



HAL
open science

Apprendre pour se sauver

Ronan Le Coadic

► **To cite this version:**

Ronan Le Coadic. Apprendre pour se sauver. Pourquoi apprendre?, May 2003, Rennes, France.
hal-00872454

HAL Id: hal-00872454

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00872454>

Submitted on 14 Oct 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Apprendre pour se sauver

Introduction

Apprendre consiste à « acquérir une connaissance, retenir dans sa mémoire ». C'est également « enseigner, instruire : on apprend quelque chose à quelqu'un » (Littré). Dans la communication qui va suivre, « pourquoi apprendre ? » sera donc entendu au sens de « pourquoi vouloir – pour soi-même ou pour ses enfants – acquérir des connaissances, retenir en mémoire, recevoir une instruction ou un enseignement ? » et j'examinerai cette question dans le contexte de mon objet d'étude privilégié, la Bretagne, qui présente sur ce plan quelques particularités remarquables.

En premier lieu, en effet, dans l'académie de Rennes¹, le taux de scolarisation des enfants de deux ans est le plus élevé de France puisqu'il avoisine les 68 %, près du double de la moyenne française, qui est de 35,20 %. Cela semble indiquer que la question « pourquoi apprendre ? » mérite tout particulièrement d'être posée en Bretagne, d'autant plus que les jeunes Bretons ne commencent pas seulement leur scolarité plus tôt que les autres, ils la poursuivent également plus tard, bien au-delà de la fin de la scolarité obligatoire². L'académie de Rennes, en effet, a le taux de scolarisation des jeunes de seize à vingt-quatre ans le plus élevé de France.

Cette « espérance scolaire » importante va, en outre, de pair avec d'excellents résultats. En effet, « à l'aune des principaux critères habituellement retenus pour apprécier les performances du système scolaire français, l'académie de Rennes apparaît comme l'académie de toutes les réussites », selon le rapport d'évaluation de l'enseignement dans l'académie de Rennes établi par l'Inspection générale de l'Éducation nationale et l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche en septembre 2000.

Ses élèves obtiennent ainsi globalement, et depuis plusieurs années, les meilleurs résultats de France aux tests d'évaluation effectués en français et en mathématiques dans les classes de cours élémentaire deuxième année et de sixième. Dans la suite du cursus scolaire, l'académie connaît des taux d'accès au niveau de la fin des études secondaires et de succès au baccalauréat très élevés. Seconde, pour le taux national d'accès d'une génération au niveau du baccalauréat, l'académie de Rennes est régulièrement en tête de toutes les académies avec le plus fort pourcentage de France de bacheliers par génération. Les résultats aux différents examens sont toujours supérieurs à la moyenne nationale et la Bretagne est l'une des régions où les sorties sans qualification sont les moins nombreuses³.

Cet excellent niveau de réussite scolaire des Bretons ne peut être expliqué par les caractéristiques socio-économiques de leur région :

¹ Une académie, en France, est une circonscription de l'enseignement. L'académie de Rennes a le même découpage que la région Bretagne, qui regroupe les départements des Côtes-d'Armor, du Finistère, d'Ille-et-Vilaine et du Morbihan. La Loire-Atlantique fait partie de l'académie de Nantes.

² La scolarité est obligatoire en France jusqu'à l'âge de seize ans.

³ Inspection générale de l'Éducation nationale et Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche, *Évaluation de l'enseignement dans l'Académie de Rennes*, Paris, Ministère de l'Éducation Nationale, septembre 2000, p. 7.

Dans l'académie de Rennes, la qualité des résultats du système scolaire, selon les indicateurs habituellement utilisés, va bien au-delà de ce que permettrait d'attendre la situation socio-économique : constat encourageant en ce qu'il semble échapper au poids des déterminismes. Mais en même temps, on peut s'interroger sur la façon dont les indicateurs mesurent cette situation socio-économique : l'académie de Rennes n'est-elle pas, de ce point de vue, plus favorisée qu'ils ne le font apparaître ? Il y a en tout cas une dimension « culturelle », évidemment difficile à quantifier, que les acteurs du système éducatif, dans l'académie, perçoivent clairement comme particulièrement favorable⁴.

