

De la liberté de l'enseignement

Charles Dunoyer

28 juin 2022

« La vérité théorique, relativement à la liberté de l'enseignement, est fort simple. Elle consiste à dire que la faculté d'enseigner n'est point un droit dont le gouvernement ait besoin pour remplir sa véritable tâche ; qu'elle ne fait point partie essentielle et intégrante de sa souveraineté ; qu'elle n'est point, finalement, une magistrature ; qu'elle est une profession, une des grandes professions que l'économie de la société embrasse, profession en soi fort simple, fort naturelle, fort innocente, dont le gouvernement ne peut s'emparer au détriment de ceux qui la voudraient exercer honorablement et sans préjudice pour personne, et dans laquelle, naturellement, nul ne peut être responsable que de ses mauvaises actions. »

De la liberté de l'enseignement, par Charles Dunoyer (Journal des économistes, mai 1844).

DE LA LIBERTÉ DE L'ENSEIGNEMENT.

L'enseignement, comme tous les arts que l'économie sociale embrasse, a ses moyens de force et de liberté d'action dans un ensemble de causes générales qu'il ne s'agit point d'exposer toutes ici. Je ne veux parler, dans les très simples observations qu'on va lire, que de la liberté qu'il puise en particulier dans une bonne législation, c'est-à-dire dans la perfection des rapports qu'entretient avec lui l'État, la société, la personne publique. Quels doivent être ces rapports ? Quels sont, relativement à l'enseignement, les droits et les devoirs de la société ? Telle est la question qui est devenue, dans ces derniers temps, l'objet d'un débat si vif, si universel, et sur laquelle, puisqu'il n'est personne qui ne s'en mêle, je veux prendre aussi la liberté de dire mon sentiment.

J'aurai grand soin, dans cette recherche, de distinguer la question de théorie de la question d'application. C'est une précaution beaucoup trop négligée, et qu'on devrait pourtant s'imposer l'obligation de prendre dans toutes les questions. Elle est, en effet, indispensable dans toutes ; car il n'en est, pour ainsi dire, point où ce qui serait rigoureusement vrai en principe soit complètement applicable en fait, et où l'on ne soit obligé sans cesse de sacrifier, dans une certaine mesure, la vérité à la prudence, ou la prudence à la vérité.

L'objet du théoricien, dans toute question un peu controversée, est de découvrir ce qui est vrai, scientifiquement parlant et abstraction faite de toutes les circonstances. L'objet du praticien n'est pas contraire, mais il est différent. Le praticien tient compte, lui, de toutes les circonstances, et il cherche seulement à déterminer avec sagesse quelle portion de la vérité scientifique est applicable à telle situation donnée. Tout homme d'affaires vraiment digne de ce nom, beaucoup trop prodigué, devrait posséder au même degré ces deux ordres de connaissances, et, dans toute question débattue, savoir discerner avec la même exactitude ce qui est vrai en principe et ce qui est praticable en fait. Que de difficultés l'on verrait disparaître, et combien il y aurait moins de confusion et d'animosité dans les débats, si l'on faisait avec plus de soin cette distinction essentielle, si l'on abordait les questions avec le désir de tenir également compte de ces deux ordres d'intérêts, et si, tout à la fois, les gens de pratique étaient

plus disposés à rendre hommage aux vérités de théorie, et les hommes de science moins enclins à précipiter l'application de leurs principes !

Il ne me paraît pas douteux, par exemple, que, dans le débat actuel, l'irritation soulevée ne vienne infiniment moins de l'objet même de la querelle que de la manière dont elle est engagée, c'est-à-dire des efforts que les défenseurs du *statu quo* font, d'une part, pour dissimuler, affaiblir, altérer la vérité de certains principes, et de ceux que font, dans un autre sens, les défenseurs de la liberté pour en accélérer outre mesure l'application. Si les premiers, plus sincères et plus exacts sur la question de théorie, se défendaient seulement au point de vue de l'application, les seconds, moins alarmés sur le fond même de leur cause, dont le triomphe seulement leur paraîtrait plus ou moins ajourné, mettraient probablement plus de mesure dans leurs demandes ; et, d'un autre côté, si, tenant compte avec plus de sens et de justice des faits et des intérêts existants, les seconds étaient plus modérés dans leurs demandes, il est fort probable aussi que les premiers contesteraient moins les principes sur lesquels ces demandes sont fondées.

Il est donc on ne peut plus essentiel de distinguer nettement ici, et de reconnaître avec la même sincérité, les droits de la théorie et ceux de la pratique ; d'autant qu'il est peu de sujets, au moins parmi nous, où ces droits soient séparés par un intervalle plus considérable, et où l'entreprise de les rapprocher, et surtout de les confondre, paraisse devoir exiger plus de temps, de soins et d'efforts.

La vérité théorique, relativement à la liberté de l'enseignement, est fort simple. Elle consiste à dire que la faculté d'enseigner n'est point un droit dont le gouvernement ait besoin pour remplir sa véritable tâche ; qu'elle ne fait point partie essentielle et intégrante de sa souveraineté ; qu'elle n'est point, finalement, une magistrature ; qu'elle est une profession, une des grandes professions que l'économie de la société embrasse, profession en soi fort simple, fort naturelle, fort innocente, dont le gouvernement ne peut s'emparer au détriment de ceux qui la voudraient exercer honorablement et sans préjudice pour personne, et dans laquelle, naturellement, nul ne peut être responsable que de ses mauvaises actions. Enseigner n'est point un mal : de quel droit venez-vous me l'interdire ? Ce qui serait un mal, et un grand mal, ce serait de corrompre les mœurs de la jeunesse, de lui pervertir le cœur, de lui fausser sciemment la raison, de diffamer à ses yeux, de certains individus ou de certaines classes de personnes, de lui inspirer des sentiments hostiles contre ce qu'elle doit respecter. Voilà ce qu'il faut m'empêcher de faire. Ayez donc les yeux ouverts sur moi, et si vous me surprenez commettant, je ne dirai pas de telles fautes, mais de tels crimes, livrez-moi à vos tribunaux ; et si votre loi pénale est insuffisante, si elle n'a pas songé à prononcer de châtimens contre l'abus impossible d'une liberté dont on ne jouissait pas, suppléez à ce qui lui manque, rendez-la plus complète ou plus sévère, et appliquez-la-moi sans pitié. Mais si, exerçant sous vos yeux et sous ceux des familles ma profession d'instituteur, je demeure constamment irréprochable, laissez-moi, ne me troublez point ; ce serait oublier votre mission d'ordre, et manquer à la liberté qui m'est due. Vous seul alors seriez véritablement coupable.

Voilà, au point de vue théorique, la liberté de l'enseignement, voilà dans l'état de perfection et de simplicité où elle arrivera sans doute quand nous serons parvenus à cet âge d'or de la liberté que nous poursuivons dans l'avenir, et où la vraie civilisation a le ferme propos de nous conduire. Mais, de la pratique à la théorie ; mais, de la liberté désirable à la liberté possible ; mais, du fait actuel au fait futur ; mais, de l'état présent des choses à cet état à venir qu'il est permis à chacun de rêver, sait-on quelle est la distance et ce qu'il faudra de temps pour la parcourir ?... On devrait pourtant prendre garde qu'entre nous et la liberté future, il existe, en fait, un immense établissement public, à qui l'enseignement appartient par privilège, et qui n'a

pas la moindre envie de s'en dessaisir ; un corps puissant par le nombre, par l'organisation, par l'intelligence ; un corps dont de certaines habitudes publiques défendent l'existence et la constitution ; qui trouve de forts appuis dans les idées impérialistes, socialistes, communistes, radicales, humanitaires, et, en général, dans les dispositions de tous ces partis, organisateurs prétendus, qui ne demanderaient pas mieux que de voir les grands pouvoirs sociaux appliquer leur force à transformer tous les travaux privés en administrations publiques. Il faudrait considérer aussi que le clergé, qui demande la liberté, n'est guère soutenu dans cette demande que par un public libéral, que la liberté, j'en ai peur, n'intéresse guère, et qui est, à tort ou à raison, dans une grande défiance contre le clergé, qui ne croit ni à son désintéressement, ni à ses lumières, ni à sa vocation, ni à sa compétence, ni surtout au droit qu'il peut avoir, lui, corps de fonctionnaires chargé d'un service spécial, à la faculté qu'il réclame d'enseigner ; qui s'inquiète outre mesure enfin de ses moyens particuliers d'influence, et qui est bien près de préférer à la liberté de l'Église l'asservissement universel.

Aussi, en s'engageant contre l'établissement impérial dans cette rude guerre où il est à peu près seul, le clergé ne paraît-il guère avoir compris les difficultés de sa situation. Il est probable que, s'il s'était fait une idée plus juste et plus approfondie de son entreprise, il l'aurait conduite avec plus de modération et d'habileté. Il n'aurait pas attaqué l'Université avec tant de violence et d'injustice ; il aurait évité d'inspirer des inquiétudes à la masse des libéraux modérés, et, d'un autre côté, il n'aurait pas porté si loin d'abord ses exigences. Très net, très explicite et très persistant sur la question de principes, il se serait préoccupé davantage des faits et des intérêts existants ; il se serait tenu dans une prudente réserve sur les questions d'application, et surtout il aurait évité avec le plus grand soin de blesser les personnes. Il ne faut pas s'étonner sans doute que, pour la première fois qu'il s'engage dans un débat public, il n'use pas de la liberté avec une grande expérience ; et, tout en cherchant à éclairer sa marche, tout en se réservant d'examiner jusqu'à quel point l'enseignement des lettres et des sciences est compatible avec sa mission particulière et sa situation comme corps public, il faut bien se garder, d'ailleurs, de le décourager, de le détourner des voies libérales où il entre, et qui peuvent conduire à des résultats si fructueux pour la religion et la liberté ; mais, tout en le félicitant de ses nouvelles tendances, tout en le remerciant de ses efforts en faveur du droit commun, tout en évitant de rien dire qui soit de nature à affaiblir ces efforts, en eux-mêmes fort louables, il n'y a point à se dissimuler qu'ils ont besoin d'être rectifiés, et qu'il se trompe tout à fait sur ce qui est actuellement possible. Demander, à l'heure qu'il est, qu'on mette chez nous les choses de l'enseignement sur le pied où elles sont en Belgique, c'est faire une demande hors de mesure et qui n'a pas les moindres chances de succès. Au point de vue de l'application, et en prenant l'esprit public dans l'état de pauvreté et de dépenaillement où il se trouve, il n'y a guère lieu, pour le moment, du moins je le crains, de viser à beaucoup mieux que ce que propose la commission de la Chambre des pairs dans le rapport de M. de Broglie.

