

PATOIS, JARGONS, DIALECTES ET INSTITUTION SCOLAIRE
 DANS LA FRANCE DU XIX^e SIECLE

*

Sonia BRANCA

◆ Ce texte a sa source dans la lecture du livre d'A. Chervel Et il a fallu apprendre à écrire à tous les petits français.

Dans cet ouvrage Chervel montre dans le détail comment la grammaire scolaire a été constituée pour enseigner et expliquer aux élèves de l'école primaire les problèmes de l'orthographe : la grammaire scolaire française aurait pour seule finalité l'enseignement de l'orthographe du français.

Mais le titre même du livre est ambigu : il laisse à croire qu'on apprenait à écrire aux Français une langue qu'ils parlaient déjà. Cet apprentissage du français écrit n'était-il pas pourtant pour la majeure partie de la France l'apprentissage d'une langue seconde ? Quelles ont pu être alors les relations entre le français écrit national et les langues parlées sur le territoire français ? Le rapport Grégoire permet de se rendre compte qu'à l'orée du XIX^e siècle la moitié de la nation ne parlait pas français : les Occitans, les habitants du Pays Basque, de la Province Catalane, les Bretons, les Flamingands de la frontière belge, sans compter les paysans des autres contrées qui patoisaient en Normand, en Picard, en Bourguignon ...

En 1864 une enquête de Victor Duruy, alors Ministre de l'Instruction Publique, montre encore une France coupée en deux : le Midi s'exprime en occitan, à 90 % dans le Gers, la Corse, l'Ariège, l'Aveyron, le Var; à plus de 75 % dans les Alpes de Haute-Provence, l'Aude, les Landes,

le Lot, le Puy-de-Dôme, les Hautes-Pyrénées, le Tarn; à plus de 60 % dans les Alpes-Maritimes, la Corrèze, la Haute-Garonne, l'Hérault, la Haute-Loire, la Haute-Vienne ¹...

Comment s'est opérée l'alphabétisation dans ces régions ?
Ou'a fait l'école des langues locales ?

Cette histoire est difficile à faire : les documents sont épars et rares. J'ai été amenée à pratiquer plutôt un sondage autour de deux périodes-clés dans l'histoire de notre scolarisation.

1833, date de la loi Guizot qui impose l'obligation scolaire aux communes et permet donc à l'Etat de provoquer la création d'écoles primaires au lieu de s'en remettre aux initiatives locales.

D'autre part, la fin du XIXe siècle qui voit le changement et l'élargissement des programmes scolaires, cependant que chez les universitaires a succédé à la grammaire générale la linguistique comparée qui s'intéresse aux correspondances systématiques entre les langues, et qui amène à une conception plus exacte des relations entre langues et dialectes, en montrant que les dialectes, loin d'être une version déformée des langues, se sont développés de façon à peu près indépendante.

*

I/ LE DOSSIER GUIZOT

I.1 LE QUESTIONNAIRE

L'enquête ordonnée par Guizot, alors ministre de l'Instruction publique, sur l'état des écoles, marque une étape. Elle annonce et prépare le contrôle effectif de l'Etat sur l'enseignement : dans l'été et l'automne 1833, Guizot envoie 490 inspecteurs ², un par arrondissement, avec pour mission de visiter les écoles de toutes les communes de France, puis d'adresser un rapport sur ce qu'ils avaient vu.

Il s'agissait pour Guizot de connaître les conditions dans lesquelles allait être appliquée la loi du 28 juin 1833, organisant l'enseignement primaire. L'enquête est un témoignage précieux sur l'état de l'enseignement élémentaire. Pour la première fois toutes les écoles de garçons et les écoles mixtes publiques et privées ont été visitées³.

Le questionnaire comporte 37 rubriques touchant l'état des locaux, le matériel scolaire (en particulier la liste des livres de classe utilisés), l'efficacité de l'enseignement. A titre d'illustration je joins un exemple de ce questionnaire.

DPT DE L'AIN / CANTONS D'AMBERIEUX ET DE LAGNIEUX

<u>Questionnaire</u>	<u>Ambérieux</u>
L'instituteur est-il logé ?	oui
la commune lui fait-elle un traitement fixe ? elle le fera	
quel en est le montant ?	le produit des trois centimes
<hr/>	
L'instituteur jouit-il de quelque autre traitement comme secrétaire de mairie, chantre, etc. ?	200 F comme secrétaire
<hr/>	
L'école est-elle entièrement gratuite, ou bien n'y admet-on gratuitement que les indigents ? Quel est le nombre de ceux-ci ?	4, nombre qui augmentera à la fixation de son traitement
<hr/>	
Quelle est la rétribution payée par les élèves non gratuits ?	1 F 50, 2 F, 3 F, 4 F
<hr/>	
L'école est-elle commune aux enfants des deux sexes ?	non
<hr/>	

A quel culte appartient-elle ?	catholique
Les élèves d'un autre culte sont-ils admis à l'école ?	il n'y en a point
<hr/>	
L'instituteur est-il admis à recevoir des élèves pensionnaires ?	n'en a pas reçu
<hr/>	
A quel âge les enfants sont-ils admis à l'école ?	5-6 ans
<hr/>	
Quel est le nombre moyen des années qu'ils y passent ?	8 ans
Quel est le nombre des élèves ?	
en hiver :	40
en été :	40
<hr/>	
Quelle est la méthode d'enseignement suivie dans l'école ?	simultanée
Si c'est la méthode mutuelle, le mobilier de classe est-il suffisant ? Se compose-t-il de tableaux et autres objets d'enseignement envoyés dès l'origine par l'une des sociétés d'instruction primaire, ou bien les tableaux ont-ils été renouvelés ?	L'instituteur a composé lui-même plusieurs tableaux pour l'épellation
Par qui ces tableaux ont-ils été publiés ?	
<hr/>	
Les élèves sont-ils pourvus de livres uniformes et en nombre suffisant ?	oui
Quels sont ces livres ?	Pensées Chrétiennes Institution des Jeunes Gens Catéchismes Psautier Grammaire
<hr/>	
Quels sont les objets dont manque l'école ?	Elle sera bientôt transportée près de la mairie et meublée
Quels sont les moyens de les lui procurer ?	
Quelles sont les matières d'enseignement ?	Histoire sainte, catéchisme, lecture, écriture, orthographe
<hr/>	

Comment l'école est-elle tenue sous le rapport de l'ordre, de la discipline et du travail ?	bien
Quel est l'état de l'enseignement ?	
Les élèves font-ils des progrès ?	prospère
Les cahiers sont-ils bien tenus ?	oui
(les visiter, interroger les élèves, les faire interroger devant soi par le maître)	école en vacance

Nom et prénom de l'instituteur :	THENLOT Jean-Simon
Son âge ? Est-il célibataire, marié ou veuf ?	38 ans, célibataire
S'il est marié ou veuf, a-t-il des enfants ? Quel en est le nombre, l'âge, le sexe ?	
Sont-ils à sa charge ?	
Quelle est sa position de fortune personnelle ?	produit de son école

L'instituteur a-t-il un brevet ?	2e degré
De quel degré ?	
A-t-il une autorisation ?	1818
De quelle date ?	

L'instituteur a-t-il été exempté du service militaire en cette qualité ?	non
Sort-il d'une école normale et de laquelle ?	non
A-t-il obtenu une médaille d'encouragement ?	en bronze, et on lui fait espérer une en argent
A-t-il de la capacité, de l'aptitude et du zèle ?	oui
Quelles sont les qualités qui le distinguent ?	actif, méthodique

Sait-il s'attirer le respect et l'affection de ses élèves et l'estime de ses concitoyens et la bienveillance de l'autorité ? Est-il bien avec le curé ou le ministre et, dans le cas négatif, de quel côté paraissent être les torts ?	oui
Ne forme-t-il que des relations honorables et évite-t-il les sociétés et les habitudes qui ne conviennent pas à son état ?	oui

L'instituteur n'exerce-t-il pas
quelque autre profession ou commerce non
peu compatible avec les fonctions
de l'enseignement ?

Indiquer les communes où se réuniraient
les instituteurs en conférence
et où existerait une bibliothèque Ambérieux
contenant des livres d'Instruction
Primaire

I.2 QUESTIONS SOULEVEES PAR LES RAPPORTS D'INSPECTION

L'examen des questions permet de se faire une idée des problèmes qui se posaient en 1833.

Ainsi, il est naturel de demander si l'instituteur a un traitement fixe, car la majorité des maîtres vit de la rétribution mensuelle que lui offrent les parents des élèves (quand ceux-ci viennent en classe); il est normal de demander si l'instituteur exerce d'autres activités : celui de notre exemple est secrétaire de mairie, mais au fil des réponses on voit aussi des menuisiers, des maçons et de nombreux cultivateurs ...

Si on fait préciser la rétribution payée par les élèves, c'est qu'elle dépend des matières enseignées : un élève qui n'apprend que la lecture ne paiera que 1,50 F, si l'élève apprend en plus à écrire il paie 2 F, et 3 F s'il aborde aussi le calcul.

D'autres questions portent sur la durée de scolarisation; on entre souvent à l'école à 5 ou 6 ans, parfois moins; c'est que les familles qui ne savent pas quoi faire des petits les laissent à l'école. Ensuite selon les lieux on peut passer de trois à dix ans dans l'état d'écolier (ainsi quitter l'école à 7 ans pour devenir berger).

Surtout la fréquentation varie énormément pendant l'année scolaire. Dans le canton d'Ambérieux, où l'école reste pleine, tous les villages voient les écoles se vider l'été : les enfants vont aider aux

aux travaux des champs. Et d'ailleurs à Ambérieux l'école est fermée au moment de l'inspection, sans que l'inspecteur précise pour quelle durée.

Les questions sur les méthodes distinguent la méthode individuelle si le maître fait venir à tour de rôle près de lui des élèves pris individuellement, pendant que les autres attendent leur tour; simultanée comme à Ambérieux où le maître s'adresse à des divisions, ou mutuelle si des élèves plus formés encadrent les moins habiles. D'où la question cruciale des livres : tout mode collectif suppose que les élèves disposent d'un matériel homogène. Tant que chaque élève viendra avec son unique livre de prières transmis de père en fils, il sera impossible de pratiquer un enseignement collectif.

Toutes ces questions permettent donc de se faire une idée du dénuement de l'école en 1833 : l'exemple que j'ai retenu est pourtant celui d'une bonne école.

On y trouve des livres uniformes, l'instituteur peut donc pratiquer un enseignement simultanée. D'ailleurs, cet instituteur est formé⁴. Il a un brevet du 2e degré, il est capable de composer lui-même des tableaux d'épellation, il enseigne l'orthographe à ses élèves, ce qui est à peu près le cas d'une école sur sept.

Souvent la réalité est donc plus sombre. Mais l'école d'Ambérieux témoigne du nouveau climat qui s'installe vers 1830. Les communes les plus importantes vont prendre en charge l'instruction. L'école d'Ambérieux va ainsi recevoir des locaux neufs : "elle sera transportée près de la mairie et meublée", et l'instituteur sera payé par la commune.

La première utilité de la lecture de l'enquête Guizot, c'est de permettre de reposer la question des données sur lesquelles se fonde l'histoire de l'enseignement du français.

L'examen des réponses au questionnaire montre une immobilité profonde, quelles que soient par ailleurs les rénovations pédagogiques proposées d'en haut.

