



HAL
open science

Le dictionnaire monolingue dans l'apprentissage du français à l'école élémentaire. Histoire et rôle pédagogique, de la monarchie de Juillet à nos jours

Françoise Guérard

► **To cite this version:**

Françoise Guérard. Le dictionnaire monolingue dans l'apprentissage du français à l'école élémentaire. Histoire et rôle pédagogique, de la monarchie de Juillet à nos jours. Linguistique. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2010. Français. NNT : 2010PA030061 . tel-00865517

HAL Id: tel-00865517

<https://theses.hal.science/tel-00865517>

Submitted on 24 Sep 2013

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

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

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE-PARIS 3
ÉCOLE DOCTORALE 268
Langages et langues : description, théorisation, transmission

Thèse de doctorat
Sciences du langage

Françoise GUERARD

**Le dictionnaire monolingue
dans l'apprentissage du français
à l'école élémentaire**

**Histoire et rôle pédagogique,
de la monarchie de Juillet à nos jours**

**Thèse dirigée par Jean-Marie Odéric Delefosse,
professeur des Universités émérite, IUFM d'Orléans-Tours**

Thèse soutenue le 8 octobre 2010

Jury : Mary-Annick MOREL,
professeur des Universités émérite, université Sorbonne nouvelle-Paris3, présidente
Jean-Marie-Odéric DELEFOSSE,
professeur des Universités émérite, IUFM d'Orléans-Tours, directeur de thèse
François GAUDIN, professeur des Universités, université de Rouen, rapporteur
Jean PRUVOST, professeur des Universités, université de Cergy-Pontoise, rapporteur

À mon grand-père Daniel de Seze,
en souvenir du refrain qui a bercé mon enfance :
« Passe-moi le Littré, je te prie ».
In memoriam.

Je remercie

tous ceux qui m'ont apporté leur appui, en particulier

le professeur Jean-Marie Odéric Delefosse, qui a cru à ce projet, m'a initiée aux travaux qu'il dirige et m'a constamment soutenue de ses conseils ;

le professeur Jean Pruvost qui m'a généreusement accueillie dans son équipe à Cergy-Pontoise ;

le professeur Colette Cortes, qui m'a offert la possibilité de communiquer aux étudiants du DESS d'Industries des langues de l'UFR E.I.L.A. (Université Paris 7) le peu que je sais en lexicographie et dictionnaire, et m'a accordé son patronage lorsque j'ai entamé ce travail ;

Claudie Juilliard, engagée dès l'origine dans l'aventure de ce DESS qu'elle a contribué à fonder et qu'elle a inlassablement animé ; elle m'a introduite dans un univers qui m'était étranger et y a facilité mes débuts ;

Élisabeth Brisson, enseignante et écrivain, docteur en histoire, qui m'a accordé un appui sans réserve ;

l'équipe de CALIPSO, qui m'a ouvert ses portes et m'a fait participer à ses recherches ;

dans cette équipe, Martine Vertalier, pour son attention et ses remarques perspicaces ; Natacha Espinosa, pour sa vitalité et son regard amical et ironique ; Christiane Morinet, pour les informations qu'elle m'a transmises avec autant de célérité que d'amabilité ;

Philippe Doray, chercheur infatigable et compagnon de travail depuis de longues années ;

Aldona Kucharska, responsable des archives Hachette, qui a répondu patiemment à mes questions ;

les responsables de l'IMEC, à l'abbaye d'Ardenne (Saint-Germain-la-Blanche-Herbe), qui m'ont communiqué de précieux documents ;

les directeurs éditoriaux d'Hatier, de Larousse et d'Hachette qui ont consacré du travail et du temps à répondre à mes questions ; ma gratitude va tout particulièrement à Yves Garnier et Jean-Marc Régner ;

Bruno de Loynes de Fumichon, maître de conférences à Paris I, qui m'a donné d'intéressants renseignements sur la persistance du latin dans l'enseignement supérieur ;

Jeanne Garcette, qui a évoqué pour moi sa pratique d'enseignante en maternelle ;

Ayglène Ollivier, professeur des écoles, qui m'a fait partager ses expériences sur l'usage des dictionnaires à la fin du cursus primaire ;

Sophie Urwald, qui a bien voulu enquêter sur « le dictionnaire à l'école » et a associé à cette enquête le directeur et les enseignants du groupe scolaire de Haut-Mauco (Landes), à qui j'exprime ma gratitude ;

tous les professeurs des écoles qui ont participé à mon enquête ;

les écoliers et les écolières qui m'ont ôté quelques illusions et m'ont ravie par leur spontanéité et leur bon sens ;

les premiers lecteurs de ce texte, dont les remarques m'ont été précieuses, Marc Belissa, Élisabeth Brisson, Philippe Doray, Bernard Jourdes, André et Daniel Pozner qui ont, en outre, traduit en anglais titre et résumé ;

Daniel Sklar qui, de l'autre côté de l'Atlantique, a donné son imprimatur à cette version ;

Isabelle de Laborde Lassale, qui a mis à ma disposition récits d'enfance et mémoires dont le ton intime, attendri ou rageur, donne figure humaine à ce mémoire ;

Francienne d'Estalenx qui m'a permis de connaître les travaux érudits de son père sur les parlers occitans, leurs variantes et leurs survivances ;

Henri Testemale et l'abbé Joseph Dubrasquet, dont les souvenirs font revivre des aspects méconnus de l'histoire de l'éducation ;

Paul Kujawski, qui a déblayé pour moi un maquis administratif dont je ne serais pas sortie seule ;

et tous ceux qui m'ont accompagnée de leurs encouragements (ou de leurs affectueux sarcasmes), notamment Bernard et Claude Bazin, Séverine Goulay, Marianne Massin, Sacha Pozner, et bien d'autres.

Note liminaire

De l'édition à la recherche

Cette étude est le fruit d'expériences diverses. Un diplôme de technicien d'édition, plusieurs années dans divers services de fabrication, un passage à la revue *Enfance* fondée par Henri Wallon, la mise au point de collections d'ouvrages documentaires pour la jeunesse, la direction de la rédaction de *Tout l'Univers*, l'édition d'encyclopédies...

À la naissance du département « Hachette encyclopédies », Vincent Brugère-Trélat nous a confié la direction de l'*Encyclopédie générale Hachette*, puis celle du département. C'est à la confiance qu'il nous a manifestée qu'est due notre plongée dans l'univers du dictionnaire. En effet, au moment où la réalisation de cette encyclopédie arrivait à son terme, la librairie Hachette a décidé « d'attaquer Larousse dans son sanctuaire sacré : le dictionnaire encyclopédique en un volume. » (2004, Vincent Brugère-Trélat, *Carnets d'un témoin du siècle [1926-1988]*, p. 363).

Une structure souple, organisée en deux équipes chargées l'une de la partie encyclopédique, l'autre de la partie lexicographique, a entrepris la réalisation d'un fort volume de grand format, très illustré, le *Dictionnaire Hachette* (1980). Nous en avons assumé la responsabilité. La dictionnaire et la lexicographie sont devenues pour nous une pratique quotidienne, et le sont demeurées. Cet ouvrage a été suivi, la même année, d'un premier dictionnaire de langue, le *Dictionnaire Hachette de la langue française*, qui a servi de base à un deuxième ouvrage, plus abouti et plus riche, le *Dictionnaire du français* (1987).

Parallèlement s'esquissait une réflexion sur ce qu'il est convenu d'appeler « les industries de la langue », de manière à « produire une architecture notionnelle capable d'organiser un Thésaurus général du français et de servir de référence scientifique et lexicale dans les industries informatiques de la langue. » (2007, Ph. Doray, *Étymons et fondements sémantiques*, p. 5). Le projet, faute de perspicacité de l'éditeur, a sombré après la réalisation du très modeste et très imparfait *Zygomys* (1988), qui n'a d'autre mérite que d'avoir été le premier « dictionnaire informatisé » du marché français des dictionnaires généraux monolingues.

Les éditions Hachette ont, à cette époque, changé de politique éditoriale ; c'est alors que le professeur C. Cortès et son équipe nous ont demandé d'assurer un enseignement en lexicographie et dictionnaire dans le cadre du DESS « Industries de la langue et traduction spécialisée » au sein de l'UFR EILA, à l'université Paris 7-Denis Diderot.

Persuadés que les dictionnaires sont tous pareils et rendent tous les mêmes services, insoucieux des spécificités et du fonctionnement de ces outils familiers, les étudiants en ont découvert les règles d'élaboration et l'infinie diversité. En les guidant dans l'étude de la macrostructure et les finesses de la microstructure, nous les avons aidés à maîtriser l'usage non pas *du* dictionnaire mais *des* dictionnaires.

À cette occasion, nous avons constaté l'absence d'un panorama sinon exhaustif du moins raisonnablement fiable de l'édition dictionnaire ; il n'existait, à la fin du siècle dernier, d'autres listes que celles établies par G. Matoré (1968, *Histoire des dictionnaires français*) et B. Quemada (1968, *Les dictionnaires du français moderne*). Il s'agit d'études pionnières dont les auteurs font remarquer qu'elles ne sont pas exemptes d'oublis ou d'erreurs. Elles demeurent une inappréciable source de documentation. En les consultant, nous avons pris conscience de l'oubli dans lequel était tombée la quasi-totalité de ces dictionnaires qui, pour partie, sont même ignorés du catalogue général de la Bibliothèque nationale de France et du Catalogue collectif de France.

Sans vouloir remonter à R. Estienne en son XVI^e siècle, et en nous bornant aux deux cents dernières années, personne, hormis quelques rares spécialistes, ne connaît d'autres ouvrages du XIX^e siècle que Larousse et Littré, parfois Bescherelle ou Larive et Fleury, peut-être N. Landais ou Mgr Guérin.

Le cursus « dictionnaire et lexicographie » du DESS comprenait la critique d'articles de dictionnaires et la comparaison du traitement d'une même entrée d'un dictionnaire à l'autre ; cela impliquait d'étudier comment, à telle époque, on concevait l'information et la manière de l'exposer. La quête de textes à analyser et à confronter nous a poussée à nous intéresser à l'histoire de l'édition de dictionnaires. Les premiers jalons de ces recherches ont fait l'objet (1991) d'une communication (non publiée) pour un séminaire de DEA (Paris 7, UFR EILA), *Les dictionnaires oubliés du XIX^e siècle et leurs éditeurs*, et d'un article, *Le discours encyclopédique dans les dictionnaires français du XIX^e siècle* (1993, Cahiers du CIEL).

À l'exception des relevés de G. Matoré et B. Quemada, la bibliographie était alors étique. Les linguistes et les historiens de la langue se préoccupent uniquement des ouvrages d'importance, et l'histoire de l'édition néglige ce type de production. R. Chartier et H.-J. Martin n'y font que deux brèves allusions, l'une en évoquant P. Larousse, l'autre pour préciser : « Nos listes de best sellers ne tiennent pas compte de certains ouvrages très importants, qu'il a été difficile d'intégrer dans une telle étude. Nous n'avons compté ni les Bibles [...] ni les dictionnaires. » (1985, *Histoire de l'édition française ; le temps des éditeurs, du romantisme à la Belle Époque*, p. 392).

Il fallait donc chercher l'information hors des bibliothèques. Le dépouillement de catalogues de libraires d'ancien et la fréquentation de brocantes et autres vide-greniers ont abouti à un entassement hétéroclite d'ouvrages de taille fort dissemblable, de l'in-32° au grand in-4°, le plus souvent dans un état lamentable. Certains sont anonymes, d'autres ont pour auteurs des personnages dont le nom même ne figure plus nulle part, ou pour éditeurs des entreprises disparues. C'est alors que nous avons appris l'existence d'un dictionnaire d'auteur inconnu – Théodore Soulice –, mais d'éditeur fort célèbre : Louis Hachette. Il était ancien – 1836 – et expressément destiné à l'enseignement ; il avait pour titre *Petit dictionnaire de la langue française à l'usage des écoles primaires*. C'est, historiquement, le premier à revendiquer cette spécificité.

Cette découverte a orienté notre recherche vers l'usage du dictionnaire dans l'enseignement. Et, plus précisément, dans l'enseignement primaire, en nous plaçant dans une perspective historique, avant d'évoquer les usages pédagogiques contemporains.

Cette recherche n'aurait pu aboutir sans notre rencontre avec le professeur J.-M.O. Delefosse, qui a jugé le sujet digne d'intérêt. Nous lui avons soumis nos esquisses et il nous a encouragées à les approfondir et à les formaliser sous forme de thèse. C'est à son ouverture d'esprit et à sa bienveillance que ce texte doit son existence. Son appui a levé divers obstacles administratifs ; il nous a intégrées à son équipe de recherche, *Calipso* (EA 170), et nous a ainsi permis de présenter nos travaux aux chercheurs et aux étudiants de Calipso dont les remarques nous ont été précieuses. Sans lui, cette modeste contribution à l'étude de la littérature n'aurait jamais vu le jour.

Avant-propos

Au cours de cette thèse, nous nous interrogerons sur l'usage du dictionnaire dans l'enseignement, notamment dans l'enseignement primaire, en nous bornant à un seul type d'ouvrage : le dictionnaire français général monolingue. Notre propos ne concernera ni les dictionnaires bi- ou plurilingues, ni les dictionnaires dits « de spécialité ».

Avant de traiter de l'*usage* du dictionnaire, nous nous attacherons à l'*objet dictionnaire* : qu'est-ce qu'un dictionnaire ? Comment est-il conçu et réalisé ? Et nous tenterons de donner un bref aperçu de son histoire, longue de plusieurs millénaires.

Le dictionnaire est aujourd'hui un objet familier, 85% (au moins) des foyers français en sont équipés, tout comme la quasi-totalité des écoles. En a-t-il toujours été ainsi ? Les écoliers français en ont-ils toujours possédé ?

Cela nous conduira à nous intéresser à l'histoire de l'enseignement, et plus particulièrement à l'époque où l'enseignement primaire public a été, en France, institutionnalisé et organisé par l'État. L'*utilisation des outils pédagogiques* – catégorie dans laquelle nous rangeons, bien évidemment, le dictionnaire – dépend de l'*état de l'école*, le mot « état » étant pris dans son sens le plus général, « situation, disposition dans laquelle se trouve une chose, un ensemble de choses » (1987, *Dictionnaire du français*, p. 589). Cette plongée historique donne de la France de 1830 une image qui, par bien des côtés, évoque les pays émergents et le tiers-monde, en particulier pour ce qui tient à l'*état de l'école*.

C'est à cette époque – la monarchie de Juillet – qu'émerge le marché du dictionnaire destiné à l'enseignement. Nous nous attacherons au premier ouvrage explicitement conçu pour l'enseignement élémentaire, le *Petit dictionnaire de la langue française à l'usage des écoles primaires*, de Th. Soulice. Nous tenterons de répondre à la question « quel dictionnaire pour quelle école ? » en l'analysant et en le comparant à un autre ouvrage strictement contemporain, le *Nouveau vocabulaire de la langue française*, de Sauger-Préneuf et Détournel, pour dégager des lignes de force et apprécier la pertinence des choix opérés dans chacun de ces deux ouvrages.

Aujourd'hui, le dictionnaire français semble d'usage quasi quotidien à l'école élémentaire. Qu'en est-il exactement ? De quel(s) dictionnaire(s) s'agit-il ? Est-il (sont-ils) couramment consulté(s) par les enseignants et les élèves ? Quel rôle joue(nt)-il(s) dans l'apprentissage de la langue maternelle ? Quelle place occupent les outils numériques ?

Pour tenter de répondre à ces questions, notre thèse s'organise en trois parties consacrées, respectivement, à l'institutionnalisation de l'enseignement primaire ; à l'adaptation des premiers dictionnaires à cet enseignement ; à l'usage actuel du dictionnaire à l'école. Ces trois parties sont précédées d'un préambule qui s'attache à la définition du dictionnaire, à son élaboration et à son histoire.

Nous tiendrons toujours compte du contexte historique, cette démarche étant féconde en points de vue inattendus, sans négliger les rapprochements avec d'autres réalités contemporaines.

En conclusion, nous tenterons de dresser un bilan des efforts accomplis et d'ouvrir des perspectives.

À cette étude sont jointes plusieurs annexes (textes de lois, listes de dictionnaires chronologiquement ou thématiquement classés, extraits de rapports officiels, tableaux comparatifs...) et une bibliographie.

n.b. Dans toute la mesure du possible, les citations et les titres d'ouvrages figurent ici dans leur orthographe d'origine. Les départements ont gardé leur ancien nom. Au XIX^e siècle, la Charente, la Loire et la Seine inférieures n'avaient pas remplacé « inférieure » par « maritime » ou « atlantique », les Pyrénées de l'Ouest étaient basses (et non atlantiques), les Basses-Alpes ne s'étaient pas haussées du col pour devenir « de Haute-Provence », et les Côtes-du-Nord n'avaient pas troqué leur localisation géographique pour un « d'Armor » fort celtique.

SOMMAIRE

PRÉAMBULE	17
1. Qu'est-ce qu'un dictionnaire ? Conception, réalisation	17
A. Le mot « dictionnaire » ; étymologie et définition	17
— A – 1 : ÉTYMOLOGIE	17
— A – 2 : DÉFINITION	17
B. Essai de typologie des dictionnaires	19
— B – 1 : LES DICTIONNAIRES TECHNIQUES	19
— B – 2 : LES DICTIONNAIRES LINGUISTICO-ENCYCLOPÉDIQUES	19
— B – 3 : LES DICTIONNAIRES DE LANGUE	20
— B – 4 : LES DICTIONNAIRES DE TYPE LINGUISTIQUE	20
— B – 5 : L'ÉVENTAIL DES POSSIBLES	20
C. La réalisation d'un dictionnaire	21
— C – 1 : QUEL DICTIONNAIRE POUR QUEL PUBLIC ?	21
<i>a : plurilingue ou monolingue ?</i>	21
<i>b : dictionnaire de spécialité ou dictionnaire général ?</i>	21
<i>c : dictionnaire pour adultes ou dictionnaire pour enfants ?</i>	23
— C – 2 : MACROSTRUCTURE, MICROSTRUCTURE	23
D. Du clavier de l'ordinateur à la table du libraire	24
2. Le dictionnaire au fil du temps	24
A. Une très longue histoire	24
B. En Europe, avant Gutenberg	25
C. De Robert Estienne à Noël-François de Wailly	26
— C – 1 : LA LENTE ÉMERGENCE DU MONOLINGUE	27
<i>a : entre tradition et modernité</i>	29
<i>b : langues d'hier et d'aujourd'hui</i>	30
— C – 2 : LES PREMIERS VRAIS MONOLINGUES	31
— C – 3 : LE TRIOMPHE DE LA LANGUE NATIONALE	31
<i>a : un foisonnement éditorial</i>	31
<i>b : de l'érudition à l'ustensibilité, de l'élite au grand public</i>	32
<i>b – 1 : la maniabilité</i>	32

<i>b -2 : la modicité du prix</i>	33
<i>b -3 : l'émergence d'une nouvelle clientèle</i>	33
<i>b -4 : des mots nouveaux pour un monde nouveau</i>	35
D. Le siècle des dictionnaires	36
— D -1 : NOVATEURS, SUCESSEURS OU ÉPIGONES ?	36
— D -2 : UN DÉBUT DE RENOUVEAU	37
— D -3 : ÉMILE LITTRÉ ET PIERRE LAROUSSE	39
<i>a : le lexicographe et l'encyclopédiste</i>	39
<i>b : une production foisonnante</i>	41
— D -4 : UN VIDE LEXICOGRAPHIQUE	42
<i>a : les dictionnaires de langue</i>	42
<i>b : dictionnaires encyclopédiques, dictionnaires militants</i>	42
<i>b -1 : dictionnaires et encyclopédies</i>	42
<i>b -2 : dictionnaires militants</i>	43
<i>b -3 : emprunts et dérivations</i>	45
E. D'un siècle à l'autre	45
— E -1 : UN UNIVERS CONCURRENTIEL	46
<i>a : un acteur inattendu</i>	46
<i>b : des initiatives dispersées</i>	47
— E -2 : LE « DEMI-SIÈCLE D'OR »	47
— E -3 : LE MARCHÉ DU NUMÉRIQUE	48

Première partie

I. L'institutionnalisation de l'enseignement primaire 49 sous la monarchie de Juillet (rappel historique)

1. L'école en France avant 1830 49

A. L'Ancien Régime 49

— A -1 : LA VILLE ET LA CAMPAGNE 50

a : l'école à la ville 50

b : l'école au village 51

c : l'instruction des filles 51

B. De la Révolution à la Restauration 52

— B -1 : LES LOIS SCOLAIRES DE LA RÉVOLUTION 52

— B -2 : L'UNIVERSITÉ IMPÉRIALE 53

— B -3 : LA LOI DE 1816 53

2. La naissance de l'école publique primaire 55

A. La loi Guizot 55

B. Le rapport Lorain 57

— B -1 : LA GÉOGRAPHIE ET LES LANGUES 58

a : les voies de communication 58

b : les langues 59

b -1 : le monolinguisme local 61

b -2 : le bilinguisme institutionnel 62

— B -2 : LES INSTITUTIONS	63
<i>a : l'école et l'Église</i>	63
<i>b : l'école et la municipalité</i>	64
<i>b -1 : l'art du contournement</i>	65
<i>b -2 : de la tricherie à l'illégalité</i>	66
<i>b -3 : l'abandon de l'école publique</i>	66
— B -3 : LES LIEUX D'ENSEIGNEMENT	67
<i>a : le mobilier</i>	68
<i>b : la surpopulation</i>	68
— B -4 : LES MAÎTRES	69
<i>a : le logement de fonction</i>	69
<i>b : quel maître pour quelle école ?</i>	70
<i>b -1 : le maître qui n'en est pas un</i>	70
<i>b -2 : une existence précaire, un revenu aléatoire</i>	71
<i>b -3 : le paiement en nature</i>	72
<i>b -4 : des stratégies de survie</i>	73
<i>b -5 : repris de justice, infirmes et malades</i>	73
<i>c : la professionnalisation</i>	74
— B -5 : LE CONTEXTE SOCIAL	76
<i>a : d'innombrables obstacles</i>	77
<i>a -1 : l'ignorance</i>	77
<i>a -2 : préjugés et privilèges</i>	78
<i>a -3 : l'Église et l'État</i>	79
— B -6 : LES ÉLÈVES	81
<i>a : quand les enfants vont-ils à l'école ?</i>	81
<i>b : le travail des enfants</i>	82
<i>b -1 : labourage et pâturage</i>	82
<i>b -2 : le travail en famille</i>	83
<i>b -3 : le travail à l'extérieur de la famille</i>	83
— B -7 : L'INSTRUCTION DES FILLES	84
C. Programmes, méthodes, matériel pédagogique	85
— C -1 : LES PROGRAMMES	85
— C -2 : LES MÉTHODES	86
— C -3 : LES MATIÈRES	87
<i>a : la lecture</i>	87
<i>b : l'écriture</i>	88
<i>c : la grammaire</i>	88
<i>d : le calcul et le système métrique</i>	88
— C -4 : LES LIVRES ET LE MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE	89
D. La mise au point d'une norme	91
— D -1 : LES OUVRAGES RECOMMANDÉS À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE	92
— D -2 : LES OUVRAGES IMPOSÉS DANS LES ÉCOLES NORMALES	92

II. La place du dictionnaire à l'école 93

A. Le dictionnaire monolingue	93
B. Le dictionnaire bilingue	94
C. Le dictionnaire, inconnu, méconnu, mal aimé ?	95

Deuxième partie

Quel dictionnaire pour quelle école ? (deux dictionnaires publiés en 1836) 98

I. *Petit dictionnaire de la langue française à l'usage des écoles primaires* (Soulice) 98

1. L'auteur et l'éditeur 98

A. L'auteur 98

B. L'éditeur 100

2. Un ouvrage à la nomenclature équilibrée 101

A. Proportion des entrées dans divers dictionnaires 101

B. Le respect des normes 101

3. Fiche technique 102

A. Format et couverture 102

B. Pages introductives 103

— B -1 : PAGE DE TITRE 103

— B -2 : NOM ET ADRESSE DE L'IMPRIMEUR 104

— B -3 : AVERTISSEMENT 104

— B -4 : TABLE DES ABRÉVIATIONS 105

C. Nombre de pages et typographie 105

4. La macrostructure 106

A. Typologie des entrées 106

B. Le choix des mots 106

— B -1 : LES MOTS DE LA LANGUE 106

a : mots et sens disparus ; définitions inadéquates 107

a -1 : mots et sens disparus 107

a -2 : définitions inadéquates 107

b : la nomenclature au crible de la bienséance 108

b -1 : les mots tabous de la physiologie 109

b -2 : les mots tabous de la sexualité 109

Mots dont la définition ne fait aucune allusion à l'anatomie ou à la physiologie, ne donnant que des sens dérivés, figurés, ou sans rapport avec l'anatomie et la physiologie. 111

Mots absents du dictionnaire, qui en donne pourtant des dérivés. 112

Mot défini, mais utilisé dans la définition d'un autre mot dans un sens différent 112

c : les mots venus d'ailleurs 113

Mots d'origine turque ou arabe 113

Mots d'origine russe 115

Mots d'origine britannique 115

— B -2 : LES NOMS PROPRES 116

C. La cohérence 117

— C -1 : LES RENVOIS 117

<i>a</i> : renvois non honorés	117
<i>b</i> : renvois omis	118
— C -2 : QUELQUES BALBUTIEMENTS	118
— C -3 : TRAITEMENTS DES ENTRÉES DE L'ENSEMBLE « CHRISTIANISME »	119
D. L'adaptation de l'ouvrage à son public	121
— D -1 : MESURES ANCIENNES	122
<i>a</i> : mesures de longueur et de superficie	122
<i>b</i> : mesures de poids et de capacité	123
— D -2 : NOUVELLES MESURES	123
<i>a</i> : mesures de longueur et de superficie	124
<i>b</i> : mesures de poids et de capacité	124
5. La microstructure	125
A. Les mots de langue	125
— A -1 : LES CATÉGORIES GRAMMATICALES (mots variables et invariables)	126
— A -2 : LES CONJUGAISONS (verbes)	126
— A -3 : DIFFICULTÉS ET EXCEPTIONS À LA RÈGLE	127
— A -4 : SENS FIGURÉS ET NIVEAUX DE LANGUE	128
— A -5 : PRONONCIATION	129
— A -6 : PLURISÉMIE, HOMOGRAPHIE	129
<i>a</i> : plurisémie	129
<i>b</i> : homographie	130
— A -7 : TERMINOLOGIE, VOCABULAIRES DE SPÉCIALITÉ	131
B. Les noms propres	131
— B-1 : GÉOGRAPHIE PHYSIQUE	131
— B-2 : CIRCONSCRIPTIONS ADMINISTRATIVES	132
— B-3 : VILLES ET BOURGS	133
II. Nouveau vocabulaire de la langue française	134
<i>(Sauger-Préneuf et Détournel)</i>	
1. Les auteurs et les éditeurs	134
2. Fiche technique	135
A. Format et couverture	135
B. Pages introductives	135
— B -1 : PAGE DE TITRE	135
— B -2 : PAGES LIMINAIRES	137
C. Corpus dictionnaire	137
III. Les comparaisons et leurs contraintes	138
1. La lettre F dans le Soulice	138
A. Traitement des entrées	139
— A -1 : VRAIE ET FAUSSE PLURISÉMIE	139
— A -2 : ERREURS ET CULS-DE-SAC	140
— A -3 : MOTS ABSENTS	140

2. La lettre F dans le Sauger-Préneuf et Détournel	142
A. La terminologie	142
— A -1 : FRÉQUENCE DES OCCURRENCES	143
B. Les définitions	143
— B -1 : MOT NON DÉFINI	143
— B -2 : MOTS DÉFINIS PAR UN (DES) MOT(S) NON DÉFINI(S)	144
— B -3 : MOT DÉFINI PAR UN MOT ABSENT DU DICTIONNAIRE	144
— B -4 : DÉFINITIONS FAUSSES	144
— B -5 : DÉFINITIONS INCOMPRÉHENSIBLES, OU QUI NE DÉFINISSENT RIEN	144
— B -6 : ERREUR DE MARQUE DE VOCABULAIRE DE SPÉCIALITÉ	144
C. Les règles typographiques	144
3. Similitudes et différences	145
A. Approche qualitative	145
B. Approche quantitative	146
Troisième partie	
Le dictionnaire à l'école aujourd'hui (1972-2009)	146
1. Le dictionnaire et l'apprentissage de la langue maternelle	146
A. Les directives officielles	147
— A -1 : LES CONSIGNES MINISTÉRIELLES	147
— A -2 : LES RECOMMANDATIONS AUX ENSEIGNANTS	148
B. L'usage du dictionnaire sur le terrain	151
— B -1 : DICTIONNAIRES « POUR ENFANTS » ET D'APPRENTISSAGE	154
— B -2 : LES CHOIX DES ENSEIGNANTS	154
<i>a : les dictionnaires qui jouent le rôle de manuels</i>	155
<i>b : les dictionnaires de consultation</i>	158
— B -3 : LE REGARD DES ENSEIGNANTS	159
<i>a : l'aspect extérieur, la présentation</i>	160
<i>b : la nomenclature</i>	160
<i>b -1 : la terminologie</i>	161
<i>b -2 : le langage familier ou populaire</i>	162
<i>b -3 : le français littéraire</i>	163
— B -4 : DES ATTENTES DIFFUSES	163
— B -5 : LES DICTIONNAIRES POUR UN PUBLIC INDIFFÉRENCIÉ ET LEUR EMPLOI	167
C. La langue du dictionnaire et la langue de la vie	169
— C -1 : LA LANGUE PARLÉE	169
— C -2 : LA LANGUE TELLE QU'ELLE EST TRANSCRITE	174

2. Le dictionnaire papier et les outils numériques	175
A. Dictionnaires de langue et correcteurs d'orthographe	175
— A -1 : LES DICTIONNAIRES EN LIGNE	175
— A -2 : LES CORRECTEURS D'ORTHOGRAPHE	178
B. Encyclopédies sur écran	182
3. Essai de bilan et perspectives	185
Conclusion	191
Sources documentaires	197
Bibliographie	198
Glossaire des sigles et abréviations	218
Index des noms de personnes et d'institutions	219

Préambule

1. Qu'est-ce qu'un dictionnaire ?

Conception, réalisation

Avant même d'esquisser une typologie des dictionnaires et de nous intéresser à la conception et à la réalisation d'un tel objet, il nous faut définir le mot.

A. Le mot « dictionnaire » ; étymologie et définition.

A-1 : étymologie

Ce mot transcrit le latin médiéval *dictionarium*, de *dictio*, « action de dire », puis « conversation, propos, discours ». Il est plaisant que cet objet muet, de consultation généralement individuelle, nous « parle » d'échanges verbaux et d'art oratoire.

A-2 : définition

Souvent définition varie. Pour Littré (édition de 1863), il s'agit d'un

« recueil des mots d'une langue, des termes d'une science, d'un art, rangés par ordre alphabétique ou autre, avec leur signification ».

Pierre Larousse, qui sait être d'une brièveté digne de Tacite lorsque la nécessité s'en fait sentir, définit le dictionnaire comme le

« recueil alphabétique des mots d'une langue avec leur définition » (1855, *Nouveau dictionnaire de la langue française*, p. 189),

mais, lorsqu'il en a la liberté, savoure le plaisir d'un énoncé moins sec, avec une élégante définition :

« Recueil des mots ou d'une catégorie de mots d'une langue, rangés soit par ordre alphabétique, soit par ordre de matières, soit par analogies, et expliqués dans la même langue ou traduits dans une autre » (1870, *Grand dictionnaire universel du XIX^e siècle* [désormais *GDU*], tome 6, p. 755).

Ces énoncés du XIX^e siècle sont peu différents de celui de la première édition du *Dictionnaire de l'Académie française* (1694) :

« Vocabulaire, recueil par ordre de tous les mots d'une langue. »

Cet optimisme qui tient pour possible la description de la totalité du lexique d'une langue vivante, par définition en constante évolution (« tous les mots »), se retrouve dans l'édition 1835 de ce même dictionnaire :

« Vocabulaire, recueil de tous les mots d'une langue, rangés dans un certain ordre et expliqués dans la même langue, ou traduits dans une autre. »

Plus complète qu'au XVII^e siècle, elle introduit la définition (les mots sont « expliqués ») et note l'existence de dictionnaires bi- ou plurilingues (« ou traduits »). On est tout aussi optimiste à l'extrême fin du siècle : *La Grande encyclopédie* (1885-1902) copie ce texte mot à mot en y ajoutant toutefois, entre parenthèses, une utile précision : ces mots rangés « dans un certain ordre » le sont « le plus souvent par ordre alphabétique ».