Mais si, en tenant compte, au degré où on le doit, de toutes les circonstances existantes, de la puissance des faits établis, de celle des intérêts créés, et surtout de la faiblesse et des travers de l'esprit public qui prêtent main-forte à tout cela, on doit considérer les changements proposés comme les seuls actuellement possibles, il n'est pas commandé de penser que ce soient là les seuls désirables ; et, pour mon compte, je serais fort disposé à trouver que certains défenseurs officiels des mesures en discussion restent aussi en arrière de la vérité théorique que les détracteurs de ces mesures se jettent en avant de la vérité réellement susceptible d'application à l'heure qu'il est.

Au point de vue purement scientifique, il y a dans le système des premiers, à mon humble avis, deux choses foncièrement erronées, et sur lesquelles les amis de la liberté, quel que soit le sort de leurs demandes, ne devront jamais se tenir pour battus : — la première est que

l'enseignement est, en principe, un droit de l'État, un pouvoir régalien, un des éléments constitutifs de la puissance souveraine. — La seconde, suite naturelle de la première, est que l'enseignement ne peut être exercé que par délégation directe de l'État, ou tout au moins avec son autorisation, et, sinon avec son autorisation expressément articulée, au moins avec son autorisation indirecte, et en vertu d'une déclaration par lui faite qu'on est moralement et intellectuellement capable d'enseigner, que la seule liberté à laquelle on puisse légitimement prétendre est celle qui s'accorde avec une telle déclaration, et qu'au surplus, c'est bien là la liberté véritable, et la seule dont soit naturellement susceptible l'enseignement.

Telles sont les propositions que les amis de la liberté devront sans cesse combattre ; propositions sur lesquelles ils peuvent se résigner à être battus *en fait*, battus longtemps, battus jusqu'à ce que l'erreur dans laquelle le fait puise sa force ait été suffisamment usée ; mais sur lesquelles il ne leur sera jamais permis de passer condamnation *en théorie*, car ce serait l'abandon même du droit qu'ils réclament et des principes sur lesquels ce droit est fondé.

Aussi bien, ces propositions ne sont-elles réellement pas soutenables.

Et d'abord, quant à la première, le droit théorique de l'État, il n'y a rien à inférer des déclarations de la Charte. La Charte n'a point fait de théorie. Elle a trouvé l'Université établie, et l'on comprend qu'en présence d'un fait aussi considérable, elle ne pouvait pas passer outre, comme si rien n'eût existé, et procéder comme si elle eût trouvé la place libre. Elle a maintenu la grande institution qu'elle trouvait établie, et elle a sagement fait ; elle n'eût rien dit, que la chose serait encore à faire : il va sans dire, en effet, qu'un gouvernement sage ne détruit pas, du jour au lendemain, un vaste corps, dont les membres couvrent la surface du territoire, dont l'existence a été consacrée par une durée de quarante années, et que rien, alors même que son existence ne devrait pas être éternelle, ne pourrait immédiatement remplacer, qui serait nécessaire dans tous les cas et pour longtemps encore comme moyen de transition, à beaucoup d'égards comme modèle, comme stimulant, comme préservatif de beaucoup d'erreurs, comme tempérament à beaucoup d'entreprises folles, comme refuge pour les familles qu'effrayeraient les nouveautés, les incertitudes, les variations de la liberté, comme dépositaire d'un genre d'instruction qu'on ne trouverait nulle part ailleurs aussi perfectionné, et que recherchaient encore des classes entières et importantes de citoyens.

Mais ne sent-on pas combien il y a loin de cette conservation, si raisonnable en fait, de l'établissement universitaire, à la déclaration, sous forme de principe, qu'enseigner est le droit de l'État ?

D'abord, la Charte à la main, on peut nier crûment la persistance de ce prétendu droit théorique. La Charte a dit : « L'enseignement sera libre. » Comment, à côté de cette déclaration si positive, persister à dire désormais : l'enseignement est le droit de l'État ? Comment pourrait-il être simultanément le droit particulier de l'autorité et le droit commun de tout le monde ? On a peut-être pu dire autrefois qu'il était une prérogative réservée à la couronne : la Charte annonce implicitement qu'on ne le dira plus.

Elle ne l'eût pas annoncé d'ailleurs que, théoriquement, cela n'en devrait pas moins être ; car la chose est incontestable en soi. Il est naturellement évident qu'enseigner, faire l'office de pédagogue, n'est pas un acte de pouvoir souverain. La Commission de la Chambre des pairs l'a fort clairement reconnu dans le sage et savant rapport de M. de Broglie, et elle aurait pu, sur ce point, être plus complètement explicite, sans être pour cela moins vraie. Si l'enseignement était véritablement un attribut de la puissance souveraine, l'État n'eût pas pu en déléguer l'exercice ; car les droits de la souveraineté ne sont pas susceptibles d'être partagés. Il ne serait pas au

pouvoir de l'État de partager, sans se détruire, les droits qui constituent véritablement son autorité, les droits de décréter, de juger, de contraindre ; tandis qu'il peut très bien, sans se détruire, abandonner le droit d'enseigner. Il tombe sous le sens qu'on ne pourrait, sans que l'État fût détruit et que l'anarchie prit à l'instant sa place, réclamer pour les particuliers le droit de faire la loi, de l'appliquer, d'exécuter des sentences individuelles ; tandis qu'on peut très bien, la souveraineté de l'État restant entière, réclamer pour eux la liberté d'imprimer, de prier, d'enseigner, de travailler.

On a fait, dans ces derniers temps, beaucoup d'efforts pour établir que le droit particulier d'enseigner avait été très anciennement, et était demeuré jusqu'à nos jours, l'une de ses plus constantes prérogatives. Je ne sais si ces efforts ont été aussi heureux qu'on l'a cru. Je serais tenté de penser que l'enseignement a toujours été plus ou moins libre, ou que, du moins, jusqu'à l'Empire, il n'avait jamais été complètement asservi. Sous l'ancienne monarchie, il est vrai, les puissances spirituelle et temporelle avaient, l'une et l'autre, fait de grands efforts pour le mettre sous leur influence ; mais elles n'avaient jamais été jusqu'à prétendre que le droit d'enseigner dût appartenir exclusivement à l'Église ou à l'État, et ni l'une ni l'autre n'avaient entrepris de le soumettre à une régie universelle. Les rois n'avaient pu faire adopter des constitutions aux Universités, nées de l'exercice du droit individuel, qu'en consentant à convertir leur droit en privilège, et en leur accordant, à la place de la liberté, des pouvoirs injustes, qu'eux-mêmes, ensuite, étaient forcés de respecter. L'Église avait institué une multitude de collèges, mais il en avait été fondé aussi un très grand nombre par des particuliers et des villes, et, au milieu de toutes les conquêtes du pouvoir royal et ecclésiastique, je ne crois pas que ces établissements laïques eussent jamais perdu leur indépendance privée. Quand est venue la Révolution, l'absurde, l'orgueilleuse, la tyrannique manie de tout mener par des règles générales, a fait tomber l'exercice de l'enseignement, ainsi que beaucoup d'autres choses, dans le domaine de l'autorité ; mais on doit aux gouvernements qui se sont succédé jusqu'au Consulat, la justice de reconnaître qu'en l'organisant, ils avaient toujours évité de l'enchaîner, et qu'à côté des établissements publics d'instruction, chacun pouvait librement élever des écoles particulières. Je ne sais comment un illustre membre de l'Université a pu se laisser entraîner à dire que, dans les lois faites depuis un demi-siècle, il n'avait été jamais rien stipulé en faveur de la liberté de l'enseignement. Un projet de décret présenté par M. de Talleyrand à l'Assemblée constituante portait, article 13 :

Il sera libre à tout particulier, en se soumettant aux lois générales sur l'enseignement public, de former des établissements d'instruction. Ils seront tenus d'en instruire leurs municipalités et de publier leurs règlements. Un décret de la Convention, daté du 29 frimaire an II, débutait par cet article : *L'enseignement est libre, etc.* Une loi du 27 brumaire an III se terminait par celui-ci : *La loi ne peut porter aucune atteinte au droit qu'ont les citoyens d'ouvrir des écoles particulières, sous la surveillance des autorités constituées.* Une autre, du 3 brumaire an IV disposait, article 300 : *Les particuliers ont le droit de faire des établissements particuliers d'éducation et d'instruction.* Ce droit s'était maintenu sous le Directoire. Il ne subit une première atteinte que sous le Consulat, et ne périt complètement que sous l'Empire. Ce ne fut qu'alors qu'on vit le droit d'enseigner se concentrée exclusivement dans les mains du pouvoir, et revêtir le caractère singulier d'une administration générale. En vain divers démagogues, notamment Danton, Barrère, Cambon et autres, avaient demandé, dans leur barbare langage, qu'on donnât une *centralité* à l'instruction pour donner de l'unité à la République : aucun gouvernement, jusqu'à l'Empire, n'avait poussé assez loin l'amour de cette fausse unité qu'on obtient par l'intermédiaire abusif des pouvoirs sociaux, jusqu'à détruire toute liberté particulière d'enseigner. Encore une fois, cela ne commença que sous le Consulat et l'Empire. Un *petit bout de loi* de la république Consulaire posa le principe, et les décrets impériaux se chargèrent de tirer les conséquences. Ce furent des décrets de *l'incomparable ouvrier*, comme on l'appelle,

qui organisèrent l'Université ; organisation tellement concentrée, qu'un de ses chefs a pu dire d'elle, plus tard, qu'*elle était le gouvernement même, appliqué à la direction universelle de l'enseignement, aux collèges des villes comme à ceux de l'État, aux institutions particulières comme aux collèges, aux écoles de campagne comme aux facultés de théologie, de droit et de médecine* ; et ajouter que *le gouvernement faisait le monopole de l'éducation au même titre qu'il faisait le monopole de la justice et de la force armée*^[1]. Il ne s'était vu, jusque-là, rien de pareil, en aucun temps, en aucun pays, et les principes de cet établissement monstrueux, auquel on trouverait à peine des équivalents dans les conceptions les plus exaltées du *Socialisme* et du *Communisme*, n'ont pu se maintenir dans leur intégrité que jusqu'à la révolution de 1830, qui, en conservant, en fait, l'institution universitaire, a rétabli, en principe, la liberté de l'enseignement.

