativi di resistenza, la guerra civile nelle strade di Parigi e la complicità tra il governo provvisorio e i vincitori, ferirono pesantemente l'orgoglio nazionale. Solo nei primi anni della Terza Repubblica si iniziò a sentir parlare di *revanche*, tra le associazioni patriottiche, tra i rifugiati, nei romanzi, nelle canzoni, nei salotti, nelle scuole e nei caffè parigini³⁴. È attorno al tema della mutilazione territoriale che si organizzò, in forme diverse, il culto del ricordo: sulle pareti delle classi le cartine geografiche furono segnate da una grande macchia nera a nord-est del nuovo confine, innumerevoli furono i racconti delle sofferenze inflitte dal vincitore alle province

³³EMILE ZOLA, *La Débâcle*. Paris, Charpentier et Fasquelle 1892, 636. Sullo sfondo di una Parigi in fiamme, devastata dalla guerra civile scoppiata in seguito all'ulteriore umiliazione dell'armistizio, nell'ultima pagina del romanzo, Zola lasciava questo messaggio di speranza, anch'egli, come altri scrittori del tempo, con la convinzione che la Francia dovesse "camminare verso il futuro" e rifare se stessa.

³⁴Il fenomeno del *Revanchisme*, nato proprio in seguito alla guerra franco-prussiana e alle umilianti condizioni di pace imposte alla Francia, fu più un sentimento letterario che un'ideologia militante affermata; si radicò tuttavia in modo saldo nella memoria collettiva del tempo, alimentando la rivalità tra Francia e Germania fino al primo conflitto mondiale. Un'affermazione generale di Benedetto Croce lo spiega in modo, a mio avviso, esauriente: "I popoli sono fatti così, e così saranno fino a quando ci saranno guerre e battaglie, e leggende ed epopee s'intesseranno sopr'esse, che li preparino alle nuove guerre e battaglie". Si trae da CROCE, *Storia d'Italia dal 1871 al 1915*, 115.

annesse, e alla popolazione di tutte le età venne insegnato a riconoscere come primi doveri civici l'amore incondizionato per la patria e il sacrificio supremo nel suo nome. Gli artisti francesi raccontavano la loro grande perdita, e raffiguravano spesso l'Alsazia come una vergine prigioniera.

Mais quoi! Certaines amertumes sont bienfaisantes et salutaires; et les nations se doivent à elles-mêmes de sonder leurs plaies jusqu'au plus profond de la blessure, si elles les veulent mieux guérir³⁵.

Ciononostante la vendetta vera e propria non rimase a lungo il pensiero dominante nella strategia militare, nella politica, nella letteratura e nella storiografia del tempo. Se la Francia era stata sostanzialmente germanofila prima del 1870, in un certo senso continuava ad esserlo e, una volta smaltiti i rancori iniziali, pur serbando una certa amarezza e ostilità, guardava alla Germania con gli occhi di chi vuole imparare dai propri errori e dalle proprie lacune, piuttosto che condannare la rivale. La preoccupazione principale era quella di reperire le cause del fallimento francese e gli elementi determinanti del successo tedesco; l'atteggiamento nei confronti della potenza vincitrice era perciò complesso: si riconoscevano la superiorità dell'armata prussiana e l'efficacia del bismarckismo, ma altrettanto innegabile era l'attrazione nei confronti della cultura, della filosofia e della scienza tedesche, ed era chiaro a tutti che una delle motivazioni che avevano portato a quella sconfitta era la scarsa preparazione della Francia nei confronti del proprio avversario.

³⁵Dalla prefazione a CLARETIE, *La France envahie (juillet à septembre 1870): Forbach et Sedan, impressions et souvenirs de guerre*, VI-VII.

Troppo a lungo, infatti, i Francesi si erano crogiolati nella convinzione di essere superiori agli altri popoli e di poter battere l'esercito prussiano con facilità.

Tout le mal vient de notre gigantesque ignorance. Ce qui devrait être étudié est cru sans discussion. Au lieu de regarder, on affirme! [...] Si on eût été plus savant, on n'aurait pas cru qu'une formule mystique est capable de faire des armées et qu'il suffit du mot République, pour vaincre un million d'hommes bien disciplinés³⁶.

Ben consapevole ne era anche Claretie, che nel 1871 ammise alcuni tra i più fatali errori commessi dalla Francia: l'essersi chiusa in un sistema autoreferenziale, convinta di essere invidiata dagli altri Paesi europei in virtù del proprio passato, e l'aver troppo a lungo sottovalutato e ignorato la Germania.

La France, elle l'a reconnu trop tard, ignorait l'Allemagne. Nous avons vécu longtemps fakirisés, abîmés dans la contemplation de nos institutions militaires, civiles, industrielles *que l'Europe nous envie*, disions-nous habituellement; qu'elle nous envie, soit, mais qu'elle se garde bien d'imiter. [...] J'ai dit que la France ignorait absolument l'Allemagne. Elle jugeait, en effet, ce grand peuple, tourmenté par le besoin de son unité, d'après les voyageurs fantaisistes ou les plaisantins à la mode. [...] Nous

³⁶Da una lettera di Flaubert a Georges Sand, datata 31 marzo 1871. FLAUBERT, *Lettres de Gustave Flaubert à George Sand*, 132-133.

n'avions guère pour l'Allemagne qu'un sentiment de supériorité railleuse. Nous ne nous doutions point, d'ailleurs, oublieux et insoucians que nous sommes, que la haine couvait toujours contre nous dans ces cœurs allemands, et que le Teuton était prêt, comme autrefois, à entonner son *bardit* de guerre³⁷.

Questa presa di coscienza fece sì che negli anni successivi alla guerra lo studio approfondito della Germania nel suo complesso diventasse quasi un dovere patriottico per gli scrittori e gli studiosi francesi, una specializzazione necessaria a colmare le fatali lacune. La letteratura che si produsse a partire da tutte queste premesse oscillava tra i commenti di ansiosi ammiratori e le riflessioni distanti di pensatori che decisero in ritardo di occuparsi della questione tedesca nelle rispettive discipline, con la convinzione che l'unico modo per poter competere nuovamente con l'impero tedesco fosse quello di acquisire ed emulare le sue tecniche³⁸. Accanto a questo intento, c'era la necessità, denunciata da molti, di difendersi dalla minaccia tedesca, che pesava sulla sicurezza e sulla libertà della patria; diversi furono gli studi e le indagini consacrati allo sviluppo industriale, commerciale e militare della Germania, al suo incremento demografico e alla brama di egemonia che la animava.

Il disastro del 1870, in un certo senso, nutrì di rinnovato fervore il nazionalismo francese, fornendogli nuove tematiche e una risonanza particolare

³⁷CLARETIE, *La France envahie (juillet à septembre 1870): Forbach et Sedan, impressions et souvenirs de guerre*, 16-19.

³⁸Per questa analisi del sentire francese dopo il 1870 si rinvia a ALLAN MITCHELL, *German history in France after 1870*. "Journal of Contemporary History", 2 1967, Nr. 3, 81-100. L'articolo si occupa in particolare degli effetti della sconfitta di Sedan sullo studio della storia tedesca in Francia.

e decisamente più vasta e profonda rispetto al passato. Esso provocò il pentimento di numerosi intellettuali, che si votarono a un amore esclusivo nei confronti della patria ferita e umiliata e a una riflessione nuova sull'idea di nazione, sui suoi fondamenti e sulla sua legittimità. Si trattò di un nazionalismo nuovo, la cui espressione rischiò spesso di confondersi, nel bruciore della sconfitta, con quella dell'intera coscienza nazionale. Diversi i metodi di applicazione, unico il desiderio di riconquistare la *grandeur* perduta, questo movimento nutrì il concetto di difesa dalle minacce esterne ed interne, basata sull'idea dell'eterno antagonismo fra Germania conquistatrice e Francia potenzialmente minacciata, e una sorta di protezionismo ossessivo nei confronti di tutto ciò che era francese. Più che al sentimento della *revanche*, che si può a buon diritto ritenere indebolito nel giro di poco tempo, fu tramite le diverse manifestazioni di questo originale nazionalismo che si espressero la memoria dell'umiliazione di Sedan, la coscienza del forte calo subito e la convinzione di dover recuperare il prestigio che da sempre aveva contraddistinto la Francia³⁹.

Una di queste manifestazioni fu proprio il proliferare, nel dopoguerra, di testimonianze e confronti sull'istruzione pubblica, e, in particolar modo, sugli studi classici all'interno dell'*enseignement secondaire*. A riaccendere violentemente il dibattito fu proprio la convinzione che gli eventi militari che avevano costretto la Francia a cedere il ruolo di prima potenza europea alla Germania fossero innanzitutto il frutto del *Gymnasium*, nucleo essenziale e distintivo del suo sistema scolastico; ben lo spiega Scotto di Luzio,

³⁹Per un'approfondita trattazione del nazionalismo francese dal 1871 al 1914 si rinvia a GIRARDET, *Le nationalisme français, 1871-1914*.

parafrasando le parole del Curtius:

A Sedan, contro i Francesi, aveva combattuto e vinto non solo il soldato tedesco, ma il ginnasiale tedesco, un giovane educato al rigore, al metodo e alla disciplina intellettuale della filologia e della cultura umanistica. La sconfitta della Francia era in questo senso una disfatta della ragione, l'esito catastrofico di una confusione e di un disordine del pensiero⁴⁰.

E così, dopo Sedan, la questione della scuola salì alla ribalta, in una polemica ricca di implicazioni politiche e civili sul rinnovamento più o meno ineludibile delle strutture culturali dell'istruzione pubblica, e sul posto occupato dagli studi classici all'interno di questo dibattito, che, come abbiamo visto, trovava un terreno già piuttosto fertile, in un secolo di grandi interrogativi didattici sui vecchi metodi e sul ruolo delle lingue antiche nell'educazione.

4.2 Michel Bréal e il ruolo dei classici nell'istruzione pubblica

Un deciso punto di svolta nella storia delle *humanités classiques*, dello studio delle lingue classiche, del suo significato e dei metodi di insegnamento, fu segnato, all'indomani della disfatta di Sedan, dal linguista e filologo Michel Bréal. Bréal nacque nel 1832 da famiglia israelita a Landau in der Pfalz, in Renania-Palatinato, una regione al confine con l'Alsazia e la

⁴⁰SCOTTO DI LUZIO, *Il liceo classico*, 47. Il saggio è incentrato sulla storia del liceo classico italiano, con cenni allo scenario europeo.

Lorena, occupata dalle armate francesi in età napoleonica, poi annessa al Regno di Baviera in seguito al Congresso di Vienna. Spesso indicato come il fondatore della moderna semantica, compì i suoi studi fra Francia e Germania, e in particolare frequentò l'École Normale supérieure di Parigi e fu allievo di Franz Bopp e di Albrecht Weber a Berlino⁴¹. Nel 1864 fu nominato professore di grammatica comparata al Collège de France; nel 1868 prese parte alla fondazione dell'École pratique des hautes études, dove insegnò per dieci anni, diventando uno dei direttori. Fu membro ufficiale del gabinetto del ministro Jules Simon, che nel 1873 lo incaricò di compiere un viaggio di studio nelle scuole tedesche. Fu eletto membro dell'Académie des inscriptions et belles-lettres il 3 dicembre 1875 e conobbe un'eccezionale notorietà grazie alle sue conferenze, che gli fruttarono la nomina di ispettore generale per l'insegnamento superiore, carica che ricoprì dal 1879 al 1888. Fu un ricercatore che fece dei propri studi l'oggetto del suo insegnamento, un abile conferenziere che formò i futuri professori della Sorbonne, tenne corsi e scrisse manuali, senza mai cessare la sua attività di ricerca⁴².

Michel Bréal si inserì nella querelle linguistica e pedagogica del suo tempo, diventata ormai affare di stato, pubblicando nel 1872 un sofferto saggio intitolato *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, che si impose

⁴¹Bréal curò la traduzione francese della *Vergleichende Grammatik des Sanskrit, Send, Armenischen, Griechischen, Lateinische, Altslavischen, Gothischen und Deutschen* di Bopp, che fu molto apprezzata; si fa riferimento a FRANZ BOPP; MICHEL JULES ALFRED BRÉAL (ed.), *Grammaire comparée des langues indo-européennes*. Paris, Imprimerie Imperiale 1866.

⁴²Per approfondimenti biografici si rinvia a PIERRE BOUTAN, *Michel Bréal "ami des patois": linguistique, pédagogie, politique*. "Langages", 120 1995, 33–51 e GASTON MASPERO, *Notice sur la vie et les travaux de M. Michel Bréal*. "Comptes rendus des séances de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres", 6 1916, 544–574; si vedano anche le voci dedicate a Bréal in BALTEAU, *Dictionnaire de biographie française*, 7, 181 e in ECKSTEIN, *Nomenclator Philologorum*.

per il suo contenuto e per il suo impatto immediato tra gli intellettuali e i personaggi politici dell'epoca. L'opera segnò l'inizio dei cambiamenti che interessarono il sistema scolastico francese dopo la guerra franco-prussiana, fu seguita, a distanza di qualche mese, dalla circolare di Jules Simon, i cui tentativi di riforma intendeva sostenere, e, più tardi, intorno al 1880, fu alla base dei presupposti che portarono alle grandi riforme della scuola di fine secolo. Conobbe diverse riedizioni e fu oggetto di lodi, ma anche di numerose critiche, soprattutto da parte del mondo accademico, che vedeva nella franchezza dell'autore un elemento di oltraggio nei confronti della nazione stessa⁴³.

Ma ciò che più preme sottolineare in questa sede, è che il saggio di Bréal fece la sua comparsa dopo la sconfitta di Sedan, puntando il dito contro le carenze del sistema scolastico francese, che avevano contribuito a provocarla. In un contesto in cui si incontravano da una parte l'esigenza di garantire la ripresa economica tramite percorsi di studio che dessero accesso a posti di rilievo nella società, dall'altra quella di fornire un'educazione di base alle masse per combattere la fatale ignoranza, ci fu spazio per una riflessione sui classici e sulla trasmissione del sapere a livello scolastico, come componenti fondamentali nella ricostituzione dello spirito nazionale e della grandezza

⁴³Lo stesso Raoul Frary, di cui si parlerà nel prossimo capitolo, menzionò le accuse che venivano rivolte a Bréal, prendendo le difese del connazionale: "On a reproché à M. Bréal de trop admirer les Allemands ; on a prétendu qu'il nous faisait tomber d'un excès d'amour-propre dans un excès d'humilité. S'il en était ainsi, nous ne devrions pas nous en plaindre. La routine est si puissante, que les réformateurs ont souvent le droit, et le devoir, d'exagérer un peu : ils ne risquent guère d'obtenir tout ce qu'ils demandent". Si cita RAOUL FRARY, *La question du latin*. Paris, Léopold Cerf 1885, 3.

della tradizione di un popolo⁴⁴.

4.2.1 Quelques mots sur l'instruction publique en France

Ce ne sont point, comme on pourrait le croire, les évènements de 1870 qui m'ont engagé à écrire ces pages. Depuis longtemps, j'amassais des notes sur la valeur comparative de l'enseignement en France et en Allemagne. Peut-être, sans la guerre, les aurais-je gardées encore en portefeuille ; mais aujourd'hui la situation de notre pays est telle que tous ceux qui lui sont attachés doivent mettre à son service les renseignements dont ils disposent⁴⁵.

Così si apriva il saggio di Michel Bréal, che già dalle prime pagine esprimeva in modo schietto ed esplicito le motivazioni sottese alla sua pubblicazione, nonché l'atmosfera che regnava in Francia dopo *l'année terrible*. Seguendo l'introduzione, *Origine et objet de ce travail*, si può ottenere un quadro completo degli intenti e soprattutto della grande risonanza che l'opera poté avere in un periodo storico tanto sensibile alle sue argomentazioni. Si trattava di un discorso pedagogico che toccava globalmente l'insegnamento a tutti e tre i suoi livelli (istruzione elementare, secondaria e superiore), al fine di indicare i principali difetti del sistema francese e proporre un metodo di trasmissione del sapere che potesse effettivamente operare un

⁴⁴Per parte di questa introduzione si rinvia a SIMONE DELESALLE, *Michel Bréal: philologie, instruction et pouvoir*. "Langages", 45 1977, 67–83.