Ainsi, la loi de 1833 mettait au programme de l'école élémentaire les éléments de la langue française, c'est-à-dire l'acquisition d'une prononciation standard, l'étude de l'orthographe et un peu de grammaire. Mais l'inventaire des livres scolaires oblige à souligner le décalage entre la loi et les réalisations : les Croix de Par Dieu, les psautiers latins, les catéchismes diocésains (parfois celui de Fleury), plus rarement la Bible, forment l'ordinaire des écoles rurales. En Champagne, une école sur six possède un abécédaire et une méthode de lecture (souvent à quelques rares exemplaires). Les ouvrages que les revues pédagogiques de l'époque mentionnent, la Citolégie de Dupont, l'Alphabet universitaire, les méthodes de Peignet, de Mialle et de Maître sont complètement inconnus.

Normalement, après avoir appris les lettres dans des Croix de par Dieu ⁵, c'est avec les psaumes latins ou le catéchisme français que l'on poursuit l'apprentissage de la lecture. On peut par ailleurs trouver çà et là quelques livres de lecture : l'Ain connaît une dizaine d'écoles où l'on utilise Simon de Nantua ⁶. Dans les Hautes-Alpes, on rencontre quelques Thélémaque (à Risoul, à Gap), une Histoire Sainte de Lhomond à Saint-Crépin, des traductions d'Homère par Madame Dacier et, dit l'inspecteur : "*divers bouquins parmi lesquels sont des romans*". A Largentière, une école a les Fables de La Fontaine. Un dernier témoignage est emprunté à l'inspecteur de Sedan-Nord :

"Les livres employés dans les écoles étaient en général au-dessus de l'intelligence des enfants et empreints d'un mysticisme exagéré : c'étaient les Devoirs du Chrétien, l'Instruction de la Jeunesse, les Exercices de la Journée Chrétienne, la Conduite Chrétienne et divers syllabaires. Le comité a réussi à les remplacer dans presque toutes les écoles par la Bible de Royumont, le Nouveau Testament, la Morale en action, le Catéchisme historique et a fait extraire des tableaux de Jomard un syllabaire et mettre au bout quelques prières."

Pour ce qui est de la grammaire, les écoles rurales semblent peu touchées par les mutations intervenues depuis le début du siècle : Noël et Chapsal ont succédé à Lhomond et ont infléchi la grammaire générale dans le sens de l'apprentissage de l'orthographe : la théorie des figures, en particulier les notions d'ellipse et d'inversion, est réquisitionnée pour traiter les cas d'accord du sujet, du verbe et des compléments. Cette évolution se reflète dans la liste officielle des livres scolaires qui

date de 1837. On trouve à côté du nom de Lhomond ceux de Wailly (Grammaire abrégée), l'Essai de Grammaire française élémentaire de David, les Participes français par Colin, la Nouvelle méthode d'orthographe de Dунand, la Petite Grammaire des écoles primaires de Lorain et Lamotte ... Tous ces ouvrages sont absents des écoles. Quand, et c'est rare, une grammaire est mentionnée, c'est la vieille grammaire de Lhomond qui date du XVIIIe siècle. Je n'ai trouvé pour l'Ain que deux mentions de Noël et Chapsal.

On rapprochera ce décompte de la remarque de l'Inspecteur Melinès, des Ardennes, qui écrit que

"... c'est à grand-peine que le maître obtient que les élèves se procurent la grammaire usuelle et s'il veut abandonner la petite grammaire de Lhomond pour adopter Noël et Chapsal, qui coûte quelques centimes de plus, nouvelle difficulté".

Nous laisserons de côté l'ensemble des problèmes soulevés par l'action de Guizot et par le questionnaire pour nous centrer sur un point : comment l'école de 1833 aborde la question des dialectes et des patois.

C'est par le biais des demandes qui ont trait au matériel et aux activités scolaires qu'on débouche sur les problèmes linguistiques.

I.3 ASPECTS SOCIOLINGUISTIQUES : ATTITUDES EN FACE DU FRANÇAIS NATIONAL

Il est généralement admis que l'école a joué un rôle essentiel dans la destruction des langues locales et dans l'imposition systématique de la langue française ⁷. Il fallait franciser les masses pour qu'elles comprennent le français de la Charte, le français des lois nouvelles qui permet d'exercer ses droits publics et privés.

Comme le disent après les Révolutionnaires de 89 les inspecteurs de 1833 que Guizot envoie dans toutes les écoles :

"Le besoin d'apprendre le français deviendra de plus en plus urgent à tous les habitants de notre province. Aucun élève des écoles primaires ne devrait à l'avenir l'ignorer complètement. Comment s'il ne le connaît pas du tout, pourra-t-il obtenir de l'avancement quand il embrasse la carrière militaire ? Pourra-

t-il lire et comprendre les actes émanés des tribunaux ou des administrations qui lui seront adressés ? Sera-t-il en état de gérer ses affaires, de veiller à la conservation de sa fortune, s'il n'a point la moindre idée de cette même langue ?".

(Rapport de l'inspecteur du
Bas-Rhin, Arr. de Schlestadt-
Canton de Barr)

Il faut donner une réalité au droit égal à accéder aux emplois.
Or, par exemple dans bien des cantons du Sud de la France,

"On trouve peu de personnes sachant à peine signer leur nom et (...) l'embarras est extrême lorsqu'il s'agit de choisir un maire, un adjoint, un secrétaire de mairie et de trouver un homme même qui puisse entendre et parler un peu la langue française."

(Inspecteur d'Académie Dupuy-
Montbrun, Académie d'Aix.
Pour Pertuys, Manosque, les
Mées, Mezel, Riez)

Ce problème administratif continue la politique d'Ancien Régime : la langue de l'administration doit être le français. Mais la remarque de l'Inspecteur Lorain, elle, concerne plutôt la conception post-révolutionnaire de l'Etat-Nation :

"Il faut opérer la réunion des esprits par l'uniformité du langage et des moeurs et (...) ne plus distinguer des races gaéliques ou germaniques ou ibériennes, mais les fondre toutes dans l'unité nationale." ⁸

Ce sont souvent les instituteurs eux-mêmes qui ne savent pas le français dans le Pays Basque, en Bretagne, dans les Pyrénées, en Alsace et en Provence.

L'inspecteur des Pyrénées-Orientales écrit pour l'arrondissement de Perpignan :

"Il me serait facile de citer des maires, et même des instituteurs à qui j'ai été obligé de traduire mes questions en catalan."

Dans l'arrondissement d'Oloron :

"L'instruction primaire n'est guère avancée dans la commune d'Esquioule, malgré que cette commune ait un instituteur communal et quatre instituteurs libres dans les hameaux (...) ils ne parlent que le basque, il est impossible de leur faire rien comprendre."

Mais les résultats de l'enquête démontrent l'intervention des pressions sociales dans l'histoire de l'enseignement.

Elle signale les réticences des milieux bourgeois à voir s'instruire les paysans : dans le canton de Ricerps (Aube) les écoles "sont faibles, mal tenues et misérables". Les riches envoient leurs enfants à Troyes ou à Paris et par conséquent ne prennent aucun intérêt au développement de l'enseignement primaire. Surtout, on voit apparaître le refus politique et culturel de toute une partie de la France : pour bien des communautés rurales, acquérir la langue française, la langue légitime, supposerait qu'elles soient entrées dans d'autres rapports sociaux, qu'elles aient quitté leurs attitudes et leurs valeurs d'origine pour adopter une idéologie "progressiste". Dans l'arrondissement de Mirecourt (Vosges), le chargé d'inspection signale que,

"Quant à la grammaire française et à l'orthographe, la grande majorité des instituteurs est obligée d'en donner des leçons furtivement, pour ainsi dire, et à la dérobée. — Il n'est pas besoin de grammaire pour des paysans — disent les parents, pour la plupart. Aussi les enfants parlent-ils généralement patois."

Plus net encore le témoignage de l'Inspecteur de la Marne (arr. de Vitry) :

"J'ai entendu même plusieurs maîtres se plaindre que les parents défendissent de montrer à parler à leurs enfants; qu'ils sachent lire et écrire, dit-on, en patois, c'est suffisant. Ils n'ont pas besoin de savoir parler comme des bourgeois."

L'attitude en face de la langue nationale n'est pas l'effet mécanique de la situation géographique ou économique des populations :

"En Ariège, les habitants de la partie élevée sont ordinairement les plus civilisés parce que leur terroir étant insuffisant, ils sont forcés de se livrer au commerce et au charroi, ce qui leur fournit l'occasion d'apprendre à parler français assez bien pour se faire comprendre."

(Principal du Collège de Foix,
chargé d'inspection)

Cette vie de relation, ces liens commerciaux s'accompagnent de l'acquisition de valeurs nouvelles qu'inversement certains pays prospères peuvent refuser.

Ce refus du français peut devenir explicitement politique.

Dans le Tarn, arrondissement de Castres :

"Dans les villes, dans les campagnes, à chaque instant le patois frappe les oreilles du voyageur, c'est l'idiome favori pour quelques esprits indépendants attachés au sol du Midi; c'est presque la langue nationale; les curés sont obligés de prêcher en patois; tout le monde ici est obligé de savoir un peu de patois, et malheur aux inspecteurs d'académie qui n'en connaissent pas un mot."

Mais le refus du français ne recouvre pas l'analphabétisme : en Alsace, selon le témoignage des inspecteurs, de nombreux cantons germanophones sont bien alphabétisés, comme ce canton du Bas-Rhin où, à Richtalsheim, *"le sieur W., instituteur, est badois; il ne parle pas le français; il l'écrit cependant et le lit assez bien."*

Dans les textes que j'ai dépouillés, seules les langues à qui l'on reconnaît un certain prestige (l'occitan, qui fut traditionnellement une des grandes langues littéraires de l'Europe, et l'alsacien, à cause de ses liens avec l'allemand tout proche) sont décrites comme des symboles d'identité culturelle et nationale.

Au contraire, les populations qui parlent le basque par exemple, ne sont jamais décrites qu'en termes péjoratifs : ce ne sont pas des "esprits indépendants", mais des sauvages ignorants.

Dans ce mouvement d'inculcation du français, l'attitude de l'église est déterminante. Or, malgré les hésitations du clergé, il ne manque pas d'endroits où les pratiques d'évangélisation se font en patois :

En Ariège, arr. de St-Girons :

"Dans plusieurs écoles, j'ai trouvé qu'on l'enseignait [le catéchisme] en patois, les maîtres trouvant plus simple de céder aux habitudes de l'ignorance que de s'attacher à la vaincre."

Dans le Gers, arr. de Lectoure :

"Le curé exige, et les deux instituteurs ont le tort d'y consentir, que les enfants apprennent et récitent le catéchisme en patois."

Dans les Hautes-Pyrénées (Tarbes) :

"Les prêtres font un devoir au régent de parler patois aux enfants, de leur enseigner le catéchisme avant tout en faisant usage de cet idiome patois."

Dans le Lot, arr. de Figeac :

"Je leur ai recommandé aussi de faire réciter le catéchisme en français, et non plus exclusivement en patois, comme ils le font presque tous."

C'est que les langues locales restent pour l'église les intermédiaires nécessaires pour se faire entendre des populations. Et peut-être aussi — c'est ce que pensera Bréal⁹ — elles permettent de jouer sur une complicité affective, de s'adresser au cœur par opposition au français d'école, langue froide, et en tout cas, extérieure à la communauté¹⁰.