L'hypothèse des inspecteurs généraux de l'éducation nationale est donc que la réussite scolaire bretonne serait pour partie due à une dimension « culturelle » spécifique. C'est cette hypothèse que je voudrais examiner et approfondir dans la présente communication, en envisageant trois façons d'apprendre : la tradition, l'instruction et l'éducation.

I. Tradition

Au XIX^e siècle, la littérature française figea le personnage du Breton dans le stéréotype du paysan fruste, arriéré et inculte. Cela correspondait, certes, à une réalité d'illettrisme en ce siècle – probablement le plus noir de l'histoire de Bretagne – mais c'était ne faire aucun cas de plusieurs siècles de tradition orale.

A. Le salut de l'âme

Le mot employé en breton pour désigner la leçon, aujourd'hui encore, est *kentel*, issu du thème celtique archaïque **kantalon*, qui, dans l'antiquité, signifiait « chant, incantation ». *Kentel* dut donc désigner au départ une « leçon apprise et récitée en chantant ». En revanche, le mot français « leçon » est, lui, issu du latin *lectio*, qui fait référence à un texte écrit et lu. Ainsi, c'est toute la différence entre deux cultures – l'une orale et l'autre écrite – qui reste comme fossilisée en ces deux mots, *kentel* et *leçon*.

Dans l'antiquité, les druides étaient les éducateurs de la jeunesse celte. C'est, selon Christian-J. Guyonvarc'h et Françoise Le Roux, « un fait unique dans les structures religieuses indo-européennes. Il n'existe rien de semblable à Rome, en Grèce ou en Germanie »⁵. Les druides, qui connaissaient l'écriture, refusaient cependant de lui confier leur enseignement et, nous dit Jules César, leurs élèves devaient apprendre un grand nombre de vers par cœur. L'apprentissage durait vingt ans. Puis, d'après Guyonvarc'h et Le Roux, 5 à 8 % d'entre eux, environ, pouvaient espérer être élevés à la dignité de druide⁶.

Mais « pourquoi apprendre ? » Pourquoi consacrer vingt années d'efforts à tenter de retenir des milliers de vers ? Parce qu'au prix de cet immense apprentissage, on devenait **dru-uid*, « très savant », doté de compétences considérées comme universelles et illimitées et d'un prestige social supérieur à celui d'un roi. Le druide était différent des autres hommes et sa parole était sacrée. Apprendre le sauvait donc de la condition humaine et faisait de lui le véritable leader de la communauté, presque un dieu sur terre.

⁴ Inspection générale 2000, *op. cit.*, p. 131.

⁵ Françoise Le Roux et Christian-J. Guyonvarc'h, *Les Druides*, Rennes, Ouest-France, 1986, p. 55.

⁶ Le Roux et Guyonvarc'h, *ibidem*.

B. Le salut de la « nation »

La conquête romaine et la christianisation firent disparaître le druidisme à la fin du IV^e siècle mais son ombre subsista du V^e siècle au XVI^e siècle. L'héritage du druidisme, explique Léon Fleuriot, se partagea entre le « saint » et le poète.

Si le poète chante encore Dieu, le clerc a pris l'essentiel des fonctions religieuses du druide. Si le poète n'est plus guère médecin, le « saint » l'est encore. Tous deux puisent dans le rêve prescience et inspiration. Le « saint » participe au pouvoir plus encore que le poète, car il est souvent proche parent du roi. Tous deux forment des disciples, mais le saint est aussi diplomate, organisateur et garde son pouvoir au-delà du Moyen âge. Par contre, en Armorique, le poète, protégé jusqu'au XII^e siècle par la pratique du patronage et du mécénat, par les dons qui paient son art, entre ensuite en décadence avec les usages celtiques⁷.

Le poète créait ses œuvres, souvent très longues, sans recourir à l'écriture. Parfois, il était aveugle ; sinon, il se plongeait dans la nuit pour composer et se laissait inspirer par le « sortilège du sommeil », *hun-vre*, (le mot breton pour « rêve »). L'art poétique breton était complexe, sa métrique savante s'apprenait dans des écoles bardiques, qui se maintinrent jusqu'au début du XVII^e siècle. « Pendant tout le Moyen âge, beaucoup des chapelles qui parsèment la Bretagne abritèrent des écoles », explique Léon Fleuriot⁸.

