

Communication de Monsieur le professeur Pierre Demarolle



Michel Bréal, l'instruction publique et les Lumières.

L'objectif du colloque est «de faire apparaître comment l'esprit des Lumières, qui ne concernait au milieu du XVIII^{ème} siècle qu'une élite socialement favorisée et cultivée, s'est peu à peu répandu dans l'ensemble de la population, principalement par l'intermédiaire de l'appareil éducatif». En ce début du XXI^{ème} siècle, nous avons la chance de disposer d'un recul suffisant pour mettre en perspective la généralisation de l'enseignement primaire, dans les vingt dernières années du XIX^{ème} siècle, et la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à seize ans, dans le dernier tiers du XX^{ème}. L'opinion est donc prête à voir dans ces deux faits historiques des étapes décisives dans la diffusion de l'esprit des Lumières, qu'on a naturellement tendance à concevoir comme un processus continu.

Parmi les personnalités qui ont oeuvré pour que tous les enfants reçoivent une formation intellectuelle de base, on ne saurait manquer de mentionner le linguiste Michel Bréal, qui publia au lendemain de la défaite de 1871 et de l'insurrection de la Commune un ouvrage intitulé *Quelques mots sur l'Instruction publique en France*,^[1] dans lequel on peut voir l'un des jalons de cette évolution.

Michel Bréal naît à Landau, le 26 mars 1832. Il entre à l'École Normale Supérieure en 1852. Sa carrière aurait pu n'être que brillante. Mais ses origines familiales lui ont donné en outre une précieuse connaissance du monde germanique qui n'était pas fréquente dans sa génération. Professeur à Strasbourg, puis au lycée Louis-le-Grand, il part bientôt pour Berlin, où il suit les cours de sanscrit de Franz Bopp (1791-1867) et d'Albrecht Weber (1825-1901). De retour à Paris, il remplace Ernest Renan au service des manuscrits orientaux de la Bibliothèque Impériale. Il soutient en 1863 ses deux thèses de doctorat. En 1864, il accède au Collège de France, où il enseignera la grammaire comparée, la chaire de Sorbonne de Charles-Benoît Hase, décédé cette même année, ayant

été transférée. De 1866 à 1874 paraissent les cinq volumes de sa traduction de la *Grammaire comparée des langues indo-européennes* de Franz Boppm,^[2] parue quant à elle de 1833 à 1852. Michel Bréal contribue ainsi à faire connaître et à développer en France les tendances nouvelles de la linguistique comparative et historique ; son mérite sera largement reconnu et son influence sera considérable, bien au-delà de la fin du siècle. En outre, sans être à proprement parler un homme politique, Michel Bréal est étroitement lié au mouvement des idées et aux luttes menées autour des problèmes d'enseignement, en particulier dans les années marquées par la publication de ses *Quelques mots*. Nous pensons à sa collaboration avec Jules Simon (1814-1896) qui, après s'être opposé au pouvoir impérial, devient le 5 septembre 1870 ministre de l'Instruction publique, des Cultes et des Beaux-arts. J. Simon tente après la chute du Second empire de réformer l'enseignement, suivant des orientations qui étaient d'autant plus proches des idées de Michel Bréal que celui-ci avait participé, tout comme le philosophe Pierre Bersot et le futur inspecteur général Eugène Manuel, au «Comité de salut universitaire» réuni chaque semaine par le nouveau ministre. J. Simon présente à la Chambre, en janvier 1872, un projet de loi sur l'instruction primaire obligatoire ; mais l'examen du projet est confié à une commission présidée par Mgr Dupanloup, qui lui est hostile. En ce qui concerne les lycées, la fameuse circulaire du ministre adressée aux proviseurs le 27 septembre 1872 suscite des oppositions non moins vives : les vers latins et le thème grec sont supprimés, une place plus importante est faite aux langues vivantes ; il n'en faut pas davantage pour que le ministre soit accusé de vouloir la mort des études classiques ; et on ne manque pas de clouer au pilori son inspirateur, Michel Bréal, qui exprime dans l'ouvrage dont nous parlons «son admiration béate des aptitudes scolaires et des performances pédagogiques de la Germanie»^[3] On sait que J. Simon, vaincu par l'immobilisme et le conservatisme social, démissionnera finalement le 18 mai 1873. Il faudra encore attendre une dizaine d'années pour que l'enseignement primaire devienne gratuit et obligatoire.

