

BRETHOMÉ (Jacques). – *La langue de l'autre. Histoire des professeurs d'allemand des lycées (1850-1880)*

Grenoble : ELLUG, 2004. – 286 p.

Monique Mombert



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/histoire-education/1362>

DOI : [10.4000/histoire-education.1362](https://doi.org/10.4000/histoire-education.1362)

ISSN : 2102-5452

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2007

Pagination : 124-131

ISBN : 978-2-7342-1076-4

ISSN : 0221-6280

Référence électronique

Monique Mombert, « BRETHOMÉ (Jacques). – *La langue de l'autre. Histoire des professeurs d'allemand des lycées (1850-1880)* », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 113 | 2007, mis en ligne le 03 avril 2009, consulté le 20 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/1362> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/histoire-education.1362>

Ce document a été généré automatiquement le 20 mai 2021.

© Tous droits réservés

BRETHOMÉ (Jacques). – *La langue de l'autre. Histoire des professeurs d'allemand des lycées (1850-1880)*

Grenoble : ELLUG, 2004. – 286 p.

Monique Mombert

RÉFÉRENCE

BRETHOMÉ (Jacques). – *La langue de l'autre. Histoire des professeurs d'allemand des lycées (1850-1880)*. – Grenoble : ELLUG, 2004. – 286 p.

¹ C'est une contribution essentielle à l'histoire de l'enseignement de l'allemand au XIXe siècle que Jacques Brethomé apporte avec cette étude, qui se situe dans la mouvance de l'ouvrage de Michel Espagne, Françoise Lagier et Michael Werner, *Philologiques II. Le maître de langues. Les premiers enseignants d'allemand en France (1830-1850)*, paru en 1991¹. La continuité historique est ainsi établie depuis l'émergence de l'enseignement de l'allemand jusqu'à la confirmation, au sein de l'institution et dans la société française, de cette matière d'enseignement qui devient une discipline parmi d'autres, les enseignants d'allemand étant alors traités à égalité avec leurs collègues des autres matières². Entre ces deux moments, c'est la période centrale, de 1850 à 1880, qu'étudie J. Brethomé³. Il retrace, à partir d'une étude prosopographique, l'émergence et la constitution d'un groupe socioprofessionnel particulier, dont il analyse l'origine géographique et sociale et les conditions de vie, professionnelle, publique et privée. Bien que restreint en nombre (202 personnes, chiffre correspondant aux dossiers des Archives nationales), ce groupe se situe, selon l'auteur, « au cœur de plusieurs évolutions fondamentales en cette deuxième moitié du XIXe siècle ». J. Brethomé en cite trois : la professionnalisation croissante, avec la (re)création des agrégations de langues vivantes et les plans d'études systématiques ; l'homogénéisation progressive des méthodes, malgré l'absence de réflexion pédagogique et didactique ; la remise en

cause des modalités et des finalités du système scolaire français, par la confrontation à la réalité étrangère.

2 L'ouvrage est organisé en cinq chapitres. Le premier est consacré au cadre institutionnel de l'enseignement des langues vivantes au lycée, qui dépend des bouleversements politiques. Les réformes instaurées dans un contexte de « reprise en main » par le ministre Fortoul, qui se prononce pour une orientation pratique de l'enseignement des langues vivantes, créent une situation difficile pour l'enseignement de l'allemand. Du fait de la suppression des agrégations spécialisées en 1853, la dégradation de la situation des langues vivantes dans l'institution s'accompagne d'une dégradation de l'image sociale des enseignants, qui se sentent atteints dans leur dignité, comme le montre en 1863 la lettre d'Alexandre Peÿ à Victor Duruy, que J. Brethomé reproduit en tête du quatrième chapitre, consacré à l'image sociale et à la vie privée des enseignants.

3 De l'intérêt de Victor Duruy pour l'enseignement des langues vivantes, la postérité a retenu la méthode naturelle, « celle qu'emploie l'enfant dans la famille, celle dont chacun use en pays étranger », et l'enseignement « spécial ». Parmi les mesures qui lui gagnèrent l'estime, voire la reconnaissance des enseignants de langues vivantes, figure le rétablissement de celles-ci au concours général. D'autres mesures, en revanche, contrarièrent les attentes des enseignants d'allemand, telle l'extension du choix des langues vivantes à l'italien et à l'espagnol dans le sud de la France, ce qui allait être répercuté dans les concours de Saint-Cyr et de l'École polytechnique en 1865 avec l'introduction d'un choix entre cinq langues vivantes (l'arabe algérien s'ajoutant aux quatre autres). À l'effet négatif de ces mesures pour l'allemand s'ajoutait l'instauration d'une disposition originale : des regroupements d'élèves par niveau, en « cours » (qu'on appellerait aujourd'hui « groupes de niveau ») qui étaient facultatifs et devaient avoir lieu en dehors de l'horaire scolaire, ce qui eut pour effet de priver les enseignants de leurs élèves.