Là encore, pourquoi apprendre ? Pourquoi retenir des milliers de vers et des méthodes savantes de composition poétique ? D'une part, parce que tout poème était payé et que le poète put, pendant des siècles, vivre de son art. D'autre part, parce que le poète était le garant de la « mémoire nationale » : « Le poète soutient [...] le patriotisme "brittonique" ou plutôt breton, étendu à toute l'île et à la Bretagne armoricaine, comme le confirme l'*Armes Prydein*⁹. » Il gardait en mémoire les généalogies de ses chefs, les lois et les traités ainsi que le souvenir des personnages mythiques, dont il prophétisait le retour. « Voici, en résumé, le rôle du poète », selon Léon Fleuriot : « en rapport étroit avec son peuple, il en est la mémoire, l'inspiration et même la conscience et le guide »¹⁰.

C. Le salut du peuple

Bientôt, cependant, le poète savant disparaît du paysage breton.

La Matière de Bretagne intéresse toujours, mais à condition qu'on la traduise et qu'on l'adapte. Le mot noble de *bard* finit par être traduit : « ménétrier ». Des deux principales catégories de poètes, la plus élevée, celle des poètes patronnés, disparaît à partir du XIII^e siècle. La moins estimée, celle des bardes errants, dont Renart contrefait les habitudes, se prolonge en Basse-Bretagne jusqu'au XIX^e siècle. Certains traits en persistaient chez les mendiants « lettrés », prophètes populaires et vagabonds¹¹.

Une tradition orale populaire se maintient ainsi dans les campagnes jusqu'au XIX^e siècle et même, pour partie, jusqu'à nos jours. Elle se caractérise par la transmission de bouche à oreille d'un patrimoine chanté (*gwerzioù* et *sonioù*) ou conté d'une exceptionnelle richesse. Certains des porteurs de cette tradition sortent vraiment de l'ordinaire, telle Marc'harid Fulup (1837-1909)¹², mendicante née avec un

⁷ Léon Fleuriot, « Langue et société dans la Bretagne ancienne », in Jean Balcou et Yves Le Gallo (dir.), *Histoire littéraire et culturelle de la Bretagne*, Paris-Genève, Champion-Slatkine, 1987, volume I, p. 17-18.

⁸ Léon Fleuriot, *idem*, p. 18.

⁹ Léon Fleuriot, *idem*, p. 16. L'*Armes Prydein*, « Prophétie de Bretagne », est un poème de la fin du IX^e siècle qui évoque l'opposition des Bretons des deux côtés de la Manche aux Anglais et prophétise le retour des princes mythiques des Bretons, Cynan et Cadwaladr.

¹⁰ Léon Fleuriot, *idem*, p. 17.

¹¹ Léon Fleuriot, *idem*, p. 18.

¹² Mais aussi Madame Bertrand, Jean-Louis Rolland, les sœurs Goadec, les frères Morvan et Yann-Fañch Kemener.

bras paralysé et l'autre atrophié par une morsure de porc, qui effectuait des pèlerinages par procuration¹³. Elle connaissait des dizaines de contes et plus de deux cent cinquante chansons, toutes plus longues les unes que les autres, dont quelques heures seulement furent enregistrées sur des rouleaux de cire en 1900 (ils sont conservés à la Bibliothèque Nationale de France).

Les *gwerziou* constituent la partie la plus émouvante de ce patrimoine oral, ce sont, explique François Luzel, des « chants sombres, fantastiques, tragiques, racontant des apparitions surnaturelles, des assassinats, des infanticides, des duels à mort, des trahisons, des enlèvements et des violences de toute sorte ; mœurs féodales et à demi-barbares qui rappellent généralement les XI^e, XII^e et XIII^e siècles, et qui se sont continuées en Bretagne jusqu'au XVIII^e siècle¹⁴. »

Là encore, « pourquoi apprendre » ces chants ou ces contes si longs ? J'y vois trois motifs. En premier lieu, le chanteur jouit d'un certain prestige social dans le monde rural. Dans un pays où le travail est la valeur suprême, on s'arrête de travailler pour écouter un bon chanteur¹⁵. En second lieu, apprendre et propager des chants, des contes ou d'autres éléments du patrimoine oral populaire, c'est faire fonctionner, selon l'expression de Yann-Fañch Kemener, la « mémoire du cœur »¹⁶. En effet, le chanteur éprouve et transmet une émotion à son auditoire en chantant une complainte qui lui a souvent été transmise par ses proches décédés. Enfin, en troisième lieu, la littérature orale et tout particulièrement les *gwerziou* sauve la vérité du peuple par rapport à la vérité officielle. Car la *gwerz* véhicule une représentation du monde, voire une analyse d'événements judiciaires ou historiques qui ne sont pas celles des puissants et qui peuvent même être subversives¹⁷. À cette tradition orale bretonne se superpose puis se substitue, à partir du XIX^e siècle, l'instruction.