I.4 ASPECTS LINGUISTIQUES : METHODES D'ALPHABETISATION ET PATOIS

L'enquête de Guizot ne permet pas de se faire une idée objective des formes patoisantes pratiquées : l'école ne cherche pas à décrire ces langues, et c'est à l'occasion de l'évaluation du minimum d'instruction acquis par des élèves que les inspecteurs font des remarques linguistiques; on trouvera cependant assez peu de notations précises sur les approximations de français pratiquées dans les classes : c'est au premier abord plus étonnant, il n'y a pas dans les réponses au questionnaire de base qui permettrait de rédiger des manuels de provincialismes corrigés.

Une explication tient aux ambitions très limitées de cet enseignement, réduit strictement aux disciplines fondamentales, lire, écrire, il faudrait dire graphier, compter. L'écriture ne met en jeu que des techniques de re-copiage; c'est en fait autour de la lecture que vont se concentrer les problèmes de langue.

•• Les méthodes de lecture :

Or, les méthodes de lecture sont plutôt des méthodes de dressage au déchiffrement que des méthodes centrées sur la compréhension de messages.

Elles vont toutes des lettres aux syllabes, puis aux mots, enfin seulement aux phrases.

L'épellation reste fréquemment traditionnelle : f se prononce èf malgré la vieille critique des grammairiens de Port-Royal qui recommandaient la prononciation "naturelle" où les consonnes gardent leur valeur propre.

Pour les théoriciens de l'époque :

"Il faut que l'enfant apprenne à prononcer à première vue d'abord la lettre, puis la syllabe, ensuite le mot et enfin la construction ou les mots que le sens ne permet pas de séparer et qui doivent être comme fondus en un seul. Tant que l'enfant hésite sur les valeurs des lettres, il ne sait pas les lier en syllabes, tant que les syllabes ne lui sont pas parfaitement connues, il ne peut pas en former un mot".

Pour ce premier travail tout matériel, on pense qu'il vaut mieux que l'enfant ne soit pas occupé avec des problèmes de signification. La recherche du sens ne pourrait qu'affecter le travail de syllabation, y mêler des problèmes supplémentaires.

"Et aussi longtemps qu'au premier coup d'oeil il ne sait pas lire plusieurs mots, comme s'ils n'en faisaient qu'un, vous n'aurez qu'une pénible et traînante lecture syllabique. L'enfant n'y attachera aucune signification parce qu'il sera tout occupé du travail matériel qu'il devra faire; et vous-mêmes, en mettant votre oreille et votre esprit à la tourmente, vous aurez peine à déchiffrer un chaos de sons détachés et incohérens [sic]."

(Le Révérend Père GIRARD,
Journal d'Education,
oct. 1817-sept. 1818)

Selon ces conceptions, après avoir appris la forme des lettres, les élèves lisent des assemblages de deux lettres pu, gu, puis des syllabes ga, gue, go, gu, aussi bien d'ailleurs des syllabes non réalisées dans la langue, tle, dle, puis des syllabes de quatre lettres, glou, blai; c'est seulement alors qu'ils ont accès aux mots puis aux phrases :

"Ne vois que les gens de bien.

Plus on est sot plus on est vain.

On se tient où l'on est bien.

*Ne fais point le mal fais le bien
en tout temps.*

*Sois bon et ne fais point de cas
du mal qu'on dit de toi.*

Ne dis que ce que tu sais."

(JOMARD, Nouveaux Tableaux
de Lecture, Paris, 1835)

L'exercice de lecture ne donne rien à penser, il ne met en jeu que la vue et la réponse sonore que doit entraîner la présentation d'une séquence graphique sans contenu. Ce n'est pas seulement que ces techniques de déchiffrement lettre à lettre retardent l'identification des mots par "bloc" et inhibe la formation de techniques de repérage efficaces, c'est aussi qu'une telle pratique enferme les élèves sur le plan du sémiotique, pour reprendre la terminologie de Benveniste, c'est-à-dire au niveau de la manipulation sur les signes, sans parvenir au plan du sémantique, c'est-à-dire de la signifiante.

Même une fois arrivé aux phrases, l'élève n'aura pas un texte consistant, ce qui l'aiderait à anticiper, à construire le sens, mais à une liste, où se succèdent des phrases proverbiales, non sans rapport : elles ont un même contenu moral, relèvent du même mode d'écriture, mais sans liaison. Ce n'est que dans l'espace du tableau de lecture qu'elles peuvent se juxtaposer.

Lire, c'est donc déchiffrer un méta-langage scolaire, et c'est à travers cette grille, cette attention portée exclusivement au bon déchiffrement, que les problèmes de langue apparaissent. Peu importe dans cette perspective que l'enfant comprenne ou pas ce qu'il a à lire : puisqu'on lui demande d'associer une forme et un son, le latin pourra même paraître plus commode; il est en effet plus univoque que le français; une lettre y garde toujours la même valeur phonique.

De fait, les inspecteurs signalent çà et là des écoles où l'on "enseigne encore à lire le latin avant le français" (Coutances, Manche). Il s'agit parfois d'obéir au curé, comme à Montreuil dans le Pas-de-Calais, qui veut "qu'on commence par faire lire en latin, ce qui permettra d'avoir des enfants de coeur"; parfois ce sont les parents qui ne permettent pas au maître d'innover, comme dans l'arrondissement de Briançon (Htes-Alpes).

Pour la population non francophone, le français c'est donc tout simplement un latin d'école et j'ai pu rencontrer le cas extrême d'un instituteur de l'arrondissement de Schlestadts (Bas-Rhin) qui, ba-
dois, ...

"... ne parle pas le français; il l'écrit cependant et le lit assez bien."

On voit à ce dernier exemple que l'instituteur peut enseigner à lire et à transcrire une langue qu'il possède très mal.

C'est donc sur les défauts de prononciation que vont se concentrer les remarques des inspecteurs. La plupart du temps, ils se bornent à un jugement très général :

Ain (Belley) :

"Une prononciation vicieuse et un mauvais accent"

Basses-Alpes (Barcelonnette) :

"Tous les maîtres ont un mauvais accent et une prononciation vicieuse"

Ardennes (Rocroy) :

"La lecture est extrêmement vicieuse, l'accent du pays est désagréable et il n'est pas possible de corriger cet accent puisque les maîtres prononcent presque aussi mal que leurs élèves"

Ariège (Tarascon, Pamiers et Laverdun) :

"On lit bien dans plusieurs écoles, mais dans la plupart on prononce mal"

Aube (Arcis-sur-Aube, canton de Méry-sur-Seine) :

"Dans les deux cantons que j'ai parcourus, les enfants prononcent mal, très mal une foule d'expressions. J'ai prié les instituteurs de vouloir bien dresser un tableau synoptique de toutes les locutions vicieuses qu'ils remarquent dans leurs villages respectifs. On dresserait ensuite un tableau général de toutes les locutions barbares de la contrée, on l'imprimerait pour l'afficher dans chaque école, tous les jours en finissant les classes, et même en les commençant l'instituteur fixerait l'attention des élèves sur la mauvaise, la bonne prononciation :

la première serait marquée avec des lettres très bizarres, la seconde avec des lettres les plus élégantes possibles : on les mettrait toutes deux en regard. On sent ce que peut la beauté des formes graphiques sur l'intelligence des enfants. L'inspecteur surveillerait particulièrement cette dernière amélioration."

Les notations précises sont extrêmement rares : un inspecteur de Valenciennes (Nord) a cependant remarqué la prononciation i pour e, ce qui fait que dans tout le canton, "en lisant tant, pendant, en temps, ils prononcent tint, pindant, in timps." 11

C'est donc toujours en termes de déformation caricaturale, de subversion désagréable que l'on considère les français régionaux. Il ne s'agit pas d'objets propres, susceptibles d'être décrits, mais d'écarts au français normé.

Une fois cependant, un inspecteur plus attentif a noté les prononciations caractéristiques d'Indre-et-Loire. Cette précision va de pair avec un intérêt certain pour la langue locale. Encore faut-il remarquer qu'on est là en Touraine, "ancienne capitale de la langue française", comme le dit l'inspecteur, pays qui bénéficie d'un préjugé favorable et où les variantes régionales sont connotées positivement.

"La langue commune, celle des paysans mêmes, ne manque ni de pureté ni d'élégance. L'observateur instruit trouve souvent du charme dans la naïveté des tours de la langue de Rabelais et le petit nombre de mots que le peuple lui-même commence à trouver barbares : part pour enfants (partus); tollir pour enlever (tollere); pindariser pour faire le beau parleur font aisément reconnaître que la Touraine a longtemps été la capitale de la langue française. La cour a passé là (...) et nous inviterons seulement l'instituteur à réformer un petit nombre de tournures telles que celle-ci : je voudrais qu'il ferait beau.

Quelques vices de prononciation que je vais énumérer :

- 1°) Les é fermés sont généralement prononcés ouverts : péch^é se prononce pèch^è.
- 2°) Beaucoup de monosyllabes, tels que deux, trois subissent, dans la prononciation, une espèce de trille qui leur donnent le son de deux ll mouillés : on prononce pour deux, trois : deuill, trôill.
- 3°) Les terminaisons en -ain se prononcent trop avec le son de -ame : la main ... la main^{ame}.
- 4°) Le son de deux ll dénature presque toujours aussi les terminaisons féminines en -ée : année se prononce anneille.
- 5°) Non seulement le t final se fait sentir dans les mots où nous ne le prononçons pas d'ordinaire; mais il se fait entendre dans plusieurs mots où il n'existe pas : la nuit, il prit, ici se prononcent : la nuite, il prite, icite.
- 6°) Les ô longs se prononcent trop brefs : trône se prononce trone.
- 7°) Enfin, la distinction des cas où l'-r de l'infinitif dans les verbes de la première conjugaison doit sonner ou rester muet, est généralement méconnue dans les écoles."

En classe donc, on apprenait à lire et à graphier une langue nouvelle. Petit à petit, les instituteurs ont imposé aussi son usage parlé.

Les Occitans, les habitants du Pays Basque, les Flamands de la frontière belge, les Bretonnants, les Alsaciens et les Lorrains ont appris à parler français, comme on apprend une langue seconde. Et les patoisants des communes rurales de Champagne et de Normandie ont dû rectifier leur prononciation pour la rapprocher de celle de la bonne société parisienne. A côté des copies, des dictées, des "petites phrases d'école", des coups achevaient de familiariser les élèves avec le français, ou encore des moyens plus pédagogiques, comme le "signe", inventé par un instituteur de talent :

"Le patois est le pire ennemi de l'enseignement du français dans nos écoles primaires. La ténacité avec laquelle dans certains pays les enfants le parlent entre eux, dès qu'ils sont libres, fait le désespoir de bien des maîtres qui cherchent par toutes sortes de moyens à combattre cette habitude (...) Le matin, en entrant en classe, le maître remet au premier élève de la division supérieure un sou marqué d'une croix faite au couteau, ou tout autre signe permettant de la reconnaître. Ce sou s'appelle le signe, il s'agit pour le possesseur, pour le signeur, comme disent les élèves, de se débarrasser du sou en le donnant à un élève qu'il aura surpris prononçant seulement un mot de patois." 12

Plus sérieusement, on peut se demander si les caractéristiques du français d'école primaire, cette langue qui ne ressemble ni aux français parlés ¹³, ni à la langue des collèges et des thèses universitaires, on peut se demander si cette langue n'a pas été conçue comme une sorte de "français fondamental", une sorte de langue élémentaire "simple" à l'usage des petits locuteurs étrangers des campagnes : elle est constituée de phrases courtes, grammaticalement simples, des indépendantes ou des principales à une subordonnée, donc avec des structures rigides et restreintes. Elle contient un vocabulaire concret.