Dans le *Dictionnaire du français* d'Hachette (désormais *DFH*), on lit :

« Ouvrage qui recense et décrit, dans un certain ordre, un ensemble particulier d'éléments du lexique. » (1987, *DFH*, p. 472).

A. Rey, dans le *Dictionnaire culturel en langue française* (désormais *DCLF*), se place dans la perspective des sciences du langage :

« Recueil d'unités signifiantes d'une langue ou de plusieurs langues confrontées (mots, termes, locutions, éléments) rangées dans un ordre convenu, qui donne des définitions et diverses informations sur les signes du langage ; ouvrage réunissant ces informations ». (2005, *DCLF*, tome 1, p.

On ne peut mieux dire. Cependant, dans ce mémoire, nous nous en tiendrons à la définition du *DFH*, simple sans être pauvre.

Dernière précision : les mots *dictionnaire*, *glossaire*, *lexique*, *vocabulaire* (cf. les anciennes éditions du *Dictionnaire de l'Académie française*), sont parfois donnés comme synonymes, notamment par Pierre Larousse qui, après avoir posé cette affirmation, la contredit immédiatement :

« Un *dictionnaire* est un ouvrage où beaucoup de mots, souvent tous les mots d'une langue, sont rangés suivant un certain ordre ; tout livre ainsi composé est un *dictionnaire*, quel qu'en soit d'ailleurs le but, et quels qu'en soient les moyens d'exécution. Le *glossaire* est un dictionnaire consacré spécialement à l'explication des mots obscurs, inusités ou mal connus. Le *vocabulaire* est un dictionnaire où chaque mot ne reçoit qu'une explication très courte, ou bien c'est un dictionnaire où l'on ne fait entrer que les mots propres à un art, à une certaine classe de personnes. Enfin le mot *lexique* ne s'est dit d'abord que des dictionnaires grecs classiques ; mais, par extension, il arrive souvent qu'on l'emploie dans toutes les acceptions du mot *dictionnaire*. » (1870, *GDU*, vol. 6, p. 755).

Il ne semble pas que la synonymie soit aussi parfaite. Le mot *dictionnaire*, qui date du XVI^e siècle (1501),

« partiellement synonyme de *vocabulaire* (latin *vocabularium*), a d'abord été appliqué à un ouvrage bilingue ou multilingue, à côté de *thesaurus*, puis *trésor*, réservé aux dictionnaires unilingues ou quasi unilingues, comme le *Thresor de la langue françoise* de Nicot ». (1998, *DHLF*, p. 1078).

Il a longtemps eu pour exact équivalent le mot *lexique*, les deux emplois se sont peu à peu différenciés à partir du XVIII^e siècle. Le *glossaire* tire son origine de la glose médiévale, annotation en marge des manuscrits qui donnait le sens d'un terme difficile ou expliquait un texte ardu ; il a conservé ce sens herméneutique. Quant au mot *vocabulaire*, lorsque le mot *dictionnaire* s'appliquait aux bilingues, il en a été l'exact synonyme (*Vocabulaire latin-françois*, 1485) avant de prendre son sens actuel au XVIII^e siècle.

B. Essai de typologie des dictionnaires

Nous adopterons ici, avec des nuances, la typologie établie par L. Guilbert (1969, *Dictionnaire et linguistique : essai de typologie des dictionnaires monolingues français contemporains*, in *Langue française* n° 2, p. 4-28). Nous ne nous intéresserons donc pas à l'encyclopédie, « extérieure à l'objet de la linguistique », selon l'auteur. Notons, cependant, que cette affirmation peut être contestée, et que l'on ne raisonnait pas ainsi autrefois ; en effet,

« [...] la frontière entre dictionnaire et encyclopédie est assez floue pour que la célèbre œuvre encyclopédique publiée en France par les soins de Diderot et d'Alembert ait pour titre *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné...* » (2005, A. Rey, article « Dictionnaire » in *DCLF*, tome 1, p. 41).

Et nous nous bornerons, comme L. Guilbert, aux dictionnaires monolingues contemporains, qu'on peut, en s'en tenant au champ ainsi délimité, classer en plusieurs ensembles.

B-1 : les dictionnaires techniques

Dans les *dictionnaires scientifiques ou techniques*, les entrées ont les caractéristiques du signe linguistique, mais elles sont traitées selon des modalités particulières ; l'ouvrage ne s'adresse pas au grand public, il touche une clientèle restreinte, parfois limitée à un milieu professionnel. Entrent difficilement dans cet ensemble des dictionnaires non généraux, mais appréciés par ce qu'il est convenu d'appeler (sans qu'il soit possible d'en donner une bonne définition...) le « grand public cultivé », tels que certains dictionnaires historiques. Nombre d'ouvrages de ce type ont été publiés à partir de 1950, dans des domaines très différents. Ils concernent l'histoire du monde (M. Mourre, *Dictionnaire encyclopédique d'histoire*, 8 vol., 1978), l'histoire d'un peuple, d'une civilisation, d'une période historique (A. Decaux, *Dictionnaire d'histoire de France*, 1981 ; G. Posener, S. Sauneron et J. Yoyotte, *Dictionnaire de la civilisation égyptienne*, 1959), voire l'histoire de la langue (A. Rey, *Dictionnaire historique de la langue française*, 1992). Les innombrables dictionnaires de biographie (ou biographiques), ne comportant que des noms propres, ne seront pas évoqués ici.

B-2 : les dictionnaires linguistico-encyclopédiques

On peut nommer *dictionnaire[s] linguistico-encyclopédique[s]*, selon la terminologie employée par L. Guilbert, le *Dictionnaire encyclopédique Quillet* (6 vol., 1965) et le *Grand Larousse encyclopédique* (10 vol., 1960-1964). Ils font la synthèse de trois formules : au dictionnaire de langue s'ajoutent des glossaires techniques et une encyclopédie des connaissances, particulièrement soignée dans le Quillet. Ce dictionnaire a fait l'objet, en 1975, d'une réédition profondément remaniée et augmentée, en 10 volumes ; les éditeurs ont ensuite renoncé aux entreprises de cette ampleur, extrêmement onéreuses et dont le public s'amenuisait. Ils se sont contentés d'actualisations ponctuelles et ont privilégié la production de suppléments.

B-3 : les dictionnaires de langue

Le *dictionnaire de langue* est

« le dictionnaire auquel on a recours pour trouver des informations sur la langue des gens cultivés » (op. cit., p. 19).

L'auteur cite le *Grand Robert (Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, 1953-1964)*, le *Dictionnaire Larousse de la langue française* (alors en cours de réalisation) et le *Trésor de la langue française* (encore dans les limbes ; les 16 volumes paraîtront entre 1971 et 1994) où

« le lexique recensé comprend tous les mots qui peuvent être rencontrés dans la presse contemporaine non spécialisée [...], dans les œuvres des romanciers de la seconde moitié du XIX^e siècle, du XX^e siècle et jusque dans les œuvres les plus récentes, plus rarement dans les textes poétiques ». (op. cit., p. 23).

À ces monuments se sont ajoutés des ouvrages plus maniables et moins coûteux, le *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française en 1 vol.*, dit *Petit Robert* (1967), que L. Guilbert passe sous silence, et le *Dictionnaire du français Hachette* (1987).

B-4 : les dictionnaires de type linguistique

Pour L. Guilbert, le *Dictionnaire du français contemporain* (1966) est un *dictionnaire de type linguistique* ; il relève le parler du Parisien cultivé, en totale synchronie, sans évoquer l'étymologie. Ses 25 000 entrées, dont la prononciation est partout indiquée en alphabet phonétique international, ne comportent pas de « dialectismes ». Les mots sont groupés dans

« un ensemble lexical, morphologique et sémantique à la fois » (op. cit., p. 27).

L'ouvrage est complété par des tableaux : tableaux grammaticaux, de systèmes lexicaux, etc.

B-5 : l'éventail des possibles

Cette typologie donne un cadre à l'étude de l'édition dictionnaire ; elle peut sembler discutable dans les détails. Est-il nécessaire de créer une catégorie spéciale pour un seul ouvrage, le *Dictionnaire du français contemporain* (désormais *DFC*) ? Si original qu'il soit, c'est un dictionnaire de langue. Le classement des entrées dans un ordre non alphabétique n'est pas une totale nouveauté. Le *Dictionnaire de l'Académie* a d'abord (jusqu'à 1700) classé ses entrées par ordre de mots-souches, c'est-à-dire par racines :

« Comme la Langue Française a des mots Primitifs, & des mots Derivez & Composez, on a jugé qu'il seroit agreable & instructif de disposer le Dictionnaire par Racines, c'est à dire de ranger tous les mots Derivez & Composez après les mots Primitifs dont ils descendent. » (Préface de la première édition, 1694).

Le *DFC* est, certes, beaucoup mieux fondé scientifiquement, beaucoup plus cohérent que son lointain prédécesseur, grâce aux progrès de la linguistique et au talent de ses auteurs, mais le propos n'est pas fondamentalement différent. La même méthode sera utilisée dans le *Dictionnaire Hachette* de 1980, avec moins de rigueur. Il faut ajouter que ce mode de classement a déconcerté le public, qui a trouvé difficile la consultation de ces deux dictionnaires et n'en a pas fait des succès de librairie.

À la fin du siècle dernier et au début de celui-ci ont surgi des ouvrages de toute sorte, nommés « dictionnaires », qui

« n'ont en commun avec les "vrais" dictionnaires qu'une mise en ordre alphabétique de textes placés chacun sous une entrée-mot. » (2005, A. Rey, *DCLF*, p. 45).

Nous n'en citerons que deux, d'abord ce *Dictionnaire culturel en langue française* qui échappe à toute classification et qu'on ne peut ranger dans aucune catégorie préexistante, puis le *Dictionnaire des idées reçues* de Flaubert.

C. La réalisation d'un dictionnaire

Les techniques modernes, en particulier l'usage de l'informatique, ont modifié certains processus rédactionnels et éditoriaux. Mais, sur le fond, rien n'a changé. Nous nous bornerons aux grandes lignes, pour les détails, on pourra se reporter à l'annexe 1 (*Comment s'élabore un dictionnaire*).

C-1 : quel dictionnaire pour quel public ?

Qu'on parle d'un dictionnaire papier ou d'un dictionnaire électronique, il s'agit toujours de

« produire une liste cohérente de signes isolables appartenant à une ou plusieurs langues mises en rapport. » (2005, A. Rey, *DCLF*, p. 45).

Nous sommes donc toujours en présence d'une création intellectuelle dont la mise en forme diffère suivant le support, la spécificité de ce support influant, en amont et en aval, sur la réalisation de l'ouvrage, mais n'en modifiant pas fondamentalement le propos. Nous nous intéresserons ici, pour l'essentiel, aux dictionnaires papier.

a : plurilingue ou monolingue ?

Quel que soit le support, les dictionnaires se répartissent d'abord en bi- ou plurilingues, et monolingues. Peu nombreux, les bilingues langue ancienne / français ont un public restreint et en constante érosion. On ne commence plus à « faire » du latin en 6^e, du grec en 4^e, on s'y met (quand on s'y met : collégiens et lycéens sont de moins en moins nombreux à entamer ce cursus) beaucoup plus tard. Le marché du bilingue est celui des langues modernes, avec prédominance de l'anglais.

b : dictionnaire de spécialité ou dictionnaire général ?

Si le choix s'est porté sur un dictionnaire monolingue, il faut en déterminer le genre : dictionnaire de spécialité ou dictionnaire général ? Dans le domaine des vocabulaires de spécialité, le dictionnaire papier est battu en brèche par le dictionnaire

électronique. La diffusion de techniques de plus en plus complexes, la mondialisation des échanges, les difficultés de communication entre professionnels de langues et de cultures différentes, ont créé des besoins auxquels s'efforcent de répondre des dictionnaires destinés à des publics ciblés ; ils sont souvent en plusieurs langues, ce qui brouille les repères entre plurilingues et monolingues.

Le dictionnaire général, s'il ne se croit plus capable de traiter, tel Pic de la Mirandole, *de omni re scibili*, s'efforce de couvrir un large champ de connaissances, qu'il s'agisse de dictionnaire de langue ou de dictionnaire encyclopédique. Le dictionnaire de langue

« décrit le sens, les valeurs, les emplois, etc., des mots d'une langue » (1987, *DFH*, p. 472).

Le dictionnaire encyclopédique

« outre les descriptions de mots, fournit des développements encyclopédiques consacrés aux objets désignés par les mots. » (op. cit., p. 472).

Le rêve de dresser une cloison étanche entre les deux types de dictionnaire est un fantasme récurrent. La préface du *Dictionnaire de l'Académie française* de 1694 se termine par une note en italiques, en petits caractères :

« L'Académie n'ayant pas jugé à propos de donner place dans son Dictionnaire aux termes particulièrement attachés aux Sciences & aux Arts [...] quelques Académiciens ont creu qu'ils feroient un ouvrage utile & agreable d'en composer un Dictionnaire à part : Et comme ils l'ont fait avec beaucoup de soin, il y a lieu de croire que le public sera content de leur travail. »

Mais ce n'est pas si simple.

« L'embaras était, et reste, que bien des mots (généraux) sont en même temps des termes (techniques) ; et réciproquement. » (1995, J. Cellard, postface à *Comment j'ai fait mon dictionnaire*, d'Émile Littré, p. 104).

La difficulté n'avait, d'ailleurs, pas échappé aux académiciens du grand siècle. Après avoir affirmé que

« l'Académie a jugé qu'elle ne devoit pas y [dans le dictionnaire] mettre les vieux mots qui sont entierement hors d'usage, ni les termes des Arts & des Sciences qui entrent rarement dans le discours »,

ils insistent sur les problèmes que leur ont posés les mots qu'ils n'ont pu négliger, car ils « entrent dans le discours » de manière suffisamment fréquente pour qu'il soit nécessaire de les relever. L'Académie a donc

« donné la definition de tous les mots communs de la Langue dont les Idées sont fort simples ; et cela est beaucoup plus mal-aisé que de definir les mots des Arts & des Sciences dont les Idées sont fort composées ; Car il est bien plus aisé, par exemple, de definir le mot de *Telescope*, qui est une *Lunette à voir de loin*, que de definir le mot de *voir* ; Et l'on esprouve mesme en definissant ces termes des Arts & des Sciences, que la definition est toujours plus claire que la chose definie ; au lieu qu'en definissant les termes communs, la chose definie est toujours plus claire que la Definition. » (Préface de l'édition de 1694).

La distinction entre ces deux types de dictionnaires, dictionnaire de langue / dictionnaire encyclopédique, n'a donc guère de valeur ; seule la proportion mots de

la langue / termes techniques varie selon le projet dictionnaire. Avec une différence, toutefois : la nomenclature des dictionnaires de langue ne comporte pas de noms propres, celle des dictionnaires encyclopédiques, en général, en intègre.

c : dictionnaire pour adultes ou dictionnaire pour enfants ?

Monolingues ou bilingues, les dictionnaires peuvent s'adresser aux adultes ou aux enfants. Ceux qui sont destinés à des enfants sont réalisés par des enseignants ou avec le concours d'enseignants ; la pédagogie est au cœur du travail conceptuel et éditorial. À première vue, ils se distinguent totalement des ouvrages pour adultes. En réalité, les différences autres qu'extérieures (caractères, mise en page, illustrations, traitement des définitions, articulation définitions / exemples...) sont minimales. Il s'agit toujours de donner des informations sur les mots de la langue (en simplifiant les énoncés, il ne peut être question d'un véritable dictionnaire de langue), et sur les choses que désignent ces mots. La nomenclature est brève, d'autant plus brève que le public est plus jeune, les ouvrages qui s'adressent aux petits de la maternelle sont plus des abécédaires que des dictionnaires.

C-2 : macrostructure, microstructure

Tout dictionnaire repose sur une nomenclature, une liste de mots, mots de la langue et parfois noms propres, qui font chacun l'objet d'un article, ou *entrée*. Cette nomenclature n'est pas seulement une liste, plus ou moins longue, c'est un ensemble organisé qu'on nomme *macrostructure*. Tous les mots employés pour définir tout autre mot doivent eux-mêmes être définis ; c'est cette cohérence qui fait la valeur d'un dictionnaire, non le nombre de mots qu'il recense, bien que cet aspect quantitatif soit constamment utilisé comme argument promotionnel.

Quand on parle de macrostructure, on évoque le nombre des entrées d'un dictionnaire et le choix de celles-ci, établi selon des critères déterminés. L'organisation interne de chacune de ces entrées se nomme *microstructure*. Le travail de rédaction, d'une grande complexité, obéit à des règles qu'on ne peut transgresser, sous peine de perdre clarté et précision.

Le travail est aujourd'hui facilité par l'informatique. Les textes, mis en mémoire, apparaissent à la demande sur l'écran. Le rédacteur semble à l'abri de la mésaventure qu'a connue Littré au moment de la remise de la copie.

« Je n'avais pas pris soin de faire mettre, en cette rédaction que je prenais pour la relire et la livrer, chaque signification et chaque exemple sur un papier séparé. Et maintenant, avec une pareille copie, comment opérer les classements, les rectifications, les additions de la masse énorme de matériaux recueillis postérieurement ? Il fallait beaucoup recopier ; et recopier beaucoup en un travail où les écritures tenaient tant de place, allongeait une besogne déjà trop longue. » (É. Littré, *Comment j'ai fait mon dictionnaire*, édition 1995, p. 29).

Mais si l'on remplace *papier séparé* par *fichier*, et *recopier* par *copier-coller*... Bien que l'informatique libère le rédacteur de la corvée de recopier signe à signe ses textes corrigés, les affres du lexicographe aux prises avec les subtilités de la microstructure ne sont guère différentes.

D. Du clavier de l'ordinateur à la table du libraire

Une fois achevées rédaction et correction, le dictionnaire échappe aux lexicographes et passe aux mains des techniciens de fabrication, des imprimeurs, des relieurs. Puis aux services de vente et de communication, qui en assurent la commercialisation. Sans eux, le travail conceptuel resterait lettre morte.

« Les dictionnaires, objets techniques et commerciaux, relèvent de l'histoire des économies (pas de *Grimm* [*Deutsches Wörterbuch*] sans une structure d'instituts de recherche financée, pas de *Littre* [*Dictionnaire de la langue française*] sans Louis Hachette, pas d'*Oxford* [*Oxford English Dictionary*, ou *OED*] sans la structure spécifique des éditions universitaires britanniques). » (2005, A. Rey, *DCLF*, p. 51).

Le dictionnaire est un objet marchand, il lui faut donc trouver une clientèle. Sa consultation justifie son existence. Ou, pour parler comme Roland Barthes, si « le dictionnaire déborde son *ustensilité* » (1980, Préface au *Dictionnaire Hachette*, p. VII), c'est cette ustensilité qui est sa raison d'être.

2. Le dictionnaire au fil du temps

Il est hors de question de tracer ici l'histoire des dictionnaires depuis la naissance de l'écriture ; les rayons d'une bibliothèque de moyenne importance n'y suffiraient pas. Nous nous bornerons donc à un bref panorama en tentant de fixer quelques repères.

A. Une très longue histoire

Les premiers dictionnaires ont été bilingues, au moins sous leur forme la plus modeste, celle du lexique. Le rédacteur de l'article *Dictionary* de l'*Encyclopædia Britannica* en donne benoîtement la raison :

« Comme l'homme de la rue a moins de problèmes avec une seule langue, la sienne, qu'avec l'apprentissage d'autres langues, le dictionnaire plurilingue s'est développé tôt et a acquis beaucoup d'importance ». (2003, *Encyclopædia Britannica*, version électronique).

Deux exemples parmi d'autres. En Gaule, à partir du II^e siècle, les parlers celtes disparaissent peu à peu, sauf en Armorique ; au V^e siècle,

« on rédige un glossaire gaulois-latin, preuve que la langue maternelle n'est plus parlée puisque le besoin se fait sentir de traduire les mots essentiels par écrit. » (2003, M. Rouche, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation. I. V^e av. J.-C.-XV^e siècle*, p. 68-69).

Plus loin dans le temps, et dans l'espace : les tablettes d'Ebla (aujourd'hui Tell Mardikh, en Syrie, près d'Alep), bilingues éblaïte / sumérien, ont près de quatre mille cinq cents ans (elles datent d'environ 2400-2350 av. J.-C.). Et elles sont beaucoup plus que des lexiques.

« Il fut [...] établi un recueil de signes cunéiformes avec indications de la prononciation et des listes de mots sumériens assorties de transcriptions phonétiques ou de traductions éblaïtes. Environ une quarantaine de listes portent des mots sumériens ordonnés selon une certaine thématique : professions, villes, animaux - quadrupèdes, poissons et oiseaux -, choses. [...] Les

scribes éblaïtes [...] pourvurent une de ces listes sumériennes d'équivalences en éblaïte. Il s'agissait là de vrais dictionnaires, les premiers dans l'histoire des sciences humaines. Ce ne fut pas une mince affaire, en particulier pour les formes verbales et la terminologie administrative. Il s'agissait de bien plus que d'une simple traduction. Parfois, à une simple correspondance lexicale, on préférait une définition, même extrêmement succincte. Deux grandes tablettes identiques reproduisent la liste sumérienne de base de mille deux cents mots, et donnent une traduction de chacun des termes, alors qu'une série de cinq tablettes plus petites s'interrompent aux deux tiers de la liste. Celle-ci se poursuit cependant sur une autre tablette avec trois cent cinquante mots. On retrouve ensuite la liste entière réunie sur une grande tablette disposée en vingt et une colonnes sur chacune des faces. » (1993, A. Archi, « Les archives royales d'Ebla », in catalogue de l'exposition *Syrie, mémoire et civilisation* [IMA, 14-9-1993 au 28-2-1994], p. 109-110).

Ces deux langues d'Asie mineure n'ont aucun trait commun. L'éblaïte est une langue sémitique, et le sumérien une langue aux origines inconnues, très isolée, que l'on ne rattache à aucune autre. Elle n'était

« ni sémitique, ni perse, ni élamite et [...] différait autant de l'assyrien que le vietnamien diffère du français. [...] Si cette langue appartient bien, par sa structure, au vaste groupe des "langues agglutinantes" [...], elle ne ressemble morphologiquement à aucune autre langue connue, morte ou vivante ». (1992, G. Roux, « Les Sumériens sortaient-ils de la mer ? », in *Initiation à l'Orient ancien* [présentation de J. Bottéro], p. 38 et 40).

D'autres civilisations anciennes ont produit des ouvrages qu'on appelle « dictionnaires », faute de trouver un terme plus adéquat pour les nommer, alors que, au sens moderne du mot, ce ne sont pas des dictionnaires. Nous ne nous y attarderons pas, et nous en tiendrons à l'Europe occidentale.

B. En Europe, avant Gutenberg

Les Grecs, puis les Latins, nous ont donné plusieurs lexiques, ou glossaires, à partir du V^e siècle avant notre ère, certains mettant en regard grec et latin. À Rome, Varron (Marcus Terentius Varro, 116-27 av. J.-C.) se montre, dans les livres de son traité *De lingua latina* consacrés à l'étymologie, un précurseur de la linguistique moderne. Isidore de Séville (v. 560-636),

« n'oubliant pas que toute culture commence par le maniement précis d'une langue, [...] attentif à la grammaire et aux savoirs profanes » (2002, J. Fontaine, article « Isidore de Séville », in *Encyclopædia Universalis*, vol. 12, p. 457),

s'en inspirera de loin pour ses *Etymologiae* (*Originum sive etymologiarum libri*). Ce mot n'a pas alors le sens que nous lui donnons aujourd'hui, « science de la filiation sémantique et phonétique des mots », mais, dans la tradition platonicienne,

« le sens abstrait du vocable grec de l'*etymologia*, "par laquelle le vrai se manifeste dans la clarté". » (2002, J. Fontaine, op. cit., p. 458).

L'encyclopédie de Raban Maur (v. 780-856), *De Universo* ou *De rerum naturis*, devra beaucoup au prélat sévillan.

Dans l'empire d'Orient, on s'attache davantage aux mots. Le patriarche Photius (v. 820-895) donne une anthologie (*Myriobiblion*) et un lexique (*lexeôn sunagôgê*, « rassemblement de mots ») ; le *Suidas* (ou *Souda* ; X^e ou XI^e siècle) d'auteur inconnu (l'homme Suidas n'a sans doute jamais existé) énumère mots de la langue,

citations littéraires et noms propres en les classant par ordre phonétique et non alphabétique.

Ce dernier classement s'impose assez tard ; le plus célèbre des ouvrages l'ayant adopté est le *Catholicon* de Jean de Gênes. Le dominicain Johannes Balbus (Giovanni Balbo ou Jean Balbi), dit Jean de Gênes (?-v. 1298), achève (1286) un ouvrage grammatical en cinq parties (*Summa*), vite connu sous le nom de *Catholicon* (le tout). Quatre parties sont occupées par une grammaire ; une autre par un dictionnaire latin alphabétique compilé de l'*Elementarium Doctrinae rudimentum* de Papias (moine italien du XI^e siècle), des *Derivaciones* d'Hugocio de Pise (?-1210) et de cent autres grammairiens et lexicographes. C'est un *Thesaurus grammatical*,

« dictionnaire encyclopédique de la latinité ancienne, biblique et médiévale », (1938, M. Roques, *Recueil général des lexiques français du Moyen Âge. XI^e-XV^e siècles*, p. X),

contenant les mots

« *quae frequenter inueniuntur in Biblia et in dictis sanctorum et poetarum* [que l'on trouve fréquemment dans la Bible et les écrits des saints et des poètes] ». (op. cit., p. X),

et où l'on trouve de tout : commentaires, grammaire, étymologies, exposés d'histoire religieuse ou de théologie... Cette partie a été traduite (ou adaptée) en français, ce qui donne un lexique latin-français. La meilleure version semble être un manuscrit de la BnF, sur 166 feuillets allant de *aalma* (virge secrete ou sainte) à *zucara, re* (sucres, une espice). Il ne s'agit pas de l'original, mais d'une copie non datable (XIV^e siècle ?).

« C'est une sorte de dictionnaire de l'usage latin [qui] ne comportait que des indications de sens plus ou moins précisées, des traductions sans commentaire, des mots sans explication sur les choses » (M. Roques, op. cit., p. XI),

à l'usage de ceux qui apprennent le latin.

Ces productions hybrides, à la frontière entre encyclopédie, glossaire et lexique bilingue (latin / langue vernaculaire), parfois trilingue, seront nombreuses jusqu'au XV^e siècle, issues des monastères où les copistes les reproduisent inlassablement.

C. De Robert Estienne à Noël-François de Wailly

L'invention de l'imprimerie a fait de la production de livres une industrie. L'atelier de l'imprimeur a remplacé le scriptorium monastique. Cette industrie n'aurait pu naître sans une autre invention, celle des caractères mobiles (il en existait depuis le XI^e siècle en Chine, mais il ne semble pas que cela ait été connu en Occident), et la mise au point de l'alliage plomb / antimoine qui donnait leur solidité aux types : en plomb pur, trop mous, ils auraient été écrasés dans la presse. Le premier grand livre imprimé date de 1454 (et non 1455, comme on lit partout) ; c'est la Bible à quarante-deux lignes (B 42), de Johannes Gensfleisch, dit Gutenberg, installé à Mayence. En 1454, Enea Silvio Piccolomini, futur pape Pie II, en découvre à Francfort plusieurs cahiers disponibles à la vente et, dans une lettre à son ami le cardinal Juan de Carvajal, il précise :

« *Volumina centum et quinquaginta octo absoluta esse ex pluribus testibus didici, quamvis aliqui centum et octuaginta esse confirmaverint.* [Par plusieurs témoins, j'ai appris que cent cinquante-huit volumes étaient finis, quoique d'autres assurent qu'il s'agit de cent quatre vingts] ». (1992, G. Bechtel, *Gutenberg et l'invention de l'imprimerie*, p. 364 et 604).

La technique s'est vite répandue en Europe, en Italie, d'abord, puis en France, où des imprimeurs allemands ouvrirent à la Sorbonne, au cours de l'hiver 1469-1470, un atelier d'où sortirent, en 1470,

« les *Epistolae* de l'humaniste italien Gasparino Barbizza, premier livre imprimé dans le royaume. » (1998, U. Baurmeister, in *Des livres rares depuis l'invention de l'imprimerie*, A. Coron dir., p. 26).

Il faudra attendre une quinzaine d'années avant que sorte des presses européennes un (presque) vrai dictionnaire, le *Vocabulaire latin-françois*, imprimé à Paris, chez Vérard.

C-1 : la lente émergence du monolingue

En 1502 paraît le *Dictionarium* latin d'Ambrogio Calepino (v. 1435-1511) qui servira de base à un dictionnaire plurilingue ; d'abord limité à deux langues (latin / italien), il enflera au point d'en compter, en 1590, onze, mortes ou vivantes, dont le hongrois. Il deviendra si célèbre que le nom propre deviendra un substantif :

« Dans le Lancashire, un testament de 1698 comporte la clause suivante : "Je lègue à Henry Marrecrofte mon calepin et mes paraphrases (la paraphrase est une imitation de passages de l'Écriture sainte)" ». (2003, article « Dictionary » in *Encyclopædia Britannica*, version électronique).

Dans ce texte, il s'agit du dictionnaire ; plus tard, le nom de Calepino (en français Calepin) sera lexicalisé pour désigner un carnet de notes.

Personne ne songe, cependant, à discuter la souveraineté du latin, la langue par excellence. Imprimeur en un temps où l'imprimeur était aussi éditeur (au sens de l'anglais *editor*, différent du sens actuel du français *éditeur*, et qu'on pourrait traduire – ou plutôt gloser – par *accoucheur de texte, maïeuticien de livres*), Robert Estienne (1503-1559) produit une œuvre gigantesque, en particulier dans le domaine des études bibliques,

« onze éditions de la Bible entière, tant en hébreu qu'en latin et en français, et douze éditions du Nouveau Testament en grec, en latin et en français, indépendamment des psautiers et concordances de la Bible. » (1870, P. Larousse, *GDU* tome 7, p. 975).

Familier des langues anciennes, il publie en 1531 un *Dictionarium latino-gallicum*, où le latin vient en premier ; on va de la *quantité* des entrées à la *qualité* des informations et des commentaires. Pour la première fois, le français occupe une place significative.

Cependant, même lorsqu'il se lance dans un dictionnaire qui fait une grande place au français (*Dictionnaire francoislatin*, 1539), il s'adresse d'abord aux latinophones, le public francophone est secondaire, on ne l'atteint qu'en relation avec le latin. Cet ouvrage est le

« premier relevé alphabétique de mots français suivis, outre leur équivalent latin, de développements en langue nationale. Ces derniers prendront au cours des diverses rééditions une extension croissante jusqu'à occuper la place prédominante. » (1969, B. Quemada, *Les dictionnaires du français moderne*, p. 12).

L'auteur explique qu'il entend venir en aide aux apprentis latinistes. « Apres auoir mis en lumiere le grand Thresor » de la langue latine pour « toutes gens de quelque hault scauoir qu'ilz soyent garniz », il déclare se consacrer maintenant aux débutants, leur offrant

« deux liures : L'ung commenceant par les motz Latins deschiffrez en Francois : qui fut publie des l'annee precedente. L'autre est cestuy cy qui va prenant les motz de la langue Francoise, les mettant apres en latin ».

En clair : le monolingue latin, c'est pour les lettrés, « gens de haut savoir » ; les bilingues (latin-français et français-latin), c'est pour les élèves. Mais la référence, c'est le latin. Estienne n'est pas un original, la latinolâtrie n'est pas une manie française :

« Les registres de corporation de Boston, Lincolnshire, stipulent, en 1578, "qu'un dictionnaire sera acheté pour les élèves de la Free Scoole, et que ce même livre sera fixé à une chaîne, et posé sur un meuble dans l'école, à un endroit où tout écolier aura accès et pourra l'utiliser à toute occasion". » (2003, article « Dictionary », in *Encyclopædia Britannica*, version électronique).

Il s'agit, naturellement, d'un bilingue.

À partir du début du XVI^e siècle, les choses changent. En 1539, François I^{er} fait

« de la langue du roi, la langue de l'État et par là même [porte] un coup sévère aux langues régionales, notamment à la langue d'oc. Ce faisant, il prend également le pas sur le latin en ce qui concerne le pouvoir temporel. » (2006, J. Pruvost, *Les dictionnaires français, outils d'une langue et d'une culture*, p. 19-20).

La même année, il nomme Estienne « imprimeur du roi » pour le latin et l'hébreu. L'atelier de la rue Jean-de-Beauvais, qui avait déjà produit quelques livres en français (ou partiellement en français), dont le *Dictionarium latino-gallicum* de 1531, va donner de plus en plus de place à la langue du royaume.