¹³ « Marguerite Philippe a gardé une foi profonde dans ses superstitions surannées et délicieuses » écrivait d'elle Anatole Le Braz. « Elle en vit, moralement, matériellement aussi. Le peu d'argent qu'elle gagne, c'est moins son métier de fileuse que sa réputation de pèlerine qui le lui rapporte. Son principal gain consiste, en effet, à faire des pèlerinages par procuration. Dès qu'on tombe malade, dans la contrée, on a recours à Marguerite Philippe. Elle s'entend de même à accomplir les vœux faits par les défunts. Elle sait à merveille le domicile favori, l'histoire et la spécialité de chaque saint. C'est une science très compliquée, où nous nous perdrons. [...] S'il s'agit d'aller en pèlerinage au lieu et place d'un mort, elle se traîne sur ses genoux nus, à l'entour de la chapelle votive, en ayant soin de procéder à l'encontre du soleil, car le tour dans le sens de l'astre ne se fait que pour des vivants. Mais, c'est un volume qu'il faudrait écrire, si l'on voulait consigner toutes les pratiques étranges dont Marguerite possède la clef. » Anatole Le Braz, introduction du tome I des *Soniou* de François-Marie Luzel.

¹⁴ François-Marie Luzel, Préface au deuxième volume de *Chants et chansons populaires de la Basse-Bretagne – Gwerziou*, 1874. Ouvrage réimprimé en 1971 par Maisonneuve et Larose avec une présentation de Donatien Laurent.

¹⁵ « Un jour d'avril où nous travaillions à herser et à rouler les champs autour de la maison, Jérôme Marteil, qui passait près de chez nous, invita grand-mère à sortir de la maison chanter avec lui. Ils chantèrent sans cesse de neuf ou dix heures du matin à midi et demie et pendant ce temps-là nous arrêtales tous complètement de travailler pour les écouter. Tout le travail resta sur place. » in Dastum n° 5, *Bro-Fañch, Djezaoù ha Kroec'haoù*, 1978, p. 46. (Je traduis du breton).

¹⁶ Yann-Fañch Kemener, « Mémoire du cœur » in *Carnets de route de Yann-Fañch Kemener – Kanaouennoù Kalon Vreizh – Chants profonds de Bretagne*, Morlaix, Skol Vreizh, 1996, p. 9.

¹⁷ Donatien Laurent montre, notamment, que la *gwerz* de Loeiz ar Rawalleg, une chanson sur un crime non élucidé commis dans les années 1830, désigne les vrais coupables que la justice a voulu protéger. Cf. « La *gwerz* de Louis Le Ravallec », *Revue des Arts et Traditions Populaires*, 1967, p. 19-79.

II. Instruction

A. Le salut de l'État

Au XIX^e siècle, la pédagogie devient l'affaire de l'État. Au lendemain de la défaite de 1870, il faut, pour sauver l'État-nation, faire de l'école « l'instrument décisif d'une immense œuvre de "régénération" morale »¹⁸ :

Les vertus de solidarité, de discipline, de travail, de prévoyance et d'épargne sont exaltées en même temps que le culte de la patrie, le suffrage universel et les principes de 1789. Dans ce mélange indissoluble de nationalisme jacobin et de morale bourgeoise traditionnelle, les thèmes du patriotisme et plus particulièrement d'une certaine forme de patriotisme, le patriotisme militaire, occupent cependant la première place¹⁹.