4 Une revendication ancienne des professeurs de langues vivantes est enfin satisfaite en 1874 : l'instauration d'une épreuve écrite de traduction et une interrogation orale d'une demi-heure à la deuxième partie du baccalauréat. Avec la victoire des républicains en 1877 et l'arrivée au ministère de Jules Ferry, la modernisation de l'enseignement allait assurer aux langues vivantes une amélioration indéniable sur le plan statutaire, encore renforcée par le plan d'études de 1880, qui marque, selon J. Brethomé, « l'apothéose de l'enseignement des langues vivantes ».

5 Si la partie institutionnelle, qui fait l'objet du premier chapitre, met en lumière l'incidence sur les langues vivantes d'évolutions qui sont, partiellement du moins, connues par ailleurs, c'est dans les chapitres suivants que l'auteur présente le travail le plus original, en exploitant les dossiers personnels des enseignants.

6 J. Brethomé propose une analyse trop nuancée du parcours biographique et professionnel de ces professeurs d'allemand des lycées pour que nous la réduisions à un seul de ses aspects ; mais on est frappé par la misère, ou du moins la gêne, qui est la compagne habituelle de beaucoup d'entre eux, exception faite de ceux, rares, qui eurent la chance de faire un « beau mariage ». L'autre caractéristique de ces carrières est le contrôle hiérarchique et social étroit auquel les enseignants étaient soumis. Si leur situation est meilleure que celle de la génération précédente, ils font encore partie de ces « maîtres de langue » que leurs successeurs évoqueront avec piété ou répulsion, mais, en tout état de cause, comme représentant un stade auquel il ne fallait pas

revenir. Ils ne manquaient pourtant pas de mérite, ajoutant à leur activité d'enseignants celle d'auteurs de manuels, de traducteurs ou d'érudits locaux.

7 Le nombre des enseignants d'origine française (parmi lesquels sont comptabilisés les Alsaciens et les Mosellans, ainsi que les étrangers devenus français par naturalisation) est en progression dans cette période : ils se distinguent de leurs collègues d'origine étrangère par leur formation d'origine et par la faible réputation dont ils jouissent. En effet, les Français sont généralement d'origine plus modeste que les Allemands, et sont moins diplômés, une minorité d'entre eux ayant fréquenté une université ; en outre, la suppression momentanée des concours de recrutement les prive de la confrontation avec les programmes, qui assurent un socle de connaissances. Plus modestes et moins diplômés encore, les enseignants comptabilisés comme Alsaciens-Lorrains se distinguent des autres Français par les remarques désobligeantes que l'administration et l'inspection générale portent sur eux. Sur ce plan, ils rejoignent les enseignants d'origine allemande, qui ont rarement la cote auprès de l'administration des lycées et dans l'opinion publique, contrairement aux Polonais, qui, curieusement, ne suscitent pas le même mépris. Une sorte d'élite des enseignants d'allemand se dégage du tableau, formée, comme dans les autres disciplines, des professeurs des lycées parisiens : plus diplômés, ils ont des salaires nettement supérieurs à ceux de leurs collègues de province et sont plus souvent auteurs de méthodes d'enseignement ; quelques professeurs de lycées de province s'ajoutent à ce petit contingent. Les noms d'Henri-Emmanuel Adler-Mesnard, Geoffroi Heumann, Alexandre Peÿ, Benjamin Lévy, Joseph-Numa Charles, font partie de ceux qui sont le plus souvent cités.

8 Toujours comme dans les autres disciplines, la mobilité caractérise la vie professionnelle des enseignants d'allemand de cette époque : le nombre moyen d'établissements où ils passent, calculé par J. Brethomé, s'établit à 4,5, avec une fourchette de 1 à 18. La mobilité forcée entraîne les enseignants les moins bien considérés, devenus indésirables dans leurs postes successifs, dans le cercle vicieux de l'endettement. Mais la mobilité correspond aussi à une stratégie d'avancement des « bons » professeurs, la seule progression de carrière possible étant d'être muté dans un lycée de la classe supérieure ; en effet, avant 1887, date où le traitement sera attaché à la classe de l'enseignant, il dépend de la classe de l'établissement, déterminée par l'importance de la population de la ville et le nombre de bourses d'études. Le salaire des enseignants est donc indépendant de leurs qualités pédagogiques et de leur ancienneté. Les professeurs d'allemand ne sont pas plus mal lotis que leurs collègues d'autres disciplines ; au contraire, la moyenne des salaires calculée par J. Brethomé est supérieure à celle que donne Paul Gerbod pour l'ensemble des enseignants. L'auteur explique cette différence par le fait que les professeurs d'allemand sont présents dans tous les grands lycées et que certains d'entre eux ont fait une carrière brillante, ce qui tire la moyenne des traitements vers le haut. Un professeur de lycée parisien comme Geoffroi Heumann, professeur au lycée Henri-IV et chargé de cours à l'École normale supérieure, affiche au moment de sa retraite en 1886 un salaire moyen de 11 638 francs, tandis qu'un professeur du lycée de Périgueux, pourtant titulaire du certificat d'aptitude, ne touche que 1 500 francs de traitement fixe et 300 d'éventuel⁴.