Il n'est donc pas aussi certain qu'on a risqué de l'affirmer que le droit d'enseigner ait été, sous l'Ancien régime, ni depuis la Révolution de 1789, une constante prérogative de l'État. Mais cela fût-il, qu'en pourrait-on raisonnablement induire ? Serait-il bien étrange qu'une chose injuste ou peu sensée se fût établie parmi nous, à une date ancienne, et invariablement maintenue jusqu'à nos jours ? N'en a-t-il pas été ainsi d'une multitude de choses tenues aujourd'hui pour radicalement iniques ou déraisonnables ? Est-ce que dominer les consciences, violenter la pensée, asservir le travail, le permettre aux uns et l'interdire aux autres, n'a pas été, durant des siècles, une prérogative de la souveraineté ? Y a-t-il longtemps que nous avons aboli la censure ? Y a-t-il longtemps qu'il n'existe plus de religion de l'État ? Y a-t-il longtemps que les corporations sont détruites et que nous avons biffé de notre droit public l'édit étrange qui faisait du droit de travailler *un droit royal et domanial* ?

Non seulement donc la prérogative attribuée à l'État n'a pas de vraie valeur historique, mais elle aurait été établie et se serait invariablement maintenue depuis des siècles, qu'on n'en pourrait encore rien inférer. Le fait et le droit sont deux choses.

Répétons d'ailleurs qu'elle se défend beaucoup moins bien encore devant la raison qu'au tribunal de l'histoire. Répétons qu'enseigner est une profession, non une magistrature, et que l'État, nécessairement magistrat, n'est point nécessairement instituteur ; que, s'il ne pourrait, sans abdiquer, laisser usurper le droit exclusif qu'il a de faire la loi, de l'appliquer et d'exécuter les sentences de la justice, il pourrait très bien, sans que sa souveraineté en reçût aucune véritable atteinte, abandonner à l'activité universelle tout ce qui offrirait le caractère d'une profession privée ; qu'il trouverait dans son inaliénable pouvoir de décréter, de juger et de contraindre, le moyen de gouverner toutes les professions autant qu'elles aient besoin d'être gouvernées. Il est presque inutile, au surplus, d'insister davantage sur des principes qui, au point de vue exclusivement théorique dont nous nous occupons ici, ne présentent pas l'ombre d'un doute.

Supposez qu'il prît fantaisie à sir Robert Peel de dire, en plein Parlement, que le droit d'enseigner est une prérogative de la couronne, et qu'il ne peut être exercé que par délégation de l'État. Que diraient, je vous prie, les membres de la Chambre des communes ? Ils s'écrieraient tristement, il n'en faut pas douter, que le premier ministre est fou et a besoin d'aller faire un tour à Bedlam. Mais comment donc ce qui serait extravagant à Londres, peut-il, théoriquement du moins, être bien raisonnable à Paris ? « Vérité en-deçà des Pyrénées, erreur au-delà », répond Pascal. Au point de vue de la pratique, oui, sans doute ; mais, théoriquement, ne serait-il pas absurde de le soutenir ? Les vérités de la science sociale ne sont pas, je le sais (et rien ne les distingue en cela de celles des autres sciences), susceptibles de recevoir, à tel moment donné, la même application partout ; mais, théoriquement, elles sont partout les mêmes : il n'y a pas plus, scientifiquement parlant, une économie politique ou une morale française,

différente de la morale et de l'économie politique anglaise, qu'il n'y a une chimie, une physique, une astronomie anglaise, différente de l'astronomie, de la physique et de la chimie que l'on enseigne en France. Si donc, en fait, et dans l'état des choses que le passé nous a transmises, il est moins choquant à Paris qu'à Londres de dire qu'enseigner est une prérogative de l'État, cela est partout également insoutenable en principe.

M. le ministre des affaires étrangères a professé à la Chambre des pairs, dans un magnifique langage, une théorie que je trouve, je lui en demande pardon, déplorablement erronée et profondément dangereuse. Rappelant une tendance que ce recueil a signalée ailleurs avec quelque énergie, celle qu'a eue notre Révolution de substituer la personne de l'État à toutes les corporations injustement privilégiées qu'avait créées l'Ancien régime, et reproduisant ce qu'on a dit de l'Université, qu'elle est la puissance publique appliquée à l'enseignement, M. le ministre a dit que la tendance générale de notre société, depuis cinquante ans, était d'appliquer à *tout* le même régime, et que le gouvernement actuel n'avait rien de mieux à faire que de poursuivre cette organisation, en y introduisant la liberté, que Napoléon en avait exclue. Ainsi, cette fameuse organisation de travail, que cherchent avec tant d'efforts et si peu de fruit nos utopistes, la voilà heureusement trouvée : c'est justement celle que Napoléon avait appliquée à l'enseignement, et que va perfectionner l'administration actuelle, en y introduisant la liberté. De sorte qu'on aurait l'espoir de pouvoir dire bientôt sans doute, de l'agriculture, qu'elle est la puissance publique appliquée à la culture du sol ; de la fabrication, qu'elle est la puissance publique appliquée à la filature du coton, au tissage de la laine ou du lin, et ainsi du reste. Seulement, à côté de cette puissance publique, ainsi appliquée à tous les travaux, pourrait, à *certaines conditions, sous de certaines règles*, et moyennant force *certificats* sans doute, se déployer l'activité des individus : le tout comme dans l'instruction primaire, où quelques chétifs instituteurs privés cherchent, après avoir obtenu les certificats voulus, à se créer une petite place dans le vaste réseau d'écoles qu'a partout organisées la puissance de l'État; le tout encore comme dans l'instruction secondaire, quand elle aura été perfectionnée ainsi qu'on l'entend, et que de maigres instituteurs privés, ayant passé par toutes les épreuves ordonnées et obtenu la triple attestation qu'on leur demande, pourront essayer de se faire une place dans le vaste ensemble des collèges royaux et communaux... Je sais de reste, hélas ! que ce *communisme* est dans les folles tendances de notre temps; et je sais aussi que c'est sous l'influence de ces belles doctrines qu'un budget qui nous paraissait déjà monstrueux avant qu'il eût atteint un milliard, dépasse aujourd'hui quatorze cents millions. Mais cette manie que nous avons de mêler le gouvernement à tout, et de transformer en services publics le plus possible de travaux privés, cette détestable manie prépare à notre avenir, je le prédis, les difficultés et les périls les plus graves.

Dira-t-on, ainsi qu'on l'a fait mainte fois, que dans un pays de discussion et de liberté l'État a besoin, pour maintenir l'esprit public dans une direction conforme aux principes de la constitution, de rester maître du droit d'enseigner ? La réponse, et cette réponse est péremptoire, est qu'en pays de liberté et de discussion, les principes constitutionnels doivent être précisément ce que les fait la discussion universelle, l'effort des tendances et des influences générales, et non ce que pourrait les faire une influence exclusive de l'État.

Ajouterait-on, comme on l'a fait encore, que les doctrines religieuses, morales et philosophiques, qui sont l'âme de l'enseignement, *sont dans les intérêts généraux de la société* ? Mais il faudrait pouvoir ajouter que l'État a la direction suprême *de tout ce qui intéresse la société d'une manière générale* : et qui se chargerait de le soutenir ? Les doctrines développées dans une multitude d'ouvrages religieux, moraux, philosophiques, sont aussi, et au plus haut degré, dans les intérêts généraux de la communauté ; on en peut dire autant des principes qui président à l'exercice de tous les arts : en inférerait-on que l'État doit avoir la

direction suprême de toutes les publications et mettre en régie toutes les industries particulières ?

L'État a pu sans dommage retirer à la religion l'appui du bras séculier : pourquoi donc ne pourrait-il pas le retirer aux études ? Il n'y a plus, assure-t-on, de religion de l'État, de religion officielle : pourquoi donc y aurait-il encore un enseignement de l'État, un enseignement officiel, des sciences, des méthodes, une littérature, une rhétorique, une philosophie officielles ?

Remarquez d'ailleurs l'inconséquence : on a reconnu que la presse devait sortir des mains de l'État, et on veut que l'enseignement y demeure : cela est-il sensé ? Reconnaître que la presse doit être libre, c'est avouer que les doctrines publiques doivent se former par le libre concours de toutes les opinions ; prétendre, au contraire, que l'enseignement doit rester sous la direction supérieure de l'autorité, c'est prétendre que les doctrines publiques doivent se former sous l'influence directe du pouvoir. N'y a-t-il pas là contradiction palpable ? Si le pouvoir voulait être le régulateur des doctrines nationales, il ne devrait pas se borner à revendiquer l'exercice de l'enseignement, il devrait demander aussi la dictature de la presse. *L'incomparable ouvrier* se montrait à ce sujet infiniment plus conséquent : il s'emparait à la fois de tous les moyens d'agir sur les intelligences, et bouchait hermétiquement toutes les issues par où la pensée particulière aurait pu se manifester et agir dans un sens individuel. On a raison, c'était là, en fait de despotisme du moins, un *ouvrier*, un logicien véritablement *incomparable* ! Mais plus il était bon logicien, et plus il est permis de croire que s'il eût considéré la liberté comme le droit commun du pays et proclamé la liberté de la presse, il n'aurait pas posé en principe tout à la fois que la presse devait être le droit du public, et l'enseignement le droit de l'État.