Paul Bert, ministre de l'instruction, prêche le sentiment national à « la jeunesse de France »²⁰ et le manuel le plus répandu de l'enseignement primaire, le *Tour de France par deux enfants*, affirme que : « La connaissance de la patrie est le fondement de toute véritable *instruction civique*²¹. » Cependant, pour pouvoir véritablement communier dans un même amour de la patrie, il faut que tous les Français ne parlent qu'une seule et même langue, comme l'explique Alain Dieckhoff :

La généralisation du français et l'éradication des langues régionales qualifiées de patois étaient la clef d'une nationalisation des masses réussie. Dès lors que tous les citoyens parleront et liront le français, ils pourront être directement touchés par l'idéologie révolutionnaire émanant du centre parisien et auront également le sentiment d'appartenir à la même communauté imaginaire : la nation française. La « sociation » politique, tissée par l'allégeance citoyenne, est donc insuffisante pour souder le peuple en une communauté nationale. Le lien politique qui, en droit, fonde seul l'appartenance à la nation sera donc réitéré, dans les faits, par un lien social dont la langue sera le véritable ciment. Pour le dire en termes wébériens, l'appartenance à une même nation ne saurait être fondée uniquement sur des intérêts rationnels, elle requiert une communalisation c'est-à-dire l'apparition d'un sentiment subjectif d'appartenance à une même communauté²².

Pourquoi apprendre, alors ? Pour contribuer à sauver la patrie. Mais ce n'est pas tout.

B. Le salut social individuel

Gwell eo deskiñ mabig bihan evit dastum madoù dezhañ dit un proverbe breton particulièrement célèbre, c'est-à-dire qu'« il vaut mieux instruire le petit enfant que de lui amasser des biens ». De fait, si, comme nous le disions en introduction, l'« espérance scolaire » des enfants bretons est particulièrement importante aujourd'hui et va de pair avec d'excellents résultats, c'est que, depuis longtemps, leurs parents surinvestissent dans l'école. Pourquoi ? Pour favoriser la promotion sociale de leur progéniture.

¹⁸ Raoul Girardet, *Le nationalisme français, anthologie 1871-1914*, Paris, Seuil, 1983, p. 70.

¹⁹ Raoul Girardet, *idem*, p. 70.

²⁰ « ... Restez Français ! Restez Français par l'esprit d'abord. Gardez le bon sens, la clarté, la bonne humeur, la gaieté, cette santé de l'âme. Restez Français, c'est-à-dire francs ; conservez l'horreur de l'hypocrisie louche ; soyez les petits-fils du chanfre de « L'île sonnante » et de l'auteur de « Tartuffe ». Ne laissez pas obscurcir votre esprit, qui se baigne joyeux en pleine lumière, par les brouillards, les mysticités fuligineuses, d'où qu'ils viennent, que ce soit de l'autre côté des Alpes ou de l'autre côté du Rhin. Puis restez Français par le sentiment national ; ne vous laissez pas envahir par je ne sais quel esprit de cosmopolitisme, toujours détestable, qu'il soit rouge ou qu'il soit noir... (Applaudissements.) Restez Français ! Aimez notre noble, notre chère patrie de toutes les forces de votre âme ; aimez-la d'un amour ardent, exclusif, chauvin, comme on disait autrefois... » Paul Bert, Discours prononcé à la distribution des prix de l'Union Française de la Jeunesse le 1^{er} mai 1880, in Raoul Girardet, *idem*, p. 73.

²¹ Raoul Girardet, *idem*, p. 73.

²² Alain Dieckhoff, « La déconstruction d'une illusion. L'introuvable opposition entre nationalisme politique et nationalisme culturel », *L'Année sociologique*, 1996, volume 46, n° 1, p. 53.

Pensant qu'apprendre le français leur « ouvrirait toutes les portes », les Bretons acceptèrent, comme l'école de la III^e République les y exhortait, que leurs enfants renoncent à leur langue maternelle, y compris par des méthodes vexatoires telles que la « vache », ce symbole honteux que l'instituteur accrochait au cou des enfants qui s'exprimaient en breton à l'école. Les Bretons sacrifièrent leur culture à la promotion de leurs enfants et ces derniers acquirent, outre la pratique du français, un niveau général d'instruction qui leur permit de devenir fonctionnaires et les amena généralement à quitter leur région. Ceci conduisit donc à une déstructuration du monde rural.

Ainsi, le fait d'apprendre – et en particulier d'apprendre le français – sauva-t-il individuellement les Bretons de la misère. Cependant, l'autonomie de l'individu était obtenue au prix d'une destruction de la communauté traditionnelle. Le fait est particulièrement sensible dans les régions politiquement les plus progressistes où aujourd'hui encore, l'analogie est frappante en Bretagne entre la carte du niveau de diplômes et celle du vote de gauche.