La forme, si marquée socialement, de ce français scolaire, rappelle les formes réduites des manuels de français pour étrangers.

*

II/ LES REGIONALISMES CORRIGES

En marge de l'école, plutôt d'ailleurs pour les membres des bourgeoisies qui sont sortis des collèges avec une maîtrise relative du bon français, paraissent des recueils de locutions et prononciations vicieuses, des dictionnaires de fautes d'expression.

En Provence, par exemple, sort en 1810 le Dictionnaire des expressions vicieuses et des fautes de prononciation les plus communes dans les Hautes et les Basses-Alpes, accompagnées de leurs corrections, par Jean-Michel Rolland, du Collège de Gap; en 1829, les Corrections raisonnées des fautes de langage et de prononciation qui se commettent même au sein de la bonne société dans la Provence et quelques autres villes du Midi, par J.B. Reynier, Bachelier ès Lettres. En 1836, le Manuel du Provençal ou les Provençalismes Corrigés à l'usage des habitants des Bouches-du-Rhône, du Var, des Alpes, du Vaucluse et du Gard, du comte Charles de Gabrielli, conseiller à la cour royale d'Aix, qui fut l'un des plus réédités en Provence ¹⁴.

Bien sûr, ces manuels visent un public différent du public d'école primaire : les notables locaux qui cherchent à imiter le bon ton de Paris, contre les usages désormais populaires de la région. Mais

Gabrielli et ses semblables permettent justement de se faire une idée du français régional des grandes villes du Sud.

On regardera de près les faits linguistiques relevés par Gabrielli sous le nom de provençalismes. On s'intéressera au chapitre II intitulé "De celles des fautes de grammaire habituelles chez les provençaux qui peuvent être l'objet de règles générales.

Il s'agit donc du chapitre qui se présente comme une syntaxe régionale : quarante pages de remarques que l'on peut regrouper comme suit :

Je ne peux pas, bien sûr, dans ce cadre limité, rapporter de façon exhaustive les faits relevés par Gabrielli. De façon plus limitée, j'essaierai d'une part de résumer les traits les plus saillants qu'il a isolés, d'autre part, d'indiquer à partir de là quels peuvent être les problèmes posés par ses hypothèses théoriques. Comme tous les grammairiens de son temps, il explique que les écarts constatés relèvent de phénomènes d'interférence, c'est-à-dire de la superposition de structures françaises et de traits syntaxiques provençaux; j'essaierai de voir quelles sont les limites de ces explications par le substrat.

2.1 LA SYNTAXE DES PRONOMS 15

2.1.1

Gabrielli signale que le constituant sujet se présente sous une forme doublement marquée : forme non clitique et forme clitique.

"Ma mère elle m'a acheté cette robe hier" (§ 90)

"Où est-il votre père ?" (§ 91)

"Cela vient" dit Gabrielli de façon un peu embarrassée, "de ce que dans le provençal les verbes se conjuguent sans pronoms personnels (...) Comme les provençaux sont accoutumés à traduire a crowmpa par elle a acheté, et soun par ils sont, ils emploient cette traduction, alors même que la personne ou la chose déjà exprimées rendent inutiles les pronoms personnels."

Ainsi, c'est ici la différence de structure du provençal avec la forme fautive qui est invoquée pour ce tour relevé partout en France, et qui semble bien, en début d'énoncé, avoir été une forme courante de sujet,

surtout si, comme c'est le cas dans les exemples de Gabrielli, ils sont introduits par un possessif.

Gabrielli signale également le même emploi avec *y* :

§ 141 : Nous y passons devant "dites seulement" Nous passons devant
li passén davan

J'y ai mis le pied dessus ... J'ai mis le pied dessus
li aī mēs lou pé dēssu

etc.

où l'on observe une séquence forme clitique + adverbe de lieu, et au § 142 la séquence clitique + groupe nominal :

"Chez les étrangers on ne doit pas s'y présenter
d'une manière si familière

Enfin, avec *en*, Gabrielli propose l'exemple :

§ 102 : De là j'en conclus, qu'il commente ainsi :

"de là et en signifiant précisément la même chose, il faut opter entre eux et dire de là je conclus, ou j'en conclus."

2.1.2 La réduction du système des cas

§ 93, *lui* est réduit à *y/i* : j'y donnerai pour je lui donnerai (c'est-à-dire que la distinction animé/inanimé n'est apparemment pas respectée) : cette fois aussi Gabrielli attribue le fait à un calque du provençal où ...

"le mot li a en même temps la signification de l'adverbe de lieu français y : li voou, j'y vais, et des pronoms personnels lui et leur, mis pour à lui, à elle, à eux, à elles."

Le fait est également signalé à diverses époques, dans diverses régions. Sur ce point également l'influence du provençal est donc suspecte.

Au § 88 : leur prend une marque de pluriel, un *z* de liaison :

je leurs ai annoncé cette nouvelle
nous leurs avons rendu leurs aiguilles

Là encore il s'agit d'un fait caractéristique du français populaire national. Démêler ces deux parties du discours paraît important puisque la confusion entraîne une faute d'orthographe. Le pronom ne prend pas l's du pluriel, contrairement au possessif, bien qu'il soit sémantiquement pluriel.

2.1.3 L'ordre des pronoms

Au § 96, on trouve mention d'un ordre non standard pour les séquences de pronoms en position post-verbale : comme tous les Français, et cette fois Gabrielli ne rapproche pas cet ordre d'une séquence provençale, les Provençaux disent :

envoyez-moi le
montrez-nous la

Au § 87, on signale qu'ils font tomber le pronom complément direct, lorsque celui-ci est suivi d'un pronom indirect :

je lui raconterai pour je le lui raconterai

Gabrielli invoque à nouveau le calque du provençal, li racontaraï. Il s'agit d'un phénomène maintes fois signalé comme parisien (cf. H. Bauche).

Pour ce qui est des pronoms, Gabrielli nous donne donc une description assez précise des formes du français que l'on décrit comme du français parlé dans le peuple, pour y voir parfois un français "avancé".

2.2 LES PHENOMENES D'ACCORD

A propos des problèmes d'accord, je relèverai essentiellement :

2.2.1 Neutralisation

Le § 92 : Gabrielli note la neutralisation de l'opposition de genre pour les clitiques sujets de troisième personne :

Dites à mes cousines qu'ils me laissent tranquilles

Bien que les données soient difficiles à recueillir, il me semble qu'il ne s'agit pas là encore d'un fait explicable seulement en termes d'interférence comme le voudrait Gabrielli :

"Le mot va par exemple signifie à la fois il va et elle va, et van ils vont et elles vont, ce qui dispense les Provençaux de l'embarras de faire accorder en genre les pronoms personnels avec les noms qu'ils représentent. Ainsi plusieurs d'entre eux trouvent-ils cet accord pénible à observer en français."

On trouvera dans l'H.L.F. de Brunot, tome I, la mention de ces emplois :

"Ce phénomène se note de bonne heure dans les textes anglo-normands (les influences des dialectes du sud-ouest n'y sont sans doute pas étrangères) et aussi dans le nord-est ... Toutefois il est trop généralisé pour qu'on puisse le considérer comme dialectal. Il se rencontre jusque dans Ronsard :

Au Rossignol :

*Dy luy que les plus belles fleurs
En janvier perdent leurs couleurs
Et quand le mois d'Avril arrive
Qu'ils revestent leur beauté vive."*

2.2.2 Phrases attributives

Le § 85 : dans les phrases attributives l'accord du pronom avec le sujet :

je suis heureuse et ma soeur la serait si elle l'avait voulu

tournure sans doute ancienne dans le français le plus central puisque Mme de Sévigné la revendiquait.

2.2.3 Le possessif

Au § 89, il évoque l'accord du possessif de troisième personne :

"Il y a une faute grossière dans chacune des phrases suivantes : mes enfants sont allés chez sa tante (dites leur tante), mes filles ont passé la soirée chez sa cousine (dites leur cousine)."

L'origine de cette faute serait, selon Gabrielli, "dans la langue provençale qui n'a que son, sa, ses (soun, sa, sei); et rien qui corresponde à leurs et à leur : soun ana d'enco de sa tanto". L'accord du possessif en français me semble être une des difficultés du français, dans la mesure où il met en cause la personne du possesseur et ce type de "fautes" a pu être relevé fréquemment chez des enfants parfaitement francophones.

2.3 QUE SUBORDONNANT GENERAL

Gabrielli disperse sous plusieurs rubriques la description du système de subordination par que :

ce qu'il appelle le relatif que :

§ 96 : il donne des exemples tels que :

La chose que vous vous plaignez. Le côté qu'ils viennent

§ 95 : il dénonce le "pléonasme" dans :

C'est une femme que vous la voyez toujours mécontente

Un élément unique de relation que est suivi d'un deuxième groupe verbal, soit complet, comme au § 95, soit auquel il manque un élément, la place vide étant interprétée comme renvoyant à un élément du premier groupe verbal :

§ 96 : l'armoire qu'il met ses hardes

L'emploi de ce "relatif" après un nom ou un adverbe de lieu :

§ 100 : qu'il faut remplacer par occupé à ou par à suivi de l'infinitif :

Nous sommes ici que nous parlons de vous

A partir de là, Gabrielli va proposer toute une série d'équivalences lexicales :

§ 145 : Marche, que le chemin est beau

Que a alors la signification de attendu que ou car, mais on peut aussi retrancher simplement le que et dire : marche, le chemin est beau.

§ 146 : que a le sens de à tel point que, de telle façon que, que ..., tel que.

Il sent l'ail qu'il empeste

Elle vous parle qu'on dirait qu'elle a trente mille livres de rente

"Tout cela est beaucoup trop provençal. Tournez autrement : il empeste l'ail; à la manière dont elle parle, on dirait qu'elle a trente mille livres de rente."

§ 147 : que = que cela soit ou non

Pluie que pluie il faut que je parte

Pluèyo que pluèyo fèou qué partí

Tous ces emplois ont été recensés par ailleurs sous diverses rubriques : on a voulu y voir bien sûr la trace des tâtonnements des enfants qui cherchent à reconstruire le français (ce qui expliquerait qu'aujourd'hui encore un bon nombre de ces constructions sont relevées comme des traits du langage enfantin; ou encore des approximations que développent des locuteurs, quelle que soit leur origine s'ils essaient en élaborant des modèles successifs qui sont des versions plus "simples", d'approcher le système du français.

Les subordonnées en que sont donc des fautes classiques désignées selon les situations sociales comme enfantines ou comme relevant de phénomènes d'interférence.

Mais ne convient-il pas de remarquer que ces variantes sont aussi vieilles que le français ? On pourrait les relever chez beaucoup d'écrivains préclassiques et on les retrouve également dans les usages dits populaires selon les témoignages recueillis par Brunot et plus récemment par Bauche ou Frei : à côté du système de conjonctions "spécifiques" utilisées dans la langue lettrée et permettant de distinguer des relations causales, concessives, etc., que joue donc le rôle d'un élément de corrélation "générique", le contexte permettant de préciser la nuance de sens qui unit les éléments corrélés. Ces subordonnées "illégitimes",

aux yeux de la norme du temps, sont parfaitement légitimes aux yeux du linguiste puisqu'elles découlent du système même de la langue : Reste que cette norme linguistiquement arbitraire a été reconnue par les locuteurs petits-bourgeois du Nord qui cherchent à éliminer de leur pratique ces tournures syntaxiques en que, alors que l'existence d'un subordonnant à tout faire parfaitement légitime en provençal a pu incliner les Provençaux à s'en servir sans sentiment de dévaluation.