⁴⁵BRÉAL, *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, 1.

risanamento dell'istruzione pubblica, che all'indomani di una guerra tanto sofferta si affermava indiscutibilmente tra le emergenze prioritarie.

Il modello cui viene fatto riferimento in più parti del testo, come esempio sul quale basarsi per ricostituire un sistema scolastico solido ed efficace, è proprio quello della Germania, che dopo Sedan era guardata con indiscriminata ammirazione, persino idealizzata se si pensa che anche entro i suoi confini si iniziava a scorgere qualche elemento di crisi sul piano scolastico.

L'histoire nous montre qu'après les grandes guerres, après les guerres malheureuses surtout, l'attention publique se tourne vers l'éducation. Nous pouvons prendre modèle sur nos adversaires. "Il faut", disait le 10 août 1807, le roi de Prusse Guillaume III, "que l'État regagne en force intellectuelle ce qu'il a perdu en force physique". Grâce à des hommes comme Guillaume de Humboldt, alors ministre de l'instruction publique, comme Fichte, comme Stein, la Prusse, de 1807 à 1813, réorganisa l'éducation nationale. C'est là un exemple à suivre, quoique la tâche en France soit quelque peu différente⁴⁶.

La questione che più sconcertava l'autore era capire come mai il sistema scolastico francese fosse tanto antiquato. Con una storia disseminata di rivoluzioni e un passato culturale tanto fulgido, la scuola, che costituisce il fondo della vita intellettuale di un Paese, in Francia era ferma da almeno due secoli. I professori erano ancora l'espressione di una ristretta élite che, fiera del suo latino, ostentava la propria cultura, lontana dal contatto con

⁴⁶BRÉAL, *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, 2.

il popolo e sprezzante delle masse incolte. I libri di testo erano vecchi e desueti, i vocabolari strumenti di infeconda meccanicità, e gli studi classici ridotti al meccanico esercizio del *thème latin* e del *vers latin*.

Il ne faut pas oublier que nous sommes le pays le plus rebelle aux vraies réformes, le plus fidèle aux traditions séculaires. Notre histoire est semée de révolutions à la surface : mais ce qui constitue le fond de la vie intellectuelle et morale s'est à peine modifié depuis deux siècles⁴⁷.

Bréal sosteneva l'urgenza della diffusione dell'istruzione per garantire l'equilibrio sociale, ma anche la necessità di promuovere gli studi classici e di sottrarli dalle mani di chi se ne serviva per vantare facili declamazioni. Questo suo intento incontrò chiaramente diversi oppositori, soprattutto tra le fila degli accademici e della classe dirigente, che preferivano mantenere il divario fra ceto sociale ricco e dall'impenetrabile cultura e popolo, la cui ignoranza, se non risvegliata, poteva essere sfruttata con grande facilità⁴⁸. Ma se l'estensione dell'insegnamento a tutta la popolazione era, per l'autore, un punto fondamentale, bisognava però accertarsi che il metodo utilizzato fosse il più adatto a formare giovani che potessero inserirsi nella società ed essere cittadini utili al proprio Paese. Si dice, ad esempio, degli studi classici:

On discute si le latin et le grec sont des études utiles ou s'il vaut mieux les supprimer. Mais peu de gens songent à se

⁴⁷BRÉAL, *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, 3.

⁴⁸Per questa analisi si rinvia a RAICICH, *Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile*, 285-292.

demander si la manière dont nous pratiquons l'étude des langues anciennes est la mieux faite pour obtenir le profit intellectuel que la société serait en droit d'en exiger⁴⁹.

Per evitare il rischio di pensare che il metodo francese fosse l'unico possibile, Bréal proponeva di prendere esempio dall'estero, dal momento che fino ad allora, a suo avviso, il più grande limite della Francia era stato proprio quello dell'ignoranza, colpevole di averla portata a una sorta di annichilimento intellettuale che le era stato fatale anche sul piano politico.

L'ignorance a la plus grande part dans ce travers. Nous ne connaissons que nous-mêmes, et n'ayant pas l'idée d'un autre état de choses que le nôtre, la seule question qui se pose pour chaque institution, c'est d'être ou de n'être pas. Cependant, il serait bon de profiter des expériences d'autrui, comme l'étranger profite des nôtres. [...] La réalité vient de nous montrer ce qu'il faut penser de ces flatteries imprudentes ou intéressées. En écartant de nous les éléments que nous aurions dû nous assimiler, nous avons réduit de plus en plus la substance intellectuelle dont nous vivons : du même coup, nous avons diminué les forces matérielles de la nation, qui marchent toujours de pair avec les forces morales⁵⁰.

L'autore esortava prima di tutto il proprio Paese ad aprire gli occhi sulla realtà della sua situazione, a non nascondersi dietro la scusa del patriottismo

⁴⁹BRÉAL, *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, 5.

⁵⁰BRÉAL, *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, 6-8.

o del nazionalismo più ottuso, ma a guardare al di fuori dei propri confini, prendere atto delle proprie lacune e cercare di risanarle.

Pour une nation comme la France, enfermée depuis longtemps en ses qualités et en ses défauts, c'est un des meilleurs moyens de se bien connaître que de voir l'impression qu'elle fait sur d'autres peuples. On verra que ce jugement ne ressemble guère à l'idée que nous nous faisons de nous-mêmes. Mais le pire danger pour notre pays, et c'est une illusion qui ne règne pas seulement dans notre démocratie ouvrière, serait de croire que le monde civilisé à les yeux fixés sur nous pour nous copier et pour nous admirer, au lieu qu'en réalité nos ennemis se réjouissent de notre état, les indifférents secouent la tête, et les amis éclairés de la France s'alarment et s'affligent⁵¹.

Un altro passaggio estremamente interessante, denso di significato e di implicazioni politiche e culturali, è la conclusione del saggio, dove Bréal riprese ed esplicitò ulteriormente le idee che già si evincevano tra le righe del testo nel suo complesso. L'urgenza della riforma scolastica veniva motivata dal timore di una nuova insurrezione socialista: l'autore, memore dell'esperienza della Comune (nominata una sola volta⁵², ma che riaffiora nell'opera sotto diverse perifrasi), affermava la duplice esigenza di rafforzare

⁵¹BRÉAL, *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, 10-11.

⁵²Nel passo cui si fa riferimento l'autore denunciava lo scarso livello di istruzione fornito dalla scuola primaria francese agli alunni, e dimostrato, a suo avviso, da un uso costantemente improprio dei termini: "Si jamais il [l'alunno] devient officier, il n'écrira pas dans son rapport, comme ce commandant de la Commune de Paris : positions toujours respectives". BRÉAL, *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, 52.

la preparazione culturale della gioventù francese e allo stesso tempo di fornire al popolo un'istruzione tanto adeguata, quanto sufficientemente controllata da riuscire a tenerlo a bada.

Deux raisons rendent cette réforme, qui était nécessaire depuis longtemps, plus urgente que jamais. En premier lieu, notre situation intérieure nous commande de répandre parmi le peuple une instruction solide. Le demi-savoir que donnent nos écoles actuelles recrute des soldats pour l'émeute presque aussi sûrement que l'ignorance. On a vu récemment à quel degré d'égarement peut être conduite une population qu'on a pourvue de droits souverains sans l'avoir d'abord instruite et éclairée. C'est en vain qu'on aura comprimé l'insurrection : si les causes persistent, les effets se reproduiront. Sans l'instruction des masses, il est à craindre qu'il ne faille, à des intervalles de plus en plus rapprochés, procéder sur la population de nos grandes villes à des amputations chaque fois plus cruelles⁵³.

Prima di tutto, quindi, l'istruzione delle masse doveva essere solida, ma mettere anche al riparo dal rischio di ulteriori sommosse, che potevano essere alimentate tanto dall'ignoranza, quanto da un sapere frammentario e vacillante. In secondo luogo, era necessario trasmettere non soltanto delle vacue abilità oratorie, bensì delle conoscenze profonde, un sapere di cui i giovani potessero servirsi per rendere servizio al proprio Paese.

⁵³BRÉAL, *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, 404.

D'un autre côté, le savoir superficiel de nos lycées, l'absence d'un véritable enseignement supérieur, entretiennent dans la nation un courant d'idées frivoles et de déclamations passionnées. Les meilleurs d'entre nos jeunes gens, que l'on dresse à écrire et à disserter sur des thèmes convenus, mais qu'on n'habitue point à observer et à apprendre, n'ont pas ce qu'il faudrait pour rendre utiles au pays leurs aspirations généreuses⁵⁴.

Le sue ultime parole sono invece un vero e proprio inno alla cultura, primo fra i fattori determinanti per assicurarsi ogni vittoria politica. Bréal chiuse il suo saggio con lo stesso messaggio con cui l'aveva aperto: solo investendo nella cultura la Francia avrebbe potuto uscire dalla crisi del 1870 e recuperare la perduta *grandeur*⁵⁵.

Mais je voudrais que la jeunesse éclairée de notre pays pût alors associer à l'idée de patrie celle de la culture française représentée par de grandes et florissantes universités. Ces libres asiles du travail, où la poursuite de la vérité ferait oublier nos passe-temps futiles et nos discordes politiques, deviendraient des foyers de patriotisme en même temps que de science, et ils serviraient ainsi doublement à la grandeur de notre pays. N'oublions pas que la victoire définitive appartient à celui qui représente la plus haute idée morale⁵⁶.

⁵⁴BRÉAL, *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, 405.

⁵⁵Per questa parte, si rimanda all'esauriente articolo di DELESALLE, *Michel Bréal: philologie, instruction et pouvoir*, 67–83.

⁵⁶BRÉAL, *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, 408-409.

Al di là delle sue implicazioni politiche e culturali, il saggio di Bréal svolse un ruolo fondamentale nella questione degli studi classici e nella storia dell'*enseignement secondaire*. Un'intera sezione del suo saggio è infatti dedicata al *Lycée*, ovvero il momento del percorso di studi in cui veniva introdotto l'insegnamento del latino. Come abbiamo ampiamente visto, il *Lycée* francese era un'istituzione dalla storia piuttosto travagliata, vecchia di almeno tre secoli e di stampo gesuitico, percepita come nucleo primario e sufficiente dell'istruzione di un individuo. Proprio in queste caratteristiche Bréal vide uno dei suoi principali difetti: a differenza di ciò che accadeva all'estero, i licei francesi erano diventati entità a sé stanti, non erano collegati alla scuola primaria né fornivano un reale percorso preparatorio agli istituti di istruzione superiore, la cui frequentazione diventava così superflua.

Tandis qu'en Angleterre, en Allemagne, on n'est tenu pour un homme lettré que si l'on a passé par les Universités, dont les collèges sont la préparation et le vestibule, chez nous les études générales sont censées arrivées à leur terme quand on a fini la dernière classe du lycée : après cela, il ne reste plus qu'à entrer dans une carrière déterminée⁵⁷.

Il metodo di trasmissione delle lingue classiche occupava un posto di rilievo nella riflessione di Bréal, che ne fece oggetto di attenta critica, ritenendolo uno dei nodi fondamentali da proteggere e, anzi, rafforzare all'interno della scuola francese per raggiungere gli alti fini enunciati nella sua introduzione.

⁵⁷BRÉAL, *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, 156.

Premesso che, come già ricordato, la parte essenziale degli studi classici era costituita dal latino (mentre il greco non giocava che un ruolo decisamente secondario), la critica principale che l'autore mosse nei confronti del metodo di insegnamento fino ad allora utilizzato nei licei è quella della sterilità. Il latino era in assoluto la più importante tra le materie che venivano insegnate negli otto o nove anni di durata del percorso di studi, superiore persino al francese, e ad esso venivano dedicate diverse ore di lezione tutti i giorni. Eppure, in media, l'alunno usciva dal *Lycée* con una conoscenza della lingua imperfetta e poco profonda, ma soprattutto senza nessuna voglia di proseguirne lo studio; questo, secondo Bréal, era imputabile al metodo di insegnamento in vigore. Anche Bréal ricorda che l'apprendimento del latino si declinava in cinque fondamentali esercizi: *thème latin*, *version*, *lecture des auteurs*, *vers latin*, *discours latin*. Il *thème*, ovvero la traduzione dal francese al latino, era una pratica di eredità gesuitica tenuta in grande considerazione, che gli alunni venivano abituati ad esercitare fin dai primi anni di scuola almeno una o due volte alla settimana, senza contare i momenti di correzione che facevano sì che i testi venissero pressoché imparati a memoria. Anche la *version*, la traduzione dal latino al francese di testi privati del loro contesto, era molto praticata, e superava in importanza la lettura degli autori, presente, benché in quantità più modeste, e trattata come un'occupazione secondaria o come supplemento alla versione⁵⁸. C'era poi il *vers latin*, un esercizio nel quale, a detta di Bréal, i francesi non avevano rivali in tutta Europa, dal momento che era ormai caduto in disuso.

⁵⁸Tra gli autori ricordati da Bréal figurano Omero, Platone, Demostene, Eschilo, Sofocle, Euripide, Virgilio, Orazio, Cicerone, Tito Livio e Tacito.

Come descritto al capitolo 2, si trattava di una composizione in versi e in latino a partire da frammenti di grandi opere classiche, che secondo l'autore aveva come conseguenza quella di impedire il giusto approccio alla lettura della poesia latina, inevitabilmente vista dagli alunni solo in funzione della prova. Il *discours latin* era, infine, il punto di arrivo di tutto questo percorso di preparazione, il coronamento del programma del liceo. Intorno a un tema proposto dal professore, l'alunno doveva costruire un discorso di genere oratorio in lingua latina; questa prova, tuttavia, dimostrava soltanto la maggiore o minore abilità degli studenti nel mettere insieme una serie di argomentazioni, lontane dall'essere frutto delle proprie idee, e su di un soggetto che conoscevano solo superficialmente.

Il latino era quindi ridotto a una serie di regole ed esempi che i giovani dovevano assimilare attraverso la memorizzazione dei manuali o il meccanico esercizio di traduzione *mot à mot*, dizionario alla mano, all'unico scopo di imparare a scriverlo e a parlarlo come fosse una lingua moderna, abitudine che era, ormai, decisamente desueta⁵⁹. L'immenso valore che secondo Bréal risiedeva in una lingua cosiddetta morta era completamente azzerato nei libri di testo, che proponevano soltanto consigli e ricette per la traduzione, riducendo il latino a un gioco mnemonico di corrispondenze

⁵⁹La consapevolezza della morte del latino come lingua accademica e come strumento di comunicazione scientifica era ormai diffusa in tutta Europa; Bréal capiva bene che, di conseguenza, era quantomeno insensato ostinarsi a trattare il latino come una lingua moderna e continuare a fare del *discours latin* e del *vers latin* gli esercizi principali del programma scolastico; assai necessario era, invece, operare una riforma che potesse risollevarla la cultura classica e renderla nuovamente non solo imprescindibile, ma anche utile e feconda per chi vi si accostava.

con il francese, totalmente privo di profitto intellettuale o di capacità di fortificare il pensiero.

Le profit inestimable qui réside dans l'étude d'une langue morte, c'est qu'elle dépayse l'esprit et l'oblige à entrer dans une autre manière de penser et de parler. Chaque construction, chaque règle grammaticale qui s'éloigne de l'usage de notre langue, doit être pour l'élève une occasion de réfléchir. [...] Mais ce n'est pas ainsi que l'entendent nos livres de classe. Sous prétexte de faciliter le travail du thème et d'aider l'intelligence des auteurs, ils n'ont d'autre idée que d'éluder l'effort logique et grammatical. [...] Mais si vous retirez de l'étude des langues anciennes les difficultés qui en font un exercice fortifiant, où sera le profit intellectuel que vous nous annoncez?⁶⁰

I cosiddetti principi contenuti nei manuali di grammatica latina erano dei meri artifici di traduzione, volti a risparmiare ai giovani ogni minimo sforzo intellettuale di osservazione, rendendoli così degli alunni docili e diligenti, incapaci di altro se non di calcare sistematicamente un modello.

Mais est-ce là ce travail dont on nous a promis, pour l'esprit des enfants de si heureuses conséquences, et croit-on vraiment qu'à ce jeu de patience leurs facultés prendront de la maturité et de la vigueur? On formera des élèves appliqués et dociles; on

⁶⁰BRÉAL, *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, 164.

développera même, je le veux bien, cette sorte de dextérité qu'il faut pour calquer un modèle sans se tromper⁶¹.