De ce que la presse a été affranchie, il ne résulte pas nécessairement, observe-t-on, que l'enseignement pût devenir véritablement libre. Enseigner est un art d'une nature spéciale et que sa nature même ne permet pas à l'État d'abandonner aussi facilement que la presse aux entreprises de l'industrie privée. La presse s'adresse à des hommes faits, et l'enseignement à l'enfance ; la presse agit au grand jour, et l'enseignement dans des établissements fermés ; la presse parle à ses élèves sous les yeux de tout le public, et l'enfant livré à l'instituteur né se trouve pas même, la plupart du temps, sous le regard protecteur de sa famille, etc. — Je prie ceux à qui de tels arguments s'adressent de recueillir leurs souvenirs et de songer un peu à tout ce qu'on a dit de la presse, durant les longues années où le libre usage nous en a été si opiniâtrement disputé. On peut défier les détracteurs de la liberté de l'enseignement d'en dire jamais contre cette liberté autant qu'on en a dit contre celle de la presse. Et tout cela n'a pu ni dû sauver la censure, néanmoins ! Y a-t-il donc, dans ce qu'on allègue aujourd'hui contre l'enseignement libre, des raisons plus péremptoires pour en conserver la direction suprême à l'État ? Est-il bien vrai que la liberté de l'enseignement est naturellement plus redoutable que celle de la presse ? Comment le soutenir sérieusement ? N'est-il pas sensible que l'enseignement (celui dont il s'agit surtout) ne peut pas être employé au même degré que la presse dans un intérêt de parti ? N'a-t-on pas naturellement un peu plus de respect pour l'enfance ? A-t-on le même intérêt à l'égarer ? Y a-t-il les mêmes services immédiats à en attendre ? L'action exercée sur des enfants d'ailleurs n'est-elle pas plus réellement surveillée ? N'est-il pas vrai que les enfants sont, en général et par instinct, des observateurs très attentifs et des juges fort sévères ? Est-il possible que des choses vraiment répréhensibles se passent dans une école sans que les enfants et bientôt leurs parents en soient avertis, et, pour peu que l'autorité secondât cette police naturelle et inévitable des enfants et des familles, n'est-il pas permis de croire qu'un bon système de répression suffirait pour maintenir dans des écoles libres le respect de l'ordre et celui des mœurs ? La presse s'adresse, dit-on, à des hommes faits ! C'est en partie vrai, sans doute ; mais est-ce tout à fait véritable, et ne s'adresse-t-elle qu'à des hommes faits ? Ne faut-il pas reconnaître que son action peut-être la plus étendue et

certainement la plus redoutable est celle qu'elle exerce sur des milliers de jeunes gens, à l'issue de leurs classes ? N'est-il pas vrai qu'à l'âge précisément où les passions sont le plus vives, ces pauvres jeunes gens, mal préparés et encore dépourvus de toute expérience, sont livrés, dans l'isolement, loin souvent de tout conseil, de tout appui, et dans des foyers d'action où tout contribue à surexciter leur effervescence naturelle, aux passions déchaînées de tous les journaux ? Et croyez-vous réellement qu'il y ait moins de danger à laisser faire par des journaux libres l'éducation politique de ces générations à peine émancipées, qu'il n'y en aurait à laisser faire par de libres instituteurs, sous les yeux des magistrats et des familles, l'éducation secondaire des enfants et des adolescents ?...

Je finis par l'examen de ce qu'on dit de plus considérable pour le maintien en principe du droit de l'État. Si l'État, observe-t-on, cessait, en fait d'enseignement, d'avoir, en droit et en action, l'initiative, c'en serait fait de tout enseignement pour les classes pauvres, c'en serait fait en même temps de toute véritable culture intellectuelle pour les classes de l'ordre moyen. L'État doit donner aux classes pauvres l'instruction primaire. Il doit assurer aux classes moyennes cet ensemble de connaissances qu'on désigne par le nom d'humanités et qui demeurerait, sans son intervention, le privilège des classes supérieures. — L'État fait ici, cela n'est pas douteux, ce qu'on affirme qu'il doit faire. Mais est-il certain au même degré qu'il est de son devoir de faire ce qu'il fait ? Je n'oserais sur ce point, je l'avoue, affirmer avec autant de confiance que l'a fait l'illustre et savant rapporteur de la Chambre des pairs. Il va sans dire que je parle toujours en théorie, et qu'on ne saurait, au point de vue de l'application, tirer aucune conséquence actuelle ni prochaine de mes doutes.

S'il est quelqu'un qui soit en mesure d'établir par de bonnes et solides raisons que l'État, qui doit, dit-on, l'instruction primaire aux classes pauvres, leur doit cela sans leur devoir néanmoins autre chose ; qu'il est obligé de les instruire et n'est pas obligé de les vêtir, de les loger, de les nourrir, je prie ce quelqu'un de me dire ces raisons, difficiles à surprendre, car je les ai souvent cherchées et je n'ai jamais pu les saisir.

S'il est quelqu'un qui aperçoive nettement que l'État doit une véritable culture intellectuelle aux classes moyennes et qu'il est dans sa mission de rapprocher les conditions par des mesures directes, de combler d'une manière artificielle la distance qui existe naturellement entre les rangs, je supplie ces intelligences élevées et pénétrantes de dessiller ma faible vue ; car je fais de grands efforts pour voir ce qu'elles aperçoivent, et je confesse ingénument que ces efforts sont superflus.

La question, on le pense bien, n'est pas de savoir s'il est à souhaiter que les classes pauvres arrivent à l'instruction et au bien-être, que les classes moyennes parviennent à participer aux plaisirs élevés de l'esprit, de la fortune et de la considération. Hélas ! je souhaite le bien commun de la grande famille de toute la puissance de mes affections et du peu que je puis avoir de jugement et d'intelligence. Mais la difficulté est précisément de reconnaître si l'État travaille en effet à ce bien commun, en s'entremettant directement dans l'éducation des classes dont il s'agit, plus que dans le soin de leur fortune, et si c'est ici pour lui, non pas un droit seulement, mais une obligation de s'interposer ?

Tout vient à point à qui sait attendre, est une des meilleures paroles qu'ait jamais dites la sagesse proverbiale des nations. Qu'il y ait pour les familles pauvres qui ont su se mettre au-dessus des premiers besoins, profit à se procurer, dès qu'elles le peuvent, une certaine instruction usuelle qui soit pour elles un instrument de plus de bien-être et un commencement de dignité, je n'en fais assurément aucun doute. Mais y a-t-il profit pour elles à ce que l'État devance ce moment et leur donne à toutes l'instruction primaire avant qu'elles en aient senti le

besoin et soient en mesure de faire le moindre sacrifice pour l'acquérir ? Est-ce véritablement les servir que d'éveiller ainsi prématurément leur sensibilité et leur intelligence ? Ne vaudrait-il pas autant patienter ? Ne serait-il pas aussi sage et aussi véritablement bienveillant de laisser le progrès de leur éducation se subordonner à celui de leur fortune ? Est-on sûr, en les rendant plus intelligentes et plus sensibles avant qu'elles soient devenues plus aisées, de faire autre chose que de les rendre plus malheureuses et plus inquiètes ? Leur apprendre spontanément à lire, c'est les mettre, de son autorité privée, en communication avec ce pêle-mêle de bonnes et de mauvaises pensées, de bons et de mauvais sentiments que ne cesse d'enfanter la presse. S'est-on demandé, en les faisant entrer dans ce commerce avant qu'elles en manifestassent le besoin, si elles y apporteraient une raison assez exercée et quelques notions assez sûres pour ne pas se laisser misérablement duper ?... Voilà des doutes qui pourraient ne pas plaire au faux zèle, mais que me pardonneront, j'en ai l'espoir, la charité sincère et une philanthropie vraiment éclairée.

Des questions plus vives et plus pressantes peuvent être inspirées par la diffusion officielle de l'enseignement immédiatement supérieur. Mettre, par divers moyens et notamment par un externat plus ou moins gratuit, l'enseignement des collèges à la portée des classes intermédiaires les moins avancées, et presque des classes inférieures, est-ce véritablement faire le bien ? Est-ce faire le bien surtout, quand on songe à la nature de cet enseignement, au genre d'aptitudes qu'il donne, aux prétentions qu'il éveille, à l'incurable vanité qu'il inspire, aux nombreux et inévitables déclassements qu'il tend sans cesse à opérer ? Je crains, je l'avoue, que cette manière de rapprocher les rangs ne soit moins une manière de les rapprocher que de les confondre, et qu'il ne résulte de là bien des mécomptes et bien des souffrances, bien de l'agitation et bien des désordres.

Il est vrai qu'après avoir fait très savamment et très philanthropiquement beaucoup de mal, la science administrative est féconde en artifices pour y remédier. Mais la question est de savoir si les remèdes dont elle use ici ne sont pas une nouvelle cause de complications et de souffrances. Voyez en effet la singularité ! On donne plus ou moins gratuitement à tout le monde l'instruction de tous les degrés, primaire, secondaire, spéciale, depuis la plus inférieure, jusqu'à la plus élevée ; on décline ainsi une multitude de familles ; on pousse abusivement hors de leur condition une multitude de pauvres jeunes gens, à qui l'on donne des besoins délicats qu'ils ne pourront satisfaire, et le désir de positions élevées auxquelles ils ne pourront parvenir ; et l'on croit ensuite réparer cela, en commettant une faute plus grave d'un autre genre, en barrant arbitrairement le chemin qui conduit non seulement aux fonctions dont l'État seul dispose, mais à des professions qui appartiennent à tous, en suscitant sur les pas de tout le monde des obstacles qu'on n'y devrait pas rencontrer, et en multipliant arbitrairement les conditions et les épreuves. On espère ainsi amortir les ambitions qu'on a imprudemment fomentées, tandis qu'on ne fait souvent qu'exciter la médiocrité à s'obstiner dans une vaine poursuite, décourager quelques talents réels, et joindre en effet beaucoup d'injustice à beaucoup d'imprévoyance... Le vrai remède, il faut le dire avec sévérité, le vrai remède serait de ne pas faire le mal pour n'avoir pas ensuite à y remédier par un mal nouveau. Le vrai remède serait de ne pas fomentér des ambitions qu'on est impuissant à satisfaire. Le vrai remède serait de laisser les familles proportionner leur éducation à leur fortune et aux chances naturelles de leur condition ; de les laisser s'avancer par leurs efforts, comme de juste, et dans la mesure de leurs efforts, sans presser artificiellement leur marche, et sans leur barrer ensuite arbitrairement le chemin. Les appeler, les exciter toutes, sans pouvoir après faire autre chose pour elles que leur rendre de plus en plus difficile l'accès des professions et des fonctions vers lesquelles on les a attirées : est-ce juste, est-ce prudent, je le demande ? Et n'est-il pas permis de douter qu'en principe il y ait nécessité de laisser l'enseignement à l'État pour en faire un si dangereux abus ?