Or paradoxalement, et en dépit des faits que nous venons de rappeler, le texte de Michel Bréal ne se laisse pas aisément placer dans les perspectives ouvertes par les Lumières du XVIII^{ème} siècle. Sous la plume de l'auteur le mot apparaît rarement, et, sauf erreur, jamais avec le sens que l'Académie de Stanislas et la Ville de Nancy ont retenu pour les célébrations dans lesquelles s'insère notre colloque. Faut-il admettre que pour lui l'apport des Lumières va de soi, et n'a même plus besoin d'être mentionné après tant d'années ? Nous ne le croyons pas. En effet, cet apport est loin de faire l'unanimité dans l'opinion ; Jules Simon écrit dans *La réforme de l'Enseignement secondaire*,^[4] au sujet de la classe de philosophie : «On craint Bayle, on redoute Voltaire et Rousseau à l'égal de la peste. On ne fait même pas grâce à Montesquieu». (p. 391). Michel Bréal

lui-même a des mots très durs pour «les folies et les violences d'une Révolution entreprise au nom de la Raison» (p. 20). En revanche, s'il ne situe pas explicitement sa réflexion par rapport au mouvement des idées du XVIII^{ème} siècle, il parle avec nostalgie des années qui ont suivi la révolution de 1830, et qu'il n'a pas non plus connues : au temps de la loi Guizot l'obligation d'envoyer les enfants à l'école primaire a bien failli être instaurée :

Si l'on veut mesurer tout le chemin que depuis quarante ans nous avons fait en arrière, on n'a qu'à relire les rapports et les circulaires qu'écrivait en 1833 M. Guizot, alors ministre de l'Instruction publique. Quelle hauteur de vues ! Quelle sérénité de pensée ! Quelle confiance tranquille dans l'avenir ! (...) Il nous faut reprendre aujourd'hui, sous l'aiguillon du malheur, l'œuvre commencée alors en un temps d'espérance et d'enthousiasme. (p. 149-150).

Dans le domaine de l'enseignement primaire, la Révolution et l'Empire n'ont rien fait : «nul sous la République, nul sous l'empire, il ne commença d'exister que sous la Restauration, et ne prit une assiette solide qu'en 1833» (p. 12). Dans ces conditions, il n'est pas surprenant que les œuvres des penseurs du XVIII^{ème} siècle soient inaccessibles au plus grand nombre de ses concitoyens :

L'homme du peuple qui lit Voltaire, s'il n'est pas scandalisé, le trouve dépassé, suranné. L'ouvrier républicain essaiera de lire le *Contrat social* : mais il ne le comprendra qu'en gros et sera bientôt découragé par ces déductions abstraites. Tout ce monde d'idées est fermé à qui veut s'y introduire sans préparation et sans guide. Il faut bien en convenir : les esprits les plus élevés qu'ait produits notre pays sont pour le peuple comme s'ils n'existaient pas. (pp. 74-75)

Mais on aurait tort de déduire de là que selon Michel Bréal l'enseignement doit avant tout s'assigner pour but de permettre au plus grand nombre possible de jeunes gens et jeunes filles d'accéder à ces œuvres majeures de l'époque des Lumières. En effet, il se montre très critique quant à la valeur actuelle d'une culture qui plonge ses racines les plus profondes dans les deux derniers siècles de l'Ancien Régime, sans qu'à cet égard on puisse marquer entre le Grand Siècle et l'époque des Lumières une différence radicale. Il fustige «ce faux enseignement classique qui a substitué le maniement du latin à la connaissance de l'antiquité» (pp. 221-222) et «l'humanisme bâtard du XVIII^{ème} siècle» (p. 229). C'est bien au XVIII^{ème} siècle qu'appartient le grammairien Lhomond (1727-1794), dont la méthode d'apprentissage du latin tend à dispenser l'élève de réfléchir : «On n'a jamais poussé plus loin l'art d'ignorer les raisons des choses. Armé de la grammaire de Lhomond, l'écolier n'a plus besoin de penser : il a un mécanisme qui travaille pour lui». (p. 171) ; la réflexion linguistique dont témoigne la méthode d'apprentissage du latin due à Lancelot, plus ancienne,

était bien plus formatrice : «Tandis que nous prétendons continuer la saine et forte école de Port-Royal, nous suivons en réalité la tradition des Jésuites» (pp. 172-173).