Secondo Bréal, la principale responsabile della formazione di questi individui così carenti dal punto di vista intellettuale era la grammatica di Lhomond⁶², apparsa nel 1780 e da allora molto diffusa a livello di insegnamento secondario, ma anche universitario, colpevole di aver oscurato i principi di Rousseau, che invece, come non manca di sottolineare l'autore, così efficacemente erano stati adottati dall'istruzione tedesca.

Armé de la grammaire de Lhomond, l'écolier n'a plus besoin de penser : il a un mécanisme qui travaille pour lui. Vingt ans après que Rousseau eut posé ce principe dans son *Émile* qu'il fallait obliger l'enfant à trouver tout par lui-même – principe qui, comme nous l'avons vu, est devenu l'âme de l'éducation allemande –, l'Université de Paris produisait et couvrait de son autorité de pareils livres⁶³.

A questo rischio di sterilità, Bréal proponeva un approccio filosofico o storico-comparativo alla grammatica latina; ma ciò che più gli stava a cuore era ritornare ad utilizzare un metodo che portasse gli alunni a riflettere sulla lingua e ad arrivare, da soli, alle loro conclusioni, traendo così reale profitto

⁶¹BRÉAL, *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, 169.

⁶²Per cenni biografici su Charles François Lhomond, pedagogo e grammatico vissuto tra il 1727 e il 1794 si rinvia a JEAN CHRÉTIEN FERDINAND HOEFER, *Nouvelle biographie générale depuis les temps les plus reculés jusqu'à nos jours*. Paris, Firmin Didot frères fils et Cie 1857, 31, 84. Lhomond è ricordato per la sua *Grammaire latine*, che, malgrado le sue riconosciute imprecisioni, conobbe grande diffusione in tutte le scuole francesi.

⁶³BRÉAL, *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, 172.

dallo studio delle lingue classiche e sottraendosi a quell'indolenza generata dalle cose semplici che ne avrebbe fatto degli uomini incapaci di agire.

Cette absence de curiosité, cette paresse de l'intelligence qu'on remarque trop souvent chez les élèves grandis dans nos lycées : ils n'ont pas appris à chercher leur pâture eux-même et ils attendent qu'on vienne, comme au collège, approvisionner leur esprit⁶⁴.

Per quanto riguarda il greco, il suo ruolo del tutto marginale all'interno dell'istruzione classica in Francia fu chiaramente definito da Bréal:

Quoique l'Université comprenne sous le nom de langues classiques le latin, le grec et le français, il est certain que le latin tient dans nos classes une place tout à fait prédominante. Le grec est commencé plus tard : on y consacre moins de temps et d'effort. Le plus grand nombre des élèves, arrivé au terme des études du lycée, en sait à peine assez pour faire la construction d'une phrase de Xénophon ou de Sophocle⁶⁵.

Tuttavia, egli dedicò un breve paragrafo del suo libro anche all'insegnamento del greco, muovendo all'incirca le stesse critiche rivolte all'insegnamento del latino, aggravate dal fatto che la lettura degli autori greci era ancora meno diffusa di quella degli autori latini, già comunque relegata a esercizio secondario rispetto a scrittura e traduzione. Se il metodo in uso era insufficiente per il latino, diventava irrisorio per il greco, la lingua più ricca e varia

⁶⁴BRÉAL, *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, 186.

⁶⁵BRÉAL, *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, 161.

che fosse mai esistita⁶⁶. L'autore si rammaricava, però, notando che una lingua tanto utile al nutrimento dello spirito umano e tanto vicina al gusto francese (che continuava a volerla nei programmi scolastici) fosse vittima di metodi sbagliati e rimanesse limitata al minimo indispensabile, quando i suoi effetti avrebbero potuto giovare alla letteratura, all'arte e alla politica francesi.

Il est d'autant plus affligeant de penser que de mauvaises méthodes, un enseignement défectueux de la grammaire, le manque de vues claires en philologie, et des habitudes invétérées de routine rendent à peu près stérile un sujet d'étude si sympathique à notre génie. Quelle gymnastique pour l'esprit qu'une langue dont nous pouvons suivre l'histoire durant tant de siècles et à travers les transformations de ses différents dialectes! Quels effets une connaissance étendue et familière de la civilisation grecque n'aurait-elle pas sur notre littérature, sur nos arts, sur notre politique!⁶⁷

Nell'autunno del 1872, Bréal tenne al Collège de France una conferenza intitolata *Quelle place doit tenir la grammaire comparée dans l'enseignement classique*, che fu pubblicata nel 1877 all'interno dei *Mélanges de mythologie et de linguistique*, una raccolta di testi in cui l'autore si proponevano di illustrare lo stato della scienza, della mitologia e della linguistica al momento della stesura. In questo intervento fu nuovamente portato alla luce

⁶⁶BRÉAL, *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, 228.

⁶⁷BRÉAL, *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, 229.

il problema dell'insegnamento del latino nelle scuole e venne indicata la linguistica comparativa (*grammaire comparée*) come possibile soluzione alle difficoltà di apprendimento dell'alunno. Il metodo comparativo avrebbe, secondo Bréal, aiutato a rendere più familiari e comprensibili i meccanismi di una lingua che veniva pericolosamente ridotta alle noiose e infruttuose spiegazioni di antiquati manuali di grammatica; egli precisava, inoltre, che la linguistica comparativa non sarebbe dovuta diventare una materia a parte e che, per essere efficace, avrebbe dovuto poter fare affidamento su conoscenze già acquisite. Anche il metodo storico, già in uso nella vecchia Francia grazie ai lavori etimologici di Pierre Danet e di Claude Lancelot⁶⁸, poteva essere un buon punto di partenza, tanto più che era stato preso ad esempio dal ginnasio tedesco.

La tradition de cet enseignement s'est conservée à l'étranger.

Dans les gymnases allemands, on compte par douzaines les

⁶⁸Il filologo Pierre Danet fece parte a partire dal 1672 di un'équipe di grammatici e professori che lavoravano per il duca di Montausier alla redazione di opere classiche destinate all'istruzione del Grande Delfino di Francia. Nel 1677 Danet compose un dizionario di radici latine, intitolato *Radices, seu dictionnarium linguae latinae*. Più volte modificato e riedito, il *Grand dictionnaire François et Latin, enrichi des meilleures façons de parler en l'une et l'autre langue; avec des notes de critique et de grammaire; pour servir aux études de Monseigneur le Dauphin, et de Messeigneurs les Princes* conobbe un notevole successo e fu a lungo adottato anche nelle scuole. Danet fu nominato abate di Saint Nicolas de Verdun poco prima della morte, avvenuta nel 1709. Si rinvia per approfondimenti biografici a BALTEAU, *Dictionnaire de biographie française*, 10, 92.

Claude Lancelot, grammatico e solitario di Port-Royal, fu precettore di molti illustri personaggi del suo tempo e si rese famoso per le sue opere di grammatica latina e greca: si ricordano, tra le altre, *Nouvelle méthode pour apprendre la langue latine* (1644), *Nouvelle méthode pour apprendre la langue grecque* (1655) e un'interessante opera intitolata *Le jardin des racines grecques* (1657), che comprendeva una sorta di dizionario etimologico di tutte le parole francesi derivate dal greco antico. Si veda BALTEAU, *Dictionnaire de biographie française*, 19, 665. Entrambi gli autori sono menzionati in MICHEL JULES ALFRED BRÉAL, *Mélanges de mythologie et de linguistique*. Paris, Hachette et Cie 1877, 330-331.

livres faits sur le plan de notre Danet, quoique généralement fort inférieurs à l'ouvrage français⁶⁹.

Per meglio istruire gli alunni, bisognava che i professori avessero, a loro volta, fatto tesoro dei propri studi. Essi dovevano, a detta dell'autore, conoscere Bopp e Schleicher, ma saper trasmettere con piacere anche conoscenze più modeste. Gli insegnanti dovevano essere i primi ad essere istruiti per poter dare alla cultura classica una seconda occasione di rinascita; dovevano tornare ad essere gli studiosi del XVI secolo, prendere esempio dai professori tedeschi, e mantenere vivo l'interesse e la curiosità di imparare attraverso la continua rigenerazione dell'insegnamento.

Dans l'enseignement comme dans l'art, la décadence ne se fait pas attendre, quand, au lieu d'étudier la nature, on se contente de copier les maîtres : après avoir copié les maîtres, ce sont les copies qui, à leur tour, servent de modèles, et ainsi l'héritage des anciens jours va toujours en s'amincissant. Nos manuels sont le dernier résidu d'une longue suite d'abrégés. Il est temps de nous arrêter dans cette voie. Toute stagnation est mortelle pour l'intelligence : la vie n'est que lutte et renouvellement⁷⁰.

4.2.2 La diffusione del pensiero di Bréal

Con la pubblicazione del suo saggio in un contesto storico turbolento e di polemiche sulla riforma scolastica quale fu il decennio successivo alla bat-

⁶⁹BRÉAL, *Mélanges de mythologie et de linguistique*, 331.

⁷⁰BRÉAL, *Mélanges de mythologie et de linguistique*, 345.

taglia di Sedan, Michel Bréal scatenò una forte tensione tra le sue idee progressiste e il controverso rapporto fra trasmissione del sapere e potere politico che fu ben percepita dai contemporanei. L'opera ebbe una discreta risonanza, ma ricevette anche numerose critiche. I conservatori attaccarono l'autore per via dei toni troppo espliciti con i quali caldeggiava il rinnovamento pedagogico e scientifico dell'istruzione pubblica, accusandolo, in virtù delle sue origini e della sua formazione biculturale, di simpatizzare per il nemico, di aver dato un'immagine della Francia eccessivamente negativa, di voler diffondere l'erudizione in modo scriteriato, e di essere, in realtà, contrario all'insegnamento del latino; quello che si temeva era il carattere progressista dell'opera, che sosteneva la necessità di diffondere l'istruzione pubblica al popolo, una manovra rischiosa, benché intesa da Bréal all'interno di istituzioni stabili e controllate⁷¹.

Uno dei giudizi più positivi sul saggio di Bréal venne, invece, da Gaston Boissier⁷², che lo recensì positivamente in un articolo pubblicato nell'agosto del 1872 sulla *Revue des deux mondes*. Boissier gli attribuì il merito di aver riportato all'attenzione di tutti la questione della scuola e concordò sul fatto che fosse una delle principali cause del recente disastro militare, nonché urgenza primaria nel risanamento della nazione, sull'esempio della stessa Prussia.

⁷¹Cenni sulle critiche al testo di Bréal si trovano in DELESALLE, *Michel Bréal: philologie, instruction et pouvoir*, 67–83.

⁷²Sulla figura di Gaston Boissier si veda BALTEAU, *Dictionnaire de biographie française*, 6, 846. Boissier insegnò retorica e poesia latina al Collège de France e letteratura latina all'École Normale. A seguito delle sue numerose pubblicazioni di filologia classica nel 1895 divenne segretario a vita dell'Académie française. Fu anche membro, poi vice-presidente, del Conseil supérieur de l'Instruction publique.

Au premier moment de ses désastres, la France ne s'abusa point sur les causes qui les avaient amenés; elle connut son mal et souhaita d'en être guérie. Ce fut un cri général qu'il fallait imiter l'exemple qu'avait donné la Prusse en 1807⁷³, relever le niveau des intelligences, répandre l'instruction à flots, fonder des écoles ou rajeunir celles qui existaient par des méthodes nouvelles, apprendre à lire au peuple, rendre aux classes lettrées le goût des études sérieuses, préparer enfin par le travail des générations plus saines et plus fortes pour l'avenir⁷⁴.

Le divergenze di opinioni riguardo alle riforme scolastiche avevano ulteriormente diviso la Francia, in un momento già tanto difficile e tuttavia, disse Boissier, il testo di Bréal fu molto letto, a dimostrazione che il pubblico sentiva la necessità di quella rigenerazione morale di cui l'autore si faceva portavoce. Con onestà, franchezza e, soprattutto, apprezzabile moderazione, il saggio si rivolgeva alla gente di buona volontà e di buona fede, portando alla luce i difetti dell'insegnamento francese, senza eccezioni e senza scusanti, e sostenendo che la vera soluzione consistesse nel fornire nelle scuole un'istruzione solida, che sviluppasse la capacità di riflessione e giudizio, che incidesse nelle menti degli studenti delle conoscenze positive e che lasciasse dopo il suo passaggio il desiderio di continuare ad apprendere. Per Boissier, Bréal aveva saputo indicare con esattezza il male di cui più la

⁷³Boissier fa qui riferimento, come Bréal in precedenza, alla riforma scolastica operata da Wilhelm von Humboldt, ministro dell'istruzione, in seguito alla sconfitta riportata dalla Prussia nella battaglia di Jena del 1806 contro le armate napoleoniche.

⁷⁴GASTON BOISSIER, *Les méthodes dans l'enseignement secondaire*. "Revue des deux mondes", 42 1872, Nr. 100, 683.

Francia soffriva: l'incompletezza e l'inadeguatezza dei metodi, aspetto che ci si doveva affrettare a cambiare e punto di partenza imprescindibile per le future riforme.

Per quanto riguarda poi lo studio delle lingue classiche, è interessante sottolineare che, nel prendere le parti di Bréal, l'autore dell'articolo proponeva un significativo paragone con la Germania, avvalorando così, nel sentire degli intellettuali del tempo, la tesi secondo la quale gli studi classici avevano avuto un ruolo più che importante nell'esito della guerra franco-prussiana.

La question est trop grave pour être abordée en passant. Sans prétendre la traiter en quelques mots, rappelons que les Allemands viennent de nous prouver avec trop d'évidence qu'ils sont des esprits très positifs et d'excellents calculateurs; ils n'ont pas cru pourtant qu'il leur fût indispensable pour acquérir ces mérites de renoncer à l'étude du grec et du latin. Ils s'y livrent au contraire avec plus d'ardeur et de succès que jamais. Si cette étude, qui fleurit chez eux, est devenue chez nous si languissante et si stérile, ce n'est donc pas que le grec et le latin soient contraires à l'esprit du temps, c'est que nous n'avons pas une bonne manière de les enseigner⁷⁵.

Dopo aver ripercorso i difetti e le lacune dell'istruzione pubblica francese, seguendo il saggio di Bréal, anche Boissier concludeva il suo articolo esortando i professori e gli intellettuali a risvegliare lo spirito scientifico, perché la

⁷⁵BOISSIER, *Les méthodes dans l'enseignement secondaire*, 690.

Francia potesse riguadagnare in Europa l'influenza e la supremazia culturale perdute; solo così, a suo avviso, le riforme proposte da Bréal si sarebbero potute realmente compiere.

Les évènements ont donné de cruels démentis à ces illusions ; nous devons être aujourd'hui convaincus que l'Europe n'est pas aussi empressée que nous le pensions à se régler sur nous, et qu'au contraire il nous serait quelquefois utile de nous régler sur elle. Nous avons été pendant deux siècles à la tête de la civilisation du monde : toutes les nations de l'Europe, l'Allemagne avec elles, tenaient alors les yeux sur nous. Il n'en est pas tout à fait de même aujourd'hui. Si nous voulons reprendre sur l'Europe l'influence que nous avons si longtemps exercée et qui nous est due, il nous faut faire tous nos efforts pour que l'esprit scientifique se réveille enfin chez nous ; il faut que nos professeurs reviennent au plus vite à ces études sérieuses et savantes qu'ils ont trop abandonnées. Quand ils en auront repris le goût, qu'ils le veuillent ou non, ils en feront pénétrer quelque chose dans leurs classes, et les réformes que réclame M. Bréal s'accompliront d'elles-mêmes⁷⁶.

In generale, gli scritti di Bréal, toccando la delicata tematica del sapere come strumento del potere, sia per cambiare la società attraverso la scuola, sia per mantenerla nelle mani di una ristretta élite, furono molto letti e criticati, ma ebbero un impatto minore di quanto forse ci si sarebbe potuto aspettare.

⁷⁶BOISSIER, *Les méthodes dans l'enseignement secondaire*, 696.