Sans lui, ajoute-t-on, c'en serait fait de toute vraie culture intellectuelle pour les familles de l'ordre moyen, et c'est à lui qu'on doit non seulement que toutes les classes reçoivent une certaine instruction, mais qu'elles reçoivent toutes l'instruction la plus convenable... Mais ceci, véritablement, me semble encore plus susceptible d'être contesté, et je suis dans une dissidence de plus en plus complète avec les apologistes du prétendu droit de l'État.

Réserver à l'État la prérogative de l'enseignement, surtout quand tous les autres arts ont été livrés à l'activité universelle, c'est faire inévitablement que l'art d'enseigner ne se trouve bientôt plus en harmonie avec les autres, et ne réponde que d'une manière de plus en plus imparfaite aux véritables besoins de la société.

N'est-ce pas au surplus ce qui arrive ? N'est-il pas vrai que, depuis un temps pour ainsi dire immémorial, on n'a fait subir aucun changement essentiel au programme des études, et qu'il n'y a pour ainsi dire plus aucun rapport entre l'éducation fondamentale que reçoivent toujours les nouvelles générations, et les arts divers que la société cultive ?

Quelques personnes, je le sais, sont dans l'usage de distinguer, quand il s'agit d'apprécier ce genre d'enseignement, entre les personnes qui le reçoivent ; et je sais aussi qu'en trouvant qu'il répond mal aux besoins des classes intermédiaires, elles pensent qu'il est infiniment mieux approprié à ceux des classes élevées. J'ai peur qu'il ne convienne véritablement ni aux unes ni aux autres.

La difficulté est de juger quel devrait être le fond de ces études primordiales « que la sagesse des siècles, a dit avec un grand sens M. de Broglie, a si bien nommées les humanités, parce que c'est le fonds même de la nature humaine qu'elles nourrissent et fortifient. » Est-il vrai, de par la nature même des choses, que l'enseignement des langues grecque et latine doive, jusqu'à la consommation des siècles, servir de base à ces premières études, et constituer le fond même des humanités ?

On ne peut se dissimuler qu'il n'y ait à ce sujet un grand fonds de doute et d'incertitude, non seulement dans beaucoup d'esprits réfléchis, mais encore dans les instincts publics, dans la sagesse spontanée du grand nombre ; et il est certain qu'il s'élève sur ce point, contre la puissance de l'usage qui a prévalu depuis tant de siècles, des objections auxquelles le plus grand Grec du monde trouverait avec peine quelque chose de solide à opposer.

Par quel miracle arrive-t-il que la littérature de deux nations païennes soit foncièrement la plus propre et même la seule propre former l'esprit et le cœur des peuples chrétiens ? Le christianisme ne nous a-t-il donc rien appris, ou rien de ce qu'il nous a appris n'est-il passé dans les langues qui se sont formées sous son influence ? — Comment se fait-il que la littérature de deux races essentiellement militaires soit la seule qui se puisse convenablement ajuster au goût et aux mœurs de peuples essentiellement pacifiques et industriels ? — Comment se peut-il encore que la littérature de deux peuples dont l'existence reposait foncièrement sur la domination et l'esclavage, soit la seule qui puisse servir de modèle à des nations dont l'existence se fonde uniquement sur la liberté et le travail ? — S'il est vrai, comme on l'a dit avec tant de justesse, que la littérature soit l'expression de la société, comment se peut-il que les littératures de notre temps, expression de sociétés infiniment plus polies et plus perfectionnées à tous égards que ne pouvaient l'être les sociétés grecque et romaine, soient pourtant moins dignes de nous servir de modèles que celles des Grecs et des Romains ? — Comment se peut-il que l'étude de ces littératures ait à nos yeux assez d'importance pour nous faire négliger presque absolument celles de nos voisins les plus cultivés, et avec qui nous aurions le plus besoin d'entretenir des relations actives ? Comment concilier ce dédain pour la langue des nations nos

voisines, avec les efforts que nous faisons en même temps pour nous mettre en communication avec elles ? Comment accorder les procédés de notre ministre des travaux publics, qui s'évertue sans cesse à faciliter nos rapports avec les Anglais, les Allemands, les Italiens, les Espagnols, et ceux de notre ministre de l'instruction publique, qui ne fait que le moins qu'il peut pour que ces peuples et nous puissions nous entendre ? Comment le Grec et le Latin s'excuseront-ils de nous faire manquer à ce point de bon sens ? Comment s'excuseront-ils surtout de nous avoir infatués au point de nous faire dédaigner l'étude de notre propre langue, au point d'empêcher qu'elle ne devînt dans les collèges l'objet d'aucun enseignement direct, au point de faire que les trente quarantièmes des élèves arrivassent à la fin de leurs longues études, sans pouvoir se rendre le témoignage qu'ils l'écrivent correctement et avec une certaine facilité ?

Que l'étude des lettres grecques et latines soit un complément très désirable pour de certaines éducations spéciales, pour celle des érudits notamment, pour celle encore des hommes qui ont une vocation véritablement littéraire, on ne peut sûrement le nier. Mais qu'elle doive former en général le fond même de l'éducation, et servir de base pour tout le monde à ce qu'on appelle les humanités ; que les peuples modernes les plus cultivés ne pussent faire leurs humanités dans leur propre langue et dans celles des nations leurs voisines qui méritent le plus d'être étudiées, c'est infiniment plus contestable, assurément. « Il est, ai-je écrit ailleurs, plusieurs des langues vivantes de l'Europe, dans lesquelles on trouve infiniment plus à lire que dans le latin et dans le grec. Toutes les richesses littéraires de l'une ou l'autre de ces deux langues peuvent être renfermées dans une cinquantaine de volumes, tandis qu'il y a des milliers de bons ouvrages à lire dans le français, l'anglais, l'italien, l'allemand. Nous pouvons puiser dans ces ouvrages des connaissances bien plus sûres, plus variées, plus étendues, et surtout bien mieux appropriées à nos arts, à nos goûts, à nos mœurs, que dans les livres grecs et latins. Les langues dans lesquelles ces ouvrages sont écrits peuvent être lues et parlées, tandis que le latin et le grec ne peuvent être que lus. Les premières de ces langues sont celles de nations vivaces, nombreuses, florissantes, qui nous entourent de tous côtés, avec lesquelles nous sommes perpétuellement en relation d'affaires ou de plaisirs, tandis que les secondes sont celles de deux peuples qui ont pour jamais disparu de la scène du monde. Nous ne pouvons pas faire l'amour en grec. Nous ne parlerons pas d'affaires en latin. Dans quelque pays que nous allions, ces langues ne sont en réalité pour nous d'aucune ressource ; et lorsque nous arrivons parmi des peuples dont nous n'entendons pas l'idiome, et chez qui nous sommes, en quelque sorte, frappés immédiatement de mutisme et de surdité, où nous ne pouvons pas échanger deux paroles bienveillantes, où nous pourrions être, sans nous en douter, un objet universel de raillerie, c'est une singulière façon de nous consoler de cette position ridicule et humiliante, que de penser que nous pourrions traduire péniblement une églogue de Virgile, ou scander, que bien que mal, une ode d'Horace... Au fond, rien ne semble plus stupide et plus fou, au moins de la part du très grand nombre, que de consacrer de longues années, prises sur la partie la plus précieuse de la vie humaine, uniquement à apprendre deux langues, et précisément deux langues que le très grand nombre n'a pas le moindre intérêt à savoir ; deux langues qu'on ne parle plus, dans lesquelles il y a beaucoup moins à lire que dans plusieurs de celles qu'on parle, et dont tous les bons ouvrages ont été traduits dans la plupart de celles que nous parlons ; deux langues que l'universalité des personnes qui les étudient apprennent d'ailleurs fort mal, que presque tout le monde se hâte d'oublier dès aussitôt et après les avoir apprises, et dont l'étude, que son défaut d'objet, sa durée, et probablement aussi le vice des méthodes employées tendent à rendre si rebutante, n'a souvent d'autre résultat que de faire prendre en aversion toute espèce de travail intellectuel. Quelle singularité n'est-ce point que de donner à l'étude de ces langues une importance si follement exagérée ! D'en faire, sinon l'objet unique, au moins l'objet le plus fondamental et de beaucoup le plus considérable de toute l'éducation ! De vouloir qu'on devienne capable non seulement d'entendre le latin, mais de le parler, de l'écrire, de l'écrire en vers aussi bien qu'en

prose ! Quoi de plus bizarre encore que de préparer les hommes aux professions les plus diverses par un seul genre de travail, et par un travail qui n'a de rapport bien direct avec aucune de ces professions ! Nous avons dans l'Inde, observe un écrivain anglais, cent mille de nos compatriotes qui s'étaient préparés à ce voyage en faisant des vers barbares sur Apollon, Mars, Mercure, et qui du reste n'avaient appris aucune des langues que parlent les cent millions d'individus sur lesquels s'exerce leur domination. À notre tour, nous pourrions dire : Nous avons dans nos champs, dans nos ateliers, dans nos comptoirs, dans nos études, dans nos laboratoires, des milliers d'individus qui se sont préparés à la pratique de l'art agricole, de la fabrication, du commerce, et d'une multitude de professions en employant de longues années à faire des versions et des thèmes, ou à enfiler dans un certain ordre des iambes, des dactyles et des spondées. »