Pour Michel Bréal, la France de la seconde moitié du XIX^{ème} siècle a besoin d'une autre culture. Et c'est en grande partie à travers les contenus et les méthodes de l'enseignement (tel qu'il est et tel qu'il devrait être) que Michel Bréal envisage aussi bien les insuffisances de la culture officielle que les mutations qui lui paraissent s'imposer.

L'honnête homme, comme l'entendait le dix-septième siècle, sachant diriger son esprit d'une manière sensée et droite, et trouvant pour ses idées une expression toujours naturelle et juste, voilà l'idéal que nos professeurs ont en vue. N'en est-il pas cependant un autre que les changements survenus dans notre société et les progrès de la science ont fait succéder au premier, non pour l'abroger, mais pour le transformer et l'agrandir ? Il est un art aussi nécessaire aujourd'hui que celui de penser logiquement : c'est l'art de découvrir et d'observer les faits, l'art de comprendre et de contrôler la vérité (p. 159).

L'enseignement, en particulier celui du lycée, habitue les élèves à parler de manière acceptable de sujets qui les dépassent, ou sur lesquels ils ne sont pas suffisamment informés : Bréal ironise sur le bachelier qui «a réfuté, en deux dissertations, le matérialisme de Hobbes et le scepticisme de Kant» (p. 390). On pourrait dire, en systématisant quelque peu, qu'il s'agit pour lui d'instaurer une nouvelle hiérarchie mentale, en subordonnant les mots aux idées, et les idées aux faits et aux choses. Sans nous référer au Positivisme, ce qui serait sans doute excessif, contentons-nous de remarquer que pour l'auteur les progrès de la science imposent des démarches intellectuelles autres que celles du dix-huitième siècle. On objectera que la science n'était pas non plus étrangère à l'épanouissement intellectuel du temps des Lumières. Pour notre part, sans entrer dans des développements qui ne pourraient pas trouver leur place dans le cadre de la présente contribution, nous ne ferons qu'évoquer non seulement l'ampleur des progrès que la science a réalisés entre l'époque des Lumières et 1870, mais aussi la place qu'elle a prise dans une économie elle-même transformée, et dans une société établie sur des bases nouvelles. Il est évident qu'en leur temps les idées des Lumières se sont propagées dans une société léguée par le passé. Comment dissocier les aspects superficiels de la formation encore dispensée par le lycée en 1872 et le poids, dans la société du XVIII^{ème} siècle, des privilégiés, des oisifs et de leur clientèle, plus attachés à la vie mondaine et aux apparences qu'à la réalité des choses ?

Pour Michel Bréal, le lycée porte une lourde responsabilité dans le clivage culturel qui affecte la nation française : «Par son éducation purement latine, le collègue n'a pas peu contribué à élargir l'hiatus qui existe dans notre société et à former des hommes étrangers ou indifférents à la vie intellectuelle du peuple». (p. 236). Il serait sans doute exagéré de prêter à Michel Bréal l'idée d'une culture populaire existant parallèlement à la culture officielle. Mais il est attentif aux points d'ancrage sur lesquels pourrait reposer un enseignement au contenu nouveau : les chants populaires,^[5] et surtout la langue :

Quand l'enfant entre à l'école, il apporte son vocabulaire déjà formé, sa langue déjà toute faite, et de combien supérieure le plus souvent à celle qu'on lui apprendra en classe (p. 32).

Il apprécie hautement les patois, dont l'apport devrait à ses yeux s'intégrer dès l'école primaire dans un enseignement du français enfin fondé sur des bases véritablement scientifiques.