La scelta di collocarsi al di fuori delle polemiche del tempo diede al pensiero di Bréal i caratteri di un'utopia, priva di cinismo e di ingenuità, fatta dei suggerimenti, moderni e all'avanguardia, di un insegnante ricercatore animato da una vera convinzione scientifica⁷⁷. Tuttavia, il costante impegno che il linguista francese mise nel sostenere la necessità di modernizzare i metodi di insegnamento (proponendo nuovi modelli, anche provenienti dall'estero) e nel difendere strenuamente l'importanza degli studi classici nell'istruzione pubblica di una nazione ne fecero una figura centrale per la storia delle *humanités classiques* nel XIX secolo.

4.3 Jules Simon e *La réforme de l'enseignement secondaire*

La France, après avoir été longuement renfermée en elle-même, a commencé à voir le monde, d'abord en le conquérant : elle ne l'a vu qu'avec son orgueil ; ensuite en subissant l'invasion : elle ne l'a vu qu'avec sa haine. A présent elle l'étudie. Elle a, depuis quarante ans, envoyé partout des savants pour visiter les écoles des autres peuples. De toutes ces études, qui ont redoublé dans les quinze dernières années, elle n'a pas tiré jusqu'à ce jour grand profit. Elle a pourtant appris ceci : c'est qu'en Angleterre et en Allemagne, on songe plus que chez nous à former la volonté. On y prépare à la vie ; nous préparons surtout aux examens.

⁷⁷Per questa interpretazione si rinvia all'articolo di DELESALLE, *Michel Bréal: philologie, instruction et pouvoir*, 67–83.

Sénèque, sous l'empire romain, se plaignait du même mal : *Non vitae, sed scholae discimus*⁷⁸.

Il 27 settembre del 1872 Jules Simon⁷⁹, allora ministro dell'istruzione pubblica, emanò una circolare con la quale introduceva importanti modifiche nell'*enseignement secondaire*⁸⁰. Questa circolare fu forse la più importante presa di posizione concreta nelle polemiche sull'educazione che scandirono il periodo, e si inserì puntualmente nel dibattito fra studi classici e studi moderni, reso ancora più attuale (soprattutto dal punto di vista dei sostenitori degli studi moderni) proprio dalla recente sconfitta. Tuttavia, come ricordò lo stesso Simon, la Francia si interrogava sul proprio modello scolastico già da molto tempo, e aveva iniziato a confrontarsi con le vicine Germania e Inghilterra molto prima che la problematica fosse portata alla ribalta dalla guerra franco-prussiana.

Paul Janet, filosofo e letterato⁸¹, dipinse con chiarezza il contenuto e i caratteri positivi della circolare del ministro, in un articolo apparso sulla *Revue des deux mondes* nel novembre del 1872.

⁷⁸SIMON, *La réforme de l'enseignement secondaire*, 8-9.

⁷⁹Per approfondimenti biografici su Jules François Simon (Lorient 1814 - Paris 1896), che ricoprì la carica di primo ministro francese nel 1876 e fu senatore e membro dell'Académie française si veda BITARD, *Dictionnaire de biographie contemporaine française et étrangère*, 252. Dopo aver insegnato all'École Normale supérieure e alla Sorbonne, Simon fu nominato ministro dell'istruzione pubblica nel 1870, all'indomani della guerra, e continuò ad occuparsi del problema dell'educazione anche negli anni successivi al suo mandato, che si concluse nel 1873.

⁸⁰Per una lettura integrale della circolare del 27 settembre 1872 si rinvia a SIMON, *La réforme de l'enseignement secondaire*, 399-430. Il testo del 1872 entrò a far parte di un'opera più ampia, nella quale l'autore illustrava in modo approfondito i caratteri della riforma proposta.

⁸¹Sulla figura di Paul Janet, professore di filosofia al liceo e alla Sorbonne, membro dell'Académie des sciences morales et politiques e collaboratore di diversi importanti periodici e quotidiani si rinvia a BITARD, *Dictionnaire de biographie contemporaine française et étrangère*, 162.

Les choses auraient pu durer ainsi longtemps, car aucun peuple ne se met de gaieté de cœur à changer son système d'éducation. Il fallait une circonstance déterminante qui, donnant à la crise un caractère aigu, appelât les esprits et amenât l'administration elle-même sur le terrain d'une sérieuse réforme. Cette circonstance a été la guerre de 1870. On se demandera quel rapport il peut y avoir entre la guerre récente et les vers latins : ce rapport si peu apparent n'en est pas moins réel. L'éducation était encombrée, le vase était comble ; il suffisait d'une goutte d'eau pour le faire déborder⁸².

La riforma di Simon ruotava attorno allo studio delle lingue moderne e alla riduzione delle ore dedicate al latino: il primo doveva iniziare fin dai primi anni di scuola, mentre latino e greco dovevano essere introdotti solo in un secondo momento, a vantaggio di francese, storia, geografia e scienze. Quello che più premeva a Simon era rendere obbligatorio lo studio delle lingue moderne, come condizione imprescindibile alla sicurezza e alla salute della nazione. La guerra aveva dimostrato che i Tedeschi conoscevano il francese, ma non si poteva dire affatto che i Francesi fossero in grado di comprendere il tedesco; in un Paese moderno era doveroso insegnare ai giovani a poter parlare correntemente almeno una lingua straniera. La critica di Simon alla situazione della propria nazione era chiara.

⁸²PAUL JANET, *Les réformes dans l'enseignement secondaire*. "Revue des deux mondes", 42 1872, Nr. 102, 327.

On répétait de tous côtés avec indignation qu'aucun de nos soldats, réguliers ou volontaires, ne savait la géographie ni l'allemand. Ils ne savaient même pas l'histoire de leur pays. Le contraste avec les officiers allemands, tous munis d'excellentes cartes, un grand nombre parlant français, était navrant⁸³.

Come inevitabile conseguenza, il tempo dedicato alle lingue classiche doveva essere ridotto per fare spazio allo studio di quelle moderne⁸⁴. Simon cercò di risolvere il problema partendo dal principio che se si studiavano le lingue moderne per imparare a parlarle, l'approccio alle lingue classiche doveva essere finalizzato alla lettura dei testi antichi, dal momento che non era più necessario ormai da almeno un secolo sapersi esprimere in latino.

Principe qui paraît évident, mais qui n'avait pas encore passé dans l'application; c'est qu'en effet ce n'est que depuis assez peu de temps qu'on peut dire du latin qu'il est une langue tout à fait morte. Il n'y a guère plus d'un siècle ou deux, on pouvait encore se faire une réputation dans le monde des lettres par des œuvres écrites en latin⁸⁵.

Nelle scuole si continuava ad insegnare il latino e ad esercitarlo come se si trattasse di una lingua di uso corrente, ma ci si iniziava a chiedere se tali esercizi rispondessero ancora a un bisogno effettivo e reale; se non si parlava

⁸³SIMON, *La réforme de l'enseignement secondaire*, 306.

⁸⁴Come molti suoi contemporanei, Simon sentiva tuttavia il problema della proliferazione delle nuove materie, che comportava potenzialmente il rischio di sovraccaricare di lavoro gli studenti: "Il s'agit de faire à toutes ces études une part équitable, en ayant soin de ne pas surcharger les élèves au point de nuire à leur santé et au développement de leur corps"; SIMON, *La réforme de l'enseignement secondaire*, 301-302.

⁸⁵JANET, *Les réformes dans l'enseignement secondaire*, 329.

più latino in nessun luogo, e nemmeno si esprimevano più in latino il mondo letterario e scientifico (salvo rare occasioni), allora bisognava modificare il metodo di insegnamento e orientarlo maggiormente verso la lettura dei classici.

On ne perdra pas de vue, dès ces commencements, qu'il s'agit de lire le latin, et de parler l'allemand ou l'anglais⁸⁶.

La riforma di Simon proponeva dunque di ridurre alla metà le ore consacrate al *thème latin* e al *discours latin* e di sopprimere il *vers latin*, a vantaggio della lettura degli autori in numero decisamente maggiore, per approfondire la conoscenza del mondo antico, senza tuttavia nuocere a quella della lingua. La *version latine* poteva essere mantenuta, mentre le composizioni scritte dovevano ormai essere svolte in lingua francese.

Le vers latin, le thème, la dissertation latine, le discours latin ont pour but principal d'enseigner à parler le latin; la lecture, l'explication des auteurs, la traduction à haute voix et la version écrite ont pour but principal d'enseigner à lire le latin. De ces deux ordres d'exercices, les premiers sont à supprimer ou à restreindre; les seconds sont à développer⁸⁷.

La convinzione di base era che la lettura diretta dei classici bastasse a veicolare tutti i frutti positivi che lo studio del latino era in grado di offrire ai giovani, coltivando lo spirito e insegnando loro a sviluppare le proprie facoltà. Come affermava Janet in chiusura del suo commento alla circolare di

⁸⁶Dalla circolare del 1872, in SIMON, *La réforme de l'enseignement secondaire*, 414.

⁸⁷SIMON, *La réforme de l'enseignement secondaire*, 427.

Simon, era giunto il momento di assegnare alla lingua materna, il francese, quel ruolo predominante e centrale che un tempo fu del latino.

Dorénavant, au moins pour la masse des élèves, la culture des facultés inventives doit se faire par le français et non par le latin⁸⁸.

Anche se incontrò l'approvazione di numerosi intellettuali del tempo, tra cui lo stesso Michel Bréal, la riforma di Jules Simon finì in un sostanziale fallimento, soprattutto a causa dell'opposizione di alcuni notabili e del clero, che gli rimproverarono di voler affossare gli studi classici. Tra gli altri, fu proprio il vescovo di Orléans Monsignor Dupanloup a prendere posizione contro Simon, difendendo la *composition latine* in nome della morale, e sostenendo che “en latin, l'entrave de la langue empêche l'imagination de divaguer : en français, l'imagination est trop à son aise”⁸⁹.

Tuttavia il trauma subito a seguito della sconfitta del 1870 e la conseguente reazione patriottica resero inarrestabile la spinta verso il rinnovamento dei piani di studio a favore della storia della letteratura francese; un notevole numero di scritti ufficiali pubblicati tra il 1872 e il 1875 portò alla luce l'evoluzione rapida e profonda di un nuovo spirito di insegnamento, destinato a cambiare le priorità educative e dare al francese un peso maggiore anche all'interno dei programmi della scuola secondaria. A testimonianza del graduale e inarrestabile passaggio che si stava producendo fece la sua

⁸⁸JANET, *Les réformes dans l'enseignement secondaire*, 335.

⁸⁹Si veda MGR. DUPANLOUP, *Seconde lettre de M. l'évêque d'Orléans aux supérieurs et professeurs de ses petits séminaires sur la circulaire de M. le Ministre de l'Instruction publique relative à l'enseignement secondaire*. Paris, Douniol 1873.

comparsa nel 1874 tra le prove del *baccalauréat* quella che André Chervel ha correttamente definito “monstre pédagogique”, ovvero la *composition latine de littérature française*: un ibrido che non lasciava dubbi sul futuro ormai segnato delle *humanités classiques*⁹⁰.

⁹⁰Si rinvia, per questa analisi, a CHERVEL, *Les humanités classiques: la fin du modèle rhétorique (1800-1880)*. Tra gli esempi riportati nell'articolo di Chervel si ricordano, a titolo esemplificativo: *Burrhi et Narcissi personae apud Racinium opponentur* (“Mettere a confronto i personaggi di Burro e Narciso in Racine”), *Chimena Paulinaque apud Cornelium comparantur* (“Mettere a confronto Chimena e Paolina in Corneille); entrambi i soggetti furono assegnati nel 1874. È possibile consultare la lista completa dei soggetti di *composition latine* assegnati al *baccalauréat ès lettres* dal 1853 al 1880 al seguente indirizzo internet: INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE (INRP), *Les sujets de composition latine du baccalauréat ès lettres (1853-1880)*. (URL: <http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/sites/default/files/composition-latine-bac-1853-1880.rtf>).

Capitolo 5

Le grandi riforme di fine secolo (1880–1902)

Abbiamo visto come la sconfitta del 1870 avesse profondamente influito sulla ridefinizione delle priorità del sistema scolastico francese, segnando a tutti gli effetti una netta cesura rispetto alle attitudini precedenti e inaugurando un momento storico votato a una sorta di patriottismo culturale, che sembrò essere sempre più o meno esplicitamente presente nella quasi totalità dei dibattiti e delle riforme degli ultimi anni del XIX secolo.

Fu il periodo compreso fra la riforma Ferry del 1880 e le riforme del 1902, che sancirono la divisione dell'istruzione secondaria in due cicli e la distinzione di un filone di studi moderni e uno di studi classici, a decretare ufficialmente la fine del modello unico e incontrastato delle *humanités classiques*: nell'*enseignement secondaire* soprattutto si fecero gradualmente sempre più strada i corsi di storia della letteratura francese, che richiamavano l'attenzione sulle grandi tradizioni nazionali e sui legami con la storia

del Paese. Termometro principale di questa tendenza furono di nuovo le prove del *baccalauréat*, dove la *composition latine* iniziò progressivamente a cedere il posto alla *composition française* o addirittura, come abbiamo visto, ad essere svolta su soggetti di letteratura francese. Alla fine del secolo la graduale perdita di importanza del latino all'interno dell'*enseignement secondaire* era ormai evidente; un professore del tempo ne diede un'idea concreta richiamando l'attenzione proprio sulle modifiche alla composizione del *baccalauréat* nel 1864, nel 1874 e nel 1880¹.

1864 Examen unique. Discours latin. Version latine. Composition française (de philosophie).

1874 Examen scindé en deux parties avec un an d'intervalle. Première partie : Version latine. Discours latin. Deuxième partie : Composition française (de philosophie). Version de langue vivante.

1880 Examen scindé en deux parties. Première partie : Version latine. Composition française (sur un sujet littéraire ou historique). Thème de langue vivante. Deuxième partie : Composition française (de philosophie). Composition de mathématiques, de sciences physiques ou naturelles.

In sedici anni il peso del latino fu notevolmente ridotto, e lo stesso accadde per il greco. Le proteste dei professori non tardarono ad arrivare, ma ormai il latino era percepito dagli studenti come una disciplina inutile e la moltiplicazione delle materie di studio fece sì che ci si applicasse con sempre

¹Si trae dall'articolo di ANONIMO, *Classical Education in France*, 45–50.

minor rigore, per poter tenere il passo con la grande varietà di conoscenze richiesta dai nuovi programmi.

La critica alle *humanités classiques*, rilanciata, dopo quasi un secolo di tregua, a partire dal Secondo Impero e amplificata nel decennio successivo alla battaglia di Sedan, era ormai pronta ad esplodere. Dopo il sostanziale fallimento della riforma proposta da Simon nel 1873, fu Jules Ferry ad abolire il vecchio modello di educazione classica, eliminando dalle prove del *baccalauréat* la *composition latine*; il 1880 segnò un'importante svolta simbolica nella storia della pedagogia francese: per la prima volta la *composition française* diventò a tutti gli effetti la prova regina del *baccalauréat*, spodestando e rimpiazzando totalmente il *discours* e il *vers latin*. In parallelo furono ampliate le letture di opere in lingua francese all'interno dei programmi scolastici e rimesso fortemente in discussione l'insegnamento della retorica. La rivendicazione di una letteratura nazionale che potesse potenziare e consolidare il sentimento patriottico e l'attacco alla retorica, che aveva contribuito a formare intere generazioni di studenti allo sterile culto della parola, affossandone lo spirito critico, furono tra i temi più dibattuti a fine secolo.

Parler de tout sans préparation, se croire propre à traiter tous les sujets quand on sait développer quelques généralités banales, n'éprouver jamais le besoin d'aller au fond de rien, chercher le vraisemblable au lieu du vrai, se moquer de ce qu'on ne sait pas, remplacer, par des traits d'esprit les faits qu'on ignore, se tenir toujours à la surface, préférer un à peu près agréable à des connaissances précises qui risqueraient d'être lourdes, voilà notre

maladie; nous la prenons au collège, et nous la gardons toute la vie².

Il lento passaggio dalla *culture rhétorique* alla *culture du commentaire* si unì alle preoccupazioni di taglio più prettamente concreto dell'invettiva scagliata da Raoul Frary nel 1885, che affermava che “les langues anciennes doivent être rayées du programme de renseignement secondaire”³ per lasciare spazio alla modernità⁴. Negli ultimi anni dell'Ottocento il dibattito si spostò quindi sulla necessità o meno di permettere una scelta fra due percorsi di studio: insegnamento secondario speciale, nel quale le lingue classiche venivano totalmente rimpiazzate da quelle moderne, affiancate, ovviamente, dal francese e dalle altre materie; insegnamento classico, che vedeva il ritorno dello studio del latino e del greco, profondamente rinnovato dal punto di vista dei metodi e delle applicazioni. Furono proprio le riforme del 1902 a segnare l'epilogo, quantomeno temporaneo, di tale dibattito⁵.