9 Un des instruments de l'homogénéisation de l'enseignement de l'allemand et de la normalisation des carrières est le concours, sous ses deux formes, certificat d'aptitude et agrégation. Son effet sur l'image des enseignants aux yeux de l'administration et des

familles n'est pas à négliger : le titre de « professeur » est réservé aux seuls agrégés, ce qui explique la perte de prestige entraînée par la suppression de ce concours en 1853 et l'importance de son rétablissement par Victor Duruy en 1864.

¹⁰ Les programmes et la nature des épreuves constituent un canon commun aux concours et aux grandes classes des lycées, c'est d'ailleurs là ce qui justifie leur caractère « classique ». Si Saint-René Taillandier, président du jury de l'agrégation, qualifie en 1866 le *De l'Allemagne* de Mme de Staël d'« ouvrage qui appartient à ce concours », cette relation d'appartenance était sans doute évidente également pour Herder, Lessing, Schiller, Goethe et Grimm, qui sont de tous les programmes. Que le concours n'admette pas d'innovation, tant du côté du programme que des analyses demandées, est le corollaire de son rôle de « moule », destiné à assurer, non seulement la sélection d'une « élite » d'enseignants, mais également la cohérence de l'enseignement.

¹¹ Quelles étaient les qualités attendues d'un « bon » professeur ? Pour répondre à cette question, J. Brethomé analyse dans son quatrième chapitre les rapports administratifs et ceux de l'inspection générale. À partir de 1853, les rapports d'inspection sont structurés en fonction d'un questionnaire standardisé, qui comprend une série de renseignements dits « confidentiels ». Ceux-ci portent sur la santé, le caractère, la vie privée, les habitudes sociales de l'enseignant, et, presque accessoirement, sur des aspects proprement pédagogiques : « tenir sa classe », « rendre l'enseignement clair, animé, intéressant », etc. Il ressort des rapports un « portrait-robot » de l'enseignant idéal, où, comme le souligne J. Brethomé, la pédagogie n'a que peu d'importance. En revanche, la réputation, l'honorabilité sont essentiels. Les distinctions honorifiques viennent confirmer la respectabilité des professeurs méritants. Près de la moitié des professeurs d'allemand a reçu une décoration entre 1850 et 1880. Sur les 202 dossiers étudiés, J. Brethomé a rencontré 80 fois le titre d'officier d'académie, 53 fois celui d'officier de l'Instruction publique et 13 fois la Légion d'honneur. Une des garanties de la considération est l'abstention politique ; les sanctions prises à l'encontre de quelques brebis égarées sont d'ailleurs de nature à décourager tout militantisme.

¹² Finalement, entre des classes indisciplinées et peu motivées et une administration tatillonne et plutôt malveillante, plus d'un enseignant devait être saisi, comme l'écrivait Peÿ en 1863, de « dégoût » : « il tâche d'oublier qu'il n'est qu'un maître d'allemand, c'est-à-dire quelque chose comme un maître de danse ou de gymnastique, et va demander à des travaux littéraires ou scientifiques quelques consolations pour son amour-propre blessé ».

¹³ C'est à ces travaux « littéraires et scientifiques » qu'est consacré le dernier chapitre de l'ouvrage de J. Brethomé. À partir de ses sources prosopographiques et du catalogue de la Bibliothèque nationale, il a cherché à recenser de façon exhaustive les publications des enseignants d'allemand. Selon ses calculs, 82 professeurs d'allemand sur 202 ont publié entre 1850 et 1880, principalement des manuels, mais aussi des traductions, plus rarement des essais ou des ouvrages d'érudition, et, exceptionnellement, des ouvrages de fiction. La publication d'ouvrages scolaires était favorisée par le développement de l'étude de l'allemand et par la succession des plans d'études, qui justifiaient des mises à jour régulières. La perspective du profit matériel et du gain de prestige apportait à un corps professoral dont les motifs de frustration étaient nombreux la « consolation » dont parle Peÿ. Devant la profusion de