Mais l'auteur n'ignore pas que l'école procède avant tout des exigences d'une société, réalisées par le truchement du pouvoir politique. Dans le cas précis de la France de la seconde moitié du XIX^{ème} siècle, il n'a guère de sympathie pour certains acquis de la Révolution et de l'Empire (dont, il est vrai, l'esprit des Lumières ne saurait être tenu pour directement responsable) ; il critique en particulier l'excès de centralisation et la vision trop administrative des choses. Il demande que l'on ne rejette pas en bloc tout ce qui a trait à l'Ancien Régime. Il rappelle que les provinces françaises ont connu avant leur rattachement au royaume leur propre histoire, de portée européenne. Paradoxalement, il annonce Barrès lorsqu'il condamne la centralisation excessive, qui exige un enseignement identique sur tout le territoire au mépris des différences locales et du patrimoine linguistique et culturel.

Il serait évidemment aberrant de voir en lui un nostalgique de l'Ancien Régime. Bien au contraire, ses exigences se situent au-delà, et non en deçà de celles des hommes du XVIII^{ème} siècle. C'est dans l'intérêt du développement scientifique et économique, inséparable d'une démocratisation de la vie sociale (qui exclut pourtant tout bouleversement révolutionnaire) qu'il manifeste de graves réserves à l'égard de ce qu'on aurait tort de considérer en bloc comme l'acquis des Lumières. Au risque de séparer des propositions qui ne sont évidemment pas sans relations entre elles, nous croyons pouvoir résumer ces exigences en trois points : diffusion du savoir par la généralisation de l'enseignement primaire ; définition de nouvelles attitudes intellectuelles et morales ; changements pédagogiques et institutionnels.

En ce qui concerne le premier point, nous l'avons vu, le constat est sévère, et n'épargne ni le monde nouveau issu de la Révolution, ni la politique suivie depuis quarante ans, en particulier sous le Second empire.

Le second point s'inscrit plus aisément sur le plan des idées, là où, à tort ou à raison, nous plaçons l'originalité de l'apport des Lumières. Dans une perspective qui, nous en convenons, n'est pas totalement explicitée par l'auteur, on peut parler d'une actualisation de l'esprit des Lumières, parce qu'un dénominateur commun entre les attitudes intellectuelles des penseurs du XVIII^{ème} siècle et celles du réformateur de 1872 existe : c'est la foi en la raison humaine ; l'actualisation à laquelle nous pensons est un renouvellement du rationalisme.

Bréal peut bien critiquer la formation des lycées, que la tradition scolaire et sociale présente à tort comme la seule qui puisse fonder un humanisme ; il n'ignore pas pour autant les menaces dont cette formation fait l'objet dans une partie de l'opinion : il rappelle les campagnes de l'abbé Gaume (1802-1879) contre les études classiques, accusées de propager le paganisme, et auxquelles l'auteur du *Ver rongeur des sociétés modernes*, publié en 1851^[6] proposait de substituer la lecture des Pères de l'Eglise. Certes, les positions de l'abbé Gaume ont suscité en leur temps plus que des réserves dans l'Eglise et dans l'opinion catholique. Reste que les problèmes de l'avenir des établissements religieux et de la liberté de l'enseignement sont publiquement posés dans la période d'incertitude qui suit la chute du Second empire. Bien que l'ouvrage de Bréal soit exempt de toute polémique anticléricale ou antichrétienne, il perdrait toute signification s'il ne fondait pas le perfectionnement de l'école sur le développement de l'esprit de libre examen. A cet égard, et dans une perspective que les Allemands connaissent bien, il souligne le rôle de Luther et du protestantisme, alors que l'Eglise catholique est restée longtemps étrangère au développement de l'école primaire :

Nous ne voulons pas dire que l'Eglise catholique soit nécessairement l'ennemie de l'école. Mais on peut affirmer sans crainte d'être contredit, et l'histoire au besoin est là pour attester qu'elle ne l'exige ni ne la suppose. (p. 20)

En tout état de cause, il n'y a pas d'autre voie pour les écoles et pour le pays qu'un renouveau intellectuel :

Que nos écoles laïques (...) munissent nos enfants d'une instruction si saine et si substantielle et qu'elles arment leur esprit d'une supériorité si incontestable, que les écoles religieuses soient obligées d'adopter les mêmes méthodes, sous peine de perdre leurs élèves. (p. 25)

La recherche de la vérité n'est pas seulement une exigence intellectuelle ; elle comporte une dimension morale. Elle se décline sous des aspects multiples :

«esprit scientifique» et «amour de la science» (p. 375), «goût de la science» (p. 380), «amour de l'étude» (p. 381), «amour de la vérité» (p. 393).