C. Le salut de l'identité individuelle

Le fait d'apprendre – et surtout d'apprendre le français – ne servit pas seulement à la promotion sociale des Bretons, cela les sauva de l'obscurité, de la sauvagerie, voire de l'animalité dans laquelle ils vivaient. Les citations abondent, en effet, qui faisaient des Bas-Bretons « des hommes aux premiers âges de la civilisation »²³, s'exprimant dans une langue qui a « la simplicité des idiomes primitifs et peu perfectionnés »²⁴, voire de véritables bêtes : Victor Hugo évoquait ainsi d'« affreux bouges où les cochons vivent pêle-mêle avec les Bretons... il faut avouer que les cochons sont bien sales »²⁵.

Les Bretons, associés à la nature, à la primitivité et à l'animalité, éprouvèrent un sentiment de honte :

Le breton n'aurait jamais dû exister, j'aurais préféré être mort plutôt que de vivre cette honte, nous étions comme une portée de poulets sans défense, on disait que cette langue était réservée aux vaches et aux cochons²⁶.

La honte de la langue allait évidemment parfois de pair avec un rejet des origines, notamment familiales :

Plus tard, je suis allée à Guingamp. Je ne voulais pas que ma mère vienne me voir. Je cherchais un prétexte. J'avais toujours du travail ! En vérité, j'avais honte d'elle devant les autres. Oui, honte de ma mère parce qu'elle parlait breton. Et quel accent ! Pourtant, j'avais envie de la voir, d'entendre des nouvelles de la maison. Mais la honte l'emportait. Quelle pitié²⁷ !

Apprendre le français a donc permis aux Bretons de se sauver de leur infériorité voire de leur animalité et de se hisser vers la civilisation et l'humanité... Mais le prix à payer, selon le psychiatre Jean-Jacques Kress, a été le refoulement : « Je forme

²³ Archives départementales du Finistère. 1 N. 192. Rapport du préfet au Conseil général du Finistère, novembre 1831.

²⁴ Appréciation du préfet du Morbihan Lorois mentionnée par Gérard Jaffredou, in « Scolarisation, glottophagie et ethnologie autour de la loi Guizot : le regard de quelques notables et inspecteurs sur quelques Bas-Bretons », Institut culturel de Bretagne, *Du folklore à l'ethnologie en Bretagne*, Brasparts, Éditions Beltan, 1989, p. 190.

²⁵ Victor Hugo, *En voyage*, Œuvres complètes tome II, p. 52, cité in Corbel, Pierre, *La figure du Gallo*, thèse pour le doctorat de troisième cycle de sociologie, Université de Paris-x Nanterre, 1984, tome III, p. 39.

²⁶ Témoignage cité par Jean-Jacques Kress, chef de service de psychiatrie d'adultes au Centre hospitalier universitaire de Brest in « Incidences subjectives des changements de langue régionale », in Philippe Carrer et alii, *Permanence de la langue bretonne, de la linguistique à la psychanalyse*, Rennes, Institut culturel de Bretagne, 1986, p. 50.

²⁷ Claude an Du, *Histoire d'un interdit, le breton à l'école*, Lannion, Hor Yezh, 2000, p. 41.

l'hypothèse », écrit-il, « que la honte de la langue maternelle résulte de l'assimilation de cette langue à l'inconscient, au domaine du refoulé²⁸. »

III. Éducation

A. *Le salut de la langue*

Depuis maintenant une trentaine d'années, le breton, dont la pratique populaire s'est brutalement effondrée depuis la Seconde Guerre mondiale, fait l'objet d'un réapprentissage dans certaines couches de la population. C'est le choix qu'effectuent certains parents dans le cadre du projet éducatif qu'ils ont pour leurs enfants. Cependant, là encore, on peut se demander « pourquoi apprendre ? » ou plutôt pourquoi faire apprendre ? Car, curieusement, de même que, dans les décennies qui précèdent, les parents faisaient porter la charge de l'apprentissage du français à leurs enfants, beaucoup des parents qui placent aujourd'hui leurs enfants en écoles bilingues breton-français ne font pas eux-mêmes l'effort d'apprendre le breton.