On peut se demander pour chaque point de l'inventaire de Gabrielli si l'effort réflexif des petits-bourgeois scolarisés pour éliminer les incorrections n'était pas retardé pour les Provençaux qui possédaient dans leur langue des tours similaires non dévalorisés : au fond le bilinguisme qui les innocentait a pu les protéger de l'anxiété que fait naître le rapport à une langue aussi "normalisée" que le français.

Je n'ai pas épuisé la liste des faits examinés par Gabrielli : disons que je n'ai guère pu noter que trois ou quatre points où l'on puisse parler d'un usage raisonnablement influencé par des données régionales.

2.4. DES USAGES REGIONAUX

2.4.1 Le surcomposé

L'article 112 signale un emploi plus étendu du surcomposé :

"On en fait un fréquent usage en Provence : on l'emploie pour il m'est arrivé de, il lui est arrivé de. Ainsi l'on dit je lui ai eu prêté de l'argent. Evitez ce prétérit et servez-vous simplement du prétérit indéfini en y joignant quelque adverbe qui complète votre pensée : je lui ai prêté plus d'une fois de l'argent."

2.4.2 La préposition de

Elle semble s'utiliser de façon plus étendue qu'en français normatif :

Elle correspond en particulier à un emploi adverbial.

§ 133 : On dit en provençal dé dré, dé coucha, dé léva, d'asséta, pour exprimer l'attitude de la personne qui est le sujet du verbe.

Aussi trouve-t-on :

Il mangeait de droit

Il m'a parlé de couché, etc.

§ 134 : Ne marchez pas de reculons
Cela viendra de peu à peu
Ils marchent de deux à deux ...

§ 137 : de indique "le motif d'une action" :

Je l'aurais battu de la peur qu'il m'a faite

Je l'aurais assommé de sa tranquillité

§ 139 : de semble "avoir la signification" de par, à travers, au moyen de :

C'est de là qu'il faut passer

Ne pouvant entrer de la porte, les voleurs entrèrent de la fenêtre

Il arrose de ce robinet

Il semble qu'on puisse constater une sorte d'emploi générique de de parallèle aux emplois de que introducteur de subordonnées.

4.3 L'ARTICLE DEFINI

Gabrielli décrit les faits dans deux rubriques :

§ 82 : là où le français arrête aux parties du corps la possibilité d'utiliser un article défini devant le nom avec corrélativement un réfléchi sur le verbe,

*"la langue provençale applique cette tournure aux vêtements :
mi siéou léva lou mantéou : je me suis enlevé le manteau."*

Au § 83, il signale qu'il peut s'agir de toutes sortes d'autres objets, sans donner la distribution syntaxique du phénomène : as-tu pris le café ce matin ? Je lui ai délié les cordons des souliers; vous m'avez éteint la lampe.

En fait, le phénomène n'est pas limité aux emplois décrits par Gabrielli : les contraintes du § 82 sont de même nature que celles du § 83. Le problème est celui de la combinaison entre un pronom de type personnel (lui/je par opposition à y ou en) et un élément lexical seulement déterminé par l'article le.

Pour aller vite, je dirai en renvoyant à l'article de Colette Jeanjean sur il y a que le comme seul moyen de détermination du nom entraîne un effet d'extension maximale :

il aime la viande ¹⁶

On constate que le nom, non localisé, se combine mal avec le pronom personnel de type lui :

?* Je lui ai sali le manteau ¹⁷

Il faut, pour que la cooccurrence redevienne possible, que le nom se trouve localisé :

- soit par l'adjectif possessif ou le démonstratif, qui sont localisateurs :

Je lui ai sali (son/ce) manteau

- soit par une relative qui vient restreindre l'extension du nom :

Il lui a sali le manteau qu'il venait d'acheter

- soit par un complément de nom, lui-même localisé :

Il lui a sali le manteau de son gosse

* Il lui a sali le manteau de laine

- soit parce que le lexique est interprété comme partie constitutive d'un ensemble individualisé :

Il lui a sali les cheveux

? Il lui a sali le dessus (de la table)

les éléments lexicaux suffisant alors à provoquer cet effet de localisation. On peut bien sûr forcer les choses et déclencher des interprétations métaphoriques, en glissant un lexique "inapproprié" qui sera réinterprété et provoquera un effet de "partie constitutive d'un tout" :

Je lui ai secoué les puces

où il ne s'agit plus de puces réelles, ou :

Je lui ai cogné le citron, la cafetière, etc.

jusqu'au pornographique :

Je lui tonds le gazon ¹⁸

En français méridional, l'article défini semble posséder une valeur localisante suffisante pour se combiner avec un pronom de type lui :

Il lui a sali le manteau

C'est le même type de phénomène qui explique que l'on trouve :

J'ai la voiture

ce qui se traduirait à peu près par :

J'ai une voiture

(ex. : ça y est, j'ai la voiture, la maison, j'ai tout le confort !)

Avec un verbe localisateur comme avoir, le défini suffit pour réduire l'extension du concept voiture.

2.4.4 Le partitif

Le § 127 signale une utilisation propre du partitif : tantôt l'article est absent comme dans :

Je n'ai bu que d'eau à mon dîné

As-tu mangé de fromage ?

Nous lui portons de raisins et de figes

Mets-y d'huile

tantôt, § 129, peut-être par hypercorrection, du est maintenu après les adverbes de quantité :

Je n'ai pas assez de l'encre dans mon écritoire

ou § 131 derrière que :

Que du monde !

2.5

Au demeurant, peu de chose !

Nous n'avons pas actuellement d'éléments suffisants pour comprendre pourquoi notre inventaire est si réduit : cela tient peut-être à la position du provençal à cette date. Malgré la renaissance mistralienne, le prestige du français comme langue de civilisation, son enseignement systématique dans les collèges depuis la fin du XVIIIe siècle, la diffusion de la presse, l'expansion du commerce, les formes centralisées prises par la vie politique ... font qu'une partie importante de la population urbaine, et à plus forte raison celle des classes privilégiées, parle français en famille. Même si la pratique du provençal coexiste encore pour la majorité de ces locuteurs, on peut dire qu'au XIXe siècle ils ont déjà derrière eux une longue tradition d'usage du français. ¹⁹

Des recueils comme ceux de Gabrielli viendraient au fond trop tard pour permettre de saisir ce qu'a pu être ce français-occitan des élites. Pour saisir si elle existe, une langue "intermédiaire", il faudrait travailler sur les quelques documents qui restent, par exemple les archives des Sociétés populaires de la Révolution, dans la mesure où sous la Terreur des citoyens qui n'avaient pas appris la langue française dans les collèges ont été amenés à s'en servir.

✱

III/ LE LATIN DES PAUVRES

Parallèlement au silence de l'école officielle, un courant pédagogique marginal, qui prend appui sur les langues locales, va se développer. Un certain nombre de maîtres pensent, et cela très tôt, que ce n'est pas parce que les enfants parlent patois que l'apprentissage du français échoue, mais parce que les maîtres refusent d'en tenir compte.

3.1 UNE MORPHOLOGIE COMPAREE

Les sous-titres de ces manuels, souvent rédigés par des instituteurs, sont déjà explicites :

- ◆ TANGUY, an VII de la République (1800), Brest : Le Rudiment du Finistère, Manuel de Français-Breton destiné à faire passer d'une façon rationnelle les enfants de la connaissance de leur langue maternelle à celle de la langue française.
- ◆ DUCLOS, 1826, Grammaire française expliquée au moyen de la langue provençale ou nouvelle méthode avec laquelle un Provençal qui sait lire peut, sans maître, apprendre en peu de temps à parler et à écrire correctement le français, Marseille, Camoin 1826.
- ◆ J.J. CHABAUD, Grammaire française expliquée au moyen de la langue provençale (1826).
- ◆ GRANIER DE MANE & SON FILS PRETRE RECTEUR D'ONGLES, Méthode facile pour aplanir beaucoup de grandes difficultés de l'orthographe française par des exemples, Gaudibert, 1829, in 12°, 108 p.
- ◆ Louis MASSE, Grammaire du peuple ou grammaire française expliquée au moyen du provençal, ouvrage avec lequel on peut sans le secours d'un maître résoudre toutes les difficultés de la langue française, Marseille, 1840.

Certains de ces maîtres expliquent qu'ils ont recours à la traduction patois-français, parce que, comme l'écrit Masse :

"Les premières études doivent commencer dans la langue maternelle"

Le parler local est donc simplement un point de départ nécessaire pour que l'enfant comprenne ce qu'on attend de lui.

Mais d'autres textes, quand l'occitan est en cause, sont amenés à vanter un idiome resté plus proche du latin, plus étymologique : les Granier bâtissent leur méthode sur la considération qu'il suffit de prononcer un mot en provençal pour trouver la terminaison d'un mot français dont les consonnes finales sont muettes. De même toutes les voyelles provençales "comptent dans la prononciation"; il suffira donc, pour dis-

tinguer les graphies ai, è, e + 2 consonnes de prononcer le mot correspondant en provençal, aigre, alègre, ou elle (ello).

C'est surtout pour l'orthographe grammaticale qu'on attend un secours du provençal qui fait sonner les finales :

<u>ame</u>	feront penser à	<u>aime</u>
<u>ames</u>		<u>aimes</u>
<u>amo</u>		
<u>amon</u>		<u>aiment</u>

De même, la règle des participes, dont Masse dit qu'elle "constitue le grand écueil de l'école", les élèves ne parviennent pas à l'apprendre :

"Peut-être un sur quarante a-t-il répondu avec quelque facilité sur la règle des participes."

Cette règle pose moins de problèmes si l'on part du provençal, qui distingue le masculin ama, fini, rendu du féminin amado, finido, rendudo.

Le recours à la traduction permet donc une identification facile des problèmes : il aide aussi à distinguer les homophones français : les Granier signalent par exemple l'opposition ce/se; dans un cas en provençal on utilisera seulement le verbe être (és, ou au futur éro, au passé fougué ...), dans l'autre pour se, le réfléchi est employé ²⁰.

Ces premières grammaires "comparées" des années 1800-1840, qu'il s'agisse explicitement de méthodes orthographiques comme c'est le cas pour le livre des frères Granier, ou qu'au contraire elles se présentent comme des grammaires, comme le livre de L. Masse ou de Jean-Joseph Chabaud, restent d'abord et avant tout des grammaires de l'orthographe : les difficultés que L. Masse veut résoudre, c'est d'abord l'accord du verbe avec son sujet, de l'attribut avec le sujet, de l'adjectif avec le nom auquel il se rapporte ... Sa grammaire contient donc une morphologie + des règles d'accord.

Voilà par exemple comment on utilise la traduction pour enseigner l'accord du participe :

"(1) Ces analyses seront d'un grand secours pour l'intelligence des règles des participes; le maître fera la traduction en provençal des phrases françaises qu'il faudra analyser; il devra bien faire remarquer à l'élève que les règles de concordance sont les mêmes pour ces deux langues. L'enfant ne se trompera pas, lorsqu'il saura qu'il doit donner à sa pensée écrite en français la même construction qu'à sa pensée énoncée en provençal.

METHODE. - PRATIQUE.

Ma sur es toubada.

Le maître., Pourquoi dites-vous toubada et non pas toumbat ? L'élève., Parce que sur est du féminin. - Pourquoi dites-vous toubada et non pas toumbadas ? - Parce que sur est du singulier. - Ecrivez cette phrase en français :

Ma soeur est tombée

La liqueur qu'avem beguda ...