En dépit de tout ce qui sépare les époques et les hommes, c'est là, croyons-nous, que se situe la parenté profonde entre l'esprit des Lumières et les aspirations exprimées par Michel Bréal. On se rappellera aussi bien la devise adoptée par Jean-Jacques Rousseau, *vitam impendere vero* que l'acharnement de Voltaire dans l'affaire Calas, ou la prodigieuse information de l'*Encyclopédie*... Certes, on montrerait sans peine que la recherche de la vérité est une ambition démesurée, vouée à certains échecs, et peut-être même nécessairement insincère. Nous préférons tenter de cerner les directions que lui assigne Michel Bréal, savant, pédagogue et dirons-nous, citoyen responsable appartenant à l'aile marchante et éclairée de la bourgeoisie. Nous placerions volontiers au premier rang l'activité de l'intellectuel professionnel, «de l'homme d'école», comme dit aussi Jules Simon, étant entendu que cet intellectuel sera un homme de science, et plus précisément un homme capable d'acquérir des connaissances autant que des aptitudes, de transmettre la science et de participer à son élaboration. Pourtant, Bréal ne se limite pas au monde des institutions savantes auquel il appartient. L'université, telle qu'il l'imagine, n'a pas pour seul objectif de former professeurs et chercheurs. Les dernières pages du livre donnent à penser qu'il compte sur elle pour former, à l'exemple de l'Allemagne, la future classe dirigeante du pays, pour lui apprendre l'honnêteté intellectuelle, le sens des réalités nationales, qualités intellectuelles destinées, sur un plan plus strictement moral, à nourrir le courage et la conscience des responsabilités. Quant à l'école primaire, elle aura pour rôle de promouvoir dans le peuple cette même exigence de rationalité, d'enseigner la modestie, la maîtrise de soi, afin d'éviter les comportements aberrants auxquels par exemple la Commune de Paris a donné lieu, et les dérives de l'opinion. On peut juger naïve cette conception de l'homme et de la société, qui subordonne l'intérêt personnel au sens du devoir, et semble ignorer l'importance de l'argent, des inégalités, de l'irrationnel ; on peut surtout douter de l'efficacité d'une philosophie et d'une morale d'intellectuel dans un pays peuplé de paysans, d'ouvriers, d'artisans et dirigé par des hommes d'argent. En réalité, ce serait inverser la nature des choses. Au-delà de la personne, des idées et des écrits de Michel Bréal, une France travailleuse et modestement ambitieuse, nourrie d'un bon sens qui est une des formes majeures de la raison et du rationalisme, aspire à l'amélioration de son sort et à la promotion de ses enfants ; l'école sera l'un des moyens de son ascension.

Mais on donnerait une image fautive du siècle des Lumières, et aussi de la pensée de Michel Bréal, si l'on réduisait l'un et l'autre au seul rationalisme. Michel Bréal lui-même reprochait au système éducatif français sa froideur

administrative, son uniformité due à une centralisation excessive, son autoritarisme. Soucieux d'une formation complète de la personnalité des enfants et des adolescents, il est hostile au régime de l'internat. Il réclame que le système scolaire fasse sa place au milieu dans lequel l'enfant a grandi, et qui a déjà formé son intelligence.