« La première intention d'Estienne avait été de ne préparer qu'un dictionnaire monolingue latin. Le français s'y trouve introduit à des fins utilitaires mineures [...]. Mais [...] la participation du français ne put demeurer longtemps rudimentaire. Les simples correspondances mot-à-mot, héritées des répertoires médiévaux et pratiquées par les ouvrages contemporains, se révélèrent insuffisantes. Des exemples, des locutions et des idiotismes français furent utilisés [...] et de véritables définitions furent introduites » (1969, B. Quemada, *Les dictionnaires du français moderne*, p. 46).

Entre 1530 et 1560, la frontière entre vrais et faux bilingues est difficile à tracer.

« Il convient [...] de distinguer les bilingues réels, dans lesquels la langue objet (la langue "d'entrée") n'est jamais utilisée dans le corps des articles, rédigés exclusivement dans la langue de description ("de sortie"), des semi-bilingues, dans lesquels la langue objet est utilisée aussi pour des commentaires ou des exemples » (op. cit., p. 52).

Le passage de l'un à l'autre est relativement rapide (moins de quarante ans pour le *Dictionnaire* d'Estienne qui, dans une très grande partie du texte, « perd son latin » en 1584). Le français devient une langue écrite ; les imprimeurs imposent peu à peu, malgré d'innombrables variations d'atelier à atelier, une orthographe encore hésitante et surencombrée de lettres « inutiles », vestiges des langues anciennes. Les gloses françaises qui accompagnent les entrées en latin sont insuffisantes pour rendre compte de l'état de la langue. Le lexique se fixe, acquérant une cohérence interne que les anciens dictionnaires, vrais bilingues ou faux monolingues, ne transmettent pas. Se fait jour l'exigence d'une véritable nomenclature, outil référentiel devenu indispensable aux « lettrés » de la Renaissance tardive, puis de l'âge baroque.

a : entre tradition et modernité

En 1606, paraît, sous la signature de J. Nicot et Aimar de Ranconnet, le *Thresor de la langue françoise, tant ancienne que moderne, auquel entre autres choses sont les mots propres de marine, venerie & faulconnerie, cy-deuant ramassez par Aimar de Ranconnet [...] Reveu & augmente en ceste derniere impression de plus de la moitié par lean Nicot, viuant Conseiller du Roy (d'après R. Estienne)*. Ce n'est pas encore tout à fait un « dictionnaire français », mais

« plus un ouvrage dont la finalité est d'aider à l'exercice du thème latin, il sert pleinement à la connaissance du français » (2002, J. Pruvost, *Les dictionnaires de langue française*, p. 28).

Le latin a perdu de son importance :

« une certaine catégorie du lexique consigné n'est pas traduite. [...] La place accordée au latin par rapport au français est de plus en plus limitée. Dans les dernières rééditions, où sont enregistrées, aux dires des auteurs, "plus d'un million de Phrases cueillies es escrits des plus excellens Poëtes & Historiens [...] & des anciens Romans", elle sera encore réduite. » (op. cit., p. 54).

La part du latin, de plus en plus adventice, se maintient pendant tout le XVIII^e siècle. Furetière le parque dans les « lieux les plus difficiles, comme la Médecine, l'Histoire Naturelle et les Etymologies », comme l'avait déjà fait Richelet, mais sans l'annoncer. On repère encore son maintien après 1800, essentiellement dans le domaine de l'étymologie.

Et il est présent dans les titres des dictionnaires jusqu'à la fin du XVII^e siècle. Exception faite du *Vocabulaire françois avec une phraséologie convenable à tous les mots composé en faveur et pour l'usage de la jeunesse de Strasbourg*, de Ch. Du Cloux (1678), le catalogue de la BnF n'en comporte aucun sans référence au latin avant le Richelet de 1680.

Sous Louis XIV abondent les ouvrages titrés *Parallele des langues françoise & latine*, *Invantaire des deus langues françoise & latine*, *Dictionnaire nouveau françois-latin*, *Le grand apparat françois, avec le latin*, etc.,

« recueils pédagogiques qui conduisent du français au latin, mais ne sont pas de véritables dictionnaires bilingues. [...] Le Révérend Père François Pomey [...] publie [...] un *Dictionnaire royal* ("royal" par sa dédicace au Dauphin...), rapidement augmenté (1677). Si ses références latines sont des plus classiques, le français qu'il décrit - et qu'il pratique - déborde de toutes

parts les règles du “bon usage“. Affirmant que son but est d’ “enseigner à rendre en Latin le François“, il se justifie de ne s’être pas soucié “que ce François soit pur, et du bel usage“, à la fois pour rendre possible la traduction d’un français “vieux“et “décrié“ et pour éviter d’entrer dans les débats sur la pureté du langage. [...] Les mots de la langue et les noms propres de la nomenclature, les premiers donnant lieu à des “phrases“ (locutions, expressions) et à des exemples, sont glosés, et comme justifiés, par le latin. Les définitions en français sont exceptionnelles et si de nombreux exemples sont (ou paraissent) créés en français - quelques-uns sont signés - d’autres sont des traductions retournées. Malgré les anomalies dues à la prégnance du latin, ce type de dictionnaire, qui pratique irrégulièrement la définition, ou même la description conceptuelle (article Beauté) du vocabulaire français, qui donne parfois des remarques de domaine, semble tester les procédés que Furetière et ses concurrents vont développer. [...] La disparition de leur objet, qui était d’enrichir le français employé dans une pédagogie bilingue, où le latin mettra longtemps à reculer, explique qu’ils aient pu tomber dans [l’] oubli [...]. Dans le rayon de ces ouvrages qui, pour apprendre aux jeunes gens des collèges jésuites à bien écrire en latin, sont contraints d’apporter des informations sur le lexique français, on doit aussi noter l’ouvrage du père Danet [qui] expose clairement l’objectif : un dictionnaire que nous dirions d’ “encodage“, pour donner, à partir du français, les moyens d’expression en bon latin, un dictionnaire de thème, et non de version, comme les autres ouvrages bilingues. Ces travaux, au tournant du XVIII^e siècle, sont évolutifs : les définitions et les remarques en français - sur les mots et expressions français - s’y multiplient. » (2006, A. Rey, *Antoine Furetière*, p. 85-86).

b : langues d’hier et d’aujourd’hui

À ces bi- ou plurilingues langue(s) ancienne(s) / langue(s) ancienne(s), ou langue ancienne / français, il faut en ajouter d’autres confrontant une langue vivante au français. Ils sont peu nombreux et généralement minces. On en citera deux, le *Vocabulaire pour bien lire, écrire et parler François et Flameng* (v. 1511, Anvers), et le *Vocabulaire flamand-français* de N. de Berlaimont (1536). Les langues, jusqu’en 1598, sont uniquement européennes (flamand, anglais, espagnol, italien, allemand), l’usage étant commercial ou politique, avec une seule exception : un minivocabulaire de langues amérindiennes en appendice d’un récit de Jacques Cartier.

Ces dictionnaires comportent souvent du latin en troisième position, pour des raisons pratiques : le latin est la langue commune de l’Europe cultivée,

« une langue que l’on apprend ordinairement dès l’enfance [et dans laquelle on est] généralement plus versé que dans une langue étrangère vivante que l’on apprend plus tard et plus imparfaitement » (1754, d’Alembert, *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné...*, vol. 4, article “dictionnaire“, p. 969).

Ce propos fait écho à celui de Thomas Dyche qui annonce :

« Nous avons ajouté au mot François le terme Latin qui y répond ; & pour satisfaire la curiosité de ceux qui sont bien aises de connoître le génie de la Langue Angloise, nous avons joint le mot Anglois au François & au Latin » (1756, T. Dyche, préface au *Nouveau dictionnaire universel des Arts et des Sciences, latin, français et anglais*).

En 1669 paraît, sans nom d’auteur, un *Nouveau dictionnaire françois-aleman & aleman-françois qu’accompagne le latin, & enrichi de tous les mots & de toutes les manieres de parler que le bel usage autorise dans les deux langues. Avec un ample vocabulaire latin-françois-aleman en faveur des autres nations de l’Europe*. Un autre répertoire français-allemand-latin et allemand-latin-français se donne en 1709 une version latin-allemand « pour l’usage des Marchands & d’autres gens sans lettres, que le latin, qui se fourre partout, gêne souvent ».

C-2 : les premiers vrais monolingues

Le premier dictionnaire à « oublier » le latin dans son titre est le *Dictionnaire françois contenant les mots et les choses, plusieurs nouvelles remarques sur la langue françoise... avec les termes les plus connus des arts et des sciences*, de Pierre Richelet, publié à Genève en 1680. Le dernier à maintenir cette survivance date de 1830 ; c'est l'ultime édition du *Dictionnaire universel françois-latin* publié à Rouen en 1768 sous le nom de N. Lallemand, et repris de père en fils. On notera avec une certaine malice que cette évolution vers le monolingue a duré trois siècles presque de date à date, entre le *Dictionnaire francoislain* de R. Estienne (1539), contemporain de l'édit de Villers-Cotterêts, et ce *Dictionnaire universel françois-latin*, contemporain de la bataille d'*Hernani*.

Le Richelet sera suivi en 1690 du Furetière (*Dictionnaire universel, contenant generalement tous les mots françois tant vieux que modernes, & les termes de toutes les Sciences et des Arts*) et, en 1694, du *Dictionnaire de l'Académie françoise dedié au Roy*. Si l'on néglige deux petits volumes, le *Dictionnaire néologique à l'usage des beaux esprits du siècle* (1726), de P.-F. Guyot des Fontaines (ou Desfontaines), et le *Dictionnaire universel* (1727), de Brutel de la Rivière, il n'y aura pas d'autre monolingue avant le *Traité de l'orthographe françoise en forme de dictionnaire, enrichi de notes critiques, & de remarques sur l'étymologie & le genre des mots...*, de Ch. Leroy de la Corbinaye, publié à Poitiers en 1739, très souvent réédité, sous des titres divers (notamment celui de *dictionnaire de Poitiers*), jusqu'à l'an IX (1800 ou 1801).

Les éditeurs (on disait *libraires*) ont, apparemment, mis du temps à se persuader du bien fondé des propos de Bayle :

« Mais le seul avantage des Dictionnaires des langues vivantes par dessus les Dictionnaires des langues mortes, n'est pas que dans les premiers on donne plus aisement & plus seurement que dans les autres, la veritable signification des termes, selon toutes leurs combinaisons, & selon la diversité des matieres où on les employe : voicy encore un avantage tres-important, c'est que les Dictionnaires d'une langue morte ne representent qu'en partie, parce que ceux qui les compilent, ne sauroient où prendre une infinité de mots qui ont aussi proprement appartenu à cette langue, que les mots qui en sont encore connus. Car, par exemple, combien y a-t-il de mots Grecs & Latins qui n'ont jamais passé dans les livres ? Combien y en a-t-il qui n'ayant pas été confinez au seul commerce de vive voix, mais ayant eu place dans les Escrits de quelque Auteur, n'en sont pas moins perdus pour cela, à cause de la perte totale qu'on a faite de ces Escrits ? » (1690, P. Bayle, préface au Furetière).

C-3 : le triomphe de la langue nationale

Malgré l'opiniâtre résistance du latin, le français finit par s'imposer au XVIII^e siècle.

a : un foisonnement éditorial

Le nombre des dictionnaires monolingues (voir annexe 2) croît de manière exponentielle ; on en compte 18 entre 1700 et 1750, 59 entre 1751 et 1800, dont plusieurs rééditions (du Richelet et du Furetière, notamment). On a inclus dans ce total, outre l'*Encyclopédie* de Diderot, des ouvrages qui ne sont pas à proprement parler des dictionnaires, la *Nouvelle encyclopédie portative* d'A. Roux (1756), la *Petite encyclopédie* de P.-A. Alletz (1766), l'énorme (58 volumes, dont 10 de

planches) *Encyclopédie* de F.-B. de Félice (1770), et l'*Encyclopédie élémentaire* de I.-M. Crommelin (1773). La frontière entre *encyclopédie* et *dictionnaire* est, en effet, peu étanche : tout comme la Diderot, le monument de Félice se nomme *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné...*

Un des ouvrages les plus novateurs est le *Dictionnaire critique* où l'abbé Féraud (1788) tire à boulets rouges sur les fanfreluches orthographiques de son temps, notamment sur les redoublements de lettres à l'intérieur des mots. Sa critique va plus loin que la contestation des règles de l'orthographe, il explicite ainsi son propos dans sa préface :

« Nous avons [...] travaillé à réunir les avantages de ces différens Dictionnaires [Trévoux, *Vocabulaire françois*, Académie, Richelet, Richelet portatif] & à y en joindre de nouveaux, que du moins du côté de l'utilité, nous croyons fort supérieurs. Les aûtres n'instruisent guère que par des définitions & par des exemples, & par quelques remarques assez rares : nous ajoutons à ces instructions, celles d'un nombre immense de remarques et d'observations. Ceux, qui ont puisé les exemples dans les Auteurs, nous aprènent ce qui a *été dit*. L'Académie, qui ne cite personne, qui propôse des exemples de son chef, & décide d'autorité, veut nous apprendre ce qu'*on doit dire*, mais ne nous enseigne pas *pourquoi on doit le dire*. Nous, aidés des aûtres Gramairiens, des aûtres Critiques et des aûtres Dictionnaires, nous examinons ce qui a été dit, nous proposons ce qu'on doit dire ; nous relevons ce qui a été mal dit, & nous aprenons à le mieux dire. »

b : de l'érudition à l'ustensilité, de l'élite au grand public

La diffusion des dictionnaires au temps des Lumières s'accompagne d'une réduction de leur format et de leur toison. Diverses considérations ont présidé à cette réduction, mais elles peuvent trivialement se résumer à des questions de poids, de place et de prix.

b-1 : la maniabilité

Le premier dictionnaire monolingue répertorié dans les catalogues de la BnF au format in 8° (selon une norme fixée en 1910, les in-8° ont de 13 à 21,5 cm de large et de 20 à 30,5 cm de haut) date de 1750 ; c'est celui de l'abbé Prévost qui est, également, le premier à se nommer « portatif » ; il l'est, en effet : son format (11x17 cm) est celui de nos actuels livres de poche. Les lourds in-folios contemporains du Dictionnaire de l'Académie, corrigés, révisés et fort augmentés au siècle suivant, étaient d'un maniement difficile. La maniabilité est très tôt un argument de vente, bien avant l'innovation de l'abbé Prévost. Furetière (1690) aime les in 12° parce qu'ils sont portatifs. Il n'est pas le seul :

« La première intention de l'auteur de ce dictionnaire estoit de le rendre commode aux Etrangers pour le porter dans leur voïages »,

lit-on dans l'avertissement des éditeurs pour la réédition (1710) du Richelet de 1680.

« De 1750 à 1850, près d'un dixième de la production lexicographique française originale (premières éditions et remaniements importants) est présentée en format réduit » (1988, L. Bray, « Notes sur la genèse des dictionnaires portatifs français. L'exemple du "Dictionnaire portatif de la langue françoise, extrait du grand dictionnaire de Pierre Richelet", 1756 », in *Travaux de linguistique et de philologie*, tome XXVI, p. 97).

Les « petits dictionnaires » ont, en général, été conçus comme des ouvrages originaux, alors que les dictionnaires portatifs, abrégés, de poche, recouvrent, en principe, la même réalité : issus d'œuvres de bonne taille, ils ont été réduits en format et compressés en contenu. Les portatifs ont foisonné entre 1780 et 1870 (point culminant : 1820) ; les dictionnaires dits « de poche », moins nombreux, se sont répandus entre 1800 et 1840 (point culminant : 1830), et les abrégés, nés vers 1750, ont quasiment disparu vers 1870, l'apogée de la production se situant vers 1840.

Cela dit, le titre n'a guère de sens :

« On se gardera bien, sur le seul examen des titres, d'augurer de la nature des ouvrages, car les intitulés sont fort peu dépendants du contenu, et le qualificatif, pas plus que l'ouvrage de référence [pour les abrégés] ne peuvent faire foi » (1969, B. Quemada, *Les Dictionnaires du français moderne*, p. 259).

Et tous les abrégés tentent de maintenir intacte la nomenclature.

b-2 : la modicité du prix

Le problème du prix s'est posé très tôt ; on connaît la mésaventure du gros (5 volumes) *Thesaurus linguæ grecæ* (1572) d'Henri II Estienne, très – trop – cher, resté invendu, dont le correcteur, Scapula, fit secrètement un abrégé qui, présenté comme une œuvre originale, assura sa réputation et sa fortune.

Les libraires se sont donc vus contraints de réviser leurs ambitions à la baisse, du moins en ce qui concerne le format et la toison des ouvrages sortis de leurs presses, et, s'ils faisaient appel à des auteurs, il a fallu leur imposer d'être moins diserts.

« Toute notre ambition se borne à procurer les mêmes avantages qu'on trouve dans le Dictionnaire de Trévoux, à un grand nombre de personnes qui ne pourroient ou ne voudroient pas les acquérir à si grands frais » (1756, T. Dyche, préface au *Nouveau dictionnaire universel des Arts et Sciences, françois, latin et anglois*).

Ces préoccupations d'ordre commercial sont largement partagées. En effet :

« dans le nombre des François qui aspirent à la pureté du langage, ou qui veulent se former une orthographe exacte, il s'en trouve auxquels leurs facultés trop bornées ne permettent qu'un déboursé modique ». (1756, abbé Cl.-P. Goujet, préface du *Dictionnaire portatif de la langue française, extrait du grand dictionnaire de Pierre Richelet*).

C'est, à l'évidence, à ces lecteurs aux « facultés trop bornées » que s'adressent le « laborieux oratorien », comme le nomme Pierre Larousse, et ses éditeurs lyonnais, les frères Duplain.

b-3 : l'émergence d'une nouvelle clientèle

Les questions d'encombrement et de prix sont souvent évoquées dans les préfaces, introductions et notes au lecteur depuis la fin du règne de Louis XIV.

« Peu de gens sont en état de se procurer le Dictionnaire Encyclopédique ; & ceux même qui voudroient y mettre le prix, trouveroient peut-être difficilement à l'acheter aujourd'hui que

l'édition en est, pour ainsi dire, entièrement épuisée. On a donc cru faire une chose favorable & commode pour le public, de rassembler en quatre volumes *in-12*, les articles les plus piquants de ce grand Dictionnaire, & d'en faciliter la lecture, non seulement aux personnes qui, sans ce secours, en auroient été privées, mais à celles même qui possèdent l'Encyclopédie, en leur épargnant l'embarras & la peine de les chercher parmi une infinité d'autres moins intéressants. D'ailleurs, la difficulté de transporter des *in-folio*, peut, dans mille occasions, empêcher qu'on n'y ait recours ». (1769, *L'Esprit de l'Encyclopédie ou Choix des articles les plus curieux, les plus agréables, les plus piquants, les plus philosophiques de ce grand Dictionnaire*, avertissement).

Ce minuscule (9,5x16,5 cm) ouvrage en 4 tomes, imprimé à Genève sans nom d'auteur (mais il est dû à l'abbé Joseph de La Porte),

« se trouve aussi à Paris chez Briasson, Libraire, rue S. Jacques, et Le Breton, premier Imprimeur ordinaire du Roi, rue de la Harpe ».

Avant même de s'étendre sur ses motivations dans son *Avertissement*, l'auteur (ou le libraire) expose sobrement sa démarche sur la page de titre :

« On ne s'est attaché qu'aux morceaux qui peuvent plaire universellement, & fournir à toutes sortes de lecteurs, & sur-tout aux gens du monde, la matière d'une lecture intéressante. »

À l'époque, l'expression *gens du monde* n'a pas le sens actuel de *personnes aux manières raffinées, appartenant à la bonne société*, mais désigne un ensemble indifférencié d'individus vivant « dans le monde », exerçant des activités profanes (par opposition aux gens d'Église) ; au XX^e siècle, ce sens tombera en désuétude, on commencera à parler de *grand public*. Entendons-nous bien : ce « grand public » (impossible, au demeurant, à décrire de façon satisfaisante) n'existe pas encore. Le français est ignoré du tiers des habitants du royaume qui, ruraux à 85%, sont, en 1690, analphabètes à près de 80%. Les acheteurs de dictionnaires (notamment de monolingues) et d'encyclopédies sont très peu nombreux, et citadins. Lettrés, c'est-à-dire « sachant lire, ayant l'habitude de la lecture », ce sont des « bourgeois », appellation floue qui a l'avantage de renvoyer au *bourg*, « agglomération d'une certaine importance, petite ville commerçante et prospère ». Les lettrés ne sont pas paysans, ils sont marchands, artisans, boutiquiers, officiers (« personnes titulaires d'un office »), propriétaires fonciers, manufacturiers, maîtres d'école... Ils jouissent d'une certaine aisance, mais, pour beaucoup, « leurs facultés trop bornées ne permettent qu'un déboursé modique ».

Dans son étude sur l'impression et la diffusion de l'*Encyclopédie*, Robert Darnton s'est attaché à tracer une typologie de ses acheteurs. Il est parti du prix du pain, nourriture de base des gens modestes, aliment à peu près unique des pauvres gens. Une famille de cinq personnes achète par an environ 2450 pains de 7 kilos.

« Un *in-octavo* bon marché représente un an du budget nourriture, un *in-quarto* un an et demi, un *in-folio* quatre ans. Donc, même s'il sait lire, un ouvrier ne peut pas plus acheter une *Encyclopédie* qu'il ne peut envisager l'idée d'acquérir un palais. » (1982, R. Darnton, *L'aventure de l'Encyclopédie*, p. 298).

C'est la raison pour laquelle l'ouvrage est passé, en vingt-cinq ans, de l'*in-folio* à l'*in-octavo*. L'*in-octavo* a rencontré un tel succès que libraires et imprimeurs en sont éberlués et peinent à satisfaire les souscripteurs. Ce sont ces lettrés aux ressources

relativement modestes qui feront, à partir de 1780, la fortune des portatifs, ces portatifs qui ont fini par dominer un marché né en 1539 (voir annexe 2).

b- 4 : des mots nouveaux pour un monde nouveau

Les bouleversements de la Révolution n'ont pas calmé les ardeurs des lexicographes, bien au contraire. Ceux-ci ont trouvé dans les nouveaux mots nés en ces temps troublés matière à exercer leur talent. Les ouvrages rendant compte de ces néologismes se sont multipliés ; leur finalité est d'abord politique, comme l'exprime Antoine Tournon, grammairien prolifique mais malchanceux (il a été guillotiné en 1794), collaborateur régulier du *Mercure universel* :

« Le législateur qui énonce la loi et le citoyen qui fait la loi sont astreints à se servir d'une langue bien faite, juste et analogique. [...] C'est la précision de l'idiome d'un peuple qui détermine ses lois et son organisation sociale. » (texte daté du 31 octobre 1791 et cité [1989] par J. Guilhaumou, in *La langue politique et la Révolution*, p. 132).

À institutions nouvelles il fallait des mots nouveaux. En outre, des mots connus de tous ont pris des sens nouveaux.

Amendement, aristocrate,
Constitution, démocrate,
Décret, patrie, égalité,
Régénération, civisme,
Conspiration, liberté,
Tyrannie, patriotisme,
Et Droits de l'Homme, et despotisme,
Réfractaire et propriété,
L'ordre du jour, serment et Code,
Devinrent les mots à la mode.

(1791, *Les Sabbats jacobites*, d'après J. Cellard, *Ah ! ça ira, ça ira...*, p. VII).

J. Cellard a relevé environ 2000 néologismes (mots et sens confondus), dont beaucoup ne se sont pas maintenus. L'édition 1798 du Dictionnaire de l'Académie en recense et définit environ 400, ce qui « marque l'entrée de nombreuses créations révolutionnaires dans le français admis et usuel ». (op. cit., p. XIV).

Pour notre part, nous nous sommes intéressée à deux ouvrages très différents. Le premier, anonyme, publié en 1803 (an XI) à Lyon chez Rusand et à Paris chez Le Clère, nommé *Vocabulaire françois ou dictionnaire portatif de la langue françoise*, annonce qu'il a été augmenté « de tous les termes nouveaux adoptés par le bon usage, ou introduits durant le cours de la Révolution Française ».

Malgré cet énoncé claironnant, le nombre de ces « termes nouveaux » est modeste : 236 mots, en annexe d'un corpus de 30 000 entrées. Nous sommes sous le Consulat, l'exaltation révolutionnaire n'est plus de saison. Deux ans auparavant, Louis-Sébastien Mercier disait avoir, dans sa *Néologie, ou vocabulaire de mots nouveaux, à renouveler ou pris dans des acceptions nouvelles*, écarté « à quelques exceptions près, les mots qui tiennent à la Révolution. La plupart de ces expressions sont fortes et vigoureuses, elles correspondaient à des idées terribles ; la plupart sont bizarres ; elles appartenaient à la tourmente des événements ». Après avoir cité Mercier, J. Cellard conclut : « c'est, on le voit, l'acte de décès lexicographique de la Révolution ». (op. cit., p. XV). Dans le dictionnaire anonyme de 1803, les mots définis

appartiennent essentiellement au vocabulaire politique et juridique, avec prédominance du droit administratif pour rendre compte des nouvelles subdivisions territoriales. Beaucoup de définitions sont suivies d'un développement encyclopédique : 22 lignes pour *collège électoral*, 23 pour *consul*, 15 pour *fonctionnaire public*... La nomenclature intègre toutes les mesures du système métrique (ici : mesures « dans la nouvelle division républicaine »), définies par rapport aux mesures anciennes ; cet exercice acrobatique est nécessaire pour que les lecteurs comprennent : le système métrique est ignoré de tous.

Nous nous sommes ensuite arrêtée sur un autre ouvrage, non qu'il soit particulièrement bon, mais à cause de son exceptionnelle longévité. Le grammairien Noël-François de Wailly (1724-1801), collaborateur du Dictionnaire de l'Académie, donne, en 1775, une nouvelle édition du Richelet revu par l'abbé Goujet, puis une autre encore en 1795, en précisant qu'elle est *augmentée de tous les mots nouveaux adoptés par l'usage (& de ceux créés pendant le cours de la Révolution)*. Il ne s'en contentera pas ; en 1801, utilisant le savoir-faire acquis au sein de l'illustre compagnie, il publie, avec son fils, un *Nouveau vocabulaire français ou abrégé du dictionnaire de l'Académie*. Devenue une entreprise dynastique (au fils Étienne-Augustin a succédé le petit-fils Barthélémy-Alfred), l'édition de ce *Vocabulaire* s'est poursuivie, sous différents titres, jusqu'en 1866.

D- Le siècle des dictionnaires

L'expression est de Pierre Larousse qui, dans la préface à son *Grand dictionnaire universel du XIX^e siècle*, feint de se demander s'il était

« besoin d'une nouvelle encyclopédie, dans un siècle qui en a déjà tant vu éclore qu'on pourrait le surnommer le *siècle des dictionnaires* ? » (1866, *GDU*, préface, p. V).

Ce siècle en a, en effet, « vu éclore » un grand nombre : 339 entre 1800 et 1899 (voir annexe 3). Le premier venu est le *Dictionnaire universel de la langue française, extrait comparé des dictionnaires anciens et modernes, ou manuel d'orthographe et de néologie*, du grammairien Pierre-Claude-Victor Boiste (1765-1824). Ce modeste ouvrage oblong sera constamment réédité jusqu'en 1866, sous des titres divers (après correction de la curieuse graphie de la couverture de la première édition : l'*orthographe* récupérera vite son *th* canonique), dans des formats moins insolites, jusqu'en 1866. Il continuera de porter le nom de son auteur d'origine, mais le contenu, refait plus que revu par Charles Nodier et Louis Barré, puis par Pierre-Victor Verger, n'aura, au fil des rééditions, presque plus rien à voir avec celui de la première édition.

D-1 : novateurs, successeurs ou épigones ?

Les dictionnaires du siècle précédent continuent sur leur lancée, remis au goût du jour, avec référence rituelle aux dictionnaires de l'Académie. Il s'agit d'abord de celui de 1798 que d'aucuns vouent aux gémonies, comme le fait Pierre Larousse :

« Un décret de la Convention ordonna que *l'exemplaire* [de 1762, sur lequel avait travaillé Marmontel] *chargé de notes marginales et interlinéaires serait remis aux libraires Smith, Maradan et compagnie pour être par eux rendu public après son entier achèvement*, et enjoignit aux dits libraires de *prendre avec les gens de lettres de leur choix les arrangements*

nécessaires pour que ce travail fût continué et achevé sans délai. La Convention avait parlé, il fallait obéir ; les libraires n'eurent pas de peine à trouver des littérateurs qui se chargèrent d'achever l'œuvre commencée par d'Alembert et Marmontel ; mais ce que l'Académie aurait fait en un demi-siècle, peut-être, fut bâclé en quatre ans, et le nouveau Dictionnaire fut imprimé en l'an VII (1798). On conçoit que l'Académie française, lorsqu'elle fut reconstituée, n'ait pas voulu reconnaître un travail auquel elle avait eu si peu de part : il ne faut donc tenir aucun compte de cette édition de 1798. » (1866, *GDU*, préface, p. VI).

L'édition de 1835, à la flatteuse réputation, servira de modèle (sinon toujours suivi, du moins toujours évoqué comme indépassable) pendant presque un demi-siècle, aucune nouvelle version n'ayant paru avant 1878. On ne peut se passer du patronage de l'Académie, on s'en réclame donc, quitte à s'en démarquer ensuite. On publie à l'envi, comme la famille Wailly, des abrégés, des dictionnaires, des petits dictionnaires, des vocabulaires *rédigés d'après le dictionnaire de l'Académie...* Comme si cette garantie ne suffisait pas, il arrive qu'on en ajoute ; en 1823, le *Dictionnaire universel* de Pierre-Victor Verger, s'il est bien « rédigé d'après le "dictionnaire de l'Académie" », l'est aussi d'après « ceux de Laveaux, Gattel, Boiste, Mayeux, Wailly, Cormon, etc. » qui, eux-mêmes, renvoient au glorieux modèle. Ce qui ne diversifie pas vraiment les sources. Rares sont les auteurs qui s'affranchissent du recours, au moins formel, à l'autorité de l'illustre compagnie.

D-2 : un début de renouveau

Cette production pléthorique n'a pas pour caractéristique l'originalité, tous les lexicographes se croyant obligés de se couler dans le même moule. Pour se distinguer, faute de pouvoir (ou de vouloir) faire *autrement*, on peut faire *davantage* ; faute de *choisir avec discernement* les mots à définir, on peut *entasser un nombre impressionnant de mots* dans des listes interminables.

« Une série de dictionnaires que l'on qualifiera par la suite d' "accumulateurs de mots" s'installe progressivement sur le marché. » (2002, J. Pruvost, *Les dictionnaires de langue française*, p. 46).

Maître en la matière, Napoléon Landais donne en 1834 son *Dictionnaire général et grammatical des dictionnaires français*, en deux volumes,

« modèle de compilation et de surenchère dans la nomenclature, perceptible dès la lecture du titre. » (2002, J. Pruvost, op. cit., p. 46).

Bien que Pierre Larousse le juge « dépourvu de sens critique », l'ouvrage aura du succès et sera réédité pendant plus de vingt ans.

Les progrès de la philologie et de ce qu'on n'appelle pas encore « sciences du langage » permettront l'émergence d'une série de dictionnaires de langue mieux structurés, moins anarchiquement prolifiques. L'appétit des dicomaniaques et dicophages semble insatiable. Entre 1830 et 1860, 173 ouvrages, de tout format, en un seul ou plusieurs volumes, sont offerts au public. La plupart sont aujourd'hui totalement oubliés. N'émergent de cette profusion, outre le Dictionnaire de l'Académie française de 1835, et le *Dictionnaire général et grammatical* de Landais, déjà nommé, que le *Dictionnaire national* de Bescherelle et les œuvres encyclopédiques de Jean-François Marie Bertet-Dupiney de Vorepierre (*Dictionnaire*

français illustré et encyclopédie universelle) et Maurice Lachâtre (*Dictionnaire universel. panthéon littéraire et encyclopédie illustrée*)

Le premier ouvrage, qui ne se distingue pas de ses concurrents sur le plan du traitement de la langue, est illustré d'excellentes gravures sur acier (certaines sont signées [Angèle] Blaise), si remarquables qu'elles ont été achetées par Camille Flammarion pour son *Dictionnaire encyclopédique universel* (1894). Quant à Lachâtre, tenant de l'école sociétaire (« SOCIÉTAIRE, adj, et s. [...] *École sociétaire*, *École phalanstérienne*. » [1881, M. Lachâtre, *Nouveau dictionnaire universel*, tome 2, p. 1337]), il produit une œuvre atypique. La macrostructure – présence de mots inventés par divers courants de la gauche socialiste – et la microstructure – traitement des entrées « mots de la langue » et « noms propres » – témoignent de ses convictions.

Le vocabulaire fouriériste y a droit de cité. Si le *garantisme* ainsi défini

« GARANTISME, s. m. Dans le langage de l'école fouriériste, Système de féodalité industrielle qui doit suivre notre anarchie et précéder l'association définitive. » (1881, *Nouveau dictionnaire universel*, tome 2, p. 44),

n'est ignoré ni de Louis Nicolas Bescherelle, ni d'Émile Littré, ni de Pierre Larousse, les « trois passions distributives » de la pensée phalanstérienne (*cabaliste*, *composite* et *papillonne*) ne figurent au complet que chez Larousse, Littré se contentant de définir la *composite*. Voici, à titre d'exemple, la définition d'une de ces passions par Lachâtre :

« PAPILLON, ONNE, adj. [...] Philos. *La passion papillonne* et substantiv., *la papillonne*. Dans la théorie de Fourier, ce terme est employé pour indiquer l'amour du changement. Fourier range la *papillonne* parmi les passions de l'homme appelées *distributives* ou *mécanisantes*. » (1881, *Nouveau dictionnaire universel*, tome 2, p. 967).

La microstructure n'est pas plus neutre que la macrostructure. Fourier a droit à une hagiographie :

« Fourier apparaîtra, aux yeux des générations reconnaissantes, comme une des gloires le plus pures de la France et de l'humanité, comme le premier génie des temps modernes. » (1881, *Nouveau dictionnaire universel*, tome 1, p. 1603).

Et la monarchie est descendue en flammes :

« S'il y a eu des rois que la tradition qualifie de *pères du peuple*, ce fut une figure de mots à laquelle la rareté des exemples donna un certain éclat par le contraste. » (1881, *Nouveau dictionnaire universel*, tome 2, p. 749).

Sur le plan graphique, le *Dictionnaire français illustré...* de Dupiney de Vorepierre se montre pionnier.

« Ce livre contient deux parties très-distinctes, la partie lexicographique et la partie encyclopédique, la première ressemblant aux dictionnaires ordinaires de la langue, la seconde donnant des notions sur les diverses branches des connaissances humaines. Cette division, que nous avons adoptée à l'exemple de M. Dupiney, offre l'avantage de séparer, par la différence des caractères typographiques, deux ordres très-différents de recherches. » (1866, P. Larousse, préface au *GDU*, p. XVI).

Cette disposition si pratique pour le lecteur a été mise au point en 1847 pour la première édition (non arrivée à son terme) de cet ouvrage ; Maurice Lachâtre la reprendra à son compte en 1852.

D-3 : Émile Littré et Pierre Larousse

Point n'est besoin de présenter ces deux auteurs, dont les noms propres sont presque devenus des mots de la langue. Contentons-nous de reprendre les malicieux propos d'Alain Rey, dans sa préface au catalogue de l'exposition *Le siècle des dictionnaires* (1986) : « Resserré, minutieux [...], mathématicien des lettres », Émile Littré offre au public la première livraison de son *Dictionnaire de la langue française* en février 1863 ; le 27 décembre de la même année, Pierre Larousse, « naïf, gentiment mégalomane [...], polémique et populaire, anecdotier et encyclopédique, sérieux jusqu'au pédantisme, mais [dont la] bonne humeur n'ignore pas le royaume farfelu » publie le premier fascicule de son *Grand dictionnaire universel du XIX^e siècle*, dont l'édition reliée s'échelonna de 1866 à 1876.

a : le lexicographe et l'encyclopédiste

Portés, l'un par la puissance financière et commerciale de la maison Hachette, l'autre par l'enthousiasme et la force de travail de l' « instituteur de la nation » (selon le joli mot de Mona Ozouf) qui possédait sa propre entreprise d'édition, le Littré et le Larousse ont dominé le marché pendant une petite centaine d'années.

Le *Dictionnaire de la langue française*, « par M. Littré de l'Institut », est analysé avec perfidie par Pierre Larousse dans sa préface au *GDU* :

« Le dictionnaire de M. Littré donne, ou, pour mieux dire, a la prétention de donner la nomenclature complète des mots français, les idiotismes, des remarques critiques sur les irrégularités et les difficultés de la langue ; les diverses acceptions des mots rangés dans un ordre logique ; la prononciation, l'étymologie, et un historique de tous les termes de la langue française, dans leur ordre chronologique, depuis son origine jusqu'au XVI^e siècle. Voilà le cadre ; voyons comment il a été rempli. » (op. cit., p. IX)

Jusque-là, à part le fielleux « a la prétention de donner », rien de très méchant. Mais cela se gâte.

« L'historique des mots est parfaitement exposé. [...] Cette sorte de philologie archéologique peut plaire aux savants et aux linguistes ; mais elle n'offre qu'un médiocre intérêt pour les gens du monde, qui veulent connaître avant tout la langue telle qu'elle existe aujourd'hui. Et cependant, ce n'est qu'en cela que consiste, à vrai dire, l'originalité du travail de M. Littré. » (op. cit., p. IX).

Et cela ne s'améliore pas. La terminologie est jugée lacunaire ; la phonétique reçoit un éloge ironique :

« La prononciation laisse peu de prise à la critique. M. Littré a l'oreille délicate, éminemment française ; on s'aperçoit souvent qu'il s'est mis en rapport avec les personnes les plus compétentes, et que sa place doit être marquée aux fauteuils de notre Théâtre-Français. » (op. cit., p. IX).

L'étymologie suscite de vives critiques :

« Tout est emprunté à la langue latine et à la langue grecque. [...] M. Littré refait à nouveau le travail si incomplet de Ménage. A peine parle-t-il du celtique. Quant au sanscrit, il n'en est nullement question ; les *Védas*, le *Zend-Avesta*, le *Ramayana* et d'autres ouvrages persans et indiens ne semblent pas exister pour lui. Dans une partie aussi importante, on avait le droit d'exiger davantage de sa compétence incontestée. » (op. cit., p. IX).

Et la présentation fait l'objet d'un commentaire indigné :

« Nous en sommes encore à nous demander comment un homme tel que M. Littré, et comment surtout une maison aussi habile que celle dont le nom figure au bas du titre, ont pu condamner le lecteur à un tel imbroglio et négliger à ce point un *accessoire* si *essentiel* dans un livre de *recherches* : presque point d'alinéas ; certains paragraphes ont jusqu'à deux, trois, quatre et même cinq cents lignes ; les exemples n'ont rien qui les distingue du texte de la définition ; les vers revêtent la forme et le caractère de la prose. » (op. cit., p. IX).

Violente, cette dernière critique est pertinente ; elle sera reprise au siècle suivant.

« À l'intérieur de chaque article, les citations suivent immédiatement la définition, dans les mêmes lettres, sans rien qui permette de distinguer dans l'article ou le sous-article, la part du lexicographe-commentateur de celle de l'auteur-illustrateur. Ajoutez à cela qu'une proportion importante de ces citations-illustrations est tirée d'œuvres poétiques ; et que le vers, composé tout à la suite de la définition, en est proprement méconnaissable. La plus grande part de la très réelle beauté littéraire du Dictionnaire nous échappe donc pour des raisons matérielles, et contingentes. » (1995, J. Cellard, postface à É. Littré « Comment j'ai fait mon dictionnaire », p. 104).

Cela ne semble pas avoir nui au succès de l'ouvrage, vite devenu *la* référence en ce domaine. Mais cette suprématie a fini par ne plus être qu'intellectuelle. Sophie Littré, unique héritière de son père, sollicitée par Hachette pour autoriser une actualisation du dictionnaire, répond le 6 décembre 1918 :

« Je désire que le Dictionnaire Littré reste intact comme un monument de l'histoire de la langue française et qu'il n'en soit fait aucun usage ».

Interdiction durement réitérée le 9 juin 1922 :

« Je ne veux pas (c'est nous qui soulignons) vous donner l'autorisation de vous servir de l'œuvre et du nom de mon père. Je tiens absolument à ce que le Dictionnaire Littré reste tout à fait indépendant de tout dictionnaire nouveau ».

Cette brutale fin de non-recevoir frappe *ipso facto* d'une obsolescence mortelle une œuvre fondamentale, au prestige incomparable. Un acteur majeur disparaît ainsi du secteur, après une carrière qui, à défaut d'avoir été éclatante, avait été plus qu'honorable ; la vente en « livraisons » avait été médiocre, mais

« elle se développa, et la dernière réimpression faite en 1935 porta le total des exemplaires vendus à 39 140 pour les quatre volumes du Dictionnaire et à 45 660 pour le supplément. » (1964, J. Mistler, *La librairie Hachette de 1826 à nos jours*, p. 179).

Quant au Larousse, dès le milieu du XIX^e siècle, on ne peut en parler au singulier. En 1856, Pierre Larousse donne son *Nouveau dictionnaire de la langue française*, fièrement sous-titré *Quatre dictionnaires en un seul*. Il rassemble en effet, comme le souligne la préface, un dictionnaire de mots (ou dictionnaire de langue), un dictionnaire de noms propres, des « notes étymologiques, scientifiques, historiques et littéraires » et un répertoire de locutions latines. C'est l'ancêtre du *Petit Larousse*.

Et le *Grand dictionnaire universel* est à l'origine des encyclopédies et des dictionnaires encyclopédiques publiés par les éditions Larousse au XX^e siècle.

b : une production foisonnante

Le prestige du Littré et du Larousse a rejeté dans l'ombre leurs concurrents, dont certains ont été célèbres en leur temps. Le *Nouveau dictionnaire portatif de la langue française* de Cl.-M. Gattel, paru en 1797, et bien accueilli, sera réédité jusqu'en 1854. J.-Ch. Thibault de Laveaux, après avoir donné en 1802, une énième édition du *Dictionnaire de l'Académie française*, fort augmentée naturellement, et établie à partir de l'édition de 1762, publie, en 1820, un *Nouveau dictionnaire de la langue française*, plus personnel, qui, malgré ses qualités (Pierre Larousse le couvre de fleurs), ne se maintiendra pas dix ans. Le sort ne sera guère plus favorable au *Nouveau dictionnaire de la langue française, contenant la définition de tous les mots en usage, leur étymologie, leur emploi par époques, leur classification par radicaux et dérivés...* (titre abrégé) de L. Dochez (1859-1860). L'abondance et la pertinence des citations étaient appréciées de Littré, et faisaient l'admiration de Larousse :

« L'auteur a dépouillé lui-même tous ceux de nos chefs-d'œuvre qui devaient lui fournir des exemples pour appuyer ses acceptions, et, dans cette galerie, le XIX^e siècle n'a pas été oublié. [Suit une longue liste d'écrivains.] Ces noms sont une preuve des soins que l'auteur a apportés à la composition de son dictionnaire. » (op. cit., p. IX).

Ce panégyrique permet à notre encyclopédiste de lancer une nouvelle pique à Littré :

« Il [Dochez] donne, comme M. Littré, et par ordre chronologique, une série d'exemples qui montrent les différentes physionomies que nos vocables ont revêtues aux périodes successives de notre histoire littéraire, et le dictionnaire Dochez a précédé de plusieurs années le dictionnaire Littré. Est-ce dire que ce dernier s'est inspiré du plan de son devancier ? Nous ne le pensons pas. Les études de M. Littré à ce sujet révèlent trop de savoir et de compétence pour qu'on admette un seul instant cette supposition. » (op. cit., p. VIII).

À l'évidence, cette supposition, il l'admet.

Quoi qu'il en soit, la valeur du Dochez n'a pas assuré son succès : il n'a pas été réédité.

Il est impossible de s'étendre sur les autres dictionnaires et encyclopédies du « siècle des dictionnaires » : on en compte plusieurs centaines. Nous reviendrons ultérieurement sur les ouvrages à visée pédagogique, assez nombreux après 1840.

Et nous faisons une fois encore appel à Pierre Larousse pour « le mot de la fin » :

« Parlerons-nous maintenant de cette foule de dictionnaires qui, depuis vingt ans [en 1866], se sont échappés de nos grandes boutiques de librairie, pour s'abattre comme des nuées de sauterelles dans nos bibliothèques et dans nos écoles : Wailly, Chapsal, Napoléon Landais, Bescherelle, La Châtre, Poitevin, etc., etc. ? Sauf ce dernier, où l'on rencontre des phrases empruntées aux écrivains de notre époque, on les dirait tous sortis du même moule. Ce sont de pures spéculations de librairie, où la langue et la littérature n'ont absolument rien à voir. » (op. cit., p. X).

Sévère ? Certes. Partisan ? Sûrement (Bescherelle et Lachâtre ne méritent pas cette volée de bois vert). Faux ? Pas totalement.

D-4 : un vide lexicographique

Nous reprenons ici l'expression d'Alain Rey, titre de son article *À propos d'un « vide lexicographique » et de l'encyclopédisme dans les dictionnaires français entre le « Dictionnaire général » et le « Robert » (1900-1960)*, in *Travaux de linguistique et de philologie*, tome XXVI (1988), pour l'appliquer à une autre période de temps, la fin du XIX^e siècle et le début du XX^e.

a : les dictionnaires de langue

Les linguistes rendent hommage au *Dictionnaire national* de L.-N. Bescherelle (1845) ; pour les années suivantes, après 1872 (date de la dernière « livraison » du Littré) et 1876 (date d'achèvement du grand Larousse), ils ne prennent guère en compte que le *Dictionnaire général* d'Hatzfeld, Darmesteter et Thomas, dont les deux imposants volumes ont paru chez Delagrave entre 1890 et 1900. Pourtant, des éditeurs qui n'étaient ni Larousse ni Delagrave (Hachette disparaît du marché à la suite de l'obstruction de Sophie Littré) ont édité des dictionnaires, et beaucoup, jusqu'à la veille de la Deuxième Guerre mondiale. En donner la liste n'aurait guère de sens, la plupart des dictionnaires de langue ne se signalant par aucun mérite particulier.

b : dictionnaires encyclopédiques, dictionnaires militants

Les dictionnaires encyclopédiques et les dictionnaires militants sont nombreux à partir de 1830, et les deux catégories se recouvrent souvent.

b-1 : dictionnaires et encyclopédies

Entre 1887 et 1889 paraissent chez Chamerot (un des deux premiers employés de Louis Hachette, embauché en 1827 et établi à son compte dix ans plus tard) les trois gros volumes du *Dictionnaire français illustré des mots et des choses, ou dictionnaire encyclopédique des écoles, des métiers et de la vie pratique, à l'usage des maîtres, des familles et des gens du monde*, de Larive et Fleury. Justement qualifié de « célèbre » par B. Quemada, en tout point remarquable, y compris sur le plan de l'illustration, cet ouvrage a eu de nombreuses éditions, abrégées ou non, chez plusieurs éditeurs, sous des titres et dans des formats divers, pendant quarante ans.

Ce n'est ni le premier ni le dernier du genre. Les pages de titres regorgent d'annonces sur les *termes appropriés aux arts et aux sciences*, le *vocabulaire universel des sciences et des arts*, les *mots relatifs aux arts, aux sciences, aux métiers, à la médecine*... Nous ne reviendrons pas sur le Bertet-Dupiney de Vorepierre, déjà évoqué. Nous négligerons les monumentales encyclopédies comme celle de Courtin (28 volumes entre 1823 et 1832), bien qu'elle porte (par antiphrase ?) le sous-titre de *dictionnaire abrégé* (titre maintenu à la réédition de 1846-1853 : 27 volumes, plus 3 volumes de planches, plus un supplément de 12 volumes et de 2 volumes de planches). Ce n'est d'ailleurs pas la plus obèse ; la dernière (1876) édition de *l'Encyclopédie du XIX^e siècle*, ancêtre, à la fois, de *l'Encyclopédie française* d'Anatole de Monzie et de nos modernes encyclopédies par fascicules, compte 70 volumes grand 8°. Et nous laisserons à W. Duckett la

responsabilité d'avoir intitulé *Dictionnaire de la conversation et de la lecture* son énorme (entre 34 et 16 volumes doubles grand format, selon les éditions) *Inventaire raisonné des notions les plus générales indispensables à tous*. Ces ouvrages sont, en effet, « extérieurs à l'objet de la linguistique », pour reprendre le propos de L. Guilbert.

b-2 : dictionnaires militants

Les auteurs de dictionnaires du XIX^e siècle ne mettaient pas leurs convictions dans leur poche. Aucun lecteur du *GDU* ne peut ignorer celles de Pierre Larousse, homme de progrès, républicain, anticlérical, pourfendeur de la « réaction » ; traits de caractère dont il est conscient, tout en défendant l'objectivité de son « *Grand Dictionnaire*, dont on connaît les opinions honnêtes, quoique avancées ». (1867, article *Carrier*, *GDU* tome 3, p. 452). Les exemples sont si nombreux qu'on peine à faire un choix. Au hasard : Colloredo, archevêque de Salzbourg, coupable de ne pas apprécier Mozart à sa juste valeur, est traité de « rustre mitré » ; l'empereur François I^{er} d'Autriche, beau-père de Napoléon I^{er}, est un « prince d'une nullité à peu près complète » ; les jésuites, « épicuriens du christianisme », ne reculent devant rien pour atteindre leur but : « s'emparer de la direction spirituelle des esprits. » On pourrait aligner des centaines de citations.

Ces prises de position ne font pas de Pierre Larousse l'unique auteur-éditeur « progressiste » de son temps, ni le plus engagé. La palme revient sans doute à Maurice Lachâtre qui se décrit ainsi dans son propre dictionnaire :

Écrivain de l'école communiste. L'œuvre la plus importante qu'il ait composée est une *Histoire des Papes*. Tour à tour saint-simonien, phalanstérien, partisan des idées proudhoniennes, Maurice La Châtre est arrivé, de progrès en progrès, à se ranger au communisme, dernière forme sociale que doit revêtir l'humanité, selon son sentiment, et, dans le domaine religieux, s'est rallié au Spiritisme avec Jean Raynaud, Eugène Sue, Victor Hugo et la pléiade des libres-penseurs dont il expose les principes dans le *Dictionnaire universel* et dans l'*Encyclopédie nationale*. (1881, *Nouveau dictionnaire universel*, tome 2, p. 377).

Les préfaces de cette édition se présentent sous la forme d'un dialogue épistolaire lyrique entre Léon Cladel (2 février 1881) et Maurice Lachâtre (14 février), d'un militantisme exubérant, accompagné d'illustrations tout aussi militantes. Un grand cartouche allégorique – armes et drapeau croisés, chaîne d'esclave brisée, feuilles de chêne –, traversé par un faisceau de licteur couronné du bonnet phrygien, est orné en son centre d'un médaillon portant des symboles maçonniques, et surmonté d'une banderole sur laquelle on lit « Liberté, égalité, fraternité, ou la mort. » En réponse à son ami Cladel, Lachâtre énumère « les principes, les idées, les maximes » qui l'inspirent :

La terre au paysan, l'outil à l'ouvrier.
Pas de prêtres dans l'école, pas d'exploiteur dans l'atelier. Ni Dieux ni Maîtres.
À chacun sa part dans l'héritage commun.
Nul n'a droit au superflu tant que chacun n'a pas le nécessaire.
Vivre en travaillant ou mourir en combattant.

À ces proclamations font écho celles de l'adversaire, si l'on ose dire : les dictionnaires militants catholiques sont nombreux, publiés par des éditeurs aux convictions tout aussi affirmées, tels que Bloud, Vitte, Mame.... On en compte une

vingtaine entre 1800 et 1899, annonçant plus ou moins clairement leurs intentions, souvent conçus par des ecclésiastiques (le jésuite J.-N. Loriquet, les abbés É. Blanc, J.-B. Glaire et F.-L.-D. Raymond, le frère des Écoles chrétiennes M. Bransiet, Mgr P. Guérin...), parfois anonymes.

Le premier est peut-être un mince volume au titre banal, le *Dictionnaire classique de la langue française à l'usage des maisons d'éducation*, au nom d'auteur énigmatique (A.M.D.G.) et à la date d'édition si incertaine que le *GDU* et la *Biographie universelle* de Michaud, se copiant au signe près, se gardent de la préciser et se bornent à un prudent « avant 1810 ». L'auteur qui se cache derrière la devise de la Compagnie de Jésus (*Ad majorem Dei gloriam*) se nomme Jean-Nicolas Loriquet ; la première édition de son dictionnaire a été publiée vers 1812, sans qu'on puisse en être sûr. En effet,

« Tous les ouvrages du P. Loriquet ont été publiés sous les initiales *A.M.D.G.* ou sous le voile de l'anonymat ; aussi est-il difficile d'indiquer la première des nombreuses éditions qu'ils ont eues. » (1894, C. Sommervogel, S.J., *Bibliothèque de la Compagnie de Jésus. Première partie : Bibliographie*, tome V, col. 11 et 12).

Cette édition est absente de toutes les bibliothèques publiques françaises ; la BnF ne possède que celle de 1825. Dans leur *Avertissement*, les éditeurs (masque de l'auteur), après avoir annoncé que l'ouvrage a été expurgé de tous les mots potentiellement corrupteurs de l'enfance, se glorifient d'avoir ainsi facilité la censure exigée du personnel enseignant :

« Nous aimons à croire que les personnes chargées de l'instruction de la jeunesse nous sauront gré de les avoir secondées en ce point, et qu'elles accueilleront avec quelque reconnaissance un Dictionnaire qui rendra leur tâche moins difficile, parce qu'elles pourront le mettre dans les mains de leurs élèves avec une pleine sécurité. »

Cette censure, comme dans tous les dictionnaires de cette importance, ne s'exerce pas sur la microstructure, le contenu des définitions étant obligatoirement peu disert, mais sur la macrostructure : on n'intègre pas dans la nomenclature les mots qui déplaisent.

Beaucoup plus ambitieux est le *Dictionnaire des dictionnaires* (1886-1890) de Mgr Paul Guérin. Sa préface exprime sans ambiguïté le point de vue des milieux catholiques :

« Par cela même qu'un ouvrage de ce genre [le dictionnaire encyclopédique] a la prétention de résumer l'ensemble des connaissances et qu'il a à se prononcer sur toutes les questions, il peut devenir pour la vérité ou pour l'erreur, pour le bien ou pour le mal, un instrument d'une puissance considérable ; il peut entraîner le lecteur à travers toutes les incertitudes et les aberrations des doctrines hasardées et dangereuses, ou bien il peut le fixer dans la région lumineuse et vivifiante des certitudes, que la droite raison et la foi éclairent par leur double rayon.

Or, à partir du recueil fameux qui, au siècle dernier, inaugura en France le nom d'encyclopédie, la plupart des recueils de cette nature ont été une arme pour l'erreur. On connaît la parole de Joseph de Maistre : « Depuis trois siècles l'histoire semble n'être qu'une grande conjuration contre la vérité » ; et, dans son bref mémorable sur les *Études historiques*, Léon XIII déclare qu'aujourd'hui plus que jamais c'est là ce qui se réalise. Mais ce qui a lieu dans le domaine de l'histoire a lieu aussi dans le domaine des autres sciences, et c'est cette voie funeste qu'ont suivie notamment deux des recueils encyclopédiques les plus répandus en ces derniers temps.

Il importait donc qu'en face de ces monuments consacrés à l'erreur un autre fût élevé, qui inscrirait en tête de son programme le respect et la défense de cette vérité dont l'Église catholique est, au profit du genre humain, la gardienne suprême. » (1892, préface de la seconde édition, p. V).

De lecture facile tant sur le plan matériel (la typographie est excellente) que sur le plan intellectuel, offrant de nombreux articles bien faits, cet imposant ouvrage (6 volumes en grand format) à l'ultramontanisme non pas seulement affiché ou assumé, mais asséné, a été plusieurs fois réédité.

Parallèlement, s'amorce une tendance vers la neutralité, les robustes affirmations de Pierre Larousse et de Maurice Lachâtre s'effaçant peu à peu au profit d'une impossible "objectivité" ; la plupart des dictionnaires en viendront à adopter un ton uniforme qui s'imposera à la fin du siècle.

b-3 : emprunts et dérivations

Dans l'histoire de l'édition dictionnaire, il est des phénomènes largement ignorés : les emprunts, filiations, dérivations. Le monde des dictionnaires ne compte pas seulement des familles « naturelles », type Larousse, dont la filiation se continue sans interruption du *Nouveau Dictionnaire de la langue française* de 1856, et du *Grand Dictionnaire universel* du XIX^e siècle, au *Petit Larousse 2010*, ou, plus près de nous, type Hachette, dont le *Dictionnaire Hachette 2010* remonte en droite ligne au *Dictionnaire Hachette* de 1980, ou des familles « intellectuelles », type Littré-Robert ; il y a aussi des familles adoptives. Et ce sont les enfants – les nouveautés – qui adoptent les parents. Ainsi le *Dictionnaire encyclopédique Quillet* de 1934 est-il issu du *Dictionnaire encyclopédique universel* de C. Flammarion (1894), lequel est lui-même partiellement issu du *Dictionnaire français illustré* de J.F.M. Bertet-Dupiney de Vorepierre (1847). Pour l'anecdote, nous noterons que la dernière édition du *Dictionnaire encyclopédique Quillet*, disponible jusqu'en 2000, a ainsi conservé telles quelles des définitions et des informations datant de 1847.

E. D'un siècle à l'autre

Les Larive et Fleury, qu'ils soient destinés au grand public ou aux écoliers, poursuivront leur carrière jusqu'en 1927. Mais l'innovation vient d'ailleurs ; en 1905 paraît le *Petit Larousse illustré* daté de 1906, publié sous la direction de Claude Augé. Il est issu du *Nouveau dictionnaire de la langue française* de 1856, sous-titré *Quatre dictionnaires en un seul*. L'ouvrage de 1905 (par tradition, le Larousse porte le millésime de l'année qui suit sa mise en vente) en conserve trois : un dictionnaire de mots (ou dictionnaire de langue), un dictionnaire de noms propres, et un répertoire de locutions latines, les fameuses « pages roses » ; les « notes étymologiques, scientifiques, historiques et littéraires » de 1856 ont disparu. Le *Petit Larousse* donne une large place à l'illustration, dans le sillage des iconophores du *GDU* ; maniable, bon marché, il trouvera immédiatement son public, paraîtra tous les ans, sous des titres divers, parfois profondément modifié, parfois seulement actualisé, et deviendra une institution.

E-1 : un univers concurrentiel

Au début du XX^e siècle, Larousse n'est pas seul sur le marché ; entre 1900 et 1920, on compte une dizaine de concurrents (voir annexe 4). Conçus entre 1860 et 1890, les Larive et Fleury, l'abrégé du Littré par Beaujean, les ouvrages de Bénard, de Blanc, de Gazier et de Guérard et Sardou courent sur leur erre. Ils sont rejoints par quelques œuvres anonymes, et par celles de Flammarion (le menu *Dictionnaire encyclopédique complet pour les bibliothèques...*), Grimblot, Crommelin et Rittier, et Keller, qui ne disent plus rien à personne, bien que certains d'entre eux aient eu un énorme succès (les Bénard et les Gazier, notamment).

Les dernières gerbes de ce « feu d'artifice éditorial », pour reprendre l'expression de Jean Pruvost, ont été tirées dans les années 20.

« Ce n'est qu'après la deuxième édition du *Petit Larousse illustré* en 1924, que l'entreprise Larousse distancera, puis éliminera presque tous les autres du paysage éditorial. » (2005, J.-Cl. Boulanger, « Le panthéon des dictionnaires scolaires modernes », in *Les Dictionnaires Larousse, genèse et évolution*, p. 105).

Cette hégémonie est due, certes, à la qualité des dictionnaires Larousse, mais aussi – et beaucoup – à l'attitude de Sophie Littré qui a refusé à deux reprises (1918 et 1922) qu'on touchât à un seul signe de l'œuvre paternelle, la transformant ainsi nous l'avons vu, d'objet marchand en ouvrage d'érudition confiné dans les bibliothèques.

a : un acteur inattendu

Dans le monde policé des respectables maisons d'édition d'ancienne réputation (les Larousse, Hachette, Delagrave, Belin, Flammarion...) surgit au début du XX^e siècle un personnage atypique, un adolescent orphelin, de milieu plus que modeste, peu scolarisé et juste guéri d'une tuberculose pulmonaire. À sa sortie du sanatorium de Berck, trop jeune pour fonder une entreprise (il a dix-huit ans, la majorité est alors à vingt-et-un ans), Aristide Quillet s'associe, en 1898, à un garçon plus âgé pour monter un réseau de vente directe de cartes postales. Autodidacte (saute-ruisseau, à quatorze ans, dans une librairie, il en avait dévoré tous les livres), socialiste (il fut l'éditeur de la revue socialiste *Floréal* de 1919 au Congrès de Tours), passionné par la diffusion du savoir, il s'attache

« tout particulièrement au problème de l'instruction des "isolés" et à diffuser les connaissances dans des ouvrages à caractère encyclopédique. » (1986, *Dictionnaire encyclopédique Quillet*, tome 8, p. 5612).

Il lance, en 1910, sur le marché de la vente directe une série d'ouvrages groupés sous le titre *Mon professeur*, avec, en sous-titre, *Grande Encyclopédie autodidactique moderne illustrée, l'école chez soi sans maître*. Devenue *Encyclopédie autodidactique Quillet*, remaniée à diverses reprises, elle a été diffusée sans interruption jusqu'à la fin du siècle dernier.

L'éditeur, qui s'est donné pour devise « Bien moude et pour tous », confie à Raoul Mortier, spécialiste de l'enseignement technique et professionnel, la conception du *Dictionnaire encyclopédique Quillet* qui paraît en 1934. Ces six gros volumes in 4°,

copieusement illustrés en noir et en couleurs, s'intéressent aux « choses » plus qu'aux « mots », pour reprendre une opposition peu satisfaisante, mais expressive ; les sujets jugés importants sont traités sous forme de « tableaux », en réalité de gros dossiers dont certains atteignent la taille d'un « Que sais-je ? », aux thèmes les plus divers, de la minéralogie aux religions, de la botanique à l'optique. Originalité supplémentaire : la présence de fac-similés de manuscrits (lettres, traités, etc.). Remanié, complété, actualisé, assorti de suppléments, l'ouvrage sera diffusé par courtage jusqu'en 2000.

b : des initiatives dispersées

Tétanisée par la toute-puissance de Larousse, la profession de dictionnariste se porte mal dans les années 30 et 40. À peine voit-on surgir de petits dictionnaires d'apprentissage de modeste diffusion, dont les auteurs se nomment Azed (joli pseudonyme), Normand, Rozoy, Martini... ou personne (le dictionnaire Mame est anonyme). À part le dictionnaire Hatier (le *Dictionnaire essentiel* d'Azed), ils n'ont pas survécu à la Deuxième Guerre mondiale.

En ce qui concerne les dictionnaires de langue destinés à un public adulte indifférencié, le seul ouvrage d'importance est le *Dictionnaire Quillet de la langue française* publié en 1946 sous la responsabilité de Raoul Mortier. Cet imposant opus (3 volumes in 8°) est le premier dictionnaire de langue illustré. Il connaîtra plusieurs avatars, sous plusieurs titres, avec des auteurs divers ; publié quelque temps en coédition par Quillet et Flammarion, il sera totalement repris par Flammarion avant de disparaître du marché dans les années 2000.

E-2 : le « demi-siècle d'or »

Nous empruntons ce titre à Jean Pruvost (2006, *Les dictionnaires français, outils d'une langue et d'une culture*, p. 83).

C'est en effet entre 1950 (premier fascicule) et 1964 que paraissent les six volumes du *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* de Paul Robert, qui

« s'inscrit dans la même dynamique littéraire que celui de Littré, ne négligeant donc ni la part de lexique culturel passif susceptible d'être activé, ni une tolérance prudente pour les néologismes. » (2002, J. Pruvost, *Les dictionnaires de langue française*, p. 69).

Ce dictionnaire ouvre une ère de renouveau linguistique particulièrement féconde. Il donnera naissance au *Petit Robert* en un volume, réalisé sous la direction d'Alain Rey, qui séduira presque immédiatement un public d'aficionados prompts à le surnommer *Petit Bob* en témoignage d'affection et d'allégeance. Il s'installe

« dans un tandem de dictionnaires en un volume faisant référence et perçus comme complémentaires, avec d'un côté le *Petit Larousse*, dictionnaire encyclopédique représentant aussi la langue, et de l'autre côté le *Petit Robert*, dictionnaire de langue assorti de citations lui conférant une dimension littéraire. » (2002, J. Pruvost, op.cit., p. 71).

Très différente est la monumentale entreprise dirigée par Paul Imbs, puis par Bernard Quemada, entre 1957 et 1994. L'idée naît en 1957 au cours d'un colloque à Strasbourg ; le CNRS l'adopte en 1959, le gouvernement soutient le projet d'un

grand dictionnaire national. L'évolution technique rendant possible le recours (au moins partiel) à l'informatique, un gros ordinateur est, en 1961, installé à Nancy sous l'égide de Paul Imbs, depuis peu recteur de l'Université. Les seize volumes in 4° du *Trésor de la langue française des XIX^e et XX^e siècles*, dont le titre évoque les *T[h]resor* d'autrefois, paraîtront entre 1971 et 1994. Ce *Trésor*

« met en œuvre une conception et une méthodologie nouvelles. Premier ouvrage de lexicographie historique à être assisté par ordinateur, il a pu maîtriser une richesse documentaire encore sans exemple et affiner notablement les analyses et la distribution des sens et des emplois. » (2002, B. Quemada, article « Dictionnaire » in *Encyclopædia Universalis* tome 7, p. 296.)

Sorti des presses la même année que le tome 1 du *Trésor de la langue française* (ou *TLF*), le tome 1 du *Grand Larousse de la langue française* rejoint le club très fermé des gros dictionnaires de langue. Le dernier des 7 volumes paraîtra en 1978.

Après 1994, il n'y aura plus d'ouvrages de ce type. Ils seront tous les trois informatisés. Et, si les Robert ont encore des versions papier mises à jour, le Larousse n'a pas été réédité et plusieurs volumes du TLF sont épuisés ; l'ouvrage devait être suivi d'un supplément, qui n'a pas été imprimé, mais intégré dans la version numérique.

E-3 : le marché du numérique

Les dictionnaires papier voient inexorablement se réduire leur clientèle ; on cherche aujourd'hui l'information sur son ordinateur. La frappe des touches du clavier et le clic de souris ont remplacé la manipulation d'objets encombrants et le geste précis du doigt qui feuillette les pages.

On peut naviguer du texte à l'image et au son en construisant son propre parcours indépendamment des pages imprimées auxquelles on avait l'habitude de se référer.

« De nouvelles manières de lire sont en train de s'inventer. [...] Elles s'élaborent comme des arborescences, se développent de carrefour en bifurcation, de manière le plus souvent aléatoire ». (1995, R.-P. Droit, « La nouvelle capture des savoirs », in *le Monde des Livres*, 15 septembre 1995, p. VIII).

Ces manières de lire ne modifient pas seulement les formes d'acquisition du savoir, mais le savoir lui-même, qui doit se plier à de nouvelles règles d'exposition, d'explication, de corrélation. Ce qui est important, ce sont la rapidité et l'accessibilité ; le patient apprentissage, la lente consultation de lourds volumes, sources de maturation, passent au second plan, alors que d'originales et fécondes mises en relation sont rendues non seulement possibles, mais faciles.

Aujourd'hui, des bases de données rassemblent des informations linguistiques venues de nombreux pays francophones d'Afrique, d'Amérique et d'Europe, de manière à offrir sur Internet un panorama non pas *du* français, mais *des* français, langue qu'ont en partage plus de 150 millions d'hommes et de femmes à travers le monde. L'informatique, qui a transformé en profondeur les modalités de *consultation* du dictionnaire, en a également transformé les techniques de *réalisation*, et, par là même, le travail de *conception*. Les industries de la langue, comme il est convenu de

les appeler, sont encore dans les limbes, mais les travaux se poursuivent et tout laisse à penser qu'ils aboutiront à des productions satisfaisantes.

X-X-X-X-X-X-X

Première partie

I- L'institutionnalisation de l'enseignement primaire sous la monarchie de Juillet (rappel historique)

Notre étude portant sur les dictionnaires proposés aux écoliers à partir de la monarchie de Juillet, nous ne tenterons pas de tracer, même à gros traits, une histoire de l'enseignement en France. Nous nous limiterons à donner quelques repères chronologiques, sans nous attarder aux époques antérieures au siècle de Louis XIV. Bornons-nous à rappeler que la transmission des savoirs d'une génération à l'autre est un trait commun à toutes les civilisations. Sur le territoire de ce qui est aujourd'hui la France, un enseignement a toujours été assuré, quelles qu'en aient été les modalités. Précisons, en outre, que le mot « école » est ici pris dans le sens actuel le plus courant : établissement d'enseignement élémentaire destiné aux enfants de six (ou sept) à douze (ou treize) ans.

1. L'école en France avant 1830

Les témoignages sur les programmes et les modes de fonctionnement des écoles sont rares avant le XVII^e siècle. Ce que l'on sait, c'est que l'enseignement est l'affaire des clercs, qu'ils soient enseignants eux-mêmes, ou qu'ils contrôlent les enseignants.

A. L'Ancien Régime

Jusqu'au début du XVII^e siècle, dans les « petites écoles », les enfants (essentiellement les garçons) apprennent à la fois à lire (parfois à écrire) et les rudiments de la religion : le maître d'école est catéchiste. L'Église catholique y veille. D'autant plus fermement que la Réforme promeut la lecture de la Bible. Depuis Luther, les livres saints sont traduits dans les langues vernaculaires de l'Europe réformée, ce qui favorise l'apprentissage de la lecture en langue vulgaire. L'école devient un enjeu de pouvoir, dans une France déchirée par les guerres de religion.

« L'ordonnance d'Orléans, de 1560, [...] consacre deux articles à l'instruction des enfants. L'un (article IX) ordonne que dans chaque église cathédrale ou collégiale, une prébende de chanoine (ou son revenu) sera destinée à entretenir un précepteur qui devra instruire gratuitement et sans autre salaire les jeunes enfants de la ville. L'autre (article X) ordonne que les revenus de toutes les confréries (une fois payé le service religieux) soient appliqués à entretenir des écoles et aumônes dans les villes et villages les plus proches du siège de ces confréries. » (2003, M. Venard, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation, II, 1480-1789*, p. 260).

Les écoles vont se multiplier après l'édit de Nantes (1598), les protestants se montrant plus attentifs que les catholiques à l'éducation de leurs enfants, et s'acquittant plus volontiers des frais d'écolage. Cet état de choses perdure jusqu'à la révocation de ce même édit par Louis XIV, en 1685. La liberté d'enseigner accordée aux réformés est supprimée. La conversion obligatoire, et à la hussarde, des tenants de la RPR (la *religion prétendument réformée*) donne lieu à diverses initiatives qui favorisent l'instruction des enfants et instaurent la contrainte scolaire. La déclaration royale du 13 décembre 1698 stipule :

« Voulons que l'on établisse autant qu'il est possible des maîtres et maîtresses dans toutes les paroisses où il n'y en a point pour instruire tous les enfants. »

Ce texte a pour objet premier les « nouveaux convertis », mais on en vient, pour maintenir la pression politique, à étendre la mesure à tous les enfants, même baptisés à la naissance dans l'Église catholique. Un programme est établi : catéchiser ; surveiller l'assiduité à la messe ; « apprendre à lire et même à écrire (c'est nous qui soulignons) à ceux qui pourront en avoir besoin ». Les gages annuels des « instituteurs » sont fixés : 150 livres pour les maîtres, 100 pour les maîtresses. Les fonds proviennent de diverses sources : un supplément d'impôt perçu sur les habitants, une part de la dîme, les largesses de fondations pieuses ou de la fabrique (l'association de clercs et de laïcs qui gère les ressources de la paroisse), les libéralités du seigneur du lieu, la générosité de paroissiens fortunés... En outre, bien que l'école, obligatoire et publique (la paroisse et le diocèse représentant la puissance publique), soit, en principe, gratuite, bien souvent, les parents qui en ont la possibilité règlent au maître des frais d'écolage. Ne peuvent échapper à cette obligation scolaire que les fils de notables instruits par un précepteur ou fréquentant les petites classes d'un collège contrôlé par l'évêque. Le propos est, bien évidemment, d'empêcher la multiplication des « écoles buissonnières », ces écoles clandestines où les huguenots instruisaient leurs enfants. Mais, à partir du milieu du XVIII^e siècle, les choses se dégradent. Les réformés sont (en principe) convertis, les évêques, qui ont la haute main sur les maîtres et les locaux, rechignent à remplir leurs obligations ; les impôts rentrent mal, les revenus des fondations s'amenuisent, les parents refusent de payer l'écolage. L'instruction élémentaire ne progresse plus ou régresse.

A-1 : la ville et la campagne

La situation des enfants des villes et celle des enfants des champs sont radicalement différentes. Mais, en ville ou à la campagne, les filles, en général, ne sont pas – ou sont très peu – scolarisées.

a : l'école à la ville

En ville, dans les gros bourgs, il existe des écoles ; beaucoup d'artisans, de marchands, de boutiquiers, de bas officiers y envoient leurs fils, alors que dans la haute bourgeoisie et la noblesse, les parents confient les leurs à un précepteur. À la fin du XVIII^e siècle, on compte à Paris une « petite école » pour 1000 habitants, la plupart gratuites. L'instruction est, en général, assurée par les chantres de la paroisse, et les maîtres-écrivains issus de l'ancienne corporation des copistes et calligraphes, qui s'arrogent l'exclusivité de l'apprentissage de l'écriture. Dans les

petites paroisses, il arrive que le curé, ou le desservant, fasse la classe à quelques élèves. Le maître n'a besoin d'aucun diplôme, il suffit qu'il ait de bonnes mœurs.

À de rares exceptions près (les petites écoles de Port-Royal, notamment, mais elles disparaissent en 1661), on apprend à lire en latin jusqu'à ce que Jean-Baptiste de la Salle, fondateur de la congrégation des frères des écoles chrétiennes, publie une méthode de lecture en français, le *Syllabaire françois* (1698), et la mette en œuvre dans les écoles tenues par les frères. Outre la lecture et le catéchisme, le cursus comprend parfois l'écriture et, généralement, les premiers éléments du calcul.

b : l'école au village

Il est impossible de tracer, pour l'ensemble de la France, un tableau cohérent de l'enseignement primaire dans les villages ; les sources disponibles permettent uniquement de repérer de grandes inégalités géographiques. Si la *demande* d'instruction dépend des parents, l'*offre* est essentiellement assurée par les Églises. Encore faut-il qu'elle existe.

« Du côté catholique, cette action [d'alphabétisation] ne prend un certain poids, en milieu rural notamment, qu'après la réorganisation diocésaine liée à la Réforme catholique, dont la vague met un bon siècle, des premières années du XVII^e siècle au début du règne de Louis XV, à recouvrir la France. » (2003, M. Venard, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation, II, 1480-1789*, p. 427).

Dans les régions où cette réorganisation a été précoce, les écoles sont, au début du XVIII^e siècle, relativement nombreuses, ailleurs, elles sont rares.

Du côté protestant, l'obligation de lire la Bible facilitera la fondation d'écoles rurales : en terres réformées, au moins jusqu'à la révocation de l'édit de Nantes, les enfants – surtout les garçons, mais parfois aussi les filles – y apprendront à lire.

c : l'instruction des filles

Si Luther et Calvin en font un impératif catégorique, en terre catholique, on ne commence, en France, à les scolariser qu'au tout début du XVII^e siècle, et en très petit nombre, grâce aux initiatives à visée d'abord catéchétique, comme il se doit, des premières ursulines. Et, en Avignon, où ont lieu ces expériences pionnières, on apprend à lire à partir du latin (ce qui n'implique nullement qu'enseignantes et enseignées sachent le latin : identifier des lettres ne signifie pas comprendre ce qu'on a déchiffré). Même chose en Lorraine où des sœurs de la congrégation Notre-Dame d'Alix Le Clerc et Pierre Fourier ouvrent à la même époque des écoles gratuites pour filles pauvres. D'autres congrégations, au statut canoniquement incertain et presque toujours précaire, naissent en France après la proclamation de l'édit de Nantes. On en trouve en Guyenne, sous la houlette d'une nièce de Montaigne, Jeanne de Lestonnac ; en Flandre ; en Franche-Comté ; à Rouen où enseignent les Filles maîtresses des écoles charitables du Saint-Enfant Jésus, disciples de Nicolas Barré ; à Paris, avec les Filles de Sainte-Geneviève de Marie de Miramion. Mais ces écoles sont urbaines ; à la campagne, la plupart des filles demeurent analphabètes ; dans certaines régions, de pieuses filles, les béates, leur apprennent leurs lettres et un peu de couture.

Il faut attendre saint Vincent de Paul et ses filles de la Charité, mi-infirmières mi-enseignantes, d'origine largement paysanne, pour que, vers 1630, le français entre dans les salles de classe dès le BA ba.

Néanmoins, globalement, les filles pauvres – quand elles vont à l'école – y passent peu d'années, la fréquentent de façon erratique et n'y reçoivent qu'un enseignement élémentaire. En terre catholique, les écoles de charité, de fondation pieuse, et, en terre réformée, de rares tentatives, comme, en Alsace luthérienne, celles de Stuber et d'Oberlin, ont une portée limitée. À Lyon, vers 1680-1690, Charles Démia prend l'éducation des filles autant à cœur que celle des garçons, mais il en vient rapidement à confier leur instruction à des congrégations enseignantes féminines.

B. De la Révolution à la Restauration

Le droit à l'instruction ne figure ni dans la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* de 1789, ni dans celle qui sert de préambule à la Constitution de 1791. Il faudra attendre celle qui précède la Constitution de 1793 pour qu'il y soit fait allusion :

« L'instruction est le besoin de tous ; la société doit favoriser de tout son pouvoir le progrès de la raison publique et mettre l'instruction publique à la portée de tous. » (Préambule de la Constitution de 1793, article 22).

On notera qu'il ne s'agit pas d'un *droit*, mais d'un *besoin*, auquel la société a le devoir de répondre.

B-1 : les lois scolaires de la Révolution

Les assemblées révolutionnaires se sont toutes penchées sur le problème de l'instruction publique. Plans, projets, textes de loi se succèdent, votés ou non, et se contredisent, les dispositions nouvelles abrogeant les anciennes avant même leur mise en œuvre. Le 10 septembre 1791, Talleyrand fait à l'Assemblée constituante un rapport qui ne sera pas discuté, prévoyant une école primaire par canton dont les maîtres seraient payés par l'État. Le plan Condorcet des 20 et 21 avril 1792, évoquant un enseignement gratuit et laïque, dispensé par des maîtres qui « s'appelleront *instituteurs* » (c'est la première apparition du mot dans ce sens dans un texte officiel) et non obligatoire, n'aura pas plus d'écho ; le 18 août de la même année, les congrégations enseignantes sont supprimées. Le 13 août 1793, Le Pelletier de Saint-Fargeau propose la création de maisons d'éducation nationale, pensionnats d'État à discipline spartiate et fréquentation obligatoire ; son plan, présenté par Robespierre, n'est pas appliqué. La loi du 19 décembre 1793, qui confirmait l'obligation scolaire et en fixait la durée minimale à trois ans, est restée lettre morte, tout comme le décret du 17 novembre 1794, inspiré par Lakanal, qui, sans déclarer l'instruction obligatoire, décidait d'établir une école primaire pour mille habitants et de faire payer les instituteurs par l'État. Le 30 octobre précédent, la Convention avait créé, à Paris, une école normale qui n'eut qu'une existence éphémère. Les décrets des 24 et 25 octobre 1795 prévoient que l'enseignement sera libre, mais ni gratuit ni obligatoire ; il y aura une école par canton, les filles seront scolarisées et les instituteurs payés par les parents. La Convention s'étant séparée le lendemain, ce texte n'a pas eu, plus que les autres, le moindre commencement d'exécution.

On notera que la Législative et la Convention ne négligent pas totalement l'instruction des filles. Talleyrand y consent, à condition qu'elles quittent l'école à 8 ans. En 1793, Le Pelletier de Saint-Fargeau prévoit de les accueillir dans les maisons d'éducation dont il promeut la création. Bien entendu, tous les projets, plans et décrets prévoient que l'enseignement sera adapté à leur sexe. Comme les garçons, elles apprendront à lire, écrire, compter et « les éléments de la morale républicaine ». Elles seront en outre « formées aux travaux manuels de différentes espèces utiles et communes » (décret du 25 octobre 1795), travaux que d'autres textes énumèrent : filage de la laine, du lin et du chanvre, couture, blanchissage, soins du ménage...

Le Directoire a peu légiféré sur l'instruction publique. Le Consulat, qui s'intéresse à l'enseignement secondaire, laisse l'enseignement primaire aux communes, à charge pour elles de trouver les fonds nécessaires en faisant appel aux parents.

B-2 : l'université impériale

L'université impériale, créée le 10 mai 1806, est chargée « exclusivement de l'enseignement et de l'éducation publique dans tout l'Empire ». Le décret d'application du 17 mars 1808 l'organise de façon quasi militaire, sous l'autorité du Grand-Maître. L'instruction primaire est à peine évoquée ; notons, toutefois, que devront être instituées, dans chaque académie, à l'intérieur d'un collège ou d'un lycée, une ou plusieurs classes faisant fonction d'écoles normales. Et les frères des écoles chrétiennes sont encouragés à reprendre leur enseignement.

B-3 : la loi de 1816

Le manque d'intérêt manifesté, sous l'Empire, pour l'instruction élémentaire est fustigé par l'instituteur Pierre Larousse :

« On ne peut rien dire de l'enseignement primaire sous le règne de Napoléon I^{er}, tellement il occupe peu de place dans les préoccupations du gouvernement et du public. Sous la Restauration, des tentatives d'aménagement produisirent quelques bons résultats, bientôt étouffés par l'influence congréganiste. » (1870, *GDU*, tome 7, article « école », p. 111).

La première de ces « tentatives d'aménagement » est la loi (*l'ordonnance du Roi*, pour donner le titre exact) du 29 février 1816 (voir annexe 5). Après un préambule notant qu'il manque en France, tant dans les villes que dans les campagnes, « un très-grand nombre d'écoles », Louis XVIII ordonne qu'il soit

« formé dans chaque canton, par les soins de [nos] préfets, un comité gratuit et de charité pour surveiller et encourager l'instruction primaire. » (article I^{er}).

L'instruction ainsi proposée aux sujets du roi doit être « convenable à leurs conditions respectives » (préambule de la loi). Intelligent et intuitif, Louis sait l'instruction nécessaire au progrès économique de ce XIX^e siècle encore jeune ; cependant, il s'en méfie un peu. Point trop n'en faut, il n'est pas question qu'elle soit la même pour tous. Ce texte fait écho à une conversation de Catherine II avec le gouverneur de Moscou, à qui elle déclarait :

« Vous vous plaignez de ce que les Russes ne cherchent point à s'instruire. Ce n'est pas pour eux que j'institue des écoles ; c'est pour l'Europe, où il faut conserver notre rang dans l'opinion. Du jour où nos paysans auraient le désir de s'instruire, ni vous ni moi nous ne resterions à nos places. » (d'après M. Paléologue, *Le crépuscule des tsars*, 2002 [nouvelle édition], p. 488).

Le subtil comte de Provence, homme des Lumières, ami des philosophes, est devenu le Roi Très Chrétien, « roi de France et de Navarre par la grâce de Dieu ». Il ne se serait sans doute pas exprimé aussi crûment que l'autocrate de Saint-Petersbourg (elle aussi, notons-le au passage, amie des philosophes) ; il n'est pas certain que les craintes de la tsarine lui aient été totalement étrangères.

Toutes les précautions sont prises. Le pouvoir appartient au comité « de charité », présidé par le curé cantonal, qui comprendra obligatoirement le juge de paix et, s'il existe un collège dans le canton, son principal. Pourront s'y joindre, en très petit nombre (« trois ou quatre au plus »), des membres nommés par le recteur de l'académie sur proposition du sous-préfet et des inspecteurs d'académie. En terres réformées, les pasteurs joueront le rôle des curés. La loi exige que les maîtres aient des compétences, et qu'ils en apportent la preuve. Pourvu de l'indispensable certificat de bonnes vie et mœurs, le candidat « aux fonctions d'instituteur primaire »

« sera ensuite examiné par un inspecteur d'académie, ou par tel autre fonctionnaire de l'instruction publique que le recteur déléguera, et recevra, s'il en est trouvé digne, un brevet de capacité du recteur. » (article 10).

Le professionnalisme n'est pas une exigence première (« il sera *ensuite* examiné... »), ni totalement nouvelle, mais elle est fermement réaffirmée. Le législateur s'était tôt soucié de l'aptitude des maîtres à enseigner. Dès ses débuts, la Convention contraint les candidats à se présenter pour examen devant une « commission [départementale] de personnes instruites » (décret du 12 décembre 1792, titre V), avant d'être élus par les habitants. Les décrets du 30 mai et du 21 octobre 1793 sont muets sur la question, celui du 28 octobre impose de nouveau cet examen, celui du 19 décembre n'en dit mot. L'année suivante, la Convention tente de concilier démocratie directe (les instituteurs sont élus par les citoyens) et contrôle des compétences.

« Les instituteurs et les institutrices seront nommés par le peuple. Néanmoins, pendant la durée du gouvernement révolutionnaire, ils seront examinés, élus et surveillés par un Jury d'instruction, composé de trois membres désignés par l'administration du district, et pris hors de son sein par les pères de famille. » (Décret du 17 novembre 1794, chapitre II, article 1).

Le décret du 24 octobre 1795, dit « loi Daunou », précise qu'avant d'être nommés les instituteurs devraient être « examinés par l'un des jurys [départementaux] d'instruction » (titre I^{er}, article 3). Cette loi, la dernière votée par la Convention, n'a pas été appliquée ; l'ordonnance de Louis XVIII le sera, au moins partiellement. En 1816, le législateur, après avoir réaffirmé la nécessité d'une formation, hiérarchise les compétences :

« Les brevets de capacité seront de trois degrés. Le troisième degré, ou le degré inférieur, sera accordé à ceux qui savent suffisamment lire, écrire et chiffrer pour en donner des leçons ; Le deuxième degré, à ceux qui possèdent bien l'orthographe, la calligraphie et le calcul, et qui sont en état de donner un enseignement simultané analogue à celui des frères des écoles chrétiennes ; Le premier degré ou supérieur, à ceux qui possèdent, par principes, la grammaire

française et l'arithmétique, et sont en état de donner des notions de géographie, d'arpentage et des autres connaissances utiles dans l'enseignement primaire. » (article 11).

Le reste du texte reprend, pour l'essentiel, des exigences dont certaines ont été énoncées dès 1560 et qui, en grande partie, sont restées lettre morte : ouverture d'une école dans toutes les communes ; frais d'écolage à la charge des parents ; gratuité de l'instruction pour les indigents ; contrôle des méthodes et du personnel d'enseignement exercé sinon sous l'autorité, du moins sous le regard vigilant des Églises (archevêques, évêques, consistoires et pasteurs) ; uniformisation des méthodes et des règlements dans tout le royaume, que l'école soit publique ou privée ; choix du maître à la discrétion de qui (particulier ou institution) paie ses gages. Et interdiction de la mixité :

« Les garçons et les filles ne pourront jamais être réunis pour recevoir l'enseignement. » (article 32).

Précise en ce qui concerne le niveau d'instruction du maître, la loi est évasive sur sa rémunération.

« Les communes pourront [...] traiter avec les instituteurs volontaires établis dans leur enceinte, pour que les enfans indigens suivent gratuitement l'école. [Elles] pourront traiter également avec les maîtres d'école pour fixer le montant des rétributions qui leur seront payées par les parens qui demanderont que leurs enfans soient admis à l'école. Dans ce cas, le conseil municipal fixera le montant de la rétribution à payer par les parens, et arrêtera le tableau des indigens dispensés de payer. » (articles 15 et 16).

Autrement dit : le traitement de l'instituteur est fixé de gré à gré, aucun minimum n'est imposé, ce qui encourage l'embauche du moins-disant, compétent ou pas.

2. La naissance de l'école publique primaire

L'ordonnance de 1816 a eu peu d'effets, pas seulement, comme l'écrit Pierre Larousse, parce que les bons résultats « ont été étouffés par l'influence congréganiste ». On doit plutôt accuser le manque de formation des maîtres (en 1833, on comptait 47 écoles normales pour 86 départements) et la mauvaise volonté des municipalités. La loi avait bien subordonné l'entrée en fonction d'un instituteur à la possession d'un diplôme, mais ne disait rien de la préparation à l'examen. Et les congréganistes en étaient dispensés. En outre, l'enseignant diplômé est cher, le non diplômé, bon marché. Les municipalités rechignent à mettre à sa disposition un local convenable, et plus encore à le payer. Les frais d'écolage incombent aux parents qui ont les moyens d'y faire face, mais, pour les indigents, ils sont à la charge de la commune. Ni les parents ni les maires ne s'acquittent volontiers de leurs obligations.

A. La loi Guizot

À l'avènement de Louis-Philippe, l'enseignement primaire est donc, dans les faits, délaissé depuis quarante ans ; l'obligation de l'organiser figure dans la Charte révisée en 1830 qui prévoit la rapide mise en œuvre de « l'instruction publique et [de] la liberté d'expression ».

En ce qui concerne l'instruction publique, cette mise en œuvre va incomber au nouveau ministre, François Guizot. Un projet de loi, élaboré à partir d'octobre 1832,

est soumis à la Chambre des députés le 2 janvier 1833. La loi, adoptée définitivement le 22 juin, au terme d'une navette entre les deux chambres, a été promulguée six jours plus tard. De violentes passes d'armes ont opposé partisans et adversaires de la présence d'un ministre du culte, curé ou pasteur, dans les comités locaux de surveillance aux côtés du maire et de trois conseillers municipaux. Un article prévoyant l'ouverture d'écoles pour les filles a été rejeté par les élus. Exception faite de ces affrontements sur le poids des Églises et sur l'éducation des filles, la discussion de la loi

« ne donna lieu à aucune véritable objection de fond, car développer l'enseignement primaire était une idée d'autant mieux admise que ni les élus ni la plupart des électeurs n'envoyaient leurs enfants dans les écoles primaires. » (2008, L. Theis, *François Guizot*, p. 231).

En effet, en ces temps de suffrage censitaire, les électeurs, obligatoirement possesseurs d'un certain revenu, étaient peu nombreux (environ 0,7% de la population), et donc les élus, encore moins nombreux. Si l'on veut porter un méchant jugement sur les législateurs de 1833, on pourrait dire qu'ils ont d'autant plus facilement approuvé ce progrès social qu'il ne les concernait pas du tout.

Le texte (voir annexe 6) reprend certaines dispositions de l'ordonnance de 1816, mais, outre qu'il allège le poids des Églises, il innove sur plusieurs points.

Les communes sont toutes tenues d'ouvrir une école primaire, alors que Louis XVIII se bornait à exiger qu'elles pourvoient « à ce que les enfans qui [les] habitent reçoivent l'instruction primaire ». Et elles devront loger l'instituteur et lui assurer un traitement dont le montant minimal est fixé.

« Il sera fourni à tout instituteur communal:

1° Un local convenablement disposé, tant pour lui servir d'habitation que pour recevoir les élèves;

2° Un traitement fixe, qui ne pourra être moindre de deux cents francs pour une école primaire élémentaire, et de quatre cents francs pour une école primaire supérieure. » (Titre III. *Des écoles primaires publiques*, article 12).

À ce salaire annuel de base s'ajouteront d'autres revenus :

« En sus du traitement fixe, l'instituteur communal recevra une rétribution mensuelle dont le taux sera réglé par le conseil municipal. » (op. cit., article 14).

Les ressources nécessaires au fonctionnement de l'école seront fournies par les impôts et par les frais d'écologie, et ne dépendront plus de la générosité publique ou privée.

Alors que l'ordonnance de 1816 était muette sur la formation des enseignants, la loi de 1833 stipule que

« Tout département sera tenu d'entretenir une école normale primaire, soit par lui-même, soit en se réunissant à un ou plusieurs départements voisins. » (op. cit., article 11).

Autre novation : le législateur établit une progression dans les études primaires, et en donne les orientations :

« L'instruction primaire est élémentaire ou supérieure.

L'instruction primaire élémentaire comprend nécessairement l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, les éléments de la langue française et du calcul, le système légal des poids et mesures.

L'instruction primaire supérieure comprend nécessairement, en outre, les éléments de la géométrie et ses applications usuelles, spécialement le dessin linéaire et l'arpentage, des notions des sciences physiques et de l'histoire naturelle applicables aux usages de la vie, le chant, les éléments de l'histoire et de la géographie, et surtout de l'histoire et de la géographie de la France. » (op. cit., Titre premier. *De l'instruction primaire et de son objet*, article premier).

Les principales dispositions de la loi Guizot peuvent se résumer ainsi :

- l'enseignement n'est pas gratuit ;
- l'instruction n'est pas obligatoire, car ce serait contraire à la liberté des familles ;
- l'ouverture d'écoles communales et normales est obligatoire ;
- l'instituteur devient un fonctionnaire public ;
- tous les maîtres doivent faire la preuve de leur capacité à enseigner ;
- les autorités publiques surveillent l'ensemble des établissements ;
- la liberté d'enseignement, encadrée, est garantie, le clergé intervient dans le fonctionnement des écoles, mais ne le dirige pas ;
- la religion est placée au premier plan de l'enseignement.

Quelle religion enseignée de quelle manière ? Ce n'est volontairement pas clair, Guizot (protestant dans une France très majoritairement catholique) laisse l'affaire dans un flou prudent, se contentant d'affirmer que

« l'instruction primaire est uniquement dévouée au développement de la moralité individuelle et au maintien de l'ordre social ». (Circulaire ministérielle d'août 1835, citée par L. Theis, *François Guizot*, p. 234).

B. Le rapport Lorain

Une fois votée la loi de juin 1833, il s'est agi de l'appliquer. Comment appliquer une loi sur l'instruction élémentaire sans connaître l'état des lieux à la date de sa promulgation ?

« M. Guizot [...] conçut la pensée de faire exécuter une battue générale dans les écoles, par toute la France, et bientôt, en effet, près de cinq-cents inspecteurs partirent ensemble, au signal donné, gravirent les montagnes, descendirent dans les vallées, traversèrent les fleuves et les forêts, et portèrent dans les hameaux les plus lointains, les plus isolés, les plus sauvages, la preuve vivante que le gouvernement ne voulait plus rester étranger désormais à l'éducation du plus humble citoyen ». (1837, P. Lorain, *Tableau de l'instruction primaire en France*, p. II-III).

Ces 490 *missi dominici*, professeurs de collège, magistrats, membres de comités de surveillance des écoles,

« visitèrent en quatre mois les 33 456 écoles et les 47 écoles normales existantes. » (2008, L. Theis, *François Guizot*, p. 236).

Leurs travaux ont été synthétisés par Paul Lorain et publiés en 1837, sous le titre *Tableau de l'instruction primaire en France* (désormais *Lorain*). Cette synthèse s'impose par sa clarté conceptuelle et l'aisance de son écriture. Elle est suivie d'une fort importante annexe (plus de 60% de l'ouvrage), les *Pièces justificatives. Notes extraites, en grande partie, des rapports officiels de l'inspection de 1833*. Ces 414 notes, de longueur très variable, n'ont pas été filtrées par la bienséance universitaire.

Ce document donne de « la battue générale dans les écoles » voulue par Guizot une image haute en couleurs, qui ne correspond en rien à celle d'une monarchie bourgeoise régnant sur une nation prospère à l'activité financière développée, prête à faire sa révolution industrielle. Tout y passe : l'état des écoles, les compétences des maîtres, l'incurie des maires, l'avarice des parents, les réussites (saluées comme des miracles) et les échecs (qui sont la norme), la misère des uns et la richesse des autres, la déshérence des zones rurales isolées, la permanence des langues locales...

Ce qu'évoquent ces notes, débordantes d'intelligence, de spontanéité et de chaleur, prises sur le vif au terme de pérégrinations dignes des plus pittoresques récits de voyage en terres lointaines, c'est un *Tableau* (pour reprendre le titre de Lorain) de l'enseignement sous la monarchie de Juillet proche de celui de l'enseignement actuel dans le tiers-monde et les pays émergents.

Nous nous reporterons, pour l'étude de ces rapports d'inspection, tantôt au *Tableau* lui-même (ici *Lorain*), tantôt à des extraits de ces mêmes rapports, classés par thèmes pour cette thèse (ici *Extraits* ; voir annexe 7).

B- 1 : la géographie et les langues

Dans une France où l'on circule à pied, en charrette, à dos d'âne, à cheval ou (si l'on en a les moyens) en voiture à cheval, l'implantation des écoles et leur fréquentation dépendent de l'accessibilité du local ; et l'enseignement du français n'est possible que si le maître et ses élèves (au moins une partie d'entre eux) le pratiquent couramment. Répondant à l'enquête de l'abbé Grégoire lancée en 1790, l'abbé Perreau, qui rend compte de la situation dans le Bas-Poitou, déclare :

« Les moyens consisteraient à ouvrir des chemins vicinaux et de communication de village à village, de bourg à bourg, de ville à ville ; de placer dans chaque paroisse un maître d'école instruit, qui fût de bonnes mœurs, qui sût bien le français et qui ne parlât que cette langue. »
(cité [1975] in *Une politique de la langue. La Révolution française et les patois. L'enquête de Grégoire*, par M. de Certeau, D. Julia, J. Revel, p. 157).

Rien n'indique que la situation ait été fondamentalement différente quarante ans plus tard.

a : les voies de communication

Si les routes principales sont souvent empierrées, les chemins sont, comme celui de La Fontaine,

« ... montant[s], sablonneux, malaisé[s],
Et de tous les côtés au soleil exposé[s]. »

Ces chemins « au soleil exposés » l'été sont, l'hiver, impraticables, transformés par la pluie en ruisseaux boueux, ensevelis sous la neige, rendus glissants par le gel ou coupés de cours d'eau en crue. En Ardèche,

« un grand nombre de communes comptent une circonférence de cinq et six lieues, et la population en est distribuée dans cinq, six, sept, et jusqu'à huit hameaux assez distants les uns des autres. Le pays est coupé par des ravins, ou des vallées profondes et des torrents

dangereux, surtout dans la saison où les enfants vont à l'école ou pourraient y aller. » (*Extraits*, p. 78).

Dans ces conditions, impossible d'aller à l'école ; ce que les inspecteurs de Guizot constatent tristement :

« Le retard de l'instruction tient, dans le canton de Pervençères [Orne], entre autres causes, principalement peut-être à la difficulté des communications. Les chemins sont impraticables pendant l'hiver. » (*Extraits*, p. 78).

Puisqu'on ne peut rompre cet isolement géographique, pour que les enfants s'instruisent, il faut qu'ils quittent le village, comme le suggère l'inspecteur de la Côte-d'Or :

« Il y aurait un moyen très simple de procurer à ces enfants la facilité de s'instruire, autant qu'il est possible ; ce serait d'autoriser tous les instituteurs ruraux à recevoir chez eux des pensionnaires pendant l'hiver au moins. » (*Extraits*, p. 78).

Celui du Morbihan fait la même proposition, doublée de celle de l'établissement d'une cantine, et assortie d'un espoir :

« En attendant que les écoles se multiplient, que les communications deviennent moins difficiles, il semble qu'on devrait se borner actuellement à offrir aux élèves les moyens de séjourner à l'école, du moins dans l'intervalle des classes du matin et du soir. Il suffirait d'appliquer aux écoles primaires un mode de pensionnat usité dans plusieurs collèges de Bretagne, où des élèves dits *chambriers* ne reçoivent que le logement et la soupe. [...] On pourrait [...] pratiquer des dortoirs au-dessus des salles d'école que l'on fait construire. Les élèves resteraient ainsi plus longtemps soumis à l'action du maître. » (*Extraits*, p. 78-79).

Est-il nécessaire de noter que ces suggestions sont restées du domaine du vœu pieux ? On peut utilement les mettre en parallèle avec l'information suivante :

« Il ne suffit pas de recruter des instituteurs et d'ouvrir des écoles gratuites pour que les parents y envoient leur progéniture. [...] En 2001, le programme "un déjeuner par jour" a été lancé avec succès. Quotidiennement, 118 millions de repas sont désormais distribués gratuitement dans la plupart des écoles du pays. [...] Mais [...] le taux d'absentéisme atteint, en moyenne, 25%. Les niveaux de salaire ne sont pas en cause. [On estime] plutôt que la vétusté des écoles, le manque d'infrastructures pour s'y rendre et l'absence de contrôles augmentent le taux d'absentéisme. » (2008, J. Bouissou, correspondant du « Monde » à New Delhi : « L'Inde scolarise ses enfants en les payant et en les nourrissant », *le Monde*, 19-9-08, p. 3).

Autrement dit : la fréquentation scolaire en France, en 1833, se heurte aux mêmes difficultés qu'aujourd'hui en Inde. Avec une nuance : sous Louis-Philippe, le taux d'absentéisme (si même on peut utiliser ce mot) dépassait largement les 25%.

b : les langues

L'abbé Grégoire présente à la Convention, le 16 prairial an II (4 juin 1794) son *Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser la langue française*, résultat de l'enquête qu'il a lancée le 13 août 1790 sous la forme d'un long (43 questions) questionnaire ordonné en plusieurs thèmes :

- la langue : autopsie des patois, contenu de vocabulaires ;
- l'instruction, jugée seule en mesure d'éradiquer les préjugés : enseigne-t-on en français ? a-t-on des livres ? si oui, lesquels ? ;
- l'élimination des patois ;

- la situation politique : effets de la Révolution, patriotisme (ou non), situation des nobles et des ecclésiastiques...

À la fin du XVIII^e siècle, on parle peu français en France.

« On peut assurer sans exagération qu'au moins six millions de Français, surtout dans les campagnes, ignorent la langue nationale ; qu'un nombre égal est à peu près incapable de soutenir une conversation suivie ; qu'en dernier résultat le nombre de ceux qui la parlent n'excède pas trois millions, et probablement le nombre de ceux qui l'écrivent correctement encore moindre. » (abbé Grégoire, cité [1975] in *Une politique de la langue. La Révolution française et les patois. L'enquête de Grégoire*, par M. de Certeau, D. Julia, J. Revel, p. 302).

La France compte alors environ 27 millions d'habitants. Si l'on suit Grégoire, 44% d'entre eux sont totalement allophones, ou à peine francophones, et ils ne sont que 11% à parler couramment français. Les « lettrés » en français (« ceux qui l'écrivent correctement ») ne sont guère plus nombreux. Si, donc, l'on additionne les allophones, ceux qui parlent mal le français, ceux qui ne peuvent le lire facilement, ceux qui l'écrivent difficilement, pour environ 70% des citoyens français la langue nationale est une langue totalement ou partiellement étrangère.

« Il n'y a qu'environ quinze départements [sur 83 en 1790, date du début de l'enquête, et 86 en 1794] de l'intérieur où la langue française soit exclusivement parlée. » (abbé Grégoire, op. cit. p. 301).

Quelles langues parle-t-on ailleurs ? Des « patois », que Grégoire énumère :

« le bas-breton, le normand, le picard, le rouchi ou wallon, le flamand, le champenois, le messin, le lorrain, le franc-comtois, le bourguignon, le bressan, le lyonnais, le dauphinois, l'auvergnat, le poitevin, le limousin, le picard, le provençal, le languedocien, le velayen, le catalan, le béarnais, le basque, le rouergat et le gascon. [...] Au nombre des patois, on doit placer encore l'italien de la Corse, des Alpes-Maritimes, et l'allemand des Haut et Bas-Rhin, parce que ces deux idiomes y sont très dégénérés. » (op. cit. p. 301-302).

Qu'il s'agisse de véritables langues (breton, catalan, basque...) ou de parlers locaux, ce sont des « idiome[s] étranger[s] contraire[s] à la propagation de l'esprit public ».

« Le fédéralisme et la superstition parlent bas-breton ; l'émigration et la haine de la république parlent allemand ; la contre-révolution parle l'italien et le fanatisme parle le basque. » (B. Barère de Vieuzac, 8 pluviôse an II, rapport du Comité de Salut public à la Convention ; op. cit. p. 10-11).

Le monolinguisme est donc une nécessité politique.

« Pour extirper tous les préjugés, développer toutes les vérités, tous les talents, toutes les vertus, fondre tous les citoyens dans la masse nationale, simplifier le mécanisme et faciliter le jeu de la machine politique, il faut identité de langage. » (abbé Grégoire, op. cit. p. 308).

Les conquêtes napoléoniennes ont repoussé les frontières assez loin au Nord, à l'Est et au Sud-Est. Les recherches de Coquebert de Montbret (*Mélanges sur les langues, dialectes et patois*, Paris, 1831) font apparaître qu'en 1811, dans la France des 130 départements, moins de la moitié des sujets de l'empereur utilisaient aisément le français, la proportion tombant, dans certaines régions, en-dessous de 10%. Vingt ans plus tard, il ne semble pas que la langue officielle soit répandue dans tout le territoire national, alors moins étendu (86 départements). Lorain s'en plaint et, tout

comme Grégoire, plaide pour son universalité, seule source de progrès, et pour l'élimination des patois ; emporté par sa passion unificatrice, l'honorable universitaire en devient martial, exigeant

« que chaque école soit une colonie de la langue française en pays conquis ». (Lorain, p. 29).

Toutefois, en Alsace et dans certains départements lorrains, le monolinguisme ne s'imposera pas : le bilinguisme français-allemand est institutionnel, les écoles sont bilingues.

b-1 : le monolinguisme local

Les inspecteurs fustigent indistinctement les mauvais accents et les *patois*, ne faisant aucune différence entre ce que nous entendons généralement aujourd'hui par *patois*, à savoir

« parler local, dialecte employé par une population généralement peu nombreuse, souvent rurale, et dont la culture, le niveau de civilisation sont jugés comme inférieurs à ceux du milieu environnant (qui emploie la langue commune). » (2007, *Le Petit Robert de la langue française 2008*, p. 1830),

et des langues comme le basque, le breton ou le catalan. Le thème revient si souvent qu'on pourrait multiplier les exemples ; nous n'en donnerons que deux, qui nous semblent significatifs. Le premier concerne une langue d'origine inconnue, le second, une langue latine.

« L'instruction primaire n'est guère avancée dans la commune d'Esquiule [Basses-Pyrénées], malgré que cette commune ait un instituteur communal et quatre instituteurs libres dans les hameaux ; ils savent à peine lire et écrire ; ils ne parlent que basque. Il est impossible de leur rien faire comprendre. » (*Extraits*, p. 79).

Et l'envoyé de Guizot fulmine :

« J'ai exigé des instituteurs l'abolition entière de l'usage de la langue basque en classe. Je leur ai fait sentir combien il importe à nos enfants d'apprendre et de parler la langue de la nation pour tous les usages de la vie sociale. Je leur ai également recommandé d'abandonner entièrement la pratique de la lecture basque, suivie dans tous les temps dans leurs écoles, d'y substituer exclusivement les alphabets syllabiques français, les seuls qui conviennent à la première enfance. » (*Extraits*, p. 79).

Il est vrai que la lecture en français n'est pas simple, comme le note le visiteur de Saint-Jean-Pied-de-Port :

« Rien de plus facile que d'apprendre à lire en basque et en latin, où les lettres conservent leur valeur naturelle ; j'insiste pour la lecture en français, je proscriis l'usage de la langue et des exercices basques en classe, excepté pour le catéchisme du diocèse. » (*Extraits*, p. 79).

Deuxième constat, à l'autre extrémité de la chaîne de montagne : dans les Pyrénées-Orientales (canton de Perpignan),

« doit-on être surpris que toutes les leçons orales, données dans les écoles rurales, le soient dans ce langage barbare ! Il me serait facile de citer des maires et même des instituteurs, à qui j'ai été obligé de faire traduire mes questions en catalan. [...] Comment [...] espérer que nos livres français soient jamais compris des élèves, quand ils le sont à peine de certains

instituteurs ? C'est au directeur de l'école normale qu'il appartiendra de commencer cette réforme par l'interdiction absolue de l'idiome catalan dans cet établissement. » (*Extraits*, p. 79).

On notera que ce « langage barbare » avait déjà, en 1830, une littérature presque millénaire (le premier texte connu est du XI^e ou du XII^e siècle) et que le basque est écrit depuis le VIII^e siècle. Curieusement, on relève peu de récriminations sur l'usage du breton, écrit, lui aussi, depuis le VIII^e siècle, parlé dans toute la province et largement utilisé à l'école. Et l'on relèvera au passage un étonnant écart par rapport à la norme ministérielle : dans le Nord, dans le canton de Bergues,

« l'exigence des familles va jusqu'à prescrire la lecture flamande en seul caractère gothique. » (*Extraits*, p. 80).

Gageons que cela ne facilite pas plus la tâche des maîtres d'école que celle de leurs élèves qui, non seulement, n'apprennent pas la langue nationale, mais auront en outre, plus tard, du mal à identifier son écriture.

Confrontés à des difficultés de toutes sortes, certains instituteurs ont mis au point, avec succès, des méthodes originales d'apprentissage de la lecture en français. En Charente-Inférieure, un instituteur a établi une liste de mots usuels,

« les plus dénaturés dans la bouche des paysans ; en regard se trouvent les mots tels qu'ils doivent être prononcés. Après plusieurs lectures préalables, le maître lit le mot patois, un des enfants est obligé de répéter le mot français. [...] Un petit dictionnaire, en quelques feuilles, fait sur le plan ci-dessus indiqué, et dont la rédaction serait confiée à des gens familiarisés avec le dialecte local [aurait les plus heureux effets]. » (*Extraits*, p. 80)

Cet enseignement artisanal du « français langue étrangère » constitue une tentative d'adaptation à une situation qui avait sans doute peu évolué depuis la Révolution. Dans leur volonté de faire comprendre les textes officiels à une population largement allophone, on a, dès le 14 janvier 1790, entrepris de les traduire en « patois ». De nombreux traducteurs se sont mis au travail, certains ont fondé, surtout dans le Sud-Ouest, de véritables « bureaux de traduction ». Dans son *Rapport...* de l'an II, Grégoire donne la liste des dictionnaires bilingues français / « patois » dont ses correspondants ont noté la présence dans les institutions ou dans les familles ; ils traduisent le limousin, le breton, le flamand, le lorrain, le toulousain, le provençal, le gascon, le languedocien, le bourguignon. À ces bilingues s'ajoute le *Dictionnaire roman, wallon, celtique et tudesque pour servir à l'intelligence des anciennes Loix et Contracts...* de dom Jean François (Bouillon, 1777). Ces bi- ou plurilingues, nécessaires en 1794, n'auraient sans doute pas été inutiles en 1833. Après une longue éclipse (l'unification linguistique est globalement achevée à la fin de la Première Guerre mondiale), l'intérêt porté aux langues locales les a fait ressurgir, en les cantonnant, toutefois, au domaine de l'érudition (le *Dictionnaire français-gascon, des notions aux mots*, de J.-F. d'Estalénx, paru en 1993, par exemple).

b-2 : le bilinguisme institutionnel

Il est de règle en Alsace et en Lorraine germanophones. Mais le français n'est pas utilisé partout.

« À Strasbourg et à Colmar, il peut y avoir dans les écoles un dixième ou tout au plus un septième des enfants qui parlent plus ou moins français. Le nombre se réduit à un quinzième ou à un vingtième dans les autres villes. Quant aux campagnes, je n'oserais affirmer qu'on en

trouvât un sur deux cents. Parmi les instituteurs, il y en a qui ne comprennent pas même la langue française ; cependant, on enseigne presque partout à lire et à écrire en français ; mais à quoi bon, si l'on ne fait aucun effort pour donner aux enfants l'intelligence de ce qu'ils lisent et de ce qu'ils écrivent ? » (*Extraits*, p. 80).

La pratique de la langue nationale est d'autant plus aléatoire que la majorité des instituteurs sont germanophones ; dans le Bas-Rhin,

« on a remédié à cet inconvénient pour les écoles protestantes de Mülbach, Metzeral, Sonderbach et Breitenbach, au moyen d'un instituteur ambulant, qui va successivement enseigner le français dans chacune de ces écoles. » (*Extraits*, p. 81).

On ne peut toujours agir ainsi ; en Moselle,

« la pénurie de bons instituteurs s'y fait tellement sentir, que les cantons de Bitche et de Sarreguemines sont obligés de tolérer, dans un grand nombre de villages, des instituteurs incapables et ne sachant pas le français. » (*Extraits*, p. 81).

Paradoxalement, donc, les difficultés sont plus importantes lorsque le bilinguisme est institutionnel (on ne peut légalement éradiquer aucune des deux langues) que lorsqu'il n'est que coutumier (on peut au moins essayer d'imposer autoritairement la langue nationale en éliminant l'autre).

B- 2 : les institutions

La loi Guizot tente d'instaurer un certain équilibre entre l'Église et l'État, l'Église étant représentée par l'évêque (auquel l'ordonnance de 1816 conférait une sorte de toute-puissance) et le curé (fonctionnaire en ces temps de concordat), et l'État par le préfet et le maire. L'évêque et le préfet siègent dans l'empyrée, le curé et le maire côtoient tous les jours leurs ouailles et leurs administrés. Des rapports entre la paroisse et la municipalité dépendent, en bonne partie, l'organisation de l'enseignement et sa qualité.

a : l'école et l'Église

Selon le paragraphe 2 de l'article premier du titre premier de la loi de 1833,

« L'instruction primaire élémentaire comprend nécessairement l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, les éléments de la langue française et du calcul, le système légal des poids et mesures. »

C'est donc à l'école d'assurer l'instruction religieuse, c'est la première de ses obligations. D'où la place qu'elle tient dans les comptes-rendus des inspecteurs. Et distinction est faite entre le catéchisme, tâche du curé, et l'instruction religieuse, tâche de l'instituteur. En terre catholique, curé et instituteur sont (en principe) d'accord sur le fond ; ce n'est pas toujours le cas en terre réformée, et encore moins en Alsace où coexistent deux (voire trois) religions. Là, il arrive que l'obligation légale de l'enseignement religieux à l'école provoque des difficultés et aboutisse au résultat inverse de celui recherché. Les inspecteurs sont confrontés à une situation que, visiblement, ils maîtrisent mal. Dans le Haut-Rhin (canton d'Andolsheim),

« on entasse, dans un même bâtiment, des catholiques, des protestants et des israélites, et l'on se figure que leurs cœurs vont être unis par la tolérance, parce que leurs corps sont réunis sur

les mêmes bancs ; on s'applaudit d'avoir mis fin à une division funeste qui faisait élever les enfants comme dans des camps ennemis ; mais qu'arrive-t-il ? C'est que les enfants se tournent mutuellement en ridicule au sujet de leurs croyances diverses ; c'est que le maître, qui ne peut appartenir à tous les cultes en même temps, est souvent en butte à des soupçons de partialité ; et ainsi la haine germe dans de jeunes cœurs où l'on croyait avoir semé la tolérance. Quelquefois, et particulièrement dans les villes, on arrive à un résultat tout différent, mais qui n'est pas plus heureux. Les enfants entendent l'instituteur parler de la religion et de la morale avec des idées et un langage qui ne peuvent le compromettre à l'égard de personne, parce que tous les cultes peuvent s'en accommoder, et il (sic) s'habitue alors à regarder tous les dissentiments religieux comme des questions insignifiantes. Ils ne seront pas intolérants, mais ils tomberont dans l'indifférence ; ils ne seront pas des sectaires, mais ils seront déistes ou, peut-être même, athées. J'ai entendu le comité de Mulhausen blâmer d'une voix presque unanime, l'état mixte de son école, si florissante sous beaucoup de rapports. On avouait qu'il y manquait un esprit vivifiant. Je le crois bien : au nom de qui voudrait-on exciter l'ardeur ou réprimer les écarts de l'enfance ? L'image du Sauveur est bannie de l'école, et son nom y est proscripé, parce qu'il ne faut ni blesser les regards, ni effaroucher les oreilles des israélites. On parle de morale, et on n'ose pas donner à la morale son unique sanction positive. Le mot de charité se trouve remplacé par celui de philanthropie, étranger à notre langue, et qui ne porte pas avec lui, comme le mot de charité, l'idée d'un Dieu rémunérateur et vengeur. » (*Extraits*, p. 83).

La tolérance (dont Claudel disait qu'il y avait « des maisons pour ça ») n'est pas de mise ; pour l'envoyé du ministre en Alsace, horrifié à l'idée que l'athéisme puisse tenter des écoliers, il s'agit d'un relativisme aussi scandaleux que peccamineux. Son désarroi porte la marque de son époque ; c'est la raison pour laquelle nous l'avons si longuement cité.

b : l'école et la municipalité

Pour ouvrir une école, l'entretenir et entretenir son instituteur, il faut que la commune en ait les moyens. Ce n'est pas le cas partout, notamment dans les régions montagneuses, en particulier les Alpes, où, dans les cantons de Digne et de Sisteron,

« la privation d'écoles [...] doit être attribuée, beaucoup moins à l'indifférence des parents et des autorités qu'à un défaut absolu de ressources locales. » (*Extraits*, p. 84).

Conscient de la difficulté, le législateur suggère aux municipalités de se regrouper. Or, ce regroupement pose plus de problèmes qu'il n'en résout. Le premier obstacle est d'ordre géographique et climatique. Un seul exemple parmi d'autres : en Lot-et-Garonne, dans les arrondissements de Monflanquin et de Fumel,

« la nature semble elle-même protester d'avance contre la réunion des communes, en posant des limites infranchissables, surtout dans la saison pluvieuse. Le cours de plusieurs ruisseaux, scindant quelques communes les plus rapprochées, arrête souvent pendant l'hiver toute communication ; le premier besoin serait donc de faire disparaître ces obstacles naturels, par des ponts qu'il serait facile d'établir et à peu de frais. [...] À notre avis, le plus grand obstacle à la propagation de l'instruction élémentaire naît du défaut de communication du centre d'une commune à l'autre et même souvent avec le chef-lieu du canton. » (*Extraits*, p. 84).

La géographie physique et l'état de la voirie ne sont pas seuls en cause. L'inspecteur du département du Cher note :

« À la difficulté des communications se joignent quelquefois l'opposition des intérêts locaux et l'antipathie ; ces jalousies de voisinage plus puissantes que tout autre intérêt auprès des gens de la campagne. [...] Si la réunion s'opère pour une école à créer, on se plaint que la commune

privilegiée profite seule des sacrifices de l'autre. L'inconvénient ressort davantage quand la commune adjointe est la plus imposée. » (*Extraits*, p. 84).

À l'évidence, ces facteurs humains pèsent lourd dans une France rurale morcelée en « pays » souvent rivaux.

b-1 : l'art du contournement

Dépourvus de ressources, ou désireux d'utiliser les leurs à d'autres fins que l'instruction publique, les maires sont nombreux à détourner la loi. Les moyens ne manquent pas. En versant aux instituteurs leur traitement minimum légal (200 fr.) on exige que, pour ce prix, ils continuent d'exercer les charges (rémunérées) qui étaient les leurs avant la loi, ce qui revient à les leur imposer gratuitement. Dans les Ardennes,

« pour cette somme de 200 fr., la plupart des communes veulent que le même homme soit instituteur, chantre et souvent arpenteur de la commune, qu'il soigne l'horloge et qu'il reçoive gratuitement un certain nombre d'élèves. Il n'y a plus de marlage possible. Les propriétaires qui paient les 3 centimes, et qui, la plupart du temps, envoient leurs enfants au dehors, n'en veulent plus. Les autres habitants prétendent que les propriétaires seuls doivent payer. De ce débat, il résulte que l'instituteur ne recevra, pour ses diverses fonctions, que le minimum de 200 fr. » (*Extraits*, p. 85).

Cet aménagement, si l'on ose dire, de la rémunération de l'instituteur, respecte à peu près la lettre de la loi, non l'esprit. Le marlage est une redevance versée au gardien de certaines églises ; Pierre Larousse (1873, *GDU*, tome 10, p. 1223) le renvoie au droit féodal, mais il était, à l'évidence, toujours en usage au XIX^e siècle : cette question revient de manière obsédante dans les notes des inspecteurs. Les tâches le plus souvent imposées sont liées au culte : le maître est bedeau, chantre, sonneur de cloches, sacristain, remonteur d'horloge, blanchisseur (à ses frais, parfois) de vêtements liturgiques et de linge d'autel, allumeur de cierges, balayeur d'église...

Il existe bien d'autres façons de détourner la loi : comme les parents paient l'école à tant par enfant, que les communes ne peuvent payer le maître moins de 200 francs l'an, que les indigents sont accueillis gratuitement, à charge pour la commune de compenser la carence parentale, quoi de plus simple que d'imposer au maître d'accueillir un nombre déraisonnable de pauvres (puisqu'il touche de toute façon son traitement de base), tout en diminuant la quote-part des parents solvables ? Cette gestion des fonds municipaux est très répandue. Un seul exemple : dans les Landes (canton d'Aire),

« dans la plupart des communes, les conseils municipaux, en votant les 200 fr. exigés par la loi, après avoir imposé aux instituteurs l'éducation gratuite d'un très-grand nombre de pauvres, ont cru devoir diminuer le modique salaire payé jusqu'à ce jour par les élèves non gratuits, les 60 c., 50 c., ont été réduits à 50 c., 40 c., et plus bas. Ainsi, dans un grand nombre de communes, les instituteurs, déjà si malheureux, ne gagneraient pas grand'chose au changement qui devait leur être avantageux. » (*Extraits*, p. 86).

Les envoyés de Guizot ont relevé des « coups fourrés » (l'expression est de Lorain lui-même) de ce type dans la France entière.

b-2 : de la tricherie à l'illégalité

Condamnables, ces dérives ne sont pas toutes illégales au strict sens du terme. Il en est d'autres qui ne suscitent pas la même indulgence : le détournement de fonds publics, la corruption, le trafic d'influence... L'imagination des maires et des maîtres est sans limite. Un panorama assez complet est dressé par l'inspecteur du département du Nord.

« Ici, c'est un jeune homme qui demande à être instituteur communal, uniquement pour être exempt du service militaire ; mais, comme il est peu instruit et qu'il craint des concurrents plus habiles, il s'adresse aux *économistes* de la commune, et offre la remise d'une partie du traitement que la loi accorde à un instituteur ; par là, il est sûr d'être bien accueilli et d'écartier des compétiteurs plus capables que lui. Là, sont deux instituteurs, dont l'un n'a pas d'habilitation, et l'autre en a une ; celui-ci est peu propre à remplir les fonctions auxquelles il aspire, mais, comme il veut une place à tout prix, et qu'il a une maison, il offre à la commune la remise de l'indemnité de logement ; c'est une économie toute claire, un argument sans réplique, et cela suffit pour qu'il soit choisi par le conseil municipal, dont la majorité sait à peine lire. Ailleurs, c'est un maître d'école tout à fait incapable, ou d'une mauvaise conduite, ou négligeant entièrement les devoirs de son état ; tout le monde le sait, tout le monde s'en plaint. Un autre instituteur vient s'établir dans la commune ; il est d'une conduite régulière, il a du zèle et tient bien son école ; il gagne bientôt l'affection des élèves, l'estime et la confiance des parents ; ceux-ci lui confient leurs enfants, et l'ancienne école devient déserte. Il s'agit maintenant de choisir un instituteur communal. Tout le monde convient que le nouveau doit être préféré à l'ancien ; mais celui-ci s'y oppose ; il veut garder son titre : il a de l'influence, il est secrétaire de la mairie et, comme l'on dit, le *factotum* de la commune ; il dirige le conseil municipal à son gré ; et, si le nouveau maître d'école veut avoir le titre d'instituteur communal, il l'aura, mais à condition qu'il cédera, chaque année, une partie de son traitement à son prédécesseur. Voilà ce qui vient d'avoir lieu à B.... ». (*Extraits*, p. 86).

On peut aussi pratiquer le faux en écriture publique :

« À Zutkerke (Pas-de-Calais), l'instituteur, d'après un arrangement secret, fait avec le maire et quelques membres du conseil, signe un reçu d'un mandat de 325 francs, montant de son traitement fixe, et il retranche de cette somme 25 francs pour l'instituteur privé d'Ostone, hameau de la commune de Zutkerke, et 100 francs pour son prédécesseur, de sorte qu'il ne lui reste que 200 francs pour son traitement personnel. ». (*Extraits*, p. 86).

Encore une fois, ces exemples ne sont pas isolés ; ils témoignent des difficultés auxquelles s'est heurté le gouvernement dans ses efforts d'alphabétisation.

b-3 : l'abandon de l'école publique

Il arrive que, pour des raisons diverses, mais souvent financières, les municipalités abandonnent purement et simplement l'instruction des enfants à des institutions privées. Les écoles des frères des écoles chrétiennes recueillent presque partout des éloges appuyés, mais ils ne s'installent pas à la campagne. Leurs écoles sont gratuites, mais ils vivent en communauté de trois frères au minimum, et bien des communes ne peuvent entretenir trois personnes. Les maires font donc parfois appel à d'autres congrégations. Si, dans la Loire, les instituts de Marcellin Champagnat font l'admiration de l'inspecteur par la qualité de leur enseignement et leur ouverture d'esprit, il n'en est pas de même partout, tant s'en faut. Dans le Cantal,

« dans presque tous les villages, de pieuses filles, fort ignorantes, la plupart sans brevet, sans autorisation, réunissent dans leurs pitoyables écoles, les enfants de deux sexes. » (*Extraits*, p. 87).

En Saône-et-Loire,

« la loi du 28 juin dernier ne laisse point d'espoir de voir fleurir les écoles communales, parce que les écoles privées, dont la rétribution mensuelle ne sera pas fixée par le conseil municipal offriront l'instruction au rabais, et ne présenteront pas l'inconvénient de faire recueillir le prix des mois par le percepteur. » (*Extraits*, p. 87).

On ne saurait être plus clair : la qualité de l'enseignement n'entre pas en jeu, seule compte sa gratuité : la municipalité, et donc ses habitants, n'auront rien à déboursier.

B- 3 : les lieux d'enseignement

Dans tout le pays, y compris en banlieue parisienne, les inspecteurs sont horrifiés

« en songeant à ces pauvres enfants qu'on entasse dans des foyers d'infection et d'épidémie ». (*Lorain*, p. 2).

En effet, comme ailleurs,

« l'air qu'on y [dans la salle d'école de Vaugécourt, en Haute-Saône] respire est tellement vicieux que l'instituteur est gravement malade chaque année, par suite de cette corruption. » (*Extraits*, p. 88).

Ces réflexions, très fréquentes dans les *Pièces justificatives* du rapport Lorain, reflètent les conceptions hygiénistes de l'époque,

« la croyance commune dans l'aérisme, [terme par lequel on désigne] la conviction que les affections et la contamination se produisent par l'air beaucoup plus que par l'eau. » (1986, B. Lécuyer, « L'hygiène en France avant Pasteur », in Cl. Salomon-Bayet [éd.], *Pasteur et la révolution pastoriennne*, p. 71 ; texte cité par M. Gribaudo, dans sa présentation de l'ouvrage de L.-R. Villermé, *La mortalité dans les divers quartiers de Paris*, réédition de 2008).

Les envoyés de Guizot fustigent l'avarice des municipalités, s'attristent de la pauvreté des villages, s'indignent

« de ces combinaisons comiques, de ces réunions contre nature, inventées par la plus extrême misère ou par le plus sordide intérêt pour reléguer l'instruction primaire dans un repaire qui ne coûte rien à personne. » (*Lorain*, p. 2).

Ce qui revient le plus souvent, c'est une insalubrité qui stupéfie et scandalise les envoyés de Guizot ; n'importe quel taudis peut tenir lieu de « maison d'école ». Au hasard : dans le Nord, dans le canton d'Avesnes, où

« trente écoles sur quarante-quatre [sont des] lieu[x] infect[s] où l'enfant croupit, [il en est où] les locaux de classe sont pires encore que partout ailleurs ; dans certaines communes j'en ai vu, à Fayt-le-Grand, et surtout à Marbaix, qui sont de véritables souterrains. [...] Les enfants, entassés dans ces lieux obscurs et infects, sont bienheureux de n'avoir à y rester que quelques mois, car leur santé s'en ressentirait nécessairement. » (*Extraits*, p. 88).

Ce local peut faire fonction de salle polyvalente, comme dans le Jura (corps de garde et salle de danse) ; on peut faire la classe dans un fournil, une boutique de

cordonnier, la cave d'un tisserand (Sarthe). Ou dans un poulailler : en Saône-et-Loire, dans l'arrondissement de Louhans, à F,

« la classe sert en même temps de grange, de chambre à coucher et de poulailler. Une nuée de poules est venue fondre sur la tête de l'inspecteur à son entrée dans l'école. » (*Extraits*, p. 88).

L'école est parfois utilisée pour des activités non-scolaires : dans l'Oise, dans une commune identifiée elle aussi seulement par une initiale,

« la femme de l'instituteur communal [...] tenait un cabaret construit dans le local même de l'école, à l'aide d'une cloison en planches. » (*Extraits*, p. 88).

Il arrive aussi que l'école ne se tienne pas dans un lieu dédié, au moins en principe, à l'enseignement : à la porte ou sous le porche d'une église, sous le clocher, dans une chapelle...

Il arrive même qu'elle ne se tienne pas en France : dans les Basses-Pyrénées,

« l'instituteur d'Arnéguy avait pour local une mauvaise petite chambre à un rez-de-chaussée, humide et insalubre, qui tombe en ruine. La commune avait commencé à y faire des réparations. En attendant, l'instituteur Etcheberry réunit les élèves en plein air, de l'autre côté du pont qui sépare la France de l'Espagne, sous le soleil d'Espagne. » (*Extraits*, p. 89).

Cette école en plein vent évoque les écoles de brousse, encore nombreuses en Afrique sub-saharienne.

a : le mobilier

De tels locaux sont difficiles, voire impossibles à meubler ; et l'on ne s'en soucie guère. Dans certaines communes, il n'y a tout simplement rien. L'inspecteur de l'Eure note :

« Manque absolu de matériel (tables, bancs) et d'objets d'enseignement (livres, tableaux). » (*Extraits*, p. 89).

Ailleurs, dans les Pyrénées-Orientales, notamment,

« fréquemment, les élèves sont assis [...] sur le pavé, et pour écrire ils doivent se placer tout droits devant la table qui sert de support à leurs cahiers. » (*Extraits*, p. 89).

Encore y a-t-il des tables sur lesquelles s'appuyer ; il arrive qu'il n'y en ait pas. En Moselle, à Chémery,

« les enfants sont entassés dans une petite chambre haute, sur des planches soutenues par des pierres ; ils n'ont ni tables ni tableaux de calcul ou de lecture. » (*Extraits*, p. 89).

Comment, dans ces conditions, même rêver se servir de livres ?

b : la surpopulation

Les envoyés de Guizot se scandalisent autant de la surpopulation des locaux que de leur insalubrité, d'autant que cette suroccupation (parfois 140 enfants dans une pièce

minuscule) contribue à l'insalubrité. Et rend tout enseignement presque impossible. Dans le Bas-Rhin, dans le canton de Bischwiller,

« comme dans tous les autres, beaucoup de salles d'école sont trop petites ; dans les unes, les enfants sont entassés, serrés de manière à ne pouvoir faire aucun mouvement ; un grand nombre est obligé de rester debout ou de s'asseoir à terre ; dans les autres, on ne peut recevoir que la moitié, quelquefois même le tiers des élèves. » (*Extraits*, p. 89).

On notera la remarque « comme dans tous les autres », ce qui indique bien que l'entassement des enfants est un mal répandu. Ce mal n'est d'ailleurs pas propre à l'école communale. L'inspecteur du canton de Brives rend hommage à l'école des frères, avec un bémol :

« Toutefois, il nous a paru que la classe où se réunissent les commençants est beaucoup trop nombreuse. Cent-soixante-quinze enfants sont très-gênés dans la salle qui est consacrée à cette classe. [...] un tel encombrement peut avoir de graves inconvénients, surtout pendant les chaleurs. Soixante-dix ou tout au plus quatre-vingts élèves seraient un nombre suffisant pour chaque maître. » (*Extraits*, p. 15).

On conçoit que ces commençants aient été « très-gênés » ; comment peut-on imaginer aujourd'hui pareil encombrement ?

B- 4 : les maîtres

Les communes doivent fournir un logement à l'instituteur, et le payer. Sur ce dernier point, la loi est claire, le montant de ces émoluments est fixé. Seront-ils versés ? Rien n'est moins sûr, nous l'avons dit ; tout s'y oppose, ou peut s'y opposer : la pauvreté des villages, l'incurie des édiles, l'avarice des parents, les pesanteurs sociologiques, l'ignorance des maîtres... Mais sur le type de logement, la loi est muette. Il s'agit pourtant de la première condition d'établissement d'un instituteur dans un village.

a : le logement de fonction

Quand logement il y a, ce logement est, en général, insuffisant, voire misérable. Dans la Meuse (canton de Commercy)

« quelques communes ont pour logement de l'instituteur, les maisons les plus sales, les plus malsaines du village. » (*Extraits*, p. 90).

Dans l'Oise (canton de Foulloy),

« le logement de l'instituteur est dans un état pitoyable. Il est obligé de coucher dans un cellier, moins propre qu'une étable, où, pendant l'hiver, l'eau croupit comme dans un cloaque. » (*Extraits*, p. 90).

Et ce local n'est pas toujours réservé à l'habitation. En Saône-et-Loire, dans l'arrondissement d'Autun,

« plusieurs instituteurs sont logés dans des huttes sales et étroites, où cohabitent l'instituteur, sa femme, ses enfants, ses élèves et quelquefois le porceau du ménage. » (*Extraits*, p. 90).

Pourceau en moins, c'est encore le cas dans certaines régions reculées d'Afrique et d'Asie. Dans un village yao du nord du Vietnam, au bout d'une piste praticable à pied ou en 4x4, s'est ouverte une école yao, la seule du territoire de cette ethnie. C'est à la fois un logement de fonction et une salle de classe ; le maître y vit et y enseigne ; mais, contrairement à l'instituteur bourguignon, il jouit d'une relative intimité : une cloison sépare les deux pièces. (Source : *Des racines et des ailes*, reportage de Cyril Denvers [production Capa + Fr3], Fr3, 4-11-09).

b : quel maître pour quelle école ?

Ce qui frappe à la lecture du *Tableau*, et surtout des notes en annexe, c'est l'extrême diversité des enseignants.

b-1 : le maître qui n'en est pas un

Depuis l'ordonnance de 1816, les maîtres ne peuvent, en principe, enseigner que s'ils sont compétents, et si leur compétence est reconnue par les pouvoirs publics. En réalité, bien des communes pauvres n'ont pas changé leurs habitudes. À la foire de la Saint-Michel, en septembre, les villageois embauchent pour l'hiver les manouvriers dont ils auront besoin pendant la mauvaise saison ; on y recrute aussi l'instituteur, ou celui que se prétend tel. Personne ne pouvant vérifier ses compétences puisque peu de ruraux savent lire, on choisit le moins-disant. Ce « contrat à durée déterminée » est très répandu en montagne. Dans les Basses-Alpes, à part dans la commune de Castellane, toutes les écoles du canton

« ne sont en activité que cinq ou six mois, et changent de maître toutes les années. Aux approches de l'hiver, plutôt aux premières neiges, il vient, du côté de Barcelonnette ou d'ailleurs, une nuée de jeunes gens, munis d'un brevet, ordinairement du troisième degré ; ils se présentent aux maires des communes, qui, sans aucune garantie de leur brevet, les louent pour six mois au plus, à peu près comme on loue un homme de peine ; le marché conclu, on leur donne la clé de la maison, ou plutôt de la chambre commune, où ils vont s'installer avec tous les ustensiles d'un pauvre ménage : trop heureux encore, lorsque, à côté ou au-dessus de la chambre commune, il se trouve un cabinet obscur ou un galetas pour recevoir un grabat. En effet, ces pauvres diables sont obligés de faire leur ménage et de coucher dans la pièce même où ils font l'école. » (*Extraits*, p. 16).

L'origine géographique de la plupart de ces maîtres, que Lorain nomme « nomades » ou « ambulants », leur vaut leur surnom générique de Briançonnais. Mais certains de ces « colporteurs d'instruction » viennent d'ailleurs. En Lozère,

« il y a, en hiver, grand nombre d'écoles tenues par des Auvergnats qui louent leurs services à un village pendant deux ou trois mois. La condition ordinaire est que chaque père de famille nourrira le maître d'école un ou deux jours. » (*Extraits*, p. 16-17).

En Touraine, ils sont bretons, normands ou picards. Ces pauvres hères, à peine logés, sont misérablement payés, si tant est qu'ils parviennent à toucher leurs gages. L'inspecteur des Basses-Alpes note que les ambulants, l'hiver fini,

« décampent pour revenir l'an d'après, non pas ordinairement dans la même commune, où ils ont eu, en partant, des difficultés pour se faire payer ; mais dans une autre où on leur donne 20, 15, et quelquefois 10 francs de plus. » (*Extraits*, p. 17).

À ce recrutement erratique des instituteurs sous la monarchie de Juillet fait écho une information venue d'Afrique. Aujourd'hui, au sud du Sahara, la scolarisation marque le pas, le déficit d'enseignants étant devenu chronique depuis que la plupart des États ont gelé le recrutement des fonctionnaires pour faire des économies budgétaires. Ainsi,

« sous la pression des familles, nombre de pays [...] ont désormais recours aux enseignants "communautaires", recrutés par les villages pour pallier le manque crucial de professeurs. Dans certains pays [...] la moitié des enseignants sont des "maîtres de parents" [...], comme on les appelle en Afrique. » (Entretien, mené par B. Perruca, avec J.-M. Bernard [Institut de recherche sur l'éducation de l'université de Bourgogne], « le Monde », 6-12-09, p. 6).

En Afrique subsaharienne, beaucoup d'écoles normales ayant été fermées pendant dix ans avant de rouvrir leurs portes en 2007, la pénurie d'instituteurs est criante. Les enseignants communautaires, engagés et rémunérés par les parents, jouent donc un rôle essentiel, ils sont irremplaçables, au point qu'au Bénin

« l'État a mis en place une stratégie de subvention de ces "maîtres de parents". [...] Il faut savoir [qu'ils] sont cinq à six fois moins payés que les fonctionnaires d'État. » (J.-M. Bernard, op. cit., p. 6).

J.-M. Bernard, après avoir noté que la qualité de l'instruction est globalement mauvaise sur le continent, n'accable pas ces maîtres improvisés, car

« il n'existe aucune preuve démontrant [qu'ils] en soient responsables [...] même s'il ne faut pas nier qu'une minorité d'entre eux n'ont pas le niveau académique requis pour enseigner. La piètre qualité tient à de nombreux facteurs. Le démarrage parfois tardif de l'année scolaire, l'absentéisme des enseignants, lié aux pandémies, aux journées de transport pour percevoir le salaire, etc., et l'absentéisme des élèves font que le temps effectif d'enseignement est en général bien en deçà de la norme officielle. » (op. cit., p. 6).

Cet « état des lieux » au XXI^e siècle évoque de manière frappante les constatations désabusées des inspecteurs de Guizot arpentant la France il y a près de deux cents ans. Mais, contrairement à J.-M. Bernard, ils sont sévères pour les (supposés) instituteurs embauchés dans les villages à la foire de la Saint-Michel, dont ils fustigent l'incompétence.

b-2 : une existence précaire, un revenu aléatoire

La loi exige un paiement à l'année. Mais la loi impose, et les maires disposent. Et ils préfèrent souvent le paiement mensuel, facteur d'insécurité pour l'enseignant qui, sans ressources, se débarrasse des enfants le plus tôt qu'il peut et tente de gagner son pain autrement. Les villageois s'en moquent. Dans les Landes,

« ces hommes grossiers [les habitants des cantons de Labrit et de Sorce] savent apprécier un père soigneux, et n'ont jamais pensé qu'il fallait se donner quelque peine pour le choix d'un instituteur. » (*Extraits*, p. 91).

Dans ce même département, la misère des maîtres a désolé l'inspecteur, qui les a trouvés

« pauvres, mal vêtus, faisant la classe en sabots, sans bas, gilet, ni cravate. Malgré les tristes idées que je me faisais de l'instruction dans ces contrées, j'étais loin de penser que les instituteurs fussent dans une position aussi déplorable. » (*Extraits*, p. 91).

Est-ce une caractéristique de régions particulièrement pauvres, comme le massif Central, les vallées perdues des Alpes ou la haute Lande ? Peut-être. Mais, dans les Ardennes, dans la Marne, en Haute-Vienne, les inspecteurs notent que seuls les enfants du pays peuvent y exercer le métier d'enseignant, car ils y cultivent leur champ, ce qui améliore l'ordinaire.

b-3 : le paiement en nature

Il s'agit d'une très ancienne tradition. Nous nous bornerons à citer un texte relatif à un contrat du XVIII^e siècle. Le 6 janvier 1760, les habitants de Samadet (bourg landais qui tirait ses ressources d'une faïencerie alors célèbre), réunis en présence du notaire royal de Saint-Sever, choisissent un régent et fixent son salaire :

« Chaque gros laboureur lui donnera demi-mesure de froment comble ; le petit laboureur demi-mesure de milloc [*maïs*, en gascon] aussi comble ; chaque vigneron 9 pintes de vin, les vigneronns seront libres et auront l'obligation de donner 1 livre 2 sols 6 deniers chaque année au dit Régent pour raison du vin ; les artisans et les femmes veuves qui n'ont point de biens fonds 2 sols et 3 deniers chaque écolier, à raison de 30 sols aussi par année et 1 denier, le vendredi de chaque semaine. » (1993, J.-J. et T. Borredon, *Les écoles*, p. 22).

Le paiement en nature est donc la règle, le paiement en espèces, l'exception : il est réservé à ceux qui ne sont pas propriétaires terriens. Cela continuera. En 1833, les envoyés de Guizot donnent le détail de ce que reçoivent les instituteurs : quelques paniers de pommes de terre, quelques poignées de sarrasin, de blé, de maïs ou d'orge, un peu de vin de mauvaise qualité, du beurre, des œufs, des pois... Et cette misérable obole, ils sont parfois contraints de la mendier : dans certaines communes de l'Yonne,

« les instituteurs vont de porte en porte distribuer de l'eau bénite, et reçoivent, en échange, une demi livre ou deux livres de pain qu'ils apportent dans un havresac ; ils vendent la plus grande portion de ce pain, le dimanche, à la porte de l'église ; c'est surtout dans ces communes que les instituteurs sont, si non honorés, du moins bien rétribués, car ce pain leur rapporte environ 4 à 500 fr., et quelquefois plus. » (*Extraits*, p. 93).

Cela ne convient certes pas à « des hommes que la loi nouvelle loi élève au rang de fonctionnaires de l'État », comme le note, offusqué, l'inspecteur du Loiret en voyant le maître tendre son panier ou pousser sa brouette aux portes des maisons, mais cela représente un profit non négligeable : c'est au moins le double du traitement de base de l'enseignant.

Les communes finiront par respecter la loi, en assurant un traitement fixe à leur instituteur. Mais le souvenir du paiement en nature marquera longtemps les mentalités paysannes. Nous ne résistons pas au plaisir de citer M^{me} de Ségur. Femme de son temps et de son milieu, modelée par son éducation dans une Russie encore féodale et par le traditionalisme de sa nouvelle famille française, Sophie Rostopchine (la « terrible Tartare » de Louis Veillot) porte, néanmoins, sur ses contemporains un regard d'une impitoyable lucidité. La scène se passe dans une école rurale non située, mais qui a toutes les chances d'être celle de Laigle, le bourg proche de son château des Nouettes, à la sortie de la distribution des prix. Des parents mécontents discutent devant la maison d'école :

LA MÈRE DU SECOND PRIX

Et le pauvre André, faut voir comme il le tapait !

ANDRÉ

Je crois bien ! Il n'avait rien à attendre de nous !

LA MÈRE D'UN SIXIÈME ACCESSIT

Si j'avais eu seulement une barattée de pommes à lui donner, mon Georges aurait eu le premier prix en place d'un méchant accessit.

LA MÈRE D'UN HUITIÈME ACCESSIT

Et ma petite Liline ! Si elle avait apporté un carré de côtelettes, elle aurait reçu bien des prix, au lieu qu'elle n'a eu rien qu'un pauvre petit livre de rien du tout. (1866, *La fortune de Gaspard*, p. 128 et 131)

Plus près de nous : un octogénaire landais, fils d'un agent voyer et d'une institutrice, nous a raconté que sa mère recevait encore, dans les années 30 et 40, des poulets, des gâteaux, des fruits, qu'elle ne pouvait refuser, sauf à vexer mortellement les parents d'élèves ; ces derniers ne songeaient pas du tout à l'acheter, simplement, c'était la tradition.

Sous Louis-Philippe, il n'était parfois même pas besoin de rémunérer l'instituteur en nature, il suffisait de le loger, de le transformer, en quelque sorte, en « jeune homme au pair ». On lui assurait le gîte et le couvert moyennant quelques heures de classe. C'était ainsi qu'on procédait dans bien des localités isolées. Il y avait deux solutions : soit on logeait les maîtres individuellement, et ils étaient nourris dans les familles, comme dans le Doubs, où des communes et des hameaux

« pour donner quelque instruction à leurs enfants prenaient ce que, dans le pays, on appelle des *petits maîtres*. Presque toujours ce sont des hommes non brevetés, qui s'engagent pour une fort modique rétribution, à faire l'école pendant deux ou trois mois. On leur loue une chambre pour la classe, et ils se logent comme ils peuvent. Ce sont ces *petits maîtres* qui vont en *nourriture* chez les parents. » (*Extraits*, p. 93).

Soit, comme dans les Basses-Pyrénées, ils allaient de maison en maison, vivant et enseignant tantôt ici, tantôt là.

b-4 : des stratégies de survie

Le traitement minimal imposé par la loi permet à peine à l'instituteur de subsister ; si les parents ne le complètent pas en payant l'écolage, il lui faut exercer un second métier, qui prend souvent la première place, au détriment de l'enseignement. L'éventail est large. Le maître est épicier, chasseur, agriculteur, arpenteur-géomètre, marchand de farine, receveur des contributions indirectes, revendeur, barbier, sabotier, ouvrier agricole l'été, forgeron, tambour, charpentier, tonnelier, tailleur, facteur de voitures publiques, aubergiste, cantonnier, brasseur, maçon, tisserand, appariteur, cabaretier, garçon de ferme, marchand forain, chirurgien, officier de santé, cordonnier, maréchal-ferrant... Il arrive qu'il soit aussi maire, ce qui est interdit par la loi, mais cette interdiction peut être contournée, notamment en changeant de prénom avec un frère, médecin, donc non breveté, et cela à la satisfaction de tous : l'instituteur diplômé est excellent dans ses deux métiers d'édile et d'enseignant.

b-5 : repris de justice, infirmes et malades

La quête d'un revenu accessoire, qui devient essentiel, est, certes, préjudiciable aux écoliers ; mais on ne peut en vouloir au malheureux qui tente simplement de nourrir

sa famille. Il n'en est pas de même lorsqu'on passe de la négligence au délit, voire au crime. Le comportement des instituteurs laisse souvent à désirer ; s'ils se contentaient d'aller à la chasse au lieu d'aller à l'école, ce ne serait pas trop grave. Mais il y a pire. L'alcoolisme fait des ravages, nombreux sont les inspecteurs qui s'en désolent, un peu surpris lorsqu'un maître, avouant bien volontiers son penchant pour la dive bouteille, précise qu'il se grise une fois par mois, mais pense que ce n'est pas beaucoup ; malheureusement, il cumule les écarts de conduite : il est

« brutal, emporté, violent, ivrogne et voleur. Rayé des contrôles de la garde nationale pour voie de fait contre une sentinelle, surpris à voler une fois 5 fr., une autre fois 20 sous, au cabaret d'où il se fait souvent chasser ignominieusement ; soupçonné d'avoir coupé les arbres d'un de ses voisins, il est tellement redouté, que le maire de T*** a peur qu'il ne mette le feu à sa maison. » (*Extraits*, p. 96).

Si l'alcoolisme est un vice (point de vue du XIX^e siècle), ou une maladie (point de vue moderne), cela ne concerne pas les tribunaux, pas plus que la passion du jeu ou le libertinage, ou ce qui apparaît comme tel à l'époque, et scandalise les inspecteurs. Mais ils ont aussi été témoins de comportements qui tombent sous le coup de la loi.

Ils ont rencontré des voleurs, des hommes condamnés pour coups et blessures, des usuriers, des escrocs, des ex-bagnards, des meurtriers (un instituteur des Hautes-Pyrénées attend, à la prison de Pau, d'être jugé pour assassinat)... Et des pédophiles, comme le signale l'inspecteur de la Côte-d'Or :

« Le mélange des sexes dans la même salle d'école, est un grave inconvénient. On m'a cité un instituteur qui a abusé d'une jeune fille de douze ans. La famille offensée voulait d'abord un éclat, mais elle a jugé prudent de laisser l'affaire, et a donné la jeune personne en mariage à son maître lorsqu'elle a été nubile ». (*Extraits*, p. 96).

Ce ne semble pas être le seul exemple : alerté par le viol d'une adolescente, le curé d'un village de l'Oise aurait mis, entre l'enseignant et les écolières, une séparation « pour que ces jeunes enfants fussent à l'abri des abominations » de l'instituteur.

Outre ces repris de justice, les inspecteurs ont croisé d'autres personnages qui, bien que fort honorables, n'auraient pas dû exercer le métier d'enseignant : des épileptiques, des vieillards, des sourds, un nain (bon professionnel, néanmoins), des manchots... Et celui des Basses-Pyrénées, désabusé, repère

« parmi ces médiocres et mauvais instituteurs, un tiers au moins d'estropiés, boiteux, manchots, perclus, jambe de bois, pour qui cette incapacité physique a été la seule vocation à l'état d'instituteur. » (*Extraits*, p. 96).

La profession est, en effet, souvent considérée comme un pis-aller ; les maires la réservent parfois à celui qui ne peut travailler la terre. Comme le note l'envoyé de Guizot en Charente-Inférieure, cette bienveillance de l'autorité municipale ressemble à de la commisération.

c : la professionnalisation

L'application de la loi Guizot se heurte au lancinant problème de la formation des maîtres. Les brevets du troisième degré acquis avant 1833 ne valent rien, et ceux du second degré, guère davantage. En Eure-et-Loir, l'inspecteur exprime sa surprise :

« J'en [des instituteurs] ai vu (il y en a jusqu'à dix que je pourrais citer) qui, porteurs d'un brevet du deuxième degré, ne savent cependant pas un mot d'orthographe. Aussi les modèles d'écriture fourmillent de fautes de ce genre : il *pert* son temps ; *éfort stéril* ; *otaurisacion* (textuel). » (*Extraits*, p. 95).

Les écoles rurales, quand elles existent, sont donc souvent tenues par des ignorants méprisés dans leur village.

« Lorsqu'on fit en 1833 cette battue générale de l'instruction primaire dans toute la France, dans quelles écuries d'Augias fallut-il pénétrer ! La misère des instituteurs égale à leur ignorance, le mépris public mérité souvent par leur ignominie, c'est un spectacle immonde !... » (*Lorain*, p. 60).

L'auteur, sincèrement révolté, se laisse emporter :

« Nous disons donc que l'instituteur était souvent regardé dans la commune sur le même pied qu'un mendiant ; qu'entre le pâtre et lui, la préférence était pour le pâtre ; que les maires [...] quand ils voulaient donner à l'instituteur une marque d'amitié, le faisaient manger à la cuisine ; que bien des instituteurs ne gagnaient pas leur pain ; [...] que, dans bien des endroits, ils n'étaient jamais payés en argent, mais que chaque famille mettait de côté ce qu'elle avait de plus mauvais dans sa récolte, pour donner à l'instituteur, quand il viendrait le dimanche mendier à chaque porte [...]. Nous disons donc que l'instituteur n'était pas toujours bien venu à réclamer dans un ménage son petit lot de pommes de terre parce qu'il faisait tort aux pourceaux. » (op. cit., p. 60-61).

Où les enseignants, que les inspecteurs jugent souvent grossiers, pédants, brutaux et d'une ignorance crasse, auraient-ils pu apprendre leur métier ? Il y a, en 1833, à peu près une école normale pour deux départements (47 écoles pour 86 départements). Comment, alors, s'étonner que, sous la houlette d'un maître qui ne sait presque rien, les enfants n'apprennent pas grand-chose ? Beaucoup de villages devaient ressembler à ceux du canton d'Espalion, où

« les écoles, à très-peu d'exceptions près, sont mal tenues et n'offrent que de tristes résultats ; les enfants y végètent pendant un nombre d'années considérable, et ils en sortent, n'ayant qu'une instruction très-insuffisante, même sur les choses les plus simples. On n'y trouve qu'une malheureuse routine, suivie servilement par les instituteurs inhabiles ou négligents, qui ne connaissent que très-imparfaitement les bonnes méthodes, qui ne veulent pas prendre la peine de les étudier et de les mettre en usage. Une lecture maussade, une écriture informe, quelques opérations d'arithmétique machinalement faites par des enfants qui, en vrais automates, opèrent sans intelligence, sans connaissance aucune des procédés, voilà où se borne l'enseignement. » (*Extraits*, p. 94-95).

La professionnalisation se met en marche lentement ; elle ne sera pas effective avant la fin du Second Empire. En attendant, dans ce très noir tableau (mais Lorain est formel : les inspecteurs n'exagèrent pas), scintillent quelques lueurs. Il existe des bienfaiteurs, d'une part, et de bons enseignants, d'autre part (chez les instituteurs communaux, s'entend, les écoles privées n'entrent que marginalement en ligne de compte). Dans le Nord, pendant qu'un mécène faisait construire une école,

« le maître, jeune homme de la commune, s'instruisait à Paris, dans une école normale, aux frais de celui qui a tout payé, qui paie encore, mais largement, magnifiquement. Aussi, l'école est-elle fréquentée dix mois de l'année. » (*Extraits*, p. 97).

L'inspecteur du Jura, émerveillé, trouve

« dans l'école de Perrigny une multitude de cartes géographiques, de figures de géométrie et d'astronomie exécutées sur les murs et sur le plafond, par l'instituteur lui-même. » (*Extraits*, p. 98).

Et une *pièce justificative* entière du rapport Lorain (note 263, p. 314-316) fait l'éloge d'instituteurs disséminés dans la France entière : Ain, Ardennes, Cantal, Corrèze, Eure, Lot, Haute-Loire, Maine-et-Loire, Pas-de-Calais, Basses-Pyrénées (on a bien lu : dans ce département où, dans le canton de Garlin, l'école se fait parfois sous le porche de l'église, le bourg même de Garlin a une école modèle)...

B- 5 : le contexte social

L'illettrisme est sinon général, du moins très répandu. L'information sur les progrès de l'alphabétisation repose sur l'enquête de Louis Maggiolo, recteur de l'académie de Nancy, qui, en 1877, a demandé à tous les instituteurs de relever, dans les registres paroissiaux pour l'Ancien Régime, et dans ceux de l'état civil pour le XIX^e siècle, les signatures ou l'absence de signatures des époux au bas de leur acte de mariage. On a pratiqué quatre sondages systématiques : 1686-1690 ; 1786-1790 ; 1816-1820 ; 1872-1876 (plus l'année 1866, chiffres de la *Statistique générale de la France*).

Ces statistiques sont difficiles à interpréter. Les frontières françaises se sont déplacées au fil du temps, certaines données n'ont donc pu être recueillies ; certains sondages manquent, les instituteurs n'ont pas tous répondu ; les résultats bruts ont été perdus (seules demeurent les synthèses par département). En outre, *signer* est-il corrélé à *savoir écrire couramment* ? Comme on ne dispose pas d'autre indicateur, on se sert de celui-là, en posant comme hypothèse que ceux qui signent lisiblement savent très probablement écrire. Le pourcentage des mariés sachant sinon écrire, du moins signer, apparaît (pour l'ensemble de la France) dans le tableau suivant :

dates	hommes	femmes	ensemble des conjoints
1686-1690	27	14	21
1786-1790	47	27	37
1816-1820	54	34	44
1872-1876	78	66	72

Si l'on trace les cartes d'alphabétisation, on retrouve la ligne Saint-Malo – Genève qui partageait déjà en 1790 le territoire français entre une moitié « lettrée » et une moitié « illettrée ». Sont plus ou moins alphabétisés

- *au nord de cette ligne* :

vers 1650 : plus de 30% des hommes, parfois 40% (Bassin parisien) ; entre 15% et 20% des femmes ;

vers 1750-1760 : entre 75% et 90% des hommes ; 40% des femmes ;

vers 1816-1820 : même pourcentage pour les hommes, environ 40% des femmes (avec de fortes inégalités régionales).

- *au sud de cette ligne* :

vers 1650 : moins de 30% des hommes, moins de 10% des femmes ;

vers 1750-1760 : environ 50% des hommes (vallée du Rhône, Languedoc, Pyrénées) ; entre 10% et 20% des femmes (selon les régions) ;
vers 1816-1820 : plus de 40% des hommes, moins de 25% des femmes.

Les distorsions par sexe s'atténuent ensuite, mais, en 1876, plus de 50% des femmes ne savent toujours pas signer dans le triangle Ouest – Centre – Sud-Ouest.

Rien d'étonnant, donc, si les envoyés de Guizot peinent parfois à trouver dans un canton un seul maire sachant écrire ; et se demandent comment, dans ces conditions, ces édiles pourraient contrôler les écoles.

a : d'innombrables obstacles

Dans bien des coins de France, à la question « est-il utile d'apprendre à lire ? », la réponse serait « non ». Beaucoup de paysans pensent que

« les enfants [...] n'ont pas besoin d'en savoir plus que leurs pères, et ils logent les pâtres dans les maisons d'école, soutenant que le pâtre leur est plus utile pour leurs bestiaux qu'un instituteur pour leurs enfants. » (*Extraits*, p. 99).

Il n'y a là aucune mauvaise volonté ; mais on ne peut se passer du pâtre pour s'occuper des bestiaux, sauf à courir des risques quotidiens, on peut se passer du maître, la vie familiale, l'économie domestique n'en seront pas perturbées.

a-1 : l'ignorance

L'indifférence se mue parfois en hostilité, pour de multiples raisons, dont la première semble être l'ignorance : bien des parents ne comprennent pas que l'instruction pourrait diminuer leur misère, puisque Untel, qui sait lire, est moins riche qu'eux, qui ne savent pas.

La fréquentation scolaire n'étant pas obligatoire (ce que certains inspecteurs déplorent, en faisant remarquer que cette contrainte a eu d'heureux effets dans d'autres pays), il faut trouver des solutions, notamment en faisant appel au porte-monnaie. On peut utiliser la carotte ; l'inspecteur de la Meuse pense

« que le moyen de déterminer les familles à y [à l'école] laisser leurs enfants pendant toute l'année, serait de donner, soit une prime en argent, soit une médaille d'or à celle dont les enfants l'auraient suivie avec le plus d'assiduité ». (*Extraits*, p. 99).

L'efficacité de la « prime en argent » (même si l'instruction est théoriquement obligatoire et la négligence parentale légalement sanctionnée) avait déjà été perçue par Le Pelletier et Robespierre.

« Lorsqu'une femme conduira l'enfant âgé de cinq ans à l'établissement de l'éducation nationale, elle recevra de la République pour chacun des quatre premiers enfants qu'elle aura élevés jusqu'à cet âge la somme de cent livres, le double pour chaque enfant qui excédera le nombre de quatre jusqu'à huit, et enfin trois cents livres pour chaque enfant qui excédera ce nombre. Aucune mère ne pourra refuser l'honneur de cette récompense, elle n'y aura droit qu'autant qu'elle justifiera par une attestation de la municipalité qu'elle a allaité son enfant. » (Projet de décret concernant l'instruction publique, 13 août 1793, chapitre « De l'éducation nationale », article 4 ; d'après O. Gréard, 1874, *La législation de l'instruction primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours* ; tome 1, de 1789 à 1848, p. 753).

Cette incitation financière est aujourd'hui en usage dans certains pays émergents.

« L'État brésilien verse une aide mensuelle aux familles "pauvres" et "très pauvres", à condition que leurs enfants, s'ils en ont, soient scolarisés et qu'ils puissent justifier d'un carnet de vaccination à jour. Le montant de cette allocation varie en fonction des revenus de la famille et du nombre d'enfants à charge. (2008, J.-P. Langellier, « Au Brésil, une bourse pour aller à l'école », *le Monde*, 19-9-08, p. 3).

Faute de carotte, on peut essayer le bâton, mais, en ce temps où l'obligation scolaire est jugée « contraire à la liberté des familles », les méthodes allemandes (amende infligée aux parents négligents) ne peuvent être transposées en France. Ou faire jouer l'amour-propre et les ambitions sociales et politiques. Les suggestions sont nombreuses, certaines pittoresques : stigmatiser, par voie de presse, les familles n'ayant pas envoyé leurs enfants en classe ; interdire toute fonction honorifique aux individus qui n'auraient pas fréquenté l'école et les rendre inéligibles ; enrégimenter tous les Français de vingt ans « qui n'auraient point passé un certain nombre d'années dans les classes ». À l'incorporation obligatoire des analphabètes fait écho la proposition malthusienne de l'inspecteur de Seine-Inférieure, préfiguration de la loi chinoise sur l'enfant unique :

« On peut dire que les familles nombreuses de quatre ou cinq enfants, pour des gens qui n'ont, la plupart du temps, que leurs places, est encore un des maux que l'Université devrait tâcher de faire disparaître ; et qu'elle pourrait détruire au moins chez les instituteurs qui recevront dorénavant une subvention de la commune. Un simple règlement, analogue à celui qui défend aux militaires de se marier, si leur future n'a pas une fortune déterminée, suffirait peut-être avec quelques modifications pour mettre un obstacle à la misère qui menace et menacera toujours ces hommes peu instruits, peu habitués à calculer l'avenir et trop portés à céder à la passion du moment. » (*Extraits*, p. 100).

Rien ne permet de supposer que l'une ou l'autre de ces propositions ait reçu le moindre commencement d'application.

a-2 : préjugés et privilèges

L'instruction n'a pas bonne presse partout. Elle est perçue comme un danger pour les puissants, opinion que résume l'inspecteur du Cher, département où beaucoup de propriétaires,

« sans aucune aversion pour le gouvernement, mais avant tout, amis de l'ordre et de la tranquillité, ne voient pas sans inquiétude propager l'instruction élémentaire, dans le temps où les journaux pullulent, où des colporteurs répandent, jusque dans les hameaux, des ouvrages infâmes ; ils redoutent les *avocats de village* (comme ils les appellent), *se mêlant des affaires pour les brouiller, pour semer les procès*. Ils ne comprennent pas encore bien que ces *avocats* ne doivent leur pernicieuse influence qu'au monopole de la lecture et de l'écriture ; et que, lorsque ces ressources seront à l'usage de tous, elles cesseront de profiter à quelques-uns contre le plus grand nombre. » (*Extraits*, p. 101).

Les propriétaires du Médoc ont besoin de vigneron, et non de lecteurs : un paysan qui sait lire devient indocile. Ou laisse à l'illettré le travail de la terre et le soin du bétail. Plus subtil : certains notaires craignent pour leur fonds de commerce : quand chacun saura signer, « moins de procurations, moins de quittances. »

Même s'ils perçoivent les bienfaits de l'instruction pour leurs enfants, bien des parents refusent que ceux-ci côtoient des indigents à l'école. D'abord, les enfants pauvres sont « malpropres et mal élevés » ; ensuite,

« l'aristocratie campagnarde voit avec peine que les enfants des pauvres puissent s'instruire comme les siens, et peut-être même plus que les siens, parce que les pauvres iront à l'école toute l'année, tandis que les enfants des propriétaires ou des fermiers n'y pourront presque pas aller pendant les travaux. » (*Extraits*, p. 102).

Il est impensable que le fils du métayer, du valet de ferme, soit plus instruit que celui du propriétaire terrien.

a-3 : l'Église et l'État

L'égoïsme, l'ignorance et l'avarice des parents ne sont pas les seuls obstacles à l'alphabétisation des campagnes ; les pouvoirs publics se heurtent aussi à l'hostilité du clergé, pour qui les écoles normales ne forment que « des hautains et des impies ». Le curé s'oppose souvent à l'ouverture d'une école communale ; dans les Côtes-du-Nord,

« dans les communes où l'école est dirigée par un laïque, il arrive souvent que les curés abusent de leur influence en détournant les familles d'y envoyer leurs enfants. » (*Extraits*, p. 102).

Cent ans plus tard, la situation n'avait guère changé, comme en témoigne P.-J. Hélias (1914-1995) :

« Ma mère, Marie-Jeanne Le Goff, est sûrement une des meilleures catholiques du troupeau paroissial. [...] Mais, dans quelques années, quand ma petite sœur sera en âge d'aller à l'école, toutes les pressions seront faites pour qu'elle aille chez les Sœurs. Elle n'ira pas [...]. Et Marie-Jeanne Le Goff, privée de ses Pâques, humiliée en chaire, traversera le désert pendant le temps que sa petite fréquentera l'École du Diable. Six ans de larmes et de prières à la Vierge de Penhors. » (1975, *Le cheval d'orgueil*, p. 198).

Sous Louis-Philippe, l'influence des curés ne s'exerce pas seulement en Bretagne, mais dans l'ensemble de la France, et tous les moyens sont bons pour éviter que s'installe « l'école du diable ». On fait pression sur les élus pour empêcher le vote du budget de l'école, on embauche une béate ou une autre fille pieuse pour faire le catéchisme et enseigner les lettres ; elles ne coûtent pas cher, elles

« reçoivent les secours du curé, n'exigent qu'une rétribution de 25 à 50 centimes, payée parfois en denrées et que les parents semblent avoir le droit de refuser. » (*Extraits*, p. 103).

Quand elle en a les moyens, la paroisse (ou un mécène) fonde une école libre, tenue par des maîtres congréganistes, donc dispensés de brevet, ce qui ne pose aucun problème, le but n'étant pas de dispenser un enseignement de qualité, mais de faire barrage à l'instruction publique accusée des pires arrière-pensées.

Il est vrai que les rapports curé-instituteur, lamentables du fait du curé dans la quasi-totalité des cas, sont parfois houleux du fait du maître. Dans une commune de la Manche dont on ne donne pas le nom, l'instituteur

« a été plusieurs fois remarqué parcourant les rues et les places de la bourgade de ..., avec ses élèves, qui chantaient la *Marseillaise* et le *Réveil du Peuple*, et vociféraient des provocations de

parti, des insultes blessantes pour quelque-uns des habitants et les cris : à bas les calotins ! à bas les jésuites ! devant le presbytère. » (*Extraits*, p. 104).

On comprend que les autorités ecclésiastiques en aient conçu quelque aigreur. Il s'agit, cependant, d'une manifestation isolée. À peu près partout, l'Église fait la loi. Les inspecteurs en conviennent, avec parfois une certaine mauvaise humeur devant ce qu'ils ne sont pas loin de considérer comme un abus de position dominante. Mais le principe de réalité s'impose :

« sans les curés on ne ferait rien. Ils dominent exclusivement dans toutes les campagnes. Les enfants iront ou n'iront pas à l'école, selon que les ecclésiastiques conseilleront les parents ». (*Extraits*, p. 105).

Il faut donc, si l'on veut que l'illettrisme recule, obtenir l'appui du curé, notamment en lui demandant de n'admettre les enfants à la première communion que s'ils ont fréquenté l'école « d'une manière continue », c'est-à-dire jusqu'à douze ans au moins. L'âge de la première communion revient sans cesse dans les comptes-rendus d'inspection. Persuadé que son report serait bénéfique, l'inspecteur du Bas-Rhin demande

« que MM. les curés et ministres ne se contentent pas d'exhorter à une fréquentation plus régulière et plus constante, qu'ils l'exigent ; ils ont un moyen d'y contraindre les plus rebelles, c'est de différer de deux ou trois ans l'époque de la première communion pour ceux qui abandonnent l'école. » (*Extraits*, p. 105).

C'est le cas dans une paroisse de ce département, où le desservant a calé l'âge de la confirmation sur celui de la profession de foi protestante, quatorze ans, pour que les petits catholiques ne quittent pas l'école à douze ans.

Ce qui peut ne pas être simple : en effet,

« presque toutes les familles, à la campagne surtout, sont impatientes de terminer au plus tôt l'éducation des enfants ; en retardant la première communion, MM. les curés se verraient d'abord assaillis par des réclamations. Il serait donc nécessaire qu'une circulaire de monseigneur l'évêque de Strasbourg les mît à l'abri des plaintes, des haines peut-être qui, sans cela, s'élèveraient contre eux. » (*Extraits*, p. 105).

Cela nous paraît étonnant. Mais cette étape de la vie chrétienne (première communion ou profession de foi) a toujours été considérée comme un rite de passage (avec tout ce que cela peut comporter d'initiation aux mœurs des adultes, en termes de consommation d'alcool ou de plaisanteries graveleuses, notamment) qui marque la fin de l'enfance. Cela s'est prolongé longtemps. En témoigne l'anecdote suivante, qui ne se situe pas sous la monarchie de Juillet, mais au cœur des années folles. L'abbé Joseph Dubrasquet, modeste érudit nonagénaire à la bonté rayonnante, est né à Pouillon (Landes), dans une famille paysanne nombreuse pauvre, mais non misérable. Son frère aîné est demeuré à peu près illettré parce que le père, ayant besoin de bras, avait supplié le curé du village d'avancer pour son fils la date de la première communion, de manière que l'enfant puisse quitter l'école pour aider aux travaux des champs. Il ne serait venu à l'idée de personne d'interrompre ses études avant la cérémonie.

Quel que soit l'âge auquel les enfants quittent l'école, ils la fréquentent plus régulièrement et plus longtemps en pays protestant qu'en pays catholique :

l'exigence de lecture de la Bible est, depuis le XVI^e siècle, un puissant facteur d'alphabétisation.

B- 6 : les élèves

Saint Augustin affirmait qu'un minimum d'aisance est nécessaire à l'exercice de la vertu. Le recteur Lorain ne dit rien d'autre :

« le *pain de la science* est une figure qui n'apaise pas la faim [des] entrailles ; le goût de l'instruction suppose les premiers besoins satisfaits ». (Lorain, p. 12).

La corrélation goût de l'instruction / revenus honnêtes devrait donc être étroite. Ce n'est pas le cas partout, notamment dans les régions où les écarts entre riches et pauvres sont importants : les riches envoient leurs enfants en pension à la ville, ils ne s'intéressent ni aux écoles communales mal tenues, ni aux instituteurs misérablement payés. Cependant, la plupart des inspecteurs notent que là où la vie est moins rude, l'instruction est plus répandue, et remarquent qu'elle est aussi fonction de l'ouverture au monde. C'est le cas au voisinage des grandes villes. C'est aussi le cas dans les pays d'émigration saisonnière (massif Central, Alpes, Pyrénées...). En hiver, les hommes vont chercher du travail ailleurs et, revenus au pays avec un petit pécule et quelques notions de français, ils

« rapportent chez eux le désir de s'instruire, et veulent que leurs enfants acquièrent de l'instruction, parce qu'ils ont pu en apprécier les avantages dans leurs tournées. » (Extraits, p. 108).

En Charente-Inférieure, l'inspecteur note avec surprise que l'esprit d'ouverture peut même conduire à la fondation d'écoles de filles :

« la commune de Fouras est la seule de l'arrondissement [de Rochefort] où j'ai trouvé deux institutrices ; ce qui s'explique par la condition particulière de cette localité : Fouras est un village situé sur le bord de la mer ; il est peuplé de pêcheurs dont la plupart ont navigué ; ils attachent plus d'importance à l'instruction ; leurs femmes font un commerce de poissons qui exige la tenue de livres de comptes ; elles désirent que leurs filles apprennent à lire, à écrire et à compter ; elles n'ont pas besoin de les utiliser de bonne heure comme dans les campagnes. » (Extraits, p. 109).

C'est l'unique mention d'un miracle de ce type dans les 414 *pièces justificatives* du rapport Lorain.

a : quand les enfants vont-ils à l'école ?

L'école du village est fréquentée l'hiver, en gros de novembre à mai, parfois seulement jusqu'au début du printemps, parfois encore moins longtemps : trois mois au cœur de la mauvaise saison. De Pâques à la Toussaint, les classes sont vides. Ce sont, en général, les travaux des champs qui rythment la présence (et surtout l'absence) des enfants à l'école ; ce sont aussi parfois des impératifs particuliers auxquels les inspecteurs aimeraient que l'institution se soumette. Nous ne donnerons que deux exemples, qui témoignent de l'extrême diversité des conditions locales.

En Charente-Inférieure, dans l'île de Ré, ce qui donne le tempo, c'est

« le travail qui se fait de basse mer, et qui emploie une partie de la population à transporter les herbes marines dans l'intérieur de l'île ; il en résulte que les enfants sont occupés, chaque jour, à des heures différentes, et qu'il serait utile que les heures de classe variaient selon les heures de travail. » (*Extraits*, p. 107).

Dans la Creuse, c'est encore plus précis (et plus compliqué) :

« il serait bon de régler l'époque des cours et celle des vacances, conformément aux travaux des localités. Ainsi, les maçons, tuiliers, peintres et marchands de chevaux s'absentant du mois de mars à la Noël, ce serait peut-être dans cet intervalle que devrait se trouver le fort des leçons, les mois de récolte exceptés ; pour les cantons habités par les scieurs, l'hiver est la seule époque favorable. Ils s'absentent de la fin de septembre aux premiers jours de juillet. On comprend, du reste, qu'en l'absence des maris, les femmes, occupées de soins importants, se débarrassent, en faveur des écoles, d'une jeunesse turbulente et portée à exercer en bien ou en mal son activité. » (*Extraits*, p. 107).

Comment, dans ces conditions, assurer un enseignement sinon identique, du moins à peu près cohérent, sur tout le territoire national ? Les suggestions ne manquent pas : organiser des cours du soir ; faire classe en dehors des jours ou des heures ouvrables ; donner des leçons particulières le matin et en fin de journée, avant le départ des enfants pour les champs et après leur retour ; ne faire classe que par mauvais temps ou le dimanche ; ou bien en milieu de journée : la chaleur empêche le travail des champs et le bétail est à l'étable, ce qui laisse un peu de loisir au berger...

Et, comme l'oisiveté est mère de tous les vices, l'inspecteur de la Haute-Marne fait une enquête et propose des solutions : les enfants, qui gardent le bétail, ou vont « au bois et à l'herbe » en été,

« partent dès quatre heures du matin, et ne rentrent qu'à neuf heures, pour repartir à deux heures de l'après-midi. J'ai demandé si on les occupait à la maison d'une manière utile, dans l'intervalle de neuf à deux heures ; partout on m'a répondu que non ; que les enfants courent dans le village ; que les habitants eux-mêmes se plaignent de ce désœuvrement. Ne pourrait-on pas ouvrir l'école depuis le mois d'avril jusqu'à la fin de septembre, sauf le temps de la fenaison, de la moisson et des vendanges, trois époques où les parents ont besoin d'être aidés par leurs enfants, même les plus jeunes, de dix heures à une heure. » (*Extraits*, p. 107-108).

Aucune de ces solutions inventives ne semble avoir été retenue. Et la fréquentation scolaire est demeurée erratique : en 1876, 28% des Français ne savaient toujours pas signer.

b : le travail des enfants

Remarque préliminaire : en 1830, à la campagne, tous les enfants travaillent, que ce soit en plein air ou à l'intérieur du logis familial. Dans les pays les plus pauvres, les zones forestières notamment, dès quatre ans, ils ramassent du bois mort, des faines, des glands, des fruits sauvages. Dans les régions agricoles, l'essentiel de leur vie se passe aux champs.

b-1 : labourage et pâturage

L'agriculture, non mécanisée, est grosse consommatrice de main d'œuvre ; et bien des paysans ne peuvent embaucher des domestiques. Comme le note l'inspecteur du Gard,

« lorsque les parents ont toutes les peines du monde pour vivre, eux et leur famille, des travaux de la famille entière, on ne peut raisonnablement espérer que les parents puissent se passer, pendant deux ou trois années consécutives, des bras bien faibles encore de leurs enfants. Ces bras, quoique faibles, remplacent des bras vigoureux pour une infinité de travaux, lorsque la saison demande impérativement tous les bras. » (*Extraits*, p. 110).

On ne saurait mieux dire ; si certaines tâches exigent des bras qui ne soient point trop faibles, les petits peuvent garder oies, canards, moutons ou vaches, soigner une brebis malade et cueillir de l'herbe, tous travaux « qui évitent au cultivateur un domestique ».

b-2 : le travail en famille

Les enfants ont aussi des activités autres qu'agricoles. Ils peuvent être, pour le compte de leurs parents, colporteurs de fruits, d'huile et de vin (Jura), pêcheurs (Calvados), mendiants ou manœuvres maçons (Puy-de-Dôme). À cette liste, il y a lieu d'ajouter une spécialité assez originale : la contrebande. Elle est pratiquée à toutes les frontières, les inspecteurs de la Moselle et du Nord précisent qu'elle l'est par les enfants, celui du Nord parle même de « métier de contrebandier » exercé à partir de huit ans.

Le travail à domicile confié par les fabriques fait, naturellement, appel à eux : ils brodent, tissent, tricotent des bas de laine, font du fromage ou de la vannerie.

b-3 : le travail à l'extérieur de la famille

Le travail des moins de huit ans n'a été interdit qu'en 1841 ; donc, en 1833, il n'y avait pas d'âge minimal. Et les enfants sont nombreux à exercer de vrais métiers pour le compte d'un employeur. À douze ans, ils travaillent dans des mines de charbon ou de fer. Plus jeunes encore (dès quatre ans, parfois), ils gagnent leur vie dans des *fabriques*, c'est-à-dire à l'usine, dans des ateliers de sellerie, de bonneterie, de mécanique, de clouterie, de dominoterie, de confection de filets, de cardage de la laine... Ou dans des sucreries, des filatures...

Ils ne peuvent, naturellement, aller à l'école, et les conditions de travail sont si désastreuses qu'elles excitent la fureur des inspecteurs, notamment de celui du Haut-Rhin :

« Un abus déplorable, et que je ne puis m'empêcher de signaler avec un sentiment d'indignation, si le fait m'a été exactement rapporté, c'est que quarante enfants, véritablement serfs, attachés à la fabrique de M. ****, à S***, y sont privés de toute instruction religieuse et profane. Le maire et le curé auraient sollicité, à ce qu'il paraît, pour un instituteur, l'autorisation de leur donner une heure, seulement, par jour, dans la fabrique même, sans qu'il en coûtât à M. ****, autre chose que la perte de travail de ces quarante malheureux, pendant une heure, prise à son choix, et leur prière aurait été repoussée. Un tel refus démontre assez la nécessité, l'urgence de la loi que le Ministre a promise, au sujet des jeunes ouvriers des fabriques. L'intervention de la loi pourra seule mettre un frein à une odieuse cupidité, qui, sans se présenter partout avec le même caractère de ténacité qu'à S***, fait beaucoup de mal dans tout le Haut-Rhin. » (*Extraits*, p. 111).

En outre, ils dépensent au cabaret la part de leur salaire qu'ils ne donnent pas à leurs parents et qui constitue leur argent de poche. *L'assommoir* pour les moins de

douze ans ! Révoltés, mais impuissants, les envoyés de Guizot ne voient guère de solution, sauf à proposer

« la création d'une école de nuit et des dimanches. Un appel à la philanthropie des fabricants serait sans doute entendu. Au moyen d'un abonnement, qui ne s'élèverait jamais à une somme bien considérable, ils [les ministres de tous les cultes et les instituteurs] obtiendraient pour les jeunes ouvriers une fréquentation gratuite, qu'ils rendraient obligatoire. » (*Extraits*, p. 111).

L'obligation scolaire serait ainsi transférée de l'État (qui n'en veut pas) aux industriels (à qui cela donnerait bonne conscience), car, ainsi,

« nos manufacturiers feraient tomber l'accusation, trop méritée peut-être par quelques-uns, d'abuser sans pitié de la jeunesse et de l'enfance, en leur imposant un travail au-dessus de leurs forces. » (*Extraits*, p. 111).

On peut aussi faire entrer l'école à l'usine, comme dans cette manufacture de porcelaine du département du Cher où les enfants d'ouvriers, ouvriers eux-mêmes, ont, sans perte de salaire, trois heures de libres par jour pour la classe.

B- 7 : l'instruction des filles

Le constat des inspecteurs peut se résumer ainsi : l'instruction des filles est ou inexistante ou calamiteuse, tant est répandu « ce préjugé trop enraciné dans les campagnes, que l'instruction est inutile aux femmes ». Cet état de choses désole le recteur Lorain. Après avoir réclamé le droit de se lamenter (« qu'il nous soit permis de gémir ici d'une injustice »), il se lance dans un développement lyrique :

« Nous voudrions que toute la France prît exemple sur ces cantons des Pyrénées où chaque village a son école de filles et son institutrice particulière. » (*Lorain*, p. 97).

Il s'agit de communes des environs de Pau, proches les unes des autres, « presque toutes aisées ou riches » grâce à la douceur du climat et à la richesse de la terre. Nous retrouvons ici le lien entre l'aisance des parents et le goût de l'instruction.

Si instruction il y a, elle est assurée par des *bonnes sœurs*, comme l'écrit Lorain. Certaines, appartenant à l'une de ces innombrables congrégations enseignantes nées au XVIII^e siècle et au début du siècle suivant, sont compétentes ; ce n'est malheureusement pas la règle générale. Nombre de villages et de hameaux ont leur béate (que l'on nomme aussi *roubiaque* dans le massif Central), pieuse fille fort ignorante qui apprend « à faire la dentelle, à lire et quelquefois à écrire aux jeunes personnes du sexe » et fait le catéchisme. Béate et religieuse ont un gros avantage : la béate vit de peu (elle est dentellière et on lui assure un minuscule pécule), et la religieuse, vouée au célibat, a peu de besoins ; dans les deux cas, les municipalités (donc les parents) alphabétisent les filles (ou une partie des filles) pour presque rien.

Il arrive aussi que l'école soit mixte. Cette mixité, que l'ordonnance de 1816 proscrivait formellement et à laquelle la loi de 1833 ne faisait aucune allusion, suscite des réactions contrastées. En général, les inspecteurs s'étranglent : en Eure-et-Loir,

« la classe de R..... S..... F... est si étroite, que les enfants sont entassés les uns sur les autres, et que les petites filles sont obligées de monter sur les tables pour aller à leurs places. J'ai fait observer [...] que les premières lois de la décence ne peuvent être respectées dans une telle classe. » (*Extraits*, p. 113).

Les parents sont souvent plus détendus. Ils font valoir que l'usage est ancien, et que « jamais on ne s'était aperçu d'un inconvénient relatif à cette réunion ». D'autant que, d'une part, les filles quittent l'école à douze ans, et que, d'autre part,

« les enfants des deux sexes vivent habituellement ensemble dans les champs, vont ensemble à l'école, en reviennent ensemble, lors même qu'il y a des écoles séparées pour les deux sexes, et que ce n'est pas dans les écoles, sous les yeux du maître, qu'il y a quelque chose à craindre. » (*Extraits*, p. 113).

Les envoyés de Guizot ne sont guère convaincus par ces remarques de bon sens. Lorain lui-même ne sait trop quoi penser. Il est, certes, opposé à la mixité, mais concède que, lorsqu'elles côtoient les garçons sur les bancs de l'école, les filles, au moins, apprennent quelque chose. C'est un pis-aller dont on doit provisoirement s'accommoder.

Il faudra attendre 1836 pour que la création d'une école de filles soit imposée aux communes, et non par une loi, mais par une ordonnance.

« D'où vient que les années 1836-1840 n'aient même pas vu l'essai d'une loi ? L'obstacle n'est pas directement d'ordre idéologique : le thème qui revient constamment dans l'argumentation de ceux qui désirent expliquer et excuser la carence législative est celui du manque d'argent. Dix ans après l'ordonnance, la *Revue de l'Enseignement des femmes* remarquait [n° de janvier 1846] non sans amertume qu'il était impossible à la Chambre de voter les 500 000 francs réclamés par Boulay de la Meurthe, mais qu'elle affectait une somme beaucoup plus élevée à l'amélioration de la race chevaline. » (2008, F. Mayeur, *L'éducation des filles en France au XIX^e siècle*, p. 137).

Et de longues années passeront avant que toutes les Françaises soient alphabétisées : en 1876, rappelons-le, dans le triangle Ouest – Centre – Sud-Ouest, plus de la moitié d'entre elles ne savaient pas signer.

C. Programmes, méthodes, matériel pédagogique

Dans le discours de présentation à la Chambre des députés, le 3 janvier 1833, la loi Guizot

« est décrite comme “essentiellement pratique”, dépourvue de tout esprit de système et “n'ayant réellement d'autre objet que celui qu'elle se propose ouvertement, celui de l'instruction du peuple.” » (2008, L. Theis, *François Guizot*, p. 230).

Le texte de la loi est court, ce qui est une qualité, mais, lorsqu'il a fallu l'appliquer, gageons que ceux qui en étaient chargés auraient aimé qu'elle fût, sur certains points, un peu plus diserte.

C-1 : les programmes

La loi est muette sur les programmes d'enseignement, le seul contenu obligatoire de l'instruction primaire élémentaire est énoncé de manière lapidaire :

« l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, les éléments de la langue française et du calcul, le système légal des poids et mesures. » (Titre premier, *De l'instruction primaire et de son objet*, article premier).

Ce flou est regretté par les inspecteurs ; celui de la Manche note qu'il serait bon

« qu'on adressât à chaque instituteur un programme détaillé de ce qu'il doit savoir et enseigner, les noms au moins des livres qu'il doit étudier ou faire lire. » (*Extraits*, p. 113).

Livrés à eux-mêmes, bien des maîtres ont dû se trouver démunis.

C-2 : les méthodes

Sous la monarchie de Juillet, on utilise en France trois méthodes d'enseignement.

« L'*enseignement* est individuel, simultané ou mutuel. L'*enseignement* est individuel, si le maître prend individuellement chaque élève et lui donne sa leçon. [...] L'*enseignement* est simultané, si le maître fait la leçon à toute une classe à la fois ou tout au moins à une partie de la classe. [...] L'*enseignement* est mutuel, quand il se transmet des maîtres aux meilleurs élèves et de ceux-ci aux élèves plus faibles. » (1870, P. Larousse, *GDU*, tome 7, p. 619).

La méthode simultanée, mise en œuvre à la fin du XIV^e siècle à Deventer, aux Pays-Bas, par les frères de la vie commune qui répartissaient leurs élèves en groupes de niveau, est celle des frères des écoles chrétiennes, depuis la fin du XVII^e siècle. Les inspecteurs, contempteurs de la méthode individuelle dont ils constatent les désastreux résultats, sont partisans de la méthode mutuelle, apparue en France vers 1820 et plébiscitée par les pouvoirs publics qui, cependant, préféreraient la méthode simultanée, mais la savent impraticable à la campagne : les instituteurs communaux l'ignorent et les frères ne s'installent pas dans les villages.

Mal formés, livrés à eux-mêmes, les instituteurs s'en tiennent, pour la plupart, à la méthode individuelle (que les parents leur imposent souvent, en souvenir de leurs propres années d'école), ou bien changent de méthode selon les matières, ou bien sont incapables d'expliquer clairement leurs pratiques pédagogiques. Certains comptes-rendus d'inspection sont pittoresques : dans l'Indre-et-Loire,

« les instituteurs n'ont, en général, qu'un degré d'instruction insuffisant ; mais, avant tout, ils manquent complètement de méthode ; plusieurs d'entre eux ignorent même la valeur de ce mot ; et tantôt ils répondent qu'ils enseignent par la *méthode intellectuelle*, voulant dire *individuelle*, tantôt que c'est par la *mutuelle*, *puisque*, continuent-ils, *ils font lire les enfants dans la Bible*. Si vous avez des bancs garnis d'une image imparfaite de télégraphe, vous faites de l'enseignement mutuel, c'est-à-dire que les enfants se promènent dans la classe en faisant le plus de bruit qu'ils peuvent avec leurs sabots. Si vous avez 5 ou 6 enfants qui ont le même livre et qui suivent ensemble pour la lecture, tout le reste de l'école, fût-il sans livres, vous faites alors de l'enseignement *simultané*. » (*Extraits*, p. 114).

En haut lieu, on promeut la méthode mutuelle, en reconnaissant ses difficultés et ses insuffisances. Elle ne fonctionne bien que si l'entente entre le maître et les moniteurs (ceux que P. Larousse nomme les « meilleurs élèves ») est parfaite, puisque l'organisation des études est partagée. L'absence d'un ou de plusieurs moniteurs perturbe le fonctionnement des classes. Or, ils manquent assez souvent, en particulier à la campagne : ces robustes adolescents quittent l'école dès les premiers beaux jours pour aller travailler aux champs. Les familles se plaignent que leurs fils sacrifient leurs propres études à celles des autres. Bien des parents ne veulent pas que leurs enfants soient instruits par d'autres enfants, puisqu'ils paient le maître pour

cela. En outre, l'Église catholique s'oppose à cette méthode : elle a été mise au point en Angleterre, en terre hérétique...

C-3 : les matières

Rappelons qu'en fait de « discipline » scolaire, si l'on ose cet anachronisme, la loi de 1833 n'en connaît (outre la religion) que quatre : lecture, écriture, « éléments de la langue française » (c'est-à-dire « éléments de grammaire ») et calcul.

a : la lecture

La lecture s'apprend à peu près partout par épellation, selon le mode individuel, et en utilisant les livres disponibles, sans aucune unité. Cette absence d'unité rend tout apprentissage collectif impossible. Les parents,

« pour s'épargner une légère dépense, donnent à leurs enfants un livre tel quel, qu'ils trouvent dans leur maison. » (*Extraits*, p. 115).

Le maître dispose d'un ramassis hétéroclite de livres souvent en mauvais état, récupérés dans les greniers familiaux. En outre, ils sont en nombre insuffisant. Inconvénient supplémentaire : les variantes orthographiques. Le père, parfois le grand-père ou l'aïeul, y ont appris leurs lettres, et c'est ainsi qu'en Haute-Marne, l'inspecteur a vu un élève qui lisait « dans la *Vie des Saints*, dont l'orthographe était celle du XVII^e siècle. »

Non seulement le matériau est hétéroclite, mais les maîtres sont parfois soumis à d'étonnantes contraintes ; dans une commune du Haut-Rhin,

« où autrefois les enfants apprenaient à lire dans des manuscrits qui leur étaient prêtés par les moines d'un couvent voisin, les parents s'opposent encore aujourd'hui à ce que les exercices de lecture se fassent dans des livres imprimés, et l'instituteur, pour les satisfaire, est obligé de faire venir d'Allemagne des livres imprimés en caractères imitant les manuscrits. » (*Extraits*, p. 116).

D'autres inspecteurs relèvent une dérive inverse : les élèves n'apprennent à lire que dans des livres imprimés et, incapables de déchiffrer une page manuscrite, seront exposés

« plus tard à signer en aveugles une lettre, un contrat, un billet, etc., ou [à être] forcés d'initier un étranger dans leurs secrets de famille, en se faisant lire les lettres qu'ils reçoivent. » (*Extraits*, p. 116).

Et, s'ils sont initiés à la lecture de l'« écriture de main », le choix des manuscrits laisse souvent à désirer : c'est presque toujours le contrat de mariage de leur père ou grand-père et ces écrits « ne peuvent rien leur apprendre ».

b : l'écriture

Maîtriser l'écriture manuelle, en ces temps où l'encre est boueuse et la plume arrachée au dos de l'oie, c'est maîtriser une technique. On n'apprend à écrire que lorsqu'on sait lire couramment, c'est-à-dire en fin de cursus, à onze ou douze ans,

parfois plus tard, à treize ou quatorze ans « dans les écoles où règne la méthode individuelle ».

Cet apprentissage est coûteux. Dans la Meurthe,

« l'avarice ou la pauvreté de beaucoup de pères de famille est un des plus grands obstacles à l'instruction de leurs enfants ; souvent ils [...] diffèrent de faire apprendre à écrire à leurs enfants, parce que les écrivains paient de plus que les autres 25 ou 30 centimes par an. » (*Extraits*, p. 116).

Ce n'est pas une exclusivité lorraine, ce mode différentiel de rémunération est fort répandu ; et les parents sont d'autant moins enclins à s'acquitter de ces frais supplémentaires pendant des années qu'il faut, en outre, acheter du papier et des plumes.

c : la grammaire

À l'école communale, on apprend à lire et à écrire, c'est à peu près tout. Les parents jugent inutile qu'on enseigne autre chose à leurs enfants, voire s'y opposent. D'autres facteurs entrent en jeu, que résume ainsi l'inspecteur de la Côte-d'Or :

« la grammaire est entièrement abandonnée dans la plupart des écoles : 1° parce que les instituteurs eux-mêmes ne la savent pas ; 2° parce que les parents, ou la trouvent inutile ou ne veulent pas faire la dépense d'un livre ; 3° parce que la lecture, l'écriture et les éléments de calcul suffisent, et de reste, pour absorber tout le temps des instituteurs qui emploient la méthode individuelle. » (*Extraits*, p. 117).

Qui dit grammaire dit orthographe, « discipline » largement négligée, même lorsque le maître est compétent : certains parents ne veulent pas que leurs enfants soient plus instruits qu'eux. Les « cours d'orthographe » rassemblent parfois à peine 10% des écoliers.

d : le calcul et le système métrique

Il semble que, dans ce domaine, la situation soit peu satisfaisante : toute l'arithmétique des maîtres « se réduit à chiffrer ». L'enseignement des poids et mesures, expressément prescrit par la loi Guizot, n'a pas beaucoup plus de succès : les parents sont réticents et les maîtres mal informés. Le système métrique est donc ignoré partout, à de notables exceptions près, qui font l'admiration des inspecteurs. Celui de l'Aube a, dans une école de campagne,

« vu avec plaisir toutes les figures géométriques construites en carton ou en bois ; le cube divisé sur une de ses faces en toises, sur l'autre en pieds, et sur l'autre en fractions décimales ; la toise, le mètre, le pied, le décimètre et l'aune exposés sans cesse à la vue des enfants ; l'instituteur a pris les mêmes précautions pour matérialiser la connaissance du litre, du kilogramme. » (*Extraits*, p. 118).

Si le talent du maître ne suffit pas, on lui donne un coup de pouce, par exemple en faisant déposer dans les écoles des tableaux mettant en regard les nouvelles mesures et les anciennes, pour