Et ce ne sont pas là des allégations vaines. Des faits nombreux et irrécusables font assez connaître que l'enseignement classique offert par l'État aux classes moyennes s'adresse à des familles qui, pour la plupart, n'en ont que faire, et à qui il rend le triste service ou de les déclasser, ou de les laisser déplorablement ignorantes. L'administration municipale de la ville de Paris a voulu savoir avec un peu de sûreté, en 1842, quelles étaient les familles à qui cet enseignement était donné. La commission à qui elle a confié le soin de cette recherche a pris la liste électorale des douze arrondissements, supposant avec raison que les électeurs les moins aisés devaient ne pas se contenter pour leurs enfants de l'instruction donnée par les écoles primaires proprement dites, et, tenant compte tout à la fois de l'élévation du cens et de la nature des professions, elle a trouvé que, sur les 19 484 électeurs dont la liste était formée, il y en avait 6 138 aux enfants de qui les études classiques pouvaient être plus ou moins nécessaires, et 13 346 à qui elles étaient complètement inutiles. Elle a reconnu que, sur ce dernier nombre si considérable de familles qui faisaient enseigner les lettres grecques et latines à leurs enfants, sans que leur situation leur en fit le moins du monde sentir la nécessité, il en était dont les enfants avaient plus ou moins de succès, menaient à fin leurs études et se dégoûtaient presque toujours alors de la profession de leurs parents ; d'autres, en beaucoup plus grand nombre, dont les enfants travaillaient peu, réussissaient mal, et ne faisaient que des études incomplètes qui ne s'élevaient pas au-dessus de la quatrième ou de la troisième ; d'autres enfin qui faisaient donner une éducation classique encore plus faible à leurs enfants dans des pensionnats aux environs de Paris.

Je n'examinerai pas si des études grecques et latines, conduites à terme sous la direction de maîtres exercés, font des enfants de la classe moyenne qui s'y livrent des sujets plus distingués que ne feraient des classes françaises conduites à terme aussi par des hommes habiles, et dans lesquelles les langues grecque et latine seraient remplacées par les langues vivantes les plus nécessaires et par une série d'études usuelles et élémentaires sagement et fermement dirigées. Avec le degré de pédantisme qui nous reste, nous n'en sommes pas encore à pouvoir nous livrer à des comparaisons si ouvertement injurieuses à la dignité du grec, si profondément attentatoires à la majesté du latin. Mais il faut prendre garde que, dans l'appréciation à laquelle nous nous livrons, il n'y a pas à s'occuper seulement des enfants de la classe moyenne qui mènent à fin leurs études classiques et y obtiennent des succès. Il faut songer, sans parler davantage des inconvénients attachés à ces succès mêmes, que le nombre des enfants qui les obtiennent n'est pas grand, ou que du moins il n'est pas, à beaucoup près, le plus considérable. Il résulte du document municipal dont je viens d'extraire quelques faits, que, sur un peu plus de 11 000 enfants que les collèges et les institutions privées du royaume rendent annuellement à leurs parents, il y en a plus de 7 000 qui retournent chez eux sans avoir terminé leurs classes, et sans avoir pu, absorbés qu'ils étaient par le grec et le latin, remplacer ce qu'ils n'acquerraient pas de ce côté par des acquisitions d'un ordre plus utile ; de sorte que les sept onzièmes, près des deux tiers, rentrent dans leurs familles pourvus seulement de quelques bribes de latin et de grec, et

dans une radicale impuissance d'ailleurs de rien faire qui vaille, compensée, si l'on veut, par une ample provision de prétentions dangereuses pour leur avenir[2]. Je doute sincèrement qu'en présence de tels résultats, il soit possible de dire que l'intervention de l'État dans l'enseignement est nécessaire pour assurer aux familles de l'ordre moyen une véritable culture intellectuelle. Cette intervention, dans la réalité, n'est propre ni à assurer une bonne distribution de l'enseignement, ni à faire qu'il soit véritablement approprié aux besoins des classes qui le reçoivent. J'ai exposé clairement ailleurs, en parlant des prétentions assez mal fondées de notre temps à l'esprit pratique, que l'État donnait un enseignement en général beaucoup trop spéculatif. Je prends la liberté de renvoyer à ces réflexions, que je crois solides[3].

Sous quelque aspect donc que j'envisage la question, il ne me paraît pas possible d'admettre en théorie que l'enseignement est et doit demeurer une prérogative de l'État. Il y a, dans l'héritage que nous avons recueilli des précédents régimes, de très bonnes raisons, et je les ai brièvement notées au début de cet article, pour qu'en fait il en soit et il en doive être plus ou moins longtemps ainsi ; mais la chose, encore une fois, n'est pas soutenable en principe.

S'il n'est pas théoriquement soutenable que l'enseignement soit un droit de l'État, il ne l'est pas davantage, toujours en théorie s'entend, qu'il lui appartienne de le gouverner par les moyens qu'on propose, et que ce qu'on a si laborieusement formulé sous le nom de liberté de l'enseignement, dans le projet qui est en ce moment soumis à la discussion des Chambres, soit en effet la liberté qui a été promise à cet art-là, et dont il doit jouir ainsi que tous les autres.

Le projet conserve dans son intégrité l'établissement universitaire, et prend des mesures pour qu'il soit étendu, accru, fortifié. Il annonce que le nombre des collèges royaux sera successivement augmenté *jusqu'à concurrence d'un collège royal par département*, portait la rédaction ministérielle, ce qui élevait ce nombre de 46 à 86 ; *suivant les besoins des localités*, dit la rédaction amendée de la commission de la Chambre des pairs, ce qui laisse indéterminé le chiffre des augmentations. Le projet énumère les diverses charges auxquelles seront assujetties les communes qui demanderaient l'érection en collèges royaux de leurs collèges communaux, et il ajoute que *les fonds consacrés par les conseils municipaux à l'instruction secondaire ne pourront être consacrés qu'à la fondation ou à l'entretien de collèges royaux ou communaux*, dont l'enseignement est foncièrement classique.

Cet ensemble de mesures provoque deux réflexions. Les établissements publics sont, par leur nature, en possession d'avantages tels, même sans le secours de la rétribution universitaire, que toute concurrence avec eux semble déjà fort difficile ; et la commission de la Chambre des pairs avoue que *la plupart* des établissements privés qui se sont élevés à côté d'eux *languissent et ne se soutiennent qu'à grand'peine*. Que sera-ce, si l'on peut inférer de l'article 69 de la Charte que l'État peut en augmenter indéfiniment le nombre, et les doter, en les multipliant, d'avantages pour ainsi dire illimités ? Comment entend-on concilier ce droit de l'État avec la liberté que la Charte ordonne d'établir au profit des personnes privées ? Pour peu qu'on presse le droit, réservé ou non réservé à l'État, n'en sera-t-il pas de la liberté de l'enseignement secondaire comme il en est de celle de l'instruction primaire, dans laquelle l'industrie privée ne pourrait, quelque ardeur qu'elle y voulût mettre, jouer qu'un rôle à peu près nul, et dont la liberté, pour plusieurs raisons, peut passer pour purement nominale ? — En second lieu, comment entend-on que la liberté de l'enseignement se concilie avec cette défense qui est faite aux communes de rien voter pour l'instruction secondaire qui ne doive être employé à la fondation ou à l'entretien de collèges royaux ou communaux, foncièrement consacrés à l'enseignement des lettres grecques et latines ? Comment concilie-t-on cette défense, par exemple, avec la liberté que demandait depuis assez longtemps la ville de Paris de fonder un collège français, et que n'a pas permis de lui accorder la jalouse rigueur des règlements

universitaires ? Les communes, en votant des fonds pour des collèges, seront-elles libres de déterminer le programme de l'enseignement qui y sera donné, ou ne pourront-elles que donner leur argent sans pouvoir influencer sur le choix des études ?

Le projet est rédigé de manière à maintenir dans toute sa rigueur la division actuelle des établissements consacrés à l'enseignement en collèges royaux et communaux de diverses classes, en institutions et pensions, et il ne permet à l'industrie privée de prendre rang que dans les derniers anneaux de cette vaste chaîne. Il est permis de demander si le nom de COLLÈGE est un *nom* ou une *raison de commerce* qui aient été aliénés à l'Université, et comment on comprend que la liberté de l'enseignement soit compatible avec une classification officielle dans laquelle l'industrie particulière serait forcée d'entrer, et où elle ne pourrait occuper que la dernière place. Que l'État classe et baptise ses propres établissements comme il l'entend : il en est assurément bien le maître. Mais, en dehors des établissements de l'État, le choix des noms, dans un système de liberté, doit demeurer libre, et le rang des établissements rester exclusivement soumis au jugement du public. Il n'y a point de liberté hors de ces règles.

S'il est loisible à l'État de classer ses propres établissements, depuis les plus inférieurs jusqu'aux plus élevés, dans un ordre rigoureusement hiérarchique, il ne lui appartient pas moins de déterminer les conditions qu'on devra remplir pour y entrer, ou pour s'élever de l'un à l'autre. Mais il tombe sous le sens que, dans un système de liberté, l'État ne peut pas plus avoir le droit de rendre ces conditions, et notamment celle des grades, obligatoires pour les établissements privés, qu'il ne peut avoir le droit de classer ces établissements ou de déterminer les noms qu'il leur sera permis de prendre. La liberté promise à l'industrie privée a eu précisément pour objet de l'autoriser à faire autre chose que ce qui se pratique dans les établissements publics. Comment comprendre alors que cette liberté se puisse accorder avec l'interdiction de fonder aucun établissement particulier, sans avoir préalablement acquis le genre d'instruction que donnent les établissements publics, et sans s'être mis en mesure d'en justifier par des grades et des diplômes ?