Pourquoi dites-vous beguda ? - Parce que liqueur est du féminin et du singulier. - Pourquoi dans cet exemple le participe beguda est du féminin et au singulier. - Parce qu'il est précédé de son complément direct que pour laquela liqueur, qui est du féminin et au singulier. - Ecrivez cette phrase en Français :

La liqueur que nous avons bue."

La méthode de Chabaud semble plus ambitieuse : il se réclame ouvertement du comparatisme :

"Ce n'est que par la comparaison qu'on fait de sa langue maternelle avec une langue étrangère qu'on peut parvenir à apprendre cette dernière. Cette comparaison se fait au moyen des grammaires et des dictionnaires, ouvrages qui, pour être très communs, n'en sont pas moins les premiers livres d'une nation. Or, un fait incroyable, c'est que, quoiqu'on ait publié quelques dictionnaires provençaux et français, personne n'a jamais eu l'idée d'écrire une grammaire où les formes de ces deux langues fussent comparées."

Il se propose donc d'écrire un ouvrage qui porte sur la comparaison de "la structure de la phrase française" (définie comme la réunion de mots formant un sens complet) et la structure de la phrase provençale ²¹, déclaration d'intention qui annonce une syntaxe, c'est-à-dire la description des relations que les mots entretiennent entre eux.

Mais en fait son ouvrage est essentiellement une morphologie : il donne les listes parallèles des déterminants, des noms, qu'il décline encore à la façon des grammaires préencyclopédiques :

nom :	<u>lou, la</u>	<u>le, la</u>
gén. :	<u>de lou, de la</u>	<u>de l', de la</u>
dat. :	<u>à lou, à la</u>	<u>à l', à la</u>

Il fait une part importante aux paradigmes verbaux. Mais on ne trouvera rien dans son ouvrage sur l'emploi des temps. Le problème du surcomposé n'est par exemple pas évoqué. On peut même remarquer que les notes qui çà et là prétendent dégager des principes de comparaison entre les deux langues empêchent au contraire une véritable confrontation :

p. 136 :

"On dit que vous êtes fous : Disen que sias fouele

La phrase provençale se rend littéralement par disent que êtes fous, mais en fait en provençal la personne est incluse dans la terminaison du verbe : sias équivaut donc à vous êtes."

Ces grammaires étroitement orthographiques, il faut, pour en comprendre les limites, les situer dans leur contexte historique : à cette date, et si l'on excepte un courant marginal, né en 1793 et illustré par le nom de l'abbé Gaultier et de ses successeurs, plus préoccupés par les problèmes de discours, les connaissances grammaticales que l'école enseigne sont limitées : une morphologie et une théorie syntaxique minimale pour l'apprentissage des règles d'accord et qui ne permettent aucune réflexion sur la langue : cela suffit pour enseigner une écriture cantonnée elle aussi dans des limites étroites : la reproduction de sentences, de proverbes, de phrases de catéchisme.

3.2 ASPECTS SOCIOLOGIQUES

Reste qu'en mettant les patois au point de départ et comme terme de comparaison, on pratiquait au moins, comme le dit Masse, un enseignement moins autoritaire, où l'élève "serait pour sa part dans chaque leçon".

C'est cette sociologie de l'aliénation linguistique causée par l'école francophone que vont développer les régionalistes : le ton se fait

exaspéré pour dénoncer les méfaits du français : Aurouze évoque la honte qui saisit les écoliers occitans incapables de parler de ce qu'ils connaissent pourtant bien, des plantes de leur pays : dès qu'il faut s'exprimer "en français", ça devient toute une affaire :

"Lis enfans s'asséton dins la classo. La leiçoun coumenço. Se vai parla de boutanico. Sus lou tablèu negre lou mèstre a marca, en francès : de faiòu, de pese, de civado, d'espàrset, etc. sera pas empacha, dirés, lou brave escoulan, pèr parla de tout acò : vint còps dins l'estièu, aqueli recordo i'an passa entre man.

Mai, lou vaqui que noun muto ! Resto nè, bouco badanto, cabesso vuevo. Aqueli mot francès revihon pas dins sa memòri lou mendre souveni, e li causo que pènso en prouvençau se véi que lou paure li pou pas espreni dins uno lengo qu'es pas dins sa naturo, ni mai dins soun usage."

Ces portraits d'enfants hébétés par le français — ceux qui ne s'en tireront pas, qui ne feront pas d'études — alternent avec la dénonciation du sentiment de désagrégation produit par la dévaluation de soi qu'entraîne l'imposition du français.

En 1872, Bréal donnera une reconnaissance officielle à ce courant ²² : M. Bréal, comparatiste, professeur au Collège de France et membre du Grand Conseil de l'Instruction Publique, publie en 1872 Quelques mots sur l'Instruction publique en France; dans cet ouvrage qui aborde tout l'enseignement, il revient sur les patois. Cette fois, et conformément aux découvertes de la grammaire comparée, les patois ne sont plus traités de français corrompu et de variantes dégénérées. Bréal y voit "des dialectes non moins anciens, non moins réguliers que le français proprement dit, lequel, pour avoir été le dialecte de l'Ile-de-France, est devenu la langue littéraire de notre pays."

Reconnaissance scientifique donc, mais reconnaissance pédagogique également : la France de 1872 est celle de la défaite devant l'Allemagne et de la Commune de Paris. Thème obsédant chez Bréal. Comment former des paysans capables de résister aux Allemands, comment leur donner un esprit "moderne" sans pour autant les déraciner, comment se doter "d'une école qui tienne au sol" ?

D'abord, en enracinant le sentiment national dans la "petite patrie". Au thème jacobin du patois, péril pour l'unité de la patrie, s'op-

pose l'amour pour sa langue et pour ses usages régionaux. On donnera ainsi au fils de paysan le sentiment de sa dignité :

"L'élève qui arrive à l'école parlant son patois est traité comme s'il n'apportait rien avec lui. Souvent même on lui fait reproche de ce qu'il apporte, et on aimerait mieux la table-rase que ce parler illicite dont il a l'habitude."

Car la génération de Bréal voit bien que le mépris de la langue va de pair avec le mépris des choses de la terre, et que l'abandon des campagnes pousse vers les villes des fils de paysans "qui veulent tous devenir monsieur" (MISTRAL, "Discours de la Ste Estelle de 1881). Mistral dira plus explicitement :

"Oui, l'enseignement direct du français tel qu'il est donné dans les écoles en vertu des programmes officiels est absolument néfaste. Car, outre qu'il ne produit chez la masse des élèves que de misérables résultats, il tend criminellement à inculquer dans les jeunes cervelles le mépris du parler local, le mépris du clocher, des us originaux de la Provence. Et c'est ainsi qu'on voit éclore ces lauréats d'Académies franchimandes qui, grisés par une médaille en similor, couvrent de crachats leur vraie langue mère."

(Préface aux Versions Provençales
de SAVINIEN)

et Barrès lui fait écho en préfaçant la Lionide du même Savinien :

"Nos campagnes sont délaissées ? Peut-il en être autrement ? On s'attache comme à plaisir à relâcher, à briser tous les liens qui rattachent aujourd'hui l'enfant, demain l'homme, à sa terre."

Aurouze écrit :— on ne peut être plus clair — :

"Pour empêcher le patriotisme agrandi de devenir de l'internationalisme, on veut faire revivre un peu plus concret le régionalisme."

On peut souligner la rapidité avec laquelle la langue de l'Etat français est devenue la langue des instituteurs de l'Etat. Il n'a fallu que peu de temps pour que les instituteurs patoisants qui indignaient si fort les inspecteurs de Guizot cèdent la place aux fonctionnaires ralliés, honteux de leur idiome local, que dénoncent les régionalistes : écoutons encore Bréal qui les invite à tempérer la croisade contre les langues locales :

"Nos instituteurs qui pour la plupart sont nés à la campagne et qu'on place ordinairement dans le département même dont ils sont originaires, sont bien préparés pour donner l'enseignement dont nous venons de parler. La seule difficulté, c'est de vaincre la prévention qui existe chez eux et peut-être chez celui-là le plus fortement, qui a le plus longtemps parlé patois au foyer domestique."

C'est que le maître, plus ou moins autodidacte, recruté par les communautés villageoises, a cédé la place au normalien.

3.3 LES AVANTAGES DE LA VERSION

Parallèlement, avec les progrès de la scolarisation, les ambitions ont changé : on ne se contente plus d'une alphabétisation minimale. Vers 1870, on sent monter à travers les textes officiels ou les témoignages des maîtres, une déception qui va croissant : les élèves ne savent pas rédiger. Bréal, après l'Exposition Universelle de 1878 où étaient présentés des travaux scolaires, constate avec regret la pauvreté des devoirs exposés. On voit des dictées, des exercices de lexicologie, mais les rédactions "portent l'empreinte du copiage". Le résultat est encore pire là où existe une langue locale. En voici un exemple cité par le Frère Savinien ²³ : il s'agit d'une rédaction faite en plusieurs heures par un élève âgé de 13 ans. "Il avait été choisi parmi les premiers sur 1.000 écoliers qui composaient les classes d'un chef-lieu de département". On avait donné comme sujet : "Avignon au point de vue physique, commercial et historique".

"Il y a sur le Rocher un lac d'eau où nagent des cygnes et des canards; il y a la Banque où l'on donne et où l'on tire d'argent; la statue de Crillon qu'Henry IV lui écrit lorsqu'il combattait à Arques; il y a la Commune où l'on va se faire inscrire quand on est né, quand on se marie et quand on est mort; la grande carrière qui mène de la gare à la place du Reloge. Dans Avignon la fabrique de velours de la rue Velouterie, il va plus. La garance il va plus, et la vigne il donne plus de raisins."

La rédaction ne contient pas de fautes d'orthographe, remarque Savinien, mais elle souffre d'un "vice radical de pensée et d'expression qui torture, qui ridiculise la langue française". Il y a bien sûr l'ef-

fet de déclassement qui affecte les formes méridionales : le vocabulaire (la Carrière pour la rue, la place du Reloge pour la place de l'Horloge), la syntaxe (le lien de subordination exprimé par que, le problème du partitif, il tire d'argent) ou encore l'emploi non normatif de il, l'essai d'éviter peut-être un ça en le remplaçant par il. Mais surtout on constate une sorte de morcellement du texte; la récurrence de il y a ne parvient pas à assurer la structuration car le contenu de chaque phrase est complètement "décroché du contenu de la phrase précédente.