²La critica alla retorica era già stata avanzata, tra gli altri, da Gaston Boissier; si veda BOISSIER, *Les méthodes dans l'enseignement secondaire*, 695.

³FRARY, *La question du latin*, 97.

⁴Per questa analisi si rinvia agli articoli di VIOLAINE HOUDART-MEROT, *Les humanités dans l'enseignement littéraire au lycée depuis 1880*. In JEAN-NOËL LAURENTI – ROMAIN VIGNEST (eds.), *Enseigner les humanités: enjeux, programmes et méthodes de la fin du XVIIIe siècle à nos jours*. Paris, Editions Kimé 2010 e CHERVEL, *Les humanités classiques: la fin du modèle rhétorique (1800-1880)*.

⁵L'equipollenza fra il *baccalauréat moderne* e il *baccalauréat classique*, in vigore dal 1808, fu raggiunta proprio nel 1902, quando fu sancita la parità giuridica fra le due scuole secondarie, anche se il diploma classico rimase per lungo tempo il più prestigioso. Si veda in merito l'articolo di WAQUET, *Splendore e decadenza del latino*.

5.1 La riforma Ferry

Tra il 1880 e il 1882 il ministro dell'istruzione Jules Ferry⁶ propose una serie di riforme destinate a cambiare per sempre il volto del sistema scolastico francese e a spodestare *l'enseignement secondaire* dal suo ruolo di supremazia incontrastata. La priorità in materia di formazione del cittadino francese si spostò infatti alla scuola primaria, che divenne una volta per tutte laica e soprattutto gratuita; l'obiettivo del ministro fu anche quello di rendere obbligatoria l'istruzione, che fosse data in istituti pubblici o privati, o dalle stesse famiglie, e di dotare la Francia di una rete di scuole diffuse in modo capillare su tutto il territorio nazionale.

L'instruction primaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes âgés de six ans révolus à treize ans révolus ; elle peut être donnée soit dans les établissements d'instruction primaire ou secondaire, soit dans les écoles publiques ou libres, soit dans les familles, par le père de famille lui-même ou par toute autre personne qu'il aura choisie⁷.

Nella storia delle *humanités classiques* il 1880 fu un anno di cruciale importanza; Ferry si rivolse ai vincitori del Concours Général annunciando che avrebbe parlato loro in latino per l'ultima volta: a partire da quel momento *vers latin* e *composition latine* scomparvero dagli esercizi della classe di Retorica e dalle prove del *baccalauréat*, a vantaggio della *composition*

⁶Un'ampia e dettagliata voce biografica è dedicata a Jules François Camille Ferry, due volte ministro dell'istruzione pubblica tra il 1879 e il 1885, in BITARD, *Dictionnaire de biographie contemporaine française et étrangère*, 110.

⁷*Loi du 28 mars 1882, art.4.*

française. A rappresentare le lingue classiche rimasero, allo scritto, le prove di traduzione (*thème* e *version*) e, all'orale, spiegazione e commento, in lingua francese, di estratti di testi classici della letteratura greca e latina. La riforma, che conferiva al francese il ruolo fino ad allora ricoperto dal latino, aprendo ufficialmente la strada a una nuova forma di umanesimo moderno, trovò un contesto storico non ancora del tutto pronto alla sostituzione, nonostante i nazionalismi dilaganti in tutta Europa. Fu tuttavia una svolta culturale non indifferente, che innescò un graduale processo di trasformazione dalla cultura della retorica, messa sempre più in discussione, alla cultura della critica e del commento, nel nome dei valori umanistici dell'educazione alla morale e allo spirito critico. I testi letterari smisero di essere sfruttati come semplici modelli di scrittura e divennero punto di partenza per un insegnamento orientato all'analisi dei contenuti e dei significati: la lettura prese il posto d'onore fino ad allora occupato dalla scrittura e la spiegazione critica dei testi fu la nuova prova alla quale gli alunni dovevano prepararsi⁸. Questa tendenza si riprodusse anche nella scelta degli autori francesi a programma: se fino a quel momento la selezione avveniva pressapoco con gli stessi criteri di quella degli autori greci e latini, ora partiva da presupposti differenti, dove l'opera letteraria rimaneva fonte di ispirazione e modello da imitare, ma doveva altresì essere letta e analizzata in quanto tale. Nel giro di un decennio la storia letteraria e la cultura generale si infiltrarono nei piani di studio dei licei e dei collegi, modificando per sempre l'approccio alle

⁸Efficaci osservazioni in HOUDART-MEROT, *Les humanités dans l'enseignement littéraire au lycée depuis 1880*.

*humanités*⁹.

A partire dal 1890 la *composition française* si trasformò, assumendo la forma e i caratteri moderni della *dissertation critique*, una prova che ancora oggi domina i programmi scolastici francesi, caratterizzata da soggetti brevi e astratti, che invitano gli studenti a sviluppare, spiegare, giustificare, oppure criticare, un parallelismo o una citazione più o meno lunga di letteratura o critica letteraria¹⁰.

5.2 Raoul Frary e La question du latin

Les questions d'enseignement secondaire ne sont pas seulement des questions de pédagogie : ce sont aussi des questions de politique¹¹.

Uno dei sostenitori della necessità di cancellare totalmente il latino dai piani di studio fu Raoul Frary¹², che nel 1885, con il noto saggio intitolato *La question du latin*, si inserì nella linea delle critiche rivolte all'insegnamento classico da parte degli economisti liberali. Frary aprì la sua requisitoria affrontando la questione dal punto di vista economico ed affermando che la questione del latino era ormai diventata una questione politica e che per

⁹Si veda anche l'introduzione al volume di CHERVEL, *Les Auteurs français, latins et grecs au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours*.

¹⁰Sulla nascita della *dissertation littéraire* si segnala l'articolo di ANDRÉ CHERVEL, *Le baccalauréat et les débuts de la dissertation littéraire (1874-1881)*. "Histoire de l'éducation", 94 2002, 103–139. Sull'evoluzione delle prove del *baccalauréat* si veda invece DOUAY-SOUBLIN, *La rhétorique en France au XIXe siècle à travers ses pratiques et ses institutions: restauration, renaissance, remise en cause*.

¹¹FRARY, *La question du latin*, 18.

¹²Sulla figura di Raoul Frary, professore e importante giornalista per il quotidiano *La France*, si veda BALTEAU, *Dictionnaire de biographie française*, 14, 1123.

poter favorire ogni progresso economico bisognava preferire la *culture de l'utile* al *culte du beau*, affinare un po' meno il gusto, ma sviluppare nelle nuove generazioni lo spirito di impresa.

Je ne suis pas assez barbare pour méconnaître la splendeur des lettres antiques et le charme exquis du commerce des Muses grecques et latines. Moi aussi, je prendrais plaisir à célébrer les bienfaits de l'éducation classique, à joindre ma voix au chœur des disciples qui chantent ces maîtres immortels de l'art d'écrire et de l'art de penser. Mais le culte du beau ne doit pas nous faire négliger la culture de l'utile¹³.

Egli sosteneva apertamente la necessità di modificare i piani di studio, eliminando il latino e la filosofia dall'insegnamento, per valorizzare le lingue moderne, la storia, e la geografia politica ed economica. Pur volendo arrivare a conclusioni estremamente diverse da quelle del linguista, nella sua introduzione l'autore riconobbe proprio a Michel Bréal il merito di aver finalmente scosso il sistema scolastico francese.

Quelques esprits libres et impartiaux, s'élevant au-dessus des passions qui agitaient la foule des hommes d'État, ont cependant proposé des réformes dont l'objet n'était pas d'abaisser un adversaire, mais de rendre à la France sa grandeur perdue. C'est à M. Michel Bréal que revient l'honneur d'avoir donné le branle. Sous ce titre modeste : *Quelques mots sur l'instruction publique*, il publia, en 1872, un livre qui était une révélation. Jamais on

¹³FRARY, *La question du latin*, 15.

n'avait troublé par des critiques plus fortes le contentement qui est notre état naturel¹⁴.

Frary spostò però molto schiettamente il dibattito sul piano politico, facendone una questione di opposizione fra aristocrazia e democrazia e, in senso più ampio, fra culto del passato e culto del progresso. L'attacco a un tipo di istruzione che per secoli era stata appannaggio dell'aristocrazia, l'urgenza di smantellare la casta dei *bacheliers*, preparati solo ad esercitare le professioni liberali, l'avvocatura o il giornalismo, ma inutili alla produttività della nazione, la corrispondenza fra democrazia, insegnamento moderno e progresso economico, furono i principali aspetti della posizione difesa da Frary e dei suoi sostenitori.

L'enseignement classique ne prépare les jeunes Français à aucune profession productive. Il les pousse presque irrésistiblement aux professions libérales et surtout aux moins spéciales de ces professions, à celles qui n'exigent qu'une certaine facilité de plume et de parole; il n'en fait que des avocats et des journalistes, c'est-à-dire des politiciens; il les déclasse. [...] Tant que l'éducation classique exercera un prestige irrésistible, grâce aux privilèges que lui assurent les lois et les règlements, la bourgeoisie livrera ses fils au latin, et l'État ne saurait en dispenser ses boursiers. [...] On n'échappera à l'invasion de plus en plus menaçante des bacheliers que quand cette vieille et fausse hiérarchie intellectuelle aura cessé d'être maintenue par l'Université et par le pouvoir. Il

¹⁴FRARY, *La question du latin*, 2-3.

est temps de précipiter les inutiles du sommet où la Révolution française les a laissés, mais où l'évolution économique du XIX siècle doit enfin les attendre¹⁵.

Se la presa di posizione sull'educazione classica continuava ad essere una scelta esplicitamente politica, la questione del latino era tuttavia anche uno scontro aperto sui metodi e sulle motivazioni che stavano alla base del suo insegnamento. Sul terreno più strettamente pedagogico, ancora una volta, la querelle intorno al latino si giocava sugli stessi contenuti e gli argomenti portati a favore o contro si perpetuavano e venivano accolti o rifiutati a seconda della posizione sostenuta. In questo caso, l'opera polemica di Frary si concentrava sui capisaldi della questione del momento che l'autore puntava a screditare, in qualità di sostenitore del modernismo¹⁶.

Que l'étude d'une langue ancienne est une excellente gymnastique pour l'esprit des enfants; que la connaissance du latin est indispensable à qui veut bien savoir le français; que la fréquentation des grands hommes et des grands écrivains de l'antiquité forme l'esprit et le cœur; que la civilisation moderne étant fille de la civilisation gréco-romaine, la meilleure culture

¹⁵FRARY, *La question du latin*, 73-77.

¹⁶Queste riflessioni sono tratte dall'esauriente articolo di JUDET DE LA COMBE, *L'intérêt pour l'Antiquité classique en France: arguments, institutions, comparaisons*, 243-266, che fa notare come gli argomenti intorno ai quali ruotava il dibattito nel XIX secolo fossero quasi gli stessi di oggi.

qu'on puisse donner aux générations nouvelles est celle que nous empruntons à nos maîtres¹⁷.

In risposta al primo argomento, che lo studio di una lingua antica fosse un'eccellente ginnastica per le giovani menti, Frary, come molti prima e dopo di lui, proponeva di sostituirlo con lo studio delle lingue moderne, più semplice e dalle applicazioni più immediate ed evidenti per lo studente stesso, nonché indispensabile per favorire gli scambi economici e commerciali con gli altri Paesi. È interessante notare che i difensori del latino obiettarono, a questo proposito, che fosse arbitrario e infondato scegliere quale delle lingue europee dovesse sostituirsi al latino e arrivarono ad affermare, con toni assolutamente ironici, che si sarebbe potuti arrivare a preferirgli il Volapük, una curiosa lingua artificiale (commistione di inglese, tedesco e francese) teorizzata tra il 1879 e il 1880 dal sacerdote cattolico tedesco Johann Martin Schleyer¹⁸.

Il secondo argomento era un tema molto in voga tra i detrattori del latino, che insistevano sull'assurdità della teoria secondo la quale studiare per anni una lingua morta insegnasse a parlare meglio la propria lingua materna: la distanza fra francese e latino era a loro avviso tanto ampia da

¹⁷FRARY, *La question du latin*, 112.

¹⁸La possibilità che il latino tornasse ad essere la lingua internazionale era presa molto seriamente in considerazione ed altrettanto frequentemente dibattuta. Il Volapük, per quanto non destinato ad avere lungo successo, fu comunque un soggetto di grande attualità e suscitò numerosi dibattiti tra gli intellettuali del tempo. Si rinvia per approfondimenti a BALLESTRA PUECH, *La "Question du latin" en France dans la seconde moitié du XIXe siècle*, che cita a sua volta l'articolo dell'economista e professore al Collège de France PAUL LEROY-BEAULIEU, *L'abandon du latin et l'avènement du Volapük*. "L'Économiste français, 4 août 1888, résumé et extraits dans la Revue internationale de l'enseignement", XIV 1888, 290. Si veda anche FRÉDÉRIC PASSY, *La question du latin, discours prononcé à la distribution des prix du lycée Janson de Sailly le 3 août 1886*. Paris, Delagrave 1886.

rendere inutile ogni parallelismo, essendo la lingua francese ormai del tutto emancipata.

A qui fera-t-on croire qu'il faille étudier une langue morte pendant dix ans pour bien parler une langue vivante, la langue maternelle? Croyez-vous qu'Homère sût le sanscrit, l'aryen primitif, et que Cicéron fût versé dans la science des origines du latin, lui qui propose sans sourciller des étymologies si baroques? Il n'y a pas de langue qu'on ne puisse connaître par elle-même¹⁹.

Per controbattere al terzo argomento, che la lettura e la fruizione dei testi dei grandi autori e pensatori dell'antichità formasse la mente e l'anima, Frary riprese invece la linea di pensiero sostenuta qualche decennio prima da Frédéric Bastiat, anche se con toni meno violenti rispetto all'economista. La critica alla letteratura latina in quanto portatrice di disvalore e dubbia moralità, virava più verso la critica delle *humanités* come espressione e riflesso di una società molto lontana da quella francese, e pertanto poco rappresentativa per il presente. Una tesi che era condivisa dalla maggior parte degli avversari del latino.

Les lettres anciennes sont, comme toute littérature, le reflet et l'image de la société dans laquelle elles sont nées; et entre cette société et la nôtre il y a un abîme. Ce mot *humanités* lui-même, dont on se prévaut avec tant de complaisance, et qui est si expressif en effet parce qu'il indique bien ce que doit être l'éducation, la formation de l'homme, ce mot avait pour les anciens, comme le

¹⁹FRARY, *La question du latin*, 123.

mot homme lui-même, un sens tout différent de celui qu'il a ou qu'il doit avoir pour nous²⁰.

Quarto ed ultimo aspetto passato in rassegna da Frary era la convinzione, diffusa fra i sostenitori del latino, che la civiltà moderna fosse figlia della cultura greco-romana, e che di conseguenza la migliore formazione che si potesse dare alle nuove generazioni fosse proprio la lezione dei classici. Al “vieux refrain des races latines” Frary ribatteva, non senza una punta di sciovinismo, che in realtà il popolo francese non aveva nulla di latino e che nemmeno doveva avere alcun interesse ad essere annoverato tra i popoli di origine latina: gli Italiani erano a suo avviso asserviti alla Germania e ne imitavano da anni l'arte militare e la filosofia, mentre la Spagna non era che un triste esempio di decadenza e dimostrazione evidente che non ci fosse nulla di positivo nel dipendere dalla tradizione culturale latina.

Nous ne possédons sur la succession des Romains aucun droit éminent qui nous distingue des autres nations européennes. Nous ne sommes latins que par la langue et la religion; encore le christianisme n'est-il pas d'origine latine, et sommes-nous assez peu chrétiens. Le moment n'est-il pas venu d'en finir avec le vieux refrain des races latines? Nous ne tenons pas beaucoup à conserver un titre à la tendresse des nations que l'on nous donne ainsi pour sœurs; non que leur amitié soit à dédaigner, mais il ne faut pas courir après des chimères. Les Italiens se mettent

²⁰PASSY, *La question du latin, discours prononcé à la distribution des prix du lycée Janson de Sailly le 3 août 1886*, 12.

en toutes choses à l'école des Allemands, depuis l'art militaire jusqu'à la philosophie, et reconnaissent avec une modestie peut-être excessive que la race germanique tient la tête du genre humain. Les Espagnols nous apprennent par leur exemple qu'un peuple n'a rien à gagner à faire venir de Rome toutes ses idées et toutes ses croyances. Non, nous ne sommes pas des Latins : nous sommes Français et rien de plus²¹.