L'objet des études est de préparer à l'exercice des professions et des fonctions, de rendre véritablement apte à les bien remplir. Faut-il que cette aptitude soit constatée d'avance et qu'on ne puisse passer à l'exercice de la profession ou de la fonction qu'après avoir subi des examens, soutenu des thèses, et fait, en quelque sorte, son chef-d'œuvre, comme on y était obligé avant de passer maître, dans l'ancien régime des corporations ? C'est une question considérable, que le projet résout implicitement d'une manière affirmative, sans qu'on prenne seulement la peine de la discuter. Je ne l'examine point. Mais, en tenant ce qu'on propose à ce sujet pour bien et dûment résolu, je demande comment on comprend que la liberté des établissements privés soit compatible avec une disposition qui rendrait, à tous les degrés, les établissements publics juges de l'aptitude des élèves sortis des institutions particulières ?

Tout, dans le projet, tend à faire qu'on ne puisse sortir que le moins possible du programme des études que l'usage a consacrées : c'est à cela que visent et la définition même donnée par le projet de l'enseignement secondaire, et la division qu'il fait des établissements autorisés à le donner, et la nature des épreuves auxquelles seront soumis instituteurs et maîtres, et l'obligation imposée aux instituteurs de produire d'avance leur programme et de le représenter tous les ans... Il faut néanmoins reconnaître qu'il n'y a rien dans le projet d'où l'on puisse rigoureusement inférer qu'il ne sera pas permis aux instituteurs autorisés à fonder des établissements libres de rédiger leur programme ainsi qu'ils l'entendront. Mais il n'est, à mon avis, pas possible d'admettre que la liberté de leur profession soit compatible avec la nature des conditions auxquelles le projet subordonne le droit de fonder de tels établissements. Il y a à distinguer entre ces conditions, sans doute. Elles ne sont pas toutes incompatibles avec la

liberté. Il en est quelques-unes de fort naturelles et de fort justes : non pas peut-être celle d'être Français ; car on ne comprend pas bien, même après avoir lu le savant rapport de la commission, pourquoi il serait rigoureusement interdit à des étrangers de se livrer en France à l'exercice de l'enseignement, et, par exemple, à des Anglais honorables et instruits de venir fonder en France des établissements destinés à l'enseignement de la langue et de la littérature anglaises ; mais, sinon la condition d'être Français, au moins celle d'être parvenu à un certain âge, et surtout celle de n'avoir pas subi la moindre condamnation flétrissante. Peut-être eût-il été possible et permis d'en chercher dans le cens et la fortune : celles-là n'opposent pas à la liberté d'obstacle véritablement dirimant. Peut-être encore pourrait-on admettre la condition générale du grade, bien qu'aux yeux des hommes les moins expérimentés, les grades soient assurément une garantie fort illusoire, et qu'on n'en ait pas demandé, et avec raison, pour l'entreprise et la rédaction des journaux, sorte d'écoles pourtant où on se livre à un genre d'enseignement bien autrement difficile, élevé, délicat, que l'on ne peut le faire dans un établissement d'instruction secondaire. On n'eût eu finalement d'objection véritablement péremptoire contre aucune condition qui n'aurait assujéti les impétrants qu'à des choses, même difficiles, qui auraient dépendu d'eux, non de l'État. Mais il y en a d'insurmontables, théoriquement parlant, contre toutes celles qui subordonnent à la volonté, au consentement, à la permission de l'État la liberté des instituteurs. C'est, en effet, de cette volonté que les promesses faites ont eu précisément pour objet de les affranchir.

Pour le coup, leur dit-on, vous voilà bien et dûment libres. Il pouvait n'en être rien jusqu'ici. Vous étiez soumis à une véritable censure ; on vous faisait subir un examen préalable et rigoureux ; puis on vous accordait ou l'on vous refusait la permission de tenir école, comme à d'autres, précédemment, on avait accordé ou refusé le permis d'imprimer. Ce ne sera plus cela désormais : plus d'autorisation préalable ! Plus de nécessité imposée aux instituteurs de se mettre en quête d'une permission !

Ce n'est pas sans quelque surprise, je l'avoue, qu'on entend parler ainsi les hommes les plus éclairés et, à tous égards, les plus respectables ; et l'on a besoin de bien sonder son cœur et son intelligence pour voir si l'on est plus sûr qu'eux de ne pas se tromper. Cependant, comment s'y méprendre ? En vérité, la lumière du jour n'est pas plus claire, et l'on se demande comment des hommes également honnêtes et raisonnables peuvent avoir ici deux avis différents. Quoi ! vous m'affranchissez, dites-vous, du joug de la censure ! Mais quel office exercera donc sur moi le double tribunal qui devra d'avance m'examiner ? Vous ne m'imposez plus l'obligation d'obtenir d'autorisation préalable ! Mais que m'imposez-vous donc l'obligation d'obtenir ? Les juges devant lesquels vous me renvoyez éviteront sans doute avec grand soin de me dire : *Je t'autorise* : ils ne prononceront pas le mot sacramentel ; mais, s'ils ne prononcent pas le mot, ne feront-ils pas évidemment la chose ? N'est-il pas écrit que je ne pourrai rien jusqu'à ce que les trois sortes de juges devant lesquels vous me forcez de comparaître aient consenti à reconnaître l'existence des faits auxquels vous subordonnez l'exercice de mon droit ? Les juges préalables de ma moralité ne me diront pas : *Nous t'autorisons à ouvrir* ; mais bien : *Nous reconnaissons que par tes mœurs et ta conduite tu es digne d'ouvrir une école*. Les juges préalables de mon intelligence ne me diront pas : *Nous l'autorisons à diriger* ; mais : *Nous reconnaissons que tu as le degré de capacité nécessaire pour diriger telle classe d'établissement secondaire*. Le maire ne me dira pas : *J'approuve que tu reçoives des élèves dans tel local* ; mais : *J'approuve le local dans lequel tu veux réunir des élèves*. Où donc est, je vous prie, la différence, et qu'y a-t-il de changé dans ma situation ? Avez-vous fait autre chose qu'aggraver mes tribulations et ma servitude ? Vous m'avez donné de nouveaux maîtres, je sais : je n'étais soumis qu'à une juridiction préventive, je suis soumis à trois ; je n'avais qu'un censeur, j'en vais avoir quatorze ou quinze. Le juge et la formule sont changés : voilà tout. Le changement, affirmez-vous, est à mon avantage ? et peut-être à mon détriment, c'est ce que

l'avenir m'apprendra ; mais ce n'est pas la mission que vous avait imposée la Charte : la Charte vous avait ordonné de m'affranchir, et je ne suis point affranchi.

Au fond, ce que l'on tente ici n'a rien de bien étrange, ni de bien nouveau ; mais il est essentiel de ne se pas abuser sur ce que l'on tente. On tente de concilier ce qui ne se concilie point : l'affranchissement avec le maintien de la dépendance, les mesures préventives avec la liberté. La Restauration l'a assez essayé durant quelques années, relativement à la liberté de la presse. Elle s'évertuait à l'affranchir, et Dieu sait avec quelle bonne foi ! C'est-à-dire qu'elle s'évertuait à l'affranchir sans rien lâcher de son pouvoir sur elle ; et, en travaillant vertueusement ainsi à la liberté, elle arrivait toujours involontairement à la censure. N'est-ce pas précisément ce qui se passe relativement à l'enseignement ? Certes, on ne demanderait pas mieux que de l'affranchir : on a assez dit qu'on le voulait faire ; mais il s'agit de l'affranchir en en demeurant le maître, et c'est là que gît la difficulté ; on a déjà tenté trois fois de la résoudre, et trois fois on a échoué. Il faut compter que celle-ci ne sera pas la dernière. L'Université, en fait de liberté de l'enseignement, n'est pas encore arrivée à sa *loi d'amour*. On ne sait pas de quoi cet amour est capable.

Ce qu'il faudrait faire, si les faits extérieurs étaient tels qu'on pût raisonnablement l'entreprendre, je le sais bien, et d'autres le savent aussi. Le noble et savant rapporteur de la Chambre des pairs l'ignore moins que personne, lui qui, en 1819, entouré de quelques amis pleins de lumières, et soutenu par un public libéral tant bien que mal préparé, aida si puissamment M. de Serres à faire sortir la Restauration des tristes errements de la censure et à la faire entrer, relativement à la presse, dans des voies de sincérité... Quand on veut rendre réelle une liberté qui a été décrétée et dont il ne s'agit plus que d'assurer la jouissance, on ne va pas s'ingénier à lui créer des cadres dans lesquels elle sera obligée de se mouvoir comme elle pourra, et où elle se trouvera comme à la torture ; on donne une meilleure direction à ses efforts : on laisse cette liberté tranquille ; seulement, en cessant de la torturer, on a grand soin de prévoir les divers méfaits qu'elle pourrait servir à commettre, et l'on songe à faire une législation pénale avisée et sérieuse pour assurer d'une manière convenable la répression de ces méfaits. Ce n'est qu'alors que les choses, relativement à cette liberté, commencent à prendre une direction intelligente et régulière ; ce n'est qu'alors que cette liberté commence à devenir effective, et que la société, de son côté, entre en possession, contre les excès dont elle est naturellement susceptible, de véritables garanties, des seules garanties légitimes, des seules réellement efficaces, des seules qui soient également et simultanément favorables à l'ordre et à la liberté.