Aucun connecteur ne saurait par conséquent "rattraper" la rédaction. Ce sont les faits rapportés qui n'entretiennent aucune relation reconstituable pour un lecteur moyen. Tous ces trous dans le suivi du texte sont peut-être dus à la gêne de l'élève qui, mis en demeure d'utiliser une langue qu'il possède mal, écrit à partir des formulaires qu'il connaît, sans parvenir à "développer" une pensée cohérente. Du moins, c'est ce qu'a pensé la deuxième génération de régionalistes. Ils vont alors tenter d'orienter dans un sens nouveau cet enseignement comparé. A la récitation de paradigmes et aux analyses grammaticales, aux dictées, s'ajoutent des exercices qui unissent plus étroitement le sens et la forme, qui se veulent des introductions à l'art d'écrire : la rédaction, remarque par exemple Aurouze, n'est pas corrigeable, parce que trop éparse. Il faut donc trouver un exercice qui fournisse un modèle, un appui aux élèves et une norme de correction au maître. Un exercice surtout où les élèves soient obligés de mener une recherche active. Aurouze songe à la version, qui permet de comparer deux langues et de regrouper tous les exercices autour d'un texte. De plus, celui qui traduit est contraint de pénétrer, d'absorber le sens du passage qu'il traduit. On peut ainsi s'assurer de son attention. Aurouze s'appuie sur une tradition bien attestée : pour le seul domaine provençal j'ai trouvé la trace du cours de thème de M. Ricard, 1886, instituteur aux Milles, la mention de Funel, un instituteur de Vence (Alpes-Maritimes), de Bénétrix à Auch, de Perbosc et Estieu dans le Lot-et-Garonne, de Desmons dans le Gard ²⁴, ainsi que la mention de plusieurs recueils de versions. Le plus célèbre de ces provençalistes fut Joseph Lhermite, plus connu sous le nom de Frère Savinien (ou Savinian) qui enseigna d'abord à Alès où il prit contact avec les Félibres, puis à Avignon et à Arles. Il avait publié en 1876 une anthologie des poètes provençaux qui devait servir de recueil de versions pour l'enseignement du français en Provence. En

1911 parut La Lionide, poème en langue provençale, préfacé par Mistral et Barrès et destiné à servir d'épopée à usage scolaire. J'en donne les premiers vers à titre d'exemple (avec la traduction de l'auteur) :

*"Cantarai la Nacioun qu'au tèms de sa jowènço
Je chanterai la Nation qui au temps de sa jeunesse
Rèino dins lou Mièjjour, veque lou Sarrazin
Reine dans le Midi, vit le Sarrazin
Dins si campas de blad, si colo de rasin
Dans ses champs de blé, ses côteaux de vigna
Avié sè de toun sang, radiouso Prouvènço
Il avait soif de ton sang, radieuse Provence ..."*

Ces textes ne sont pas tous des introductions aux études grammaticales; ils ne sont pas accompagnés de commentaires qui montreraient la raison de la construction provençale ou française. L'essentiel reste l'exemple. L'élève s'entraîne à mettre un tour français sous un tour provençal. Chaque paragraphe sert de modèle de traduction : les plus doués des élèves pouvaient se faire ainsi un répertoire de tournures équivalentes. C'est là un enseignement plus "pragmatique" que "théorique".

L'élève, espère-t-on, à force de s'en servir, se gravera des phrases dans la tête : comme elles seront insérées dans un discours, il les emploiera dans les "bonnes situations". On peut espérer qu'il apprendra ainsi à calquer des modèles avec une certaine dextérité.

Au reste, les Régionalistes pouvaient s'appuyer sur l'enseignement des lycées et des collèges : là aussi l'art d'écrire en français était enseigné et affiné par la pratique du thème et de la version latine. Le latin des collèges fournissait un modèle et une justification légitimante que ces maîtres utilisent volontiers ²⁵. Les enfants des écoles bénéficieraient donc d'études comparatives comme ceux des lycées; les provençalistes sont d'autant plus sensibles à cet argument que le provençal leur semble *"une langue plus évoluée et mieux formée que l'Ancien Français"*, qui *"conserve un caractère synthétique qui la rend propre aux usages classiques"* ²⁶.

C'est encore Bréal qui fournit la formulation la plus frappante du parallélisme entre l'enseignement du latin et les projets d'enseignement des langues locales : l'idée qui doit commander les études grammaticales, c'est *"qu'on ne connaît bien une langue que quand on la rapproche d'une*

autre de même origine"; c'est ce qui donne leur intérêt aux études latines :

"Le profit inestimable qui réside dans l'étude d'une langue morte, c'est qu'elle dépayse l'esprit et l'oblige à entrer dans une autre manière de penser et de parler. Chaque construction, chaque règle grammaticale qui s'éloigne de l'usage de notre langue doit être pour l'élève une occasion de réfléchir ..."

(p. 164)

"Le patois, là où il existe, fournit ce terme de comparaison. Quelques règles de permutation données par l'instituteur mettront l'élève en état de trouver les liens de parenté qui unissent les deux langues."

(p. 60)

Bréal ne s'arrête pas à l'exercice de traduction qu'il critique. Écoutons-le par exemple reprocher à l'enseignement du latin d'être tout sauf une initiation grammaticale :

"Écrire en latin, est-ce donc une chose si précieuse en soi et d'une influence si salutaire qu'il faille le plus tôt possible et par tous les artifices en fournir les moyens aux enfants ? Il est certain qu'avec l'aide de Lhomond et avec le secours de leurs dictionnaires nos meilleurs élèves de sixième font déjà des thèmes fort bien tournés (...) Mais si ces pièces de montre sont obtenues par une culture à rebours du bon sens, où est le profit des enfants, où est le gain de l'État (...) les défauts de notre instruction grammaticale peuvent se résumer en deux mots : elle n'est ni philosophique, ni historique."

(p. 174-175)

Toute pédagogie comparée doit permettre de dégager les lois et l'organisation des langues (c'est ce qu'il appelle l'étude philosophique de la grammaire) et de réfléchir au mode de formation des langues.

On peut voir quelles sont ses suggestions concrètes pour la question des patois; il s'agit essentiellement d'exercices portant sur le lexique :

"Tantôt le patois présentera à l'état simple des mots qui, en français littéraire n'existent plus que dans des composés ou des dérivés. Ainsi l'habitant du Berry dit faire son viron (faire son tour) et vironner (tourner) tandis que le français possède seulement environ et environner. Pour ouvrir la bouche le paysan de la Saintonge dit bader : c'est l'origine et l'explication de notre mot badaud. D'autres fois un mot qui est sorti de notre langue vit encore dans les patois : ainsi caver qui veut dire creuser, et qui explique cave et caveau. Souvent le français n'a gardé que le sens détourné, quand le patois

a encore le sens propre primitif. Nous disons par exemple s'emparer d'une ville, d'une contrée. Mais qu'est-ce qu'emparer ? Nos patois vous l'apprendront. Emparer veut dire garnir, fortifier : emparer une ville de murailles. De là l'adjectif désemparé et le dérivé rempart (qu'on devrait écrire rempar)."

(61-62)

"On comprend dès lors qu'en termes de guerre on ait dit s'emparer d'une position, d'une province, et au figuré s'emparer d'un esprit, s'emparer de la conversation."

Sens propre, sens figuré, sens premier, c'est toute une initiation à la réflexion lexicographique que propose Bréal à l'école. Au-delà du profit immédiat lexicographique, les enfants y apprendront le plaisir de la découverte, la curiosité du chercheur, et la rigueur intellectuelle que donne une méthode de travail.

3.4 L'ATTITUDE DES OFFICIELS

On voit ce qu'aurait pu être un troisième courant comparatiste. D'abord cantonnée dans les problèmes de morphologie et d'orthographe, la pédagogie régionaliste a su aborder des problèmes de textes, Bréal amorce un courant plus théorique. Mais cette pratique n'a pas eu le temps de s'implanter.

Pourtant on ne peut pas dire que les novateurs que nous avons étudiés aient été persécutés. Au contraire. Quelques témoignages suffiront : à l'instituteur des Milles, Ricard, qui lui envoyait ses cours de thèmes, Cochery, Inspecteur Général de l'enseignement primaire, écrivait :

"Le provençal a sa littérature, et de nos jours même quelques auteurs ont publié des oeuvres remarquables. Pourquoi n'en pas choisir les passages les plus agréables, et composer une anthologie ?" 27

Savinien peut citer les éloges du préfet du Vaucluse, Villeneuve, du Sénateur Granier, de l'Inspecteur d'Académie Roumestan, de Bayet, Directeur de l'enseignement primaire, de Payot, Recteur de l'Académie d'Aix. D'ailleurs il fera sa carrière sur sa compétence de provençaliste et sera nommé inspecteur des cinquante écoles des Frères de la région du Sud-Est. Combes, Ministre de l'Éducation, en mars 1896, avait reçu

des partisans de l'enseignement du provençal "avec une grande bienveillance". Il leur dit que :

"Depuis longtemps il avait compris l'utilité des études locales (...) A présent qu'il est au ministère, il peut donner plus d'extension à ses idées; et pour nous prouver la vérité de ce qu'il disait, il nous annonça qu'une circulaire était à l'étude pour recommander à tous les maîtres de France de rechercher tout ce qui touche à leur pays, à son histoire, à ses dialectes."

(Lettre d'AMOURETTI à MISTRAL
du 11 mars 1896)

Appui équivoque bien sûr. M. Combes ne s'engage pas vraiment. Et il est vrai que les langues locales sont au mieux traitées en auxiliaires de l'enseignement du français. Il n'est pas question de les enseigner pour elles-mêmes, mais pour obtenir de meilleurs résultats dans l'apprentissage de la langue nationale.

On remarquera en particulier que les auteurs des manuels que j'ai pu consulter ont toujours trouvé un appui auprès des autorités universitaires locales, des Inspecteurs en particulier.

Il me semble donc que, si cette pédagogie tolérante a disparu c'est que l'école n'est qu'une des manifestations d'un abandon plus général des langues locales. Au moment où se développent des théories, où se créent des ouvrages, il n'est déjà plus temps : les langues déclassées des régions cèdent partout la place au français. Le service militaire obligatoire, la concentration industrielle, les emplois administratifs dans les régions à faible développement ont été sans doute des propagateurs aussi efficaces du français que les écoles qui constituent seulement un rouage dans ce mécanisme général d'acculturation.

C'est qu'on devenait fonctionnaire en français. On n'échappait pas à la terre avec son dialecte. Sans doute était-il important sur un plan "scientifique" de rappeler l'égale dignité des systèmes linguistiques et de montrer comment la montée du français avait été liée à une volonté unificatrice et centralisatrice des rois de France et non à des qualités linguistiques intrinsèques. Mais ces discours ne pouvaient pas être entendus car les patois et les langues régionales n'en restaient pas moins profondément inférieurs au français : la valeur sociale réelle

du breton, du basque ou de la langue d'Oc, c'est leur incapacité à assurer un emploi officiel à leurs utilisateurs. Refusées comme langues politiques et administratives, les variétés locales étaient condamnées. En Provence, dans le Languedoc, dans les pays patoisants, le triomphe du français était d'autant plus facile que les langues sont proches, qu'elles se ressemblent, et l'on peut noter que l'alsacien, le basque et le flamand ont sans doute mieux résisté.

Sans innocenter l'école qui a bien sûr précipité l'imposition du français, il faut voir qu'elle n'a joué qu'un rôle de catalyseur dans une France où les élites locales avaient déjà opté pour une culture écrite en français ²⁸. Si tout ce qui s'écrivait était écrit en français, l'alphabétisation dans les idiomes locaux ne voulait plus dire grand-chose ²⁹.

Quand l'école intervient, la répartition des langues était déjà sociale et non plus géographique.

::

Si cette histoire nous intéresse, c'est aussi parce qu'elle constitue peut-être un des éléments qui expliquent la présence tardive et conjointe, dans le discours officiel, de notions comme "niveaux de langue ou passage de l'oral à l'écrit". Au moment où l'école cherchait encore à généraliser la francophonie, cet apprentissage pouvait rester puriste, comme c'est le cas des langues étrangères. Mais voilà trois générations au moins que l'usage du français est général, que le français est une langue "maternelle" et que les locuteurs sont amenés à développer un discours moins guindé, capable d'assurer des fonctions affectives. L'école est maintenant aux prises avec une langue parlée, d'où cette notion de pas-sage qui, en fait, signale une coupure, un écart entre la langue à transcrire et les limitations imposées par le purisme qui nécessitent une restructuration du discours. Pour pouvoir enseigner le grand mythe de la langue nationale, il faut en même temps montrer qu'elle est menacée. Auparavant, l'ennemi c'était le dialecte, le méridionalisme, le gasconisme ... Il a été rebaptisé français populaire, français relâché. De toutes

façons, il faut "bien" marquer, dé-marquer; montrer qu'on ne possède pas de naissance le droit à écrire en français.