« méthodes », on est en droit de s'interroger sur leur diffusion : combien ont réellement servi dans les classes, sinon à leur auteur ? Du moins nous donnent-elles un aperçu des conceptions pédagogiques en cours. Un des problèmes de la période 1850-1880 était d'adapter l'enseignement de la grammaire au mot d'ordre de pratique de la langue, d'oralité, et de tenir compte des apports de la philologie allemande. Mais si les auteurs se réclament dans certains cas du patronage de leurs supérieurs hiérarchiques, ils ne font en revanche aucunement référence aux théories philologiques qu'ils appliquent. Il résulte de cette démarche de vulgarisation un manque d'unité de l'enseignement, une absence de « doctrine » qui nuit à la réputation de la discipline. Les recueils de textes littéraires sont dans la même logique ; sauf exception, ils font l'économie de toute mise en perspective : ni méthode d'explication de texte, ni histoire littéraire, tout au plus quelques repères biographiques sur les auteurs. Ni les enseignants ni les élèves ne pouvaient donc attendre de ces ouvrages le moindre secours de méthode, l'apprentissage relevant exclusivement de l'art du professeur.

¹⁴ Loin de se contenter de publier des manuels et des « méthodes », les enseignants polygraphes de la trempe d'Adler-Mesnard publient dictionnaires, guides de conversation, histoires littéraires, méthodes destinées aux enfants, guides de correspondance, etc. La production d'Adler-Mesnard est « immense », celle de Peÿ est « considérable » : une cinquantaine d'ouvrages, sans compter les traductions. Il faut évidemment tenir compte des rééditions, du fait que certaines « méthodes » au contenu identique sont destinées à des publics différents et de ce fait comptabilisées séparément. Quoi qu'il en soit, il existait un marché, « fort actif », de l'édition scolaire de textes allemands.

¹⁵ Hors du secteur des manuels, 48 sur 202 enseignants ont publié pour un public non scolaire : traductions, articles ou livres d'érudition, ouvrages de fiction, poèmes. Les études en vue du professorat auraient-elles été, comme le suppose J. Brethomé, « le tremplin qui a permis à des vocations de s'épanouir » ? L'explication par la frustration, qui appelait une « consolation », paraît vraisemblable.

¹⁶ L'auteur s'interroge sur l'influence intellectuelle que peut avoir eue cette activité intense, quoique « souterraine », de professeurs du secondaire. Aucun n'a créé de mode ou de courant, aucun n'a « fait découvrir au public français un auteur allemand inconnu, ni fait franchir un pas décisif à la connaissance de la pensée allemande en France ». Paradoxalement, l'influence de ces modestes professeurs du secondaire fut pourtant réelle, selon J. Brethomé, en raison du contexte favorable à l'étude de l'allemand. Se constituent en effet, pendant cette période, des relais sous la forme de sociétés savantes, de cours du soir, d'écoles de commerce, qui contribuent à « tisser sur tout le territoire national un réseau suffisamment serré pour qu'au moins la population cultivée des villes soit au courant des choses allemandes et ressente l'obligation de s'y intéresser ». Pour faire connaître ces « choses allemandes », les enseignants d'allemand eurent à jouer un rôle nouveau, dans leur classe mais aussi pour le grand public, qui infléchit la conception du métier de façon durable.

¹⁷ Si le livre de Jacques Brethomé peut être lu comme l'histoire diverse, parfois émouvante, d'un groupe social plus souvent en butte à l'adversité que favorisé par les circonstances, il contribue, de façon fondamentale, à la connaissance de l'enseignement de l'allemand et de la modernisation de l'institution scolaire.

NOTES

1. Paris, Éd. de la Maison des Sciences de l'Homme, 1991.
 2. L'étude d'ensemble de Paul Lévy, qui replace l'enseignement de l'allemand dans le cadre de la pénétration de la langue allemande en France, garde toute sa pertinence : *La langue allemande en France. Tome II : De 1830 à nos jours*, Lyon-Paris, IAC, 1952.
 3. Voir également sa contribution : « Le professeur d'allemand 1850-1880. La longue marche vers l'intégration dans le corps enseignant », *Histoire de l'éducation*, n° 106, *L'enseignement de l'allemand, XIXe-XXIe siècles*, mai 2005, pp. 41-69.
 4. L'« éventuel » est la rémunération prélevée sur les versements des élèves qui s'ajoute au traitement fixe du professeur.
-

AUTEURS

MONIQUE MOMBERT