È facile immaginare come l'opera di Frary possa aver suscitato numerose reazioni e nutrito ulteriormente la querelle fra sostenitori e oppositori dei classici. Moltissime furono le risposte scatenate dal suo saggio e, in generale, le critiche ai detrattori del latino, che furono ripetutamente accusati di barbarie, poiché attaccavano gli studi classici come i barbari attaccarono la civiltà romana. Un esempio fra tutti fu il giudizio tagliente dato dal noto scrittore e critico Ferdinand Brunetière, che in un articolo pubblicato sulla *Revue des deux mondes* poco dopo l'uscita de *La question du latin* così parlò del collega:

Lui-même en revient toujours, à la question d'*utilité immédiate et directe* ; depuis plus d'un mois que son livre a paru, personne n'en a pris ni compris autrement l'esprit, et puisque jusqu'ici c'est de quoi surtout on l'a loué, M. Frary ne s'étonnera pas que ce soit à notre tour ce que nous lui reprocherons. Si la forme en est d'un écrivain, et parfois, souvent même, d'un excellent écrivain,

²¹FRARY, *La question du latin*, 160-161.

le fonds de ce livre est d'un barbare, et je vais essayer d'en faire convenir l'auteur²².

Tra i maggiori sostenitori dell'utilità pedagogica del latino e del greco, in netta opposizione alle tesi di Frary, ci fu nuovamente Michel Bréal, che non smise mai, nel corso della sua carriera, di difendere la convinzione per cui la soppressione totale del latino dai programmi scolastici avrebbe portato in tempi brevissimi al degrado della lingua francese. Interessanti, a questo proposito, sono le conferenze da lui tenute nel 1891 alla Sorbonne di fronte ai futuri professori di greco e di latino. Nel riaffermare l'importanza del sistema scolastico per una nazione, e le lunghe tempistiche che occorreivano per riformarlo, egli esprimeva il timore che le lingue classiche stessero via via perdendo la loro autorità all'interno dei programmi, a favore delle lingue moderne, che si imponevano come necessità oggettiva nel contesto dei sempre più frequenti rapporti internazionali. Bréal si premurò di spiegare le ragioni e l'utilità degli studi classici a coloro che in futuro avrebbero avuto il compito di tramandare la cultura umanistica.

On dira peut-être que ces conseils arrivent trop tard. Je serais plus disposé à penser qu'ils viennent trop tôt, puisque le relèvement des études classiques, qui se produira certainement si nous voulons continuer de tenir notre rang parmi les nations cultivées, ne se voit pas encore à l'horizon. J'ai toutefois

²²FERDINAND BRUNETIÈRE, *La question du latin*. "Revue des deux mondes", 72 1885, 862–881.

la confiance qu'il ne tardera pas et que les idées exposées ici viennent au bon moment²³.

L'attualità e le ancora oggi condivisibili preoccupazioni circa i violenti dibattiti del tempo sulle *humanités classiques* furono riassunte dal linguista in una conferenza intitolata *Pourquoi apprend-on le latin?*. Bréal, giunto alla fine della sua carriera, si rivolse agli studenti che stavano per intraprendere il suo stesso percorso con toni nostalgici, per lasciare loro delle riflessioni che giudicava fondamentali: se gli studi classici erano stati fino al quel momento un sapere che si trasmetteva di generazione in generazione, immobile e immutato, come un mestiere da tramandare di padre in figlio, a fine secolo la percezione che si stesse entrando in un'età più moderna, in cui tutto accadeva più velocemente e passava senza lasciare traccia, era chiara a tutti gli intellettuali del tempo²⁴.

La questione, come abbiamo visto, era di grande attualità, e si accompagnava alle numerose contestazioni sui programmi scolastici, che prendevano di mira proprio l'insegnamento delle lingue classiche. Bréal scelse di concentrarsi sul latino, che era sempre stato più importante e più diffuso a livello didattico, ponendosi la domanda retorica del perché fosse importante impararlo, al di là dell'abitudine trasmessa da una lunga tradizione scolastica che si fondava su di esso.

²³MICHEL JULES ALFRED BRÉAL, *De l'enseignement des langues anciennes: conférences faites aux étudiants en lettres de la Sorbonne*. Paris, Hachette et Cie 1891, 7.

²⁴Si parafrasano le parole di BRÉAL, *De l'enseignement des langues anciennes: conférences faites aux étudiants en lettres de la Sorbonne*, 12.

Pendant longtemps le latin et l'instruction, c'était tout un, l'instruction ne pouvant se donner sans le latin, et la littérature latine, soit sacrée, soit profane, constituant à elle seule à peu près toute l'instruction²⁵.

Al momento presente, invece, tale era stata la proliferazione di altre materie, che si iniziava a pensare di dover lasciare loro spazio sacrificando gli studi classici, per non rischiare di sovraccaricare gli studenti con programmi eccessivamente fitti. Al contrario di Frary, Bréal era fermamente convinto del legame che univa la Francia all'antichità classica. Il francese derivava quasi interamente dal latino, ad esso ci si rifaceva costantemente per spiegare la grammatica francese e per creare nuove parole, la sintassi francese appariva chiara e ordinata grazie al modello da cui traeva origine; in un momento in cui le influenze linguistiche erano molte e poco controllabili, era importante tenere salde le proprie radici.

Les littératures grecque et latine sont des littératures de peuples jeunes, et pour ce motif elles sont de perpétuelles sources de renouvellement. [...] Aussi voyons-nous toutes les nations modernes chercher leurs modèles dans l'antiquité. Si nous voulions y renoncer, nous cesserions bientôt de comprendre nos propres classiques²⁶.

²⁵BRÉAL, *De l'enseignement des langues anciennes: conférences faites aux étudiants en lettres de la Sorbonne*, 14.

²⁶BRÉAL, *De l'enseignement des langues anciennes: conférences faites aux étudiants en lettres de la Sorbonne*, 16-17.

Lo spirito di Roma e dell'antica Grecia era presente nel diritto, nel sistema legislativo, nel senso di giustizia. Il latino era la lingua in cui erano redatti i testi liturgici e i libri di religione; l'indebolimento della fede era un motivo in più per perseverare in questo studio, non per disinteressarsene: un popolo doveva poter conoscere la letteratura sacra del proprio Paese. Esisteva poi tutta una morale fatta di verità semplici e di principi elementari che, dal momento della sua nascita, aveva accompagnato lo spirito umano nei secoli, senza mai bisogno di essere ripetuta né spiegata.

Tous ces lieux communs de la sagesse antique, sur la sainteté du devoir, sur le mépris des biens fortuits, sur l'amour de la patrie, sur l'idée de liberté, sur l'obligation de rapporter notre conduite au bien public, tout cet arrière-plan de morale, de civisme et d'honneur ne se retrouve pas chez les écrivains modernes, précisément parce qu'il est chez les anciens, et qu'on a cru avec raison ne point devoir y revenir. L'humanité a continué de bâtir sur ces premières assises²⁷.

Bréal si fermò qui, sottolineando di aver nominato le forme superiori della vita intellettuale, e scegliendo di tralasciare gli altri argomenti di natura pedagogica. Nessun uomo, nessun potere politico, nessun educatore aveva ancora osato prendere le distanze dall'antichità; persino gli americani (che si diceva non avessero un passato) si erano premurati di fondare scuole e università dove si insegnasse il latino, sul modello della vecchia Europa. I

²⁷BRÉAL, *De l'enseignement des langues anciennes: conférences faites aux étudiants en lettres de la Sorbonne*, 19.

classici, concluse Bréal, erano un illustre modello per ogni aspetto della vita e solo prendendo nuovamente esempio da loro si sarebbe potuto operare un rinnovamento proficuo ed efficace del sistema scolastico.

Si nous voulons constituer une instruction nouvelle, il faut renouveler la trame fil par fil, remplacer ce qui existe petit à petit, sans rupture ni violence. L'entreprise est possible sans doute, mais les premiers efforts ont à peine été tentés, et c'est encore en prenant exemple sur les méthodes classiques, en les gardant comme modèle, qu'on pourra avec le temps espérer de la conduire à bon fin²⁸.

5.3 Le riforme del 1902

À l'heure qu'il est, je ne sais plus un mot de grec et il ne m'arrive pas trois fois par an de lire du latin²⁹.

Alle soglie del Novecento era ormai evidente che l'organizzazione e i contenuti dell'istruzione secondaria pubblica fossero troppo uniformi e troppo datati per soddisfare una domanda sempre più diversificata ed esigente, e che la struttura del ciclo di studi secondario dovesse con urgenza adattarsi all'evoluzione del mondo moderno. Sullo sfondo di un clima politico estremamente

²⁸BRÉAL, *De l'enseignement des langues anciennes: conférences faites aux étudiants en lettres de la Sorbonne*, 22.

²⁹La citazione è tratta da CHERVEL, *Les humanités classiques: la fin du modèle rhétorique (1800-1880)*, che riporta le parole pronunciate dal professore e scrittore Jules Lemaitre in occasione del *Discours prononcé au Grand Amphithéâtre de la Sorbonne le 5 juin 1898*.

agitato dall'affaire Dreyfus, si sviluppò in parallelo una discussione a livello nazionale sul futuro dell'*enseignement secondaire*, sulla sua missione e il suo funzionamento. Il malessere e l'inadeguatezza dell'*Empire du Milieu*, che come abbiamo visto fu una delle istituzioni più conservatrici della Francia del XIX secolo, era ampiamente dimostrato dai sintomi che ne denunciavano lo stato di crisi: la scarsa attrattiva che suscitava negli studenti, che si tradusse, a partire dal 1890, in una battuta d'arresto del numero di iscrizioni negli istituti pubblici a vantaggio invece di quelli privati; l'eccessiva mancanza di stabilità dei piani di studio e dei programmi scolastici, continuamente sconvolti da riforme talvolta in contraddizione le une con le altre; infine i continui dibattiti sui metodi e i fini dell'insegnamento, che minavano la tranquillità del sistema scolastico, opponendo tradizionalisti e riformatori in uno scontro senza tregua. Da questa turbolenza scaturì la riforma Georges Leygues³⁰ del 1902, dal nome del ministro dell'istruzione che la redasse: tale riforma, destinata a rimanere pressoché invariata fino alla fine degli anni Cinquanta, aveva come fulcro centrale l'idea di adattare l'istruzione secondaria (che tuttavia rimase a pagamento e, di conseguenza, riservata a una ristretta élite della società) al mondo moderno, unificando i percorsi di formazione classica e moderna e riducendo il peso delle lingue classiche a vantaggio delle lingue moderne e delle scienze.

Nel 1900, accanto all'insegnamento classico, organizzato intorno all'apprendimento del latino e del greco e votato a istruire le future classi dirigenti per mezzo di una formazione elitaria e inaccessibile ai più, esisteva già l'in-

³⁰Cenni biografici su Georges Leygues, ministro dell'istruzione pubblica dal 1898 al 1902, si trovano in BITARD, *Dictionnaire de biographie contemporaine française et étrangère*, 188.

segnamento moderno, frutto della sensibilizzazione alla tematica data dalla riforma Ferry e della ratifica ufficiale avvenuta nel 1891. Erede dell'*enseignement spécial* promosso da Duruy nel 1865, l'*enseignement moderne* era la risposta dei riformatori al modello unico delle *humanités classiques*, un percorso di studi a carattere non solamente pratico, ma anche teorico, destinato ai bisogni di una società in evoluzione verso le professioni industriali e commerciali. L'*enseignement moderne* del '91, tuttavia, non ebbe più successo di quello del '65 e, anzi, soffriva dello stesso complesso di inferiorità nei confronti della formazione classica ed era percepito dall'opinione pubblica come una sorta di formazione di second'ordine³¹.

Verso il 1902 intorno alla questione scolastica e alla riforma dei programmi si scatenò un movimento di riflessione pedagogica che puntò il dito proprio contro l'immobilismo e la mancanza di valide alternative all'insegnamento tradizionale; il dibattito era tanto maturo che ottenne ben presto rilevanza nazionale, al punto che la Camera dei deputati incaricò una commissione di inchiesta parlamentare di preparare una riforma generale dell'istruzione secondaria. La commissione fu subito unanime nel giudicare indispensabile l'adattamento dell'istruzione secondaria alla realtà moderna, ma si divisero sulle scelte e sulle misure fondamentali da prendere: la minoranza della sinistra radicale e socialista puntava a un drastico stravolgimento della natura e della funzione che l'*enseignement secondaire* aveva ricoperto per tutto il XIX secolo, con il ritorno al monopolio di Stato per mezzo dell'abrogazione della legge Falloux, alla democratizzazione

³¹Si veda la tabella 5.1. Il *baccalauréat moderne* non consentiva, ad esempio, l'accesso alle Facoltà di Diritto e di Medicina.

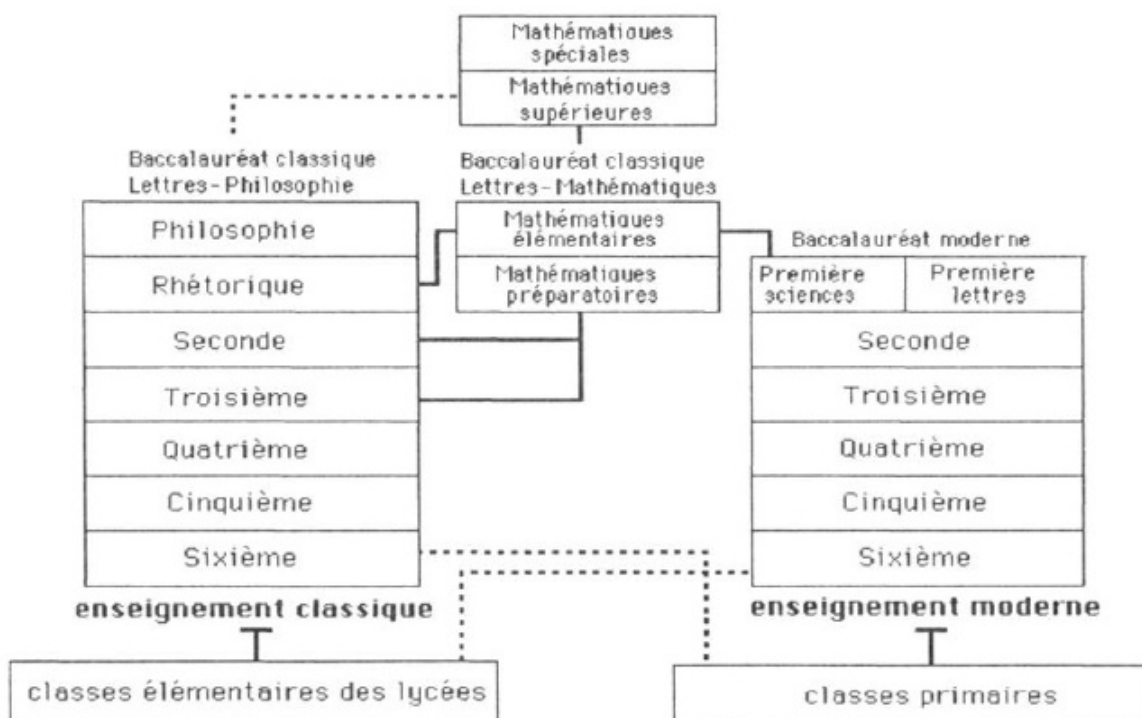


Tabella 5.1: Organizzazione dell'istruzione secondaria in Francia alla fine del XIX secolo. La tabella è tratta da BELHOSTE, *L'enseignement secondaire français et les sciences au début du XXe siècle*, 371–400.

della cultura e all'istituzione della gratuità e del coordinamento tra scuola primaria e secondaria; la sinistra repubblicana, spinta dall'influenza positivista, chiedeva l'introduzione di un insegnamento fondato sulle scienze; la maggioranza moderata, invece, non rinnegava affatto il ruolo tradizionale ricoperto dall'istruzione secondaria nel formare l'élite della nazione, ma allo stesso tempo si rendeva conto che l'adattamento del sistema ai nuovi bisogni della modernità era un'esigenza ormai non più procrastinabile. Con l'obiettivo di avvicinare insegnamento classico e insegnamento moderno, la commissione propose una serie di misure sui regimi degli istituti, sulla formazione e la condizione del personale insegnante e, soprattutto, sui piani di studio: alleggerimento degli orari, passaggio da corsi di due ore a corsi

di un'ora, riduzione degli studi classici da sette a sei anni, creazione di materie opzionali, divisione di insegnamento classico e moderno in due cicli da tre anni ciascuno, con alcuni corsi in comune: questi furono i principali aspetti che furono portati sul tavolo di lavoro. Il ministro dell'istruzione pubblica Georges Leygues, che fondamentalmente era un sostenitore degli studi classici, dissentiva sull'eccessivo ridimensionamento delle lingue antiche e sull'emancipazione dell'insegnamento moderno; egli desiderava tornare indietro di una decina d'anni e ristabilire di fatto *l'enseignement spécial*, confermando così la superiorità della formazione classica, mentre la commissione voleva l'uguaglianza dei due percorsi di studio, unita alla possibilità di creare collegamenti fra un percorso e l'altro.