Quelle est donc la motivation réelle de ces parents d'élèves des écoles bilingues ? S'agit-il de leur part d'un engagement pour sauver la langue bretonne ou, comme c'était le cas pour les générations qui précèdent, d'une recherche de promotion sociale ? En l'état actuel de nos connaissances²⁹, il semble que les motivations d'ordre psychopédagogique (l'utilité du bilinguisme pour le développement intellectuel des enfants) l'emportent sur les convictions relatives à la langue bretonne.

De plus, de même que l'abandon du breton relevait d'une recherche d'autonomie individuelle qui s'effectuait aux dépens de la cohésion de la communauté rurale, l'apprentissage du breton aujourd'hui – ou le fait de placer ses enfants en école bilingue – relève d'une démarche purement individuelle, détachée de tout contexte social³⁰. Paradoxalement, ce sont donc la même modernité et la même recherche d'autonomie individuelle, qui ont poussé la masse des Bretons à abandonner leur langue autrefois et qui conduisent aujourd'hui une minorité d'entre eux à la réapprendre.

B. *Le salut de la communauté*

Le paradoxe va même, me semble-t-il, plus loin. Les mêmes faits qui paraissaient auparavant de nature à désagréger la communauté rurale jouent peut-être aujourd'hui un rôle inverse. L'instruction, disions-nous, conduisit, à partir du XIX^e siècle, à l'abandon de la langue et de la culture bretonnes ainsi qu'à l'exode rural. Mais aujourd'hui que le mal est fait en ce qui concerne la langue bretonne et que certains Bretons recourent même – tant bien que mal – à l'école pour faire apprendre le breton à leurs enfants, ce qui frappe le plus, n'est-il pas le rôle cohésif de l'école ? Certes, l'exil des diplômés bretons continue. Cependant, la force du lien social que

²⁸ Jean-Jacques Kress 1986, *op. cit.*, p. 50.

²⁹ On ne dispose pour l'instant que de données très parcellaires sur cette question : Jean-Dominique Robin, *Des classes bilingues breton-français : evit piv ? evit petra ? (Pour qui ? pour quoi ?)*, Académie de Rennes, 1994, Mona Ropars, *Enquête auprès des parents d'élèves de la filière privée catholique bilingue du Finistère*, février 1996 et Roger Bodart, *Diwan : questionnaires aux familles*, Axe motivations et études, mars 1999. Ces trois mémoires sont, en outre, inédits.

³⁰ Cf. Ronan Le Coadic, *Bretagne, le fruit défendu ?*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2002, pages 94, 98 et 99, notamment.

l'on constate en Bretagne³¹ ne tiendrait-elle pas, pour partie, au niveau d'étude des Bretons ? Le rapport des inspecteurs généraux de l'éducation nationale évoque cette question :

Nos interlocuteurs se sont souvent référés, de façon très consensuelle, à une certaine vision de la société bretonne : un tissu social plus cohérent qu'ailleurs, qui fait que l'on sombre moins dans l'anonymat et que l'on se soucie du regard des autres, ce qui développe des formes d'émulation positive ; une tendance à respecter les règles et les traditions, qui pourrait certes freiner les innovations mais qui serait ensuite gage du sérieux des engagements ; le rôle important des mères, souvenir d'un temps où, les hommes étant en mer, elles portaient la responsabilité du foyer... On peut bien sûr s'interroger sur la validité de ces représentations ; mais l'essentiel n'est-il pas qu'elles soient si largement partagées qu'elles entretiennent cette harmonie qui est sans doute un facteur majeur de la réussite scolaire, cette confiance collective et cette solidarité que nous avons constatées tout au long de nos entretiens³² ?

Ne peut-on pas imaginer qu'il y aurait là une sorte de cercle vertueux ? Le lien social serait propice au goût pour l'étude et le niveau d'éducation favoriserait le lien social. La réponse à la question « pourquoi apprendre ? » serait donc : pour sauver la communauté.