::

UN DEBUT DE BIBLIOGRAPHIE

(ouvrages anciens - les références actuelles sont données dans le corps du texte)

- TANGUY, An VIII de la République (1800), Brest, *Le Rudiment du Finistère, manuel de français-breton, destiné à faire passer d'une façon rationnelle les enfants de la connaissance de leur langue maternelle à celle de la langue française.*
- ROLLAND, *Dictionnaire des expressions vicieuses et des fautes de prononciation les plus communes dans les Hautes-Alpes et les Basses-Alpes*, Gap, 1810.
- DUCLOS, *Grammaire française expliquée au moyen de la langue provençale*, Marseille, Camoin, 1826.
- GRANIER DE MANE & SON FILS PRETRE, recteur d'Ongles, *Méthode facile pour aplanir beaucoup de grandes difficultés de l'orthographe française par le moyen de la langue provençale, suivie d'homonymes dont l'acceptation est expliquée par des exemples*, Aix, Gaudibert 1829, in-12°, 108 p.
- Jean-Joseph CHABAUD, *Grammaire française expliquée au moyen du provençal, ouvrage avec lequel un provençal qui sait lire peut, sans maître, apprendre en peu de temps à parler et à écrire correctement le français*, Aix, 1829.
- J.B. REYNIER, *Correction raisonnée des fautes de langage et de prononciation qui se commettent, même au sein de la bonne société de la Provence et quelques autres provinces du midi*, Marseille 1829, 208 p.).
- GABRIELLI (Comte Charles de), *Manuel du Provençal*, Aix 1836, 277 p.
- MASSE, Louis, *Grammaire du peuple ou grammaire française expliquée au moyen du provençal, ouvrage avec lequel on peut sans le secours d'un maître résoudre toutes les difficultés de la langue française*, Marseille, 1840.

- HONNORAT (Dr. S.J.), *Dictionnaire Provençal-Français ou Dictionnaire de la Langue d'Occ ancienne et moderne, suivi d'un vocabulaire Français-Provençal*, Digne, 1846-1847, 2 vol., 764 et 1.420 p.
- RICARD M., *Recueil de chansonnettes provençales et françaises*, 1867.
- Recueil de versions provençales pour l'enseignement du français*, Avignon, Aubanel, 1876-1878.
- SAVINIEN (Frère), *Grammaire Provençale (sous-dialecte rhodanien). Précis historique de la langue d'oc. Parties du discours pour les sous-dialectes marseillais, cévenols et montpelliérain*, Avignon, 1882.
- BOUDON Emile, *Manuel élémentaire de linguistique pour l'enseignement du français par les idiomes locaux*, Agen, Boucheron, 1894.
- TRENTE-SIXIEME CONGRES ANNUEL DES SOCIETES SAVANTES, *De l'utilisation des idiomes et dialectes locaux et surtout de la langue d'oc pour mieux apprendre le français*, 9 avril 1896.
- Lectures ou versions provençales-françaises*, Avignon, Aubanel Frères, 1897.
- ODDO Henri, *De l'utilité des idiomes*, 1897.
- CONSTANTIUS, *Abrégé de la méthode de Landivisiau pour apprendre le français à l'aide du breton*, St-Brieux, 1899, in-8°, 140 p.
- BRUNET DE COUDAT H., *Les principales difficultés de l'orthographe résolues par la traduction de l'idiome ou patois d'Auvergne*, Fontainebleau, 1890 (16 p.).
- BREAL Michel, *Quelques mots sur l'Instruction Publique en France*, Paris, Hachette, 1872.
- Conférences à l'Exposition Universelle*, Revue des Langues Romanes, 13 novembre 1878.
- LACOSTE Sylvain, *Recueil de versions gasconnes*, Pau, Ribaut, 1902.
- JOUVEAU Marius, *Eléments de grammaire provençale et petit manuel provençal pour la correction des provençalismes*, Marseille, Ruat, 1907, 48 p.
- SAVINIAN (Frère), *La Lionide*, 1911.
- L'Afoli, revue mistralienne. Occitania (août 1888). L'Enseignement Pratique, n° du 20 août 1896.

NOTES

*

- 1 Enquête reproduite dans Une politique de la langue, Gallimard 1975, par Michel DE CERTEAU, Dominique JULIA et Jacques REVEL. Josiane Boutet et Pierre Fiala, dans un article de Langage et Société, n° 3, février 1978, soulèvent la même question.
- 2 Les inspecteurs sont déjà des "inspecteurs" relativement loin de l'enseignement primaire. Il s'agit souvent de proviseurs, de professeurs de collèges, parfois d'avocats ou de notaires.
- 3 Les écoles de filles qui ne sont pas concernées par la loi n'ont pas été visitées.
- 4 L'ordonnance du 29 février 1816 exigeait un brevet de capacité pour les maîtres, soit du 3e degré, c'est-à-dire que le postulant sait lire et chiffrer, soit du 2e degré s'il possède en plus des notions d'orthographe et de calcul, soit du 1er degré s'il y ajoute des connaissances en grammaire, en arithmétique et en arpentage. L'enquête de 1833 montre que, lorsque les instituteurs ont un brevet, c'est ordinairement un brevet du 3e degré.
- 5 Premier essai de littérature morale scolaire un peu moins languissante que les "Instructions de la Jeunesse" signalées dans les écoles "pros-pères".
- 6 Nom que portent les abécédaires, parce que le titre était orné d'une croix que l'on appelait "Croix de par Dieu", c'est-à-dire faite au nom de Dieu (*de parte Dei*).
- 7 CHERVEL, op. cit.; DUNETON, Parler croquant; FURET et OZOUF, Lire et écrire, Ed. de Minuit, Paris 1977.
- 8 P. LORAIN, Directeur du Manuel Général, Journal officiel de l'Instruction Publique, chargé par Guizot de rédiger un état de l'instruction primaire en France, d'après les rapports adressés au ministre par les inspecteurs.

- 9 "Le clergé connaît bien cette puissance du dialecte natal : il sait s'en servir à l'occasion et c'est pour avoir méconnu la force des attaches locales que votre culture est trop souvent sans racine et sans profondeur" (Quelques mots sur l'Instruction Publique en France, p. 63).
- 10 Au XVIIIe siècle, les quelques livres imprimés en provençal sont des recueils de cantiques.
- 11 Vraisemblablement mal noté; les graphies en in, en correspondent à ĩ, les graphies an à ä; tant = tã.
- 12 BOITIAT, Inspecteur Primaire à Barcelonnette, "Correspondance Générale de l'Instruction Primaire", 15 octobre 1893, cité dans AUROUZE (Joseph), Histoire critique de la Renaissance méridionale au XIXe siècle, thèse, Avignon, Seguin, 1907.
- 13 Toutes les études actuelles montrent que les locuteurs francisants arrivent à l'école avec une syntaxe riche et compliquée et qu'il leur faut apprendre d'abord à produire les "petites phrases simples" du début de la scolarité.
- 14 Ils poursuivent une tradition qui commence au XVIIIe siècle avec le Dictionnaire provençal et français du Père Sauveur, André PELLAS, ou pour le domaine languedocien, le Dictionnaire languedocien-français, Recueil des principales fautes que commettent dans la diction et dans la prononciation française les habitans des provinces méridionales connus à Paris sous le nom de Gascons, publié en 1756 par Bôissier de Sauvages. Citons encore les Gasconismes corrigés de DESGROUAIS (Toulouse, Robert, 1766, in-8°, 256 p.).
- 15 Pour faciliter la lecture, j'abandonnerai la terminologie de Gabrielli; les titres des paragraphes et les commentaires ne sont donc pas de lui, sauf indication contraire.
- 16 Bien entendu sur le plan des réalisations discursives, la et le peuvent être limités; par exemple l'aspect accompli oriente l'interprétation vers une localisation : il a aimé la viande sera facilement décodé comme il a aimé cette viande; de même la valeur anaphorique de l'article peut provoquer cet effet en fonction du contexte linguistique ou situationnel.
- 17 Lui : il s'agit d'un pronom lui mal lexicalisable (?* j'ai sali à Jean le manteau /v/ je lui achète le manteau = j'achète à Jean le manteau).
- 18 L'adjectif moins localisateur ne peut pas en principe jouer ce rôle :
* il lui a sali le manteau rouge.
- 19 Jean STEFANINI, Un provençaliste marseillais, l'abbé Féraud, 1725-1807, Publications de la Faculté des Lettres d'Aix-en-Provence, 1969; surtout le chapitre intitulé "Le Provençal en Provence au XVIIIe siècle" et Au-

guste BRUN, La langue française en Provence, Marseille, 1927, qui signale que dès 1650 dans l'usage écrit on n'emploie jamais le provençal : *"Faut-il redire que, à ce moment, tout le monde écrit en français : les correspondances, les livres de raison sont là pour certifier que, quand on écrit et quoi qu'on écrive on n'emploie jamais l'idiome local"* (p. 9)

- 20 Cependant la Préface de Masse semble indiquer que le recours au provençal a des limites. Masse adopte l'orthographe étymologique qu'Honorat avait proposé dans le Dictionnaire Provençal-Français (1846-1847). C'est à-dire qu'il "rétablit exactement les consonnes finales" et qu'il "emploie l'a final caractéristique du féminin au lieu de l'e qu'on lui a mal à propos substitué". La graphie étymologique lui permet donc de donner une unité pour une bonne part factice au provençal, mais le prix à payer est lourd : transcrire la langue suppose dès lors qu'on apprenne toute une grammaire.?
- 21 Il dénonce l'orthographe byzantine des Français : *"Que les étymologistes permettent ou bouen poble de diéou de parler comme on dit avec la lanque dans la bouche et surtout d'écrire comme il parle. Que l'Académie française y pense : elle peut réellement s'immortaliser à bon marché : l'Académie de Madrid vient de lui donner un bel exemple : en refondant, sans obstacle, presque entièrement le système orthographique de la lanque espagnole."*
- 22 Cf. Simone DELLESALLE, Michel BREAL : "Philologie, instruction et pouvoir", Langage, mars 1977.
- 23 Revue Occitania, 1888.
- 24 Cité par H. ODDO, bibliothécaire assistant de la Chambre des Députés, De l'utilité des idiomes du midi pour l'enseignement de la langue française (1897).
- 25 Les Régionalistes citent volontiers Cicéron (De Oratore, lib. I) : *"Je crus devoir traduire les harangues des grands orateurs de la Grèce. Ce travail me fut utile. En exprimant en latin ce que j'avais lu en grec, non seulement je pouvais me servir des meilleurs termes en usage parmi nous, mais encore l'analogie me conduisait à en employer d'autres"*.
- 26 AUROUZE, La pédagogie régionaliste. Les parlars locaux dans l'enseignement.
- 27 Cité dans Occitania en 1888, p. 291.
- 28 On n'a pas entendu dire que l'enseignement systématique du latin aux collégiens d'Ancien Régime en ait fait des locuteurs qui, adultes, avaient abandonné le français au profit du latin.
- 29 Et même en Provence, Mistral était venu trop tard pour permettre une unification linguistique reconnue dans toute la région.