Nel 1902 il ministro Leygues fu invitato a prendere definitivamente in mano la situazione e accettare una soluzione di compromesso, che si tradusse nel mantenimento del *baccalauréat* e della durata di sette anni degli studi classici e nell'ammissione dell'unità dell'*enseignement secondaire*. L'uguale dignità degli studi classici e moderni fu ratificata: i termini "classico" e "moderno" furono sostituiti dai più neutri "letterario" e "scientifico". Dopo la scuola primaria, dunque, gli studenti accedevano a un primo ciclo di formazione secondaria, dalla classe 6 alla classe 3, dove potevano scegliere fra sezione A (letteraria, ex-classica) o sezione B (scientifica, ex-moderna). Nella sezione A il greco, che non si cominciava prima della classe 4, era comunque una materia facoltativa. Nella sezione B, invece, veniva impartita una formazione completa, senza lingue antiche e concepita per permettere agli alunni che lo desideravano di terminare la propria scolarizzazione alla fine del primo ciclo. Il secondo ciclo, della durata di tre anni, proponeva

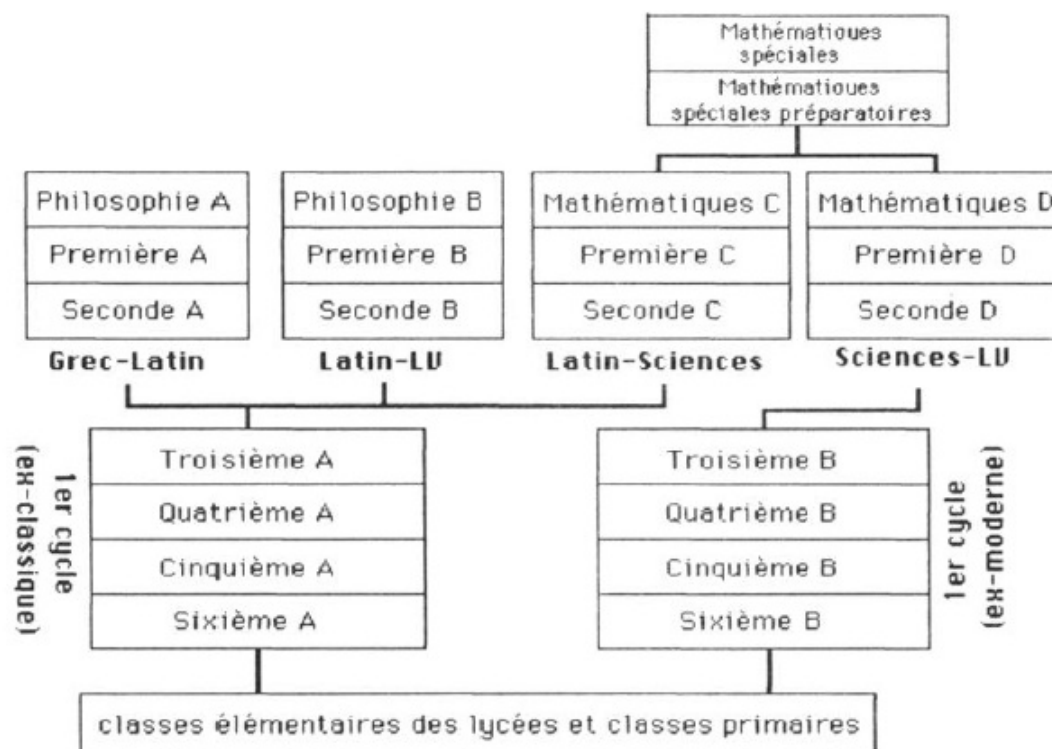


Tabella 5.2: Organizzazione dell'istruzione secondaria in Francia in seguito alla riforma del 1902. Si rinvia sempre a BELHOSTE, *L'enseignement secondaire français et les sciences au début du XXe siècle*, 371–400.

la scelta fra quattro diverse sezioni: greco-latino, latino-lingue moderne oppure latino-scienze per il filone letterario, scienze-lingue moderne per il filone scientifico³².

Nella storia della pedagogia francese il 1902 fu una data epocale, poiché sancì ufficialmente e definitivamente la fine del regno delle *humanités classiques*, e l'inizio di una nuova età in cui alla formazione letteraria classica si affiancava una formazione di taglio scientifico, che teneva conto

³²Si veda la tabella 5.2. Riferimento per le riforme del 1902 è stato il conciso ma efficace articolo di BELHOSTE, *L'enseignement secondaire français et les sciences au début du XXe siècle*, 371–400.

dei progressi della scienza pur rimanendo accessibile agli alunni ad ogni livello. Le discipline scientifiche, relegate fino a quel momento a un ruolo marginale, nonostante i tentativi di metà secolo, acquisirono pari dignità istituzionale rispetto a quelle classiche, non solo grazie all'aumento delle ore ad esse dedicate nei piani di studio e al rinnovamento dei programmi, ma anche alla diffusione, nel mondo dell'istruzione pubblica, di una nuova concezione di ispirazione positivistica che si rifletté nei piani di riforma. Obiettivo finale, raggiunto per lo meno sulla carta, era quello di fondare un nuovo insegnamento classico, dove *humanités classiques* e *humanités scientifiques* si trovassero sullo stesso piano e parte di un unico modello, il cui valore morale ed educativo era finalmente riconosciuto.

Conclusione

È ormai assolutamente incontestabile e chiaro per gli esperti di questa materia che nel corso del XIX secolo si produsse in Francia una vera e propria rilatinizzazione della cultura, grazie alla fulgida rinascita, soprattutto nella prima metà del secolo, del modello delle *humanités classiques*, così ben radicato nella tradizione culturale francese. Se nel XVIII secolo, sotto gli influssi della filosofia illuministica e dell'ideologia della Rivoluzione, l'alta società francese quasi fingeva di non sapere il latino e si guardava bene dal farne sfoggio, con l'avvento del Primo Impero l'attitudine nei confronti degli studi classici si ribaltò diametralmente: a partire dall'età napoleonica il latino tornò ad essere il biglietto da visita che confermava la buona estrazione sociale di chi poteva permettersi di studiare, accedendo a un livello di istruzione superiore alla media. Le citazioni si sprecavano, all'orale e allo scritto, sia in ambito scolastico, sia in generale negli ambienti intellettuali, e persino nella lingua comune³³. Fatta eccezione per alcuni primi importanti segnali, per quanto, come abbiamo visto, curiosi ma a loro modo significativi, la grande critica alla tradizione classica fu rilanciata con forza nel Secondo

³³Numerosi sono i neologismi adottati dal latino, la cui prima attestazione nella lingua francese risale al XIX secolo. Si segnala in merito CHERVEL, *Les humanités classiques: la fin du modèle rhétorique (1800-1880)*.

Impero e intensificata ulteriormente dopo il 1870, a seguito della drammatica presa di coscienza determinata dalla guerra franco-prussiana. L'aspra critica alle *humanités classiques* si fondava sull'assurdità di garantire al latino un ruolo tanto predominante nei programmi scolastici in tempi ormai moderni, ma anche e soprattutto sui metodi e i contenuti di tale insegnamento, che aveva formato intere generazioni al culto della frase e della retorica fine a se stessa. Il loro lento declino fu inversamente proporzionale alla modernizzazione della società francese e si giocò a livello pedagogico, parallelamente all'evoluzione di quattro principali aspetti: l'infiltrazione delle preoccupazioni economiche nella definizione dei piani di studio, che si tradusse in necessità di fornire una preparazione scientifica anche a livello di istruzione secondaria (per preparare ad esempio gli studenti all'accesso all'École polytechnique, che richiamava un gran numero di studenti soprattutto a fine secolo); l'introduzione del francese come lingua di studio (per accedere alla lettura e alla comprensione dei grandi autori della letteratura nazionale), delle lingue straniere e delle materie scientifiche, che produssero un tale sovraccarico nei programmi scolastici da rendere automaticamente necessaria la riduzione delle ore dedicate alle lingue classiche; il passaggio dalla tradizione retorica, quel gioco mnemonico, unito a una formazione teorica, che si traduceva nell'abilità di crearsi un bagaglio di testi e citazioni pronte all'uso, alla storia della letteratura, intesa come lo studio dei generi, degli stili e delle opere letterarie di autori per lo più francesi; infine, la lenta e graduale trasformazione del *baccalauréat* e il passaggio di testimone dalla *composition latine* alla *composition française*, antenata della moderna e notissima prova, tipicamente francese, della *dissertation*.

Se nel campo della pedagogia il ruolo delle *humanités classiques* all'interno dell'istruzione secondaria e, in senso più ampio, all'interno della società e del sentire comune, può essere legittimamente definito, come ho cercato di dimostrare, la questione del secolo XIX, il suo stravolgimento a partire dal 1880 ha senza dubbio segnato un punto di svolta la cui eco si percepisce ancora oggi e i cui frutti sono ancora più che vivi nel sistema scolastico e nella cultura francesi: *dissertation littéraire, explication de textes*, lettura critica delle opere letterarie, sono tutte prove nate dal nuovo modo di concepire le *humanités* sviluppatosi alla fine dell'Ottocento.

I dibattiti e i confronti che ancora oggi i classicisti, non solo francesi, si trovano ad affrontare hanno radici storiche molto profonde; persino i più ordinari luoghi comuni sullo studio di latino e greco sono tutt'altro che originali. In questo senso una lettura approfondita della storia degli studi classici in tutte le sue manifestazioni lascia sempre spazio a nuove riflessioni, forse paradossalmente più sul loro futuro che sul loro passato.

À ceux qui, nourris de grec et de latin, sont morts de faim, je
dédie ce livre³⁴.

³⁴La citazione, che riporto in modo ironico, è tratta dalla dedica di apertura del romanzo *Le Bachelier* di Jules Vallès, pubblicato nel 1881.

Bibliografia

Verhandlungen der achtundzwanzigsten Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Leipzig vom 22 bis 25 Mai 1872. Leipzig, Druck und Verlag von B. G. Teubner 1873

Ratio studiorum: plan raisonné et institution des études dans la Compagnie de Jésus. Paris, Belin 1997, présentée par Adrien Demoustier et Dominique Julia; traduite par Léon Albrieux et Dolorès Pralon-Julia; annotée et commentée par Marie-Madeleine Compère

PIERRE ALBERTINI, *L'enseignement classique à travers les exercices manuscrits des élèves, 1600-1940: catalogue des textes de grammaire, humanités, rhétorique, latin, grec et français, conservés dans les bibliothèques publiques françaises et au Musée national de l'éducation.* Paris, Institut national de recherche pédagogique, Service d'histoire de l'éducation 1986

ANONIMO, *Classical Education in France.* "The Classical Review", 2 1888, Nr. 1/2, 45–50

GRAZIADIO ISAIA ASCOLI, *Proemio all'Archivio glottologico italiano.* Roma, Biblioteca Italiana 2003

SYLVIE BALLESTRA PUECH, *La "Question du latin" en France dans la seconde moitié du XIXe siècle*. In GEORGES CESBRON – LAURENCE RICHER (EDS.): *La réception du latin du XIXe siècle à nos jours*. Angers, Presses de l'Université d'Angers 1996

JULES BALTEAU, *Dictionnaire de biographie française*. Paris, Librairie Letouzey et Ané 1933

SAN BASILIO, *Discorso ai giovani - Oratio ad adolescentes*. Firenze, Nardini 1990, versione latina di Leonardo Bruni; a cura di Mario Naldini

FRÉDÉRIC BASTIAT, *Baccalauréat et socialisme*. Paris, Guillaumin 1850

COSTANTINO BATTINI, *Apologia dei secoli barbari*. Bologna, Dalla Tipografia Nobili 1823

BRUNO BELHOSTE, *L'enseignement secondaire français et les sciences au début du XXe siècle. La réforme de 1902 des plans d'études et des programmes*. "Revue d'histoire des sciences", 43 1990, 371–400

ADOLPHE LOUIS EMILE BITARD, *Dictionnaire de biographie contemporaine française et étrangère*. Paris, A. Lévy et Cie 1886

GASTON BOISSIER, *Les méthodes dans l'enseignement secondaire*. "Revue des deux mondes", 42 1872, Nr. 100, 683–696

MAYOTTE BOLLACK – HEINZ WISMANN – THEODOR LINDKEN, *Philologie und Hermeneutik im 19. Jahrhundert II*. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht 1983

FRANZ BOPP; MICHEL JULES ALFRED BRÉAL (ED.), *Grammaire comparée des langues indo-européennes*. Paris, Imprimerie Imperiale 1866

PIERRE BOUTAN, *Michel Bréal "ami des patois": linguistique, pédagogie, politique*. "Langages", 120 1995, 33–51

FERDINAND BRUNETIÈRE, *La question du latin*. "Revue des deux mondes", 72 1885, 862–881

MICHEL JULES ALFRED BRÉAL, *Quelques mots sur l'instruction publique en France*. Paris, Hachette et Cie 1872

MICHEL JULES ALFRED BRÉAL, *Mélanges de mythologie et de linguistique*. Paris, Hachette et Cie 1877

MICHEL JULES ALFRED BRÉAL, *De l'enseignement des langues anciennes: conférences faites aux étudiants en lettres de la Sorbonne*. Paris, Hachette et Cie 1891

LUCIANO CANFORA, *Ideologie del classicismo*. Torino, Giulio Einaudi Editore 1980

ALBERTO CAVARZERE – GIAN MARIA VARANINI, *Giuseppe Fraccaroli (1849-1918): letteratura, filologia e scuola fra Otto e Novecento*. Trento, Dipartimento di scienze filologiche e storiche 2000

GIOVANNI CESCA, *Il nuovo ordinamento delle scuole secondarie in Prussia*. "Rivista di filologia e di istruzione classica", 30 1902, 572–579

FRANÇOIS-RENÉ DE CHATEAUBRIAND, *De Buonaparte, des Bourbons, et de la nécessité de se rallier à nos princes légitimes pour le bonheur de la France et celui de l'Europe*. Paris, Mame Frères 1814

ANDRÉ CHERVEL, *Les Auteurs français, latins et grecs au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours*. Paris, Institut national de recherche pédagogique, Service d'histoire de l'éducation 1986

ANDRÉ CHERVEL, *La culture scolaire: une approche historique*. Paris, Belin 1998

ANDRÉ CHERVEL, *Le baccalauréat et les débuts de la dissertation littéraire (1874-1881)*. "Histoire de l'éducation", 94 2002, 103–139

ANDRÉ CHERVEL, *Les humanités classiques: la fin du modèle rhétorique (1800-1880)*. In JEAN-NOËL LAURENTI – ROMAIN VIGNEST (EDS.): *Enseigner les humanités: enjeux, programmes et méthodes de la fin du XVIIIe siècle à nos jours*. Paris, Editions Kimé 2010

MARIA LUISA CHIRICO – MARIO CAPASSO – SALVATORE CERASUOLO, *Momenti della storia degli studi classici fra Ottocento e Novecento: seminario 27-28 febbraio 1986*. Napoli, Dipartimento di filologia classica dell'Università degli studi di Napoli 1987