C. Le salut du monde

Un humaniste breton de la fin du XIX^e siècle va nettement plus loin sur ce plan. Émile Masson (1869-1923), libertaire, fervent lecteur – comme Gandhi (né la même année que lui) – de John Ruskin et d'Henry David Thoreau³³, aspire à une émancipation universelle des individus. Il ne compte pas tant, pour parvenir à cet idéal, sur une révolution que sur la conquête intérieure de soi. « Aux individus », écrit-il, « il faut dire : la vie et la joie en ce monde entier vous appartiennent par droit de naissance – à une condition expresse : que vous commenciez par vous appartenir à vous-même, que vous ayez fait la conquête de vous-même »³⁴. Cette conquête de soi repose, selon lui, sur un éveil des consciences et un changement de mentalités qui dépendent largement de l'éducation :

La révolution [écrit l'un de ses biographes, Jean-Yves Guiomar], il la voit dans l'éducation, telle qu'il la décrit – et telle qu'il la pratiquait, comme père et comme enseignant –, constante réflexion sur les êtres, liaison dialectique entre parents et enfants – les premiers devenant éduqués par l'éducation de leurs enfants. [...] C'est une attitude fondamentalement politique. Il a clairement décelé, grâce notamment à sa formation libertaire, que la famille est le *premier* lieu où s'opère la critique pratique de la société capitaliste³⁵.

Masson pose avec insistance la question de l'autorité. Selon lui, « plus un individu s'émancipe, plus, il faut l'espérer, il dépend de sa propre autorité morale »³⁶. Or, l'autorité morale propre d'un individu est fonction de la place de l'autorité dans l'éducation qu'il a reçue.

³¹ Cf. Ronan Le Coadic, *L'identité bretonne*, Rennes, Presses universitaires de Rennes et Terre de Brume, 1998, chapitre IX, « Identité bretonne et lien social », pages 373 à 419.

³² Inspection générale 2000, *op. cit.*, p. 120.

³³ John Ruskin (1819-1900) et Henry David Thoreau (1817-1862) furent de véritables guides spirituels tant pour le Mahatma Gandhi que pour Émile Masson. John Ruskin mettait en cause les complications débilitantes du système économique moderne, expliquait que « la richesse est un pouvoir comme l'électricité ; elle agit par ses inégalités ou ses interruptions » et prônait la dignité du travail manuel et la vie simple. Henry David Thoreau prêchait la résistance civile et l'abolition de l'esclavage : « Si un millier d'hommes, une centaine, dix, que dis-je ? Si un seul honnête homme, dans cet État du Massachussets, cessant de détenir des esclaves, était prêt à se retirer de cette société et était enfermé pour cela dans la prison du pays, cela signifierait l'abolition de l'esclavage en Amérique. »

³⁴ Lettre d'Émile Masson à Jean Grave, 22 mars 1908, in Émile Masson, *Les Bretons et le socialisme*. Présentation et notes par Jean-Yves Guiomar, Paris, François Maspéro, 1972, p. 98.

³⁵ Jean-Yves Guyomar, « Présentation d'Émile Masson », in Émile Masson 1972, *op. cit.*, p. 54.

³⁶ Lettre d'Émile Masson à Jean Grave, 3 février 1908, in Émile Masson 1972, *op. cit.*, p. 91.

Mais toi, camarade, sais-tu à quels points précis (l'as-tu jamais su, ou même t'en es-tu jamais inquiété ?) ton fils ou ta fille, doivent être obéis ou commandés de toi ? Voilà une science difficile ; la plus difficile des sciences ; un art inouï, le plus merveilleux des arts ; et dont nul homme encore ne peut se vanter d'avoir pénétré les préliminaires, ou jeté les fondements³⁷ !

Masson imagine une île utopique où règne la plus grande liberté, qu'il fait entièrement reposer sur l'éducation :

Éducation toute en douceur, qui ignore les salles de classe ; mais dressage social progressif à la conscience de soi et des autres, au renoncement aux instincts primaires et égoïstes, à l'acceptation volontaire d'une vraie solidarité sociale. C'est le prix de la liberté dont jouissent tous les îliens – de la liberté et de la paix³⁸.

Alors, « pourquoi apprendre », selon Masson ? Pour être un homme libre et, même, pour sauver l'humanité...

³⁷ « Bébé et la révolution », *La Plèbe* n° 2, 20 avril 1918, in Émile Masson 1972, *op. cit.*, p. 272.

³⁸ J. Didier et Marielle Giraud, *Émile Masson, professeur de liberté*, Chamalières, Éditions Canope, 1991, p. 288.