Certes, on ne trouve pas chez lui une volonté systématique de placer l'enfant au centre des réflexions sur l'enseignement et l'éducation, comme d'autres le feront au XX^{ème} siècle. Pourtant, il prend en considération des réalités sur lesquelles l'éducation devrait se fonder, et que le système français s'obstinait à ignorer. A cet égard, nous avons relevé plus haut l'importance qu'il attribue à la langue, que les enfants maîtrisent déjà, aux patois, aux chansons populaires... Surtout, il fait confiance à l'élève, supposé capable non seulement de recevoir des connaissances, mais aussi et d'abord de découvrir par lui-même. C'est ici que prend place l'héritage de Jean-Jacques Rousseau, situé moins dans le cadre des Lumières que dans celui de la pédagogie allemande et suisse. Si l'auteur de l'*Emile* a inspiré la pratique pédagogique de Basedow (1723-1790) à Dessau et de Pestalozzi (1746-1827) à Burgdorf, l'intérêt que Frédéric-Guillaume III, roi de Prusse de 1797 à 1840, a porté à ces expériences, au lendemain de la défaite d'Iéna, fait partie de l'histoire du renouveau germanique. En revanche, la leçon de Rousseau n'a pas été vraiment retenue en France, si l'on en juge par le succès de la fameuse grammaire de Lhomond :

Vingt ans après que Rousseau eut posé ce principe dans son *Emile* 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 livres (p. 172).

«Il faut que l'école tienne au sol et n'ait pas l'air d'y être simplement superposée» écrit-il encore (p. 63). Peut-être sommes-nous là au cœur de sa réflexion. Il est bien évident que, de l'époque des Lumières à la fin du XIX^{ème} siècle, l'aventure de l'intelligence se poursuit. Mais la critique d'un enseignement trop rhétorique, l'exigence de la prise en considération du concret, annoncent une autre culture et appellent une autre école. Michel Bréal et Jules Simon notent l'un et l'autre les progrès et la vitalité des écoles primaires et primaires supérieures, en face de collèges anémiés et vieillissants. Si l'on se garde de négliger l'exigence de démocratisation, on aperçoit sans peine les fondements sur lesquels reposera l'école de la Troisième république, pourvue de son côté d'un second et même d'un troisième degré.^[7]

On n'oubliera pas d'autre part que tout au long du XIX^{ème} siècle les rapports entre les établissements d'enseignement secondaire et la bourgeoisie dont ils

accueillaient les enfants n'ont été ni simples, ni idylliques.^[8] Il n'en demeure pas moins que le lycée restera le lieu privilégié de formation des élites ; mais ceci est une autre histoire.



Notes

- [1] Paris, Hachette, 1872.
- [2] Bopp (François) : *Grammaire comparée des langues indo-européennes*. Traduite sur la 2^{ème} éd. et précédée d'une introd. par Michel Bréal, Paris, Imprimerie impériale, 1866-74, 5 vol.
- [3] Nous relevons cette citation de Cuvillier-Fleury dans la thèse de Paul Gerbod : *La condition universitaire en France au XIX^{ème} siècle*, Université de Paris - Faculté des Lettres et Sciences humaines, 1965 (p. 531).
- [4] 2^{ème} éd., Paris, Hachette, 1874.
- [5] Michel Bréal n'a pas dédaigné d'honorer d'une lettre-préface le modeste ouvrage de Frédéric Bataille intitulé *Les chansons de l'école et de la famille* ; il s'agit d'un recueil de trente-six airs populaires, sur lesquels l'auteur a écrit des paroles qui sont bien dans le style de la Troisième république (Paris, Belin, 1890).
- [6] *Le ver rongeur des sociétés modernes, ou le paganisme dans l'éducation*, par l'abbé J.-J. Gaume, Paris, Gaume frères, 1851.
- [7] L'École normale supérieure de Saint-Cloud sera fondée en 1880 ; celle de Fontenay-aux-Roses en 1882.
- [8] Mentionnons à ce sujet la thèse de P. Gerbod déjà signalée, et l'article suivant de Maurice Jacob, qui ouvre des perspectives européennes : « Etude comparative des systèmes universitaires et place des études classiques au 19^{ème} siècle en Allemagne, en Belgique et en France », *Philologie et herméneutique au 19^{ème} siècle*, II, Göttingen, Vandenhoeck-Ruprecht, 1983, pp. 108-140. Dans le domaine des œuvres littéraires, on n'oubliera pas *L'enfant* (1881) de Jules Vallès, né comme Michel Bréal en 1832.