JULES CLARETIE, *La France envahie (juillet à septembre 1870): Forbach et Sedan, impressions et souvenirs de guerre*. Paris, G. Barba 1871

ADOLPHE CLAVEL, *Lettres sur l'enseignement des collèges en France*. Paris, Guillaumin 1859

- ENRICO COCCHIA, *Gli studi classici in relazione con la coltura e con l'educazione nazionale*. "Rivista di filologia e di istruzione classica", 17 1889, 388–407
- BERNARD COLOMBAT, *La grammaire latine en France à la Renaissance et à l'Âge classique: théories et pédagogie*. Grenoble, Ellug, Université Stendhal 1999
- PIERRE JUDET DE LA COMBE, *L'intérêt pour l'Antiquité classique en France: arguments, institutions, comparaisons*. "Sandalion", 31 2008, 243–266
- MARIE-MADELEINE COMPÈRE, *Du collège au lycée, 1500-1850: généalogie de l'enseignement secondaire français*. Paris, Éditions Gallimard/Julliard 1985
- JEAN-ANTOINE-NICOLAS DE CARITAT MARQUIS DE CONDORCET, *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique, présentés à l'Assemblée nationale, au nom du Comité d'instruction publique*. Paris, Imprimerie nationale 1792
- GEORGES CORNIL, *La réforme de l'enseignement secondaire en Allemagne*. Bruxelles, Lefèvre 1902
- NUMA DENYS FUSTEL DE COULANGES, *Questions contemporaines*. Paris, Hachette et Cie 1917
- NUMA DENYS FUSTEL DE COULANGES, *La guerra franco-prussiana: considerazioni e polemiche*. Roma, Giulio Einaudi Editore 1945

- VICTOR COUSIN, *Rapport sur l'état de l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne, et particulièrement en Prusse*. Paris, F. G. Levrault 1831
- BENEDETTO CROCE, *Storia d'Italia dal 1871 al 1915*. Bari, Laterza 1964
- D'ALEMBERT, *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*. Paris 1751-1765
- CHARLES DANIEL, *Des études classiques dans la société chrétienne*. Paris, Julien, Lanier et Cie 1853
- JEAN DE PALACIO, *Parler latin en français: ou, l'écolier limousin à la fin du XIX siècle*. In GEORGES CESBRON – LAURENCE RICHER (EDS.): *La réception du latin du XIXe siècle à nos jours*. Angers, Presses de l'Université d'Angers 1996
- SIMONE DELESALLE, *Michel Bréal: philologie, instruction et pouvoir*. "Langages", 45 1977, 67–83
- CLAUDE DIGEON, *La Crise Allemande de la pensée française (1870-1914)*. Paris, Presses Universitaires de France 1959
- LOUIS DIMIER, *L'appel des intellectuels allemands: textes officiels et traduction avec préface et commentaire*. Paris, Nouvelle librairie nationale 1914
- FRANÇOISE DOUAY-SOUBLIN, *La rhétorique en France au XIXe siècle à travers ses pratiques et ses institutions: restauration, renaissance, remise en cause*. In *Histoire de la rhétorique dans l'Europe moderne: 450-1950*. Paris, Presses Universitaires de France 1999

MGR. DUPANLOUP, *Seconde lettre de M. l'évêque d'Orléans aux supérieurs et professeurs de ses petits séminaires sur la circulaire de M. le Ministre de l'Instruction publique relative à l'enseignement secondaire*. Paris, Douniol 1873

VICTOR DURUY, *Rapport à Sa Majesté l'Empereur sur l'enseignement supérieur: 1865-1868*. Paris, Imprimerie Impériale 1868

FRIEDRICH AUGUST ECKSTEIN, *Nomenclator Philologorum*. Hamburg, B. G. Teubner 1871

MICHEL ESPAGNE, *L'invention de la philologie. Les échos français d'un modèle allemand*. "Histoire Épistémologie Langage", 19 1997, 121–134

CLÉMENT FALCUCCI, *L'humanisme dans l'enseignement secondaire en France au XIXe siècle*. Toulouse, E. Privat Paris: H. Didier 1939

ERIC FAUQUET, *Des rapports entre l'étude de la rhétorique et les études latines au XIXe siècle*. In GEORGES CESBRON – LAURENCE RICHER (EDS.): *La réception du latin du XIXe siècle à nos jours*. Angers, Presses de l'Université d'Angers 1996

HELLMUT FLASHAR – KARLFRIED GRÜNDER – AXEL HORSTMANN, *Philologie und Hermeneutik im 19. Jahrhundert: zur Geschichte und Methodologie der Geisteswissenschaften*. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht 1979

GUSTAVE FLAUBERT, *Lettres de Gustave Flaubert à George Sand*. Paris, Charpentier et Cie 1884

RAOUL FRARY, *La question du latin*. Paris, Léopold Cerf 1885

JEAN-JOSEPH GAUME, *Le Ver rongeur des sociétés modernes ou le paganisme dans l'éducation*. Paris, Gaume Frères 1851

JEAN-JOSEPH GAUME, *Lettres a Mgr. Dupanloup évêque d'Orléans sur le paganisme dans l'éducation*. Paris, Gaume Frères 1852

JEAN-JOSEPH GAUME, *Où en sommes-nous? Etude sur les événements actuels: 1870 et 1871*. Paris, Gaume Frères 1871

DIPARTIMENTO DI ARCHEOLOGIA E FILOLOGIA CLASSICA DELL'UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI GENOVA, *Catalogus Philologorum Classicorum (CPhCl)*. (URL: <http://www.aristarchus.unige.it/cphcl>)

RAOUL GIRARDET, *Le nationalisme français, 1871-1914*. Paris, Armand Colin 1966

EUGÈNE GUÉRIN, *La question du latin et la réforme profonde de l'enseignement secondaire*. Paris, L. Cerf 1890

CÉLESTIN HIPPEAU, *L'instruction publique en Allemagne*. Paris, Didier et Cie 1873

JEAN CHRÉTIEN FERDINAND HOEFER, *Nouvelle biographie générale depuis les temps les plus reculés jusqu'à nos jours*. Paris, Firmin Didot frères fils et Cie 1857

VIOLAINE HOUDART-MEROT, *Les humanités dans l'enseignement littéraire au lycée depuis 1880*. In JEAN-NOËL LAURENTI – ROMAIN VIGNEST

(EDS.): *Enseigner les humanités: enjeux, programmes et méthodes de la fin du XVIIIe siècle à nos jours*. Paris, Editions Kimé 2010

NAPOLÉON IER, *Note sur les lycées, 16 février 1805*. In *Correspondance de Napoléon Ier. Tome X / publiée par ordre de l'Empereur Napoléon III*. Paris, Henri Plon 1858-1870

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE (INRP), *Les sujets de composition latine du baccalauréat ès lettres (1853-1880)*.
(URL: <http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/sites/default/files/composition-latine-bac-1853-1880.rtf>)

PIE IX, *Encyclique Inter multiplices*. “Annales de philosophie chrétienne”, 46 1853, Nr. 40, 297

PAUL JANET, *Les réformes dans l'enseignement secondaire*. “Revue des deux mondes”, 42 1872, Nr. 102, 322–345

FANNY JOHNSON, *The German mind as reflected in their literature from 1870 to 1914: together with two supplementary chapters on new movements which have arisen between 1914 and 1921*. London, Chapman & Dodd 1922

KARL LACHMANN, *Über die ursprüngliche Gestalt des Gedichts der Nibelunge Noth*. Berlin, Ferdinand Dümmler 1816

JEAN FRANÇOIS LANDRIOT, *Recherches historiques sur les écoles littéraires du Christianisme*. Paris, Charles Douniol 1851

FRANÇOIS LEBRUN – MARC VENARD – JEAN QUÉNIART, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France: De Guttenberg aux*

Lumières (1480-1789). Paris, Nouvelle librairie de France, G.-V. Labat 1988

ALBERT LEFAIVRE, *La pédagogie et l'enseignement secondaire en Allemagne*. "Revue Contemporaine", 69 1869, 97–137

PAUL LEROY-BEAULIEU, *L'abandon du latin et l'avènement du Volapük*. "L'Économiste français, 4 août 1888, résumé et extraits dans la Revue internationale de l'enseignement", XIV 1888, 290

PHILIPPE LEVILLAIN – RAINER RIEMENSCHNEIDER, *La Guerre de 1870/71 et ses conséquences: actes du XXe colloque historique franco-allemand organisé à Paris par l'Institut Historique Allemand en coopération avec le Centre de Recherches Adolphe Thiers, du 10 au 12 octobre 1984 et du 14 au 15 octobre 1985*. Bonn, Bouvier 1990

LOUIS LIARD, *Universités et facultés*. Paris, Armand Colin et Cie 1890

ADOLFO SCOTTO DI LUZIO, *Il liceo classico*. Bologna, Il mulino 1999

GASTON MASPERO, *Notice sur la vie et les travaux de M. Michel Bréal*. "Comptes rendus des séances de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres", 6 1916, 544–574

FRANÇOISE MAYEUR, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France: De la Révolution à l'école républicaine (1789-1930)*. Volume III, Paris, Nouvelle librairie de France, G.-V. Labat 1988

RICHARD M. MEYER, *German character as reflected in the national life and literature*. "International Journal of Ethics", 3 1893, Nr. 2, 202–242

JULES MICHELET, *La France devant l'Europe*. Florence, Le Monnier 1871

GUIDO MILANESE, *I lacci e gli sbadigli: Pascoli, Martini, Giolitti, e l'insegnamento di latino e greco nell'Ottocento italiano*. "Aevum: rassegna di scienze storiche, linguistiche e filologiche", 84 2010, 889–904

ALLAN MITCHELL, *German history in France after 1870*. "Journal of Contemporary History", 2 1967, Nr. 3, 81–100

MICHEL MOHRT, *Les intellectuels devant la défaite 1870*. Paris, Corrêa 1942

ARNALDO MOMIGLIANO, *L'eredità della filologia antica e il metodo storico*. "Rivista storica italiana", 3 1958, 442–458

THEODOR MOMMSEN – DAVID FRIEDRICH STRAUSS – FRIEDRICH MAX MÜLLER, *Letters on the war between Germany and France*. London, Trübner 1871

ANNA MORPURGO DAVIES, *La linguistica dell'Ottocento*. Bologna, Il mulino 1996

DANIEL MOULINET, *Les classiques païens dans les collèges catholiques? Le combat de Monseigneur Gaume (1802-1879)*. Paris, Les éditions du Cerf 1995

NICOLETTA NATALUCCI, *Mondo classico e mondo moderno: introduzione alla didattica e allo studio delle discipline classiche*. Napoli, Edizioni scientifiche italiane 2002

JOHN HENRY NEWMAN, *The idea of a university: defined and illustrated.*

London, Longmans, Green and Co. 1886

JOHN HENRY NEWMAN, *Opere: Apologia; Sermoni universitari; L'idea di*

università. Torino, UTET 1988

FRIEDRICH WILHELM NIETZSCHE, *Die Geburt der Tragödie.* Leipzig, C. G.

Naumann Verlag 1907

FRIEDRICH WILHELM NIETZSCHE, *La nascita della tragedia.* Milano,

Adelphi Edizioni 2008

FRANÇOIS-JOSEPH-MICHEL NOËL, *Gradus ad Parnassum ou nouveau*

dictionnaire poétique latin-français. Paris, L. Hachette 1867

EMILE OLLIVIER, *Philosophie d'une guerre: 1870.* Paris, Ernest

Flammarion 1911

GIORGIO PASQUALI, *Filologia e storia.* Firenze, F. Le Monnier 1920

GIORGIO PASQUALI, *Storia dello spirito tedesco nelle memorie di un*

contemporaneo. Firenze, Le Monnier 1953

FRÉDÉRIC PASSY, *La question du latin, discours prononcé à la distribution*

des prix du lycée Janson de Sailly le 3 août 1886. Paris, Delagrave

1886

EVELYNE PATLAGEAN, *Dans le miroir, à travers le miroir: un siècle de déclin*

du monde antique. In *Les études classiques aux XIXe et XXe siècles:*

leur place dans l'histoire des idées. Vandoeuvres-Genève, Fondation

Hardt 1980

FRIEDRICH PAULSEN, *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart*. Leipzig, Verlag von Veit & Comp. 1896

ENEAS PICCOLOMINI, *Sulla essenza e sul metodo della filologia classica*. “Rivista europea”, 6 1875, Nr. 3, 432–441

CHARLES H. POUTHAS, *L'Université de Paris depuis la Révolution*. In *Aspects de l'Université de Paris*. Paris, Editions Albin Michel 1949

MARINO RAICICH, *Gli studi classici nell'Ottocento*. “Belfagor”, 19 1964, 229–234

MARINO RAICICH, *Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile*. Pisa, Nistri-Lischi 1982

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, *Le concours général des lycées et des métiers: un prix d'excellence*. (URL: <http://www.education.gouv.fr/>)

FRITZ K. RINGER, *Education and Society in Modern Europe*. Bloomington, Indiana University Press 1979

CORINNE SAMINADAYAR, *Du latin comme langue naturelle de l'écriture*. In GEORGES CESBRON – LAURENCE RICHER (EDS.): *La réception du latin du XIXe siècle à nos jours*. Angers, Presses de l'Université d'Angers 1996

CORINNE SAMINADAYAR-PERRIN, *Baudelaire poète latin*. “Romantisme”, 31 2001, 87–103

PHILIPPE SAVOIE, *La construction de l'enseignement secondaire (1802-1914).*

Aux origines d'un service public. Lyon, ENS Éditions 2013

JULES SIMON, *La réforme de l'enseignement secondaire.* Paris, Hachette et

Cie 1874

HERBERT SPENCER, *Education: intellectual, moral and physical.* New York,

D. Appleton and company 1861

ALFRED DE TARDE, *L'esprit de la nouvelle Sorbonne: la crise de la culture*

classique, la crise du français. Paris, Mercure de France 1911

P. THOMAS, *Histoire et philologie.* "Revue belge de philologie et d'histoire",

2 1923, 183–187

SEBASTIANO TIMPANARO, *Il primo cinquantennio della "Rivista di filologia*

e d'istruzione classica". "Rivista di filologia e di istruzione classica",

100 1972, 387–441

SEBASTIANO TIMPANARO, *La genesi del metodo del Lachmann.* Torino,

UTET 2004

PIERO TREVES, *Lo studio dell'antichità classica nell'Ottocento.* Milano-

Napoli, R. Ricciardi 1962

JULES VALLÈS, *Le Tableau de Paris.* Paris, Berg International éditeurs

2007

CINZIO VIOLANTE, *La fine della "grande illusione": uno storico europeo*

tra guerra e dopoguerra, Henri Pirenne (1914-1923): per una rilettura

della "Histoire de l'Europe". Bologna, Il Mulino 1997

GIROLAMO VITELLI, *Acta societatis philologiae lipsiensis*. “Rivista di filologia e di istruzione classica”, 1 1873, 334–337

GIROLAMO VITELLI, *Filologia classica ... e romantica: scritto inedito (1917)*. Firenze, Felice Le Monnier 1962

JEAN PIERRE WALTZING, *Le grec et le latin devant la commission de réforme des humanités*. Roulers; Louvain, Jules de Meester 1913

FRANÇOISE WAQUET, *Splendore e decadenza del latino*. In *Latino perché? Latino per chi? Confronti internazionali per un dibattito*. Genova, Associazione TreeLLLe 2008

HENRI WEIL, *L'ordine delle parole nelle lingue antiche comparate con le lingue moderne*. Brescia, La scuola 1991

ULRICH WILAMOWITZ-MOELLENDORFF, *Philologie und Schulreform*. Göttingen, Dieterich'sche Universitäts-Buchhandlung, L. Horstmann 1892

ULRICH WILAMOWITZ-MOELLENDORFF, *Einleitung in die griechische Tragödie*. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1907

ULRICH WILAMOWITZ-MOELLENDORFF, *Filologia e memoria*. Napoli, Guida 1986

KARL WIPPERMANN, *Deutscher Geschichtskalender für 1890*. Leipzig, Grunow 1891

FRIEDRICH AUGUST WOLF, *Darstellung der Alterthumswissenschaft*. Leipzig, August Lehnhold 1833

EMILE ZOLA, *La Débâcle*. Paris, Charpentier et Fasquelle 1892