Mais, pour qu'on en use ainsi, il faut que la situation le commande, et que toutes choses y aient été suffisamment préparées. Les circonstances du moment sont loin, je le sais, de rendre tant de sagesse obligatoire ; elles ne se prêteraient qu'à grand'peine à un essai de législation véritablement libéral, et, sur ce sujet, comme sur plus d'un autre, rien n'est véritablement prêt que pour des choses très médiocrement justes et sensées. Si l'on pouvait faire complètement abstraction des personnes et ne considérer qu'en elle-même la conduite des amis du clergé, je dirais qu'elle a été idiote ; car elle a prévenu, loin de la faire naître, l'envie qu'on eût pu concevoir de le voir entrer en possession de la liberté d'enseigner. Les libéraux, d'un autre côté, n'entendent absolument rien à la question : ils ne savent qu'avoir peur des jésuites, ainsi que le recommande l'Université, avec un zèle si désintéressé et si louable, et trouver qu'en toutes choses, hormis peut-être en matière de journaux, la liberté s'accorde merveilleusement avec la censure. Les républicains, toujours jaloux de veiller à l'unité de la république, demandent, non plus que l'on crée, mais que l'on conserve *une centralité* à l'enseignement. Cette *centralité*, toujours si chère aux républicains, ne paraît pas moins précieuse aux socialistes de toutes les sectes, et pour rien au monde ils ne consentiraient à la voir affaiblie... Comment, au milieu de tels faits, concevoir la pensée d'un projet de loi raisonnable ? Comment attendre

un tel projet, surtout, des détenteurs du monopole, chargés de préparer eux-mêmes l'instrument de leur dépossession ? Quelle pouvait être, au milieu de ces faits, la puissance d'un article de la Charte ? Cet article, observe-t-on, proclame la liberté de l'enseignement ! Mais qu'importe que la liberté de l'enseignement soit dans la Charte, si elle n'est pas dans le sentiment public ? Il n'y a jamais dans les Chartes que ce que l'intelligence des nations y sait lire. Le législateur avait bien assez clairement établi la liberté de la presse dans celle de 1814 : à quoi a-t-il tenu que la censure n'y prît la place de la liberté, et ne s'y installât d'une manière durable ? Pendant combien d'années la majorité des Chambres, soutenue par les vœux d'un public prévenu ou mal informé, n'a-t-elle pas déclaré solennellement que c'était bien la censure que le législateur avait écrite dans la Charte, et que prévenir était la même chose que réprimer ? Qu'y aurait-il d'étrange, après de tels exemples et des précédents si dignes de faire autorité, qu'on trouvât que la liberté de l'enseignement que la Charte de 1830 a promise, est bien celle que l'Université a inscrite dans son projet de loi, et qu'assujettir les instituteurs à obtenir d'une multitude de fonctionnaires la déclaration qu'ils ont bien tout ce qu'il faut pour être instituteurs, n'est pas les soumettre à la nécessité de l'autorisation préalable, ni les laisser le moins du monde sous le joug de l'autorité ? Pourquoi l'Université ne l'entendrait-elle pas ainsi, si nous le comprenons de la sorte ? Pourquoi ferait-elle violence à notre entendement ? Pourquoi n'aurait-elle pas fait une mauvaise loi, si l'état de nos idées en rend la nécessité impérieuse ? Je suis loin, pour mon compte, je l'avoue, de trouver qu'elle ait abusé de la permission, et fait une loi plus imparfaite que la sottise publique ne le commandait. Je suis loin de le penser surtout, maintenant que la commission de la Chambre des pairs en a pallié, adouci, sinon véritablement corrigé les dispositions les plus graves.

Je ne me plains donc point qu'on ait fait une mauvaise loi, quand tant de causes, et l'état de l'esprit public surtout, s'opposaient à ce qu'on en fit une bonne. Mais il importe de veiller à ce que personne ne soit induit en erreur sur la nature de la loi qui a été préparée. Il est essentiel, la loyauté le commande, qu'on ne la donne que pour ce qu'elle est ; et ce dont je me plains, ce qui peut à bon droit surprendre, c'est qu'on ait présenté pour une loi de liberté ce qui n'est au fond qu'une loi de censure et de police préventive. Les hommes éminents qui l'ont préparée auraient pu hardiment être plus sincères. Rien n'était malheureusement si facile, la situation étant donnée, que de prouver qu'il n'était pas possible de formuler une bonne loi. Mais il fallait que la vérité scientifique fût sauve, et qu'elle sortît pure et lucide de ce débat. J'ai la douleur de trouver qu'elle y a été plus d'une fois obscurcie, et par des hommes qui auraient dû être les plus fidèles gardiens de sa divine lumière. La chose est d'autant plus regrettable, que la sagesse, encore une fois, que l'habileté pratique ne la commandaient pas. J'aurais trouvé tout simple qu'on résistât vigoureusement, si la situation le commandait, à l'application de certains principes ; mais, en en ajournant l'application, il fallait ne pas cesser de les reconnaître, et en maintenir fermement l'autorité. Rien ne serait plus dangereux, dans le chaos où nous égarent tant de passions et d'intérêts personnels, que de perdre tout à fait de vue les saines notions théoriques.

Je ne m'arrête pas davantage à combattre ce qu'ont pu dire, pour en obscurcir la vérité, certains défenseurs du projet de loi. Il ne faut pas leur rendre tortures pour tortures et en infliger à leur amour-propre autant que les mesures qu'ils ont préconisées seraient de nature à en faire souffrir à la liberté.

J'ai hâte de finir, et je me borne à dire, en terminant, qu'en l'état où sont les choses, ce qu'il y aurait de plus désirable, ce serait que le débat, cette année, n'arrivât pas à solution. La question n'est point comprise. On s'efforce de la réduire aux proportions d'une querelle entre l'Université et les jésuites, et l'on n'a pas l'air de prendre garde que les droits du public y sont au plus haut point impliqués. De la part de l'Université, ce peut être là une tactique fort habile

; mais de la part du public, on ne sait comment se rendre compte d'un tel excès d'inattention. Le public devrait voir cependant, pour peu qu'il ait pris la peine d'ouvrir le projet, qu'il est dirigé presque tout entier contre la liberté de l'industrie particulière, et que les dispositions relatives aux écoles ecclésiastiques n'y tiennent qu'une place fort limitée. À vrai dire, l'industrie privée n'a pas l'air de se douter qu'il soit ici question d'elle, et le débat s'éterniserait entre l'Université et les jésuites, qu'elle n'en saurait pas mieux, quant à ce qui la regarde, de quoi il s'agit, et qu'après plusieurs mois de discussion, on ne pourrait prononcer sans qu'à son égard il y eût surprise. Il faudrait pourtant attendre, avant de juger, qu'elle se soit éveillée et qu'elle ait pris quelque part au débat de la cause. — Puis il serait tout à fait désirable qu'on se donnât le temps de mieux apprécier les demandes du clergé, de les juger d'une manière plus éclairée et plus calme. Il y aurait à examiner froidement, non pas s'il doit être officiellement chargé de l'enseignement public et mis à la place du corps universitaire : il ne le demande point ; ni s'il n'est pas coupable de violence et ne manifeste pas un insupportable esprit de domination, par cela seul qu'il réclame la liberté ; car, de la part de ceux qui, depuis quarante ans, par l'abus de la législation la plus despotique, tiennent, en fait d'enseignement, absolument tout sous la main, une telle accusation passe en vérité toutes les bornes, et, sans apprécier ici le but ni les moyens du clergé, et en prenant en lui-même l'effort qu'il fait en faveur du droit commun, il est impossible de ne pas trouver cet effort louable et digne de tous les encouragements ; mais, ce qui est sérieusement à examiner, c'est la question de savoir s'il peut être admis à jouir pour son propre compte de la très légitime liberté qu'il réclame en faveur de tous, et à se livrer comme personne privée à l'exercice de l'enseignement ; si sa position comme corps public, nommé, rétribué par l'État, et chargé à ces titres d'un service spécial, lui permet d'élever une telle prétention ; s'il est mieux fondé à la former que ne le seraient l'armée, l'administration, la magistrature ; si, alors même qu'il cesserait d'être lié à l'État comme corps de fonctionnaires, il se trouverait, pour se livrer à l'enseignement, dans une bonne situation ; si la législation existante permettrait d'autoriser des congrégations d'hommes non reconnues à se livrer à l'enseignement ; si cette législation pourrait être facilement changée ; si l'État y serait suffisamment excité par les lumières du corps ecclésiastique, par sa connaissance des sciences et des arts profanes, par son aptitude constatée à les enseigner, par sa sympathie pour les acquisitions de la civilisation moderne et pour les formes de notre gouvernement en particulier, par celle qu'il inspirerait à la nation à tous ces titres ; si, d'ailleurs, alors même qu'il serait affranchi des liens que lui imposent la législation établie et sa situation officielle, il lui conviendrait véritablement de se livrer à l'enseignement des lettres et des sciences humaines ; si c'est bien là la mission d'enseigner qu'il a reçue ; si cet enseignement, à le bien prendre, n'implique pas contradiction avec la nature du sacerdoce, ou si la nature du sacerdoce n'implique pas contradiction avec cet enseignement ; si l'esprit d'un ministère tout d'inspiration et de foi n'est pas naturellement antipathique à l'étude et à l'enseignement des choses positives, etc. À vrai dire, ni l'État, ni le clergé, ni l'Université, ni la masse du public, ni l'industrie particulière ne paraissent avoir, dans ce grand débat, l'intelligence de leur situation et le sentiment de leurs droits et de leurs devoirs respectifs. Ils ne pourraient donc mieux faire tous que de laisser encore la question à l'étude. Vouloir régler leurs relations au sujet de l'enseignement, quand ils sont encore si mal informés de ce qu'elles doivent être, ce n'est pas hâter la solution des difficultés qui les divisent, mais introduire dans le débat un élément de discorde nouveau. À peine peut-on dire, dans l'état où sont les choses, et tant les questions sont mal posées, s'il est bon que la discussion continue, et si l'on peut espérer d'en voir sortir quelque lumière.

Ch. DUNOYER.

[1] Opinion de M. Royer-Colard sur l'article 4 du titre III de la loi des finances de 1819.

[2] Voir un rapport au Conseil municipal imprimé sous ce titre : NOUVEAU COLLÈGE À PARIS. Cet intéressant document, préparé par les soins d'une commission formée de MM. Perrier, Lahure, Say, Mortimer-Ternaux, Pellassy de l'Ousle, Ortila et Gallis, membres de ce conseil, a été rédigé par M. Ternaux, et lui fait infiniment d'honneur.

[3] Voir le *Journal des Économistes*, tome II, pages 118 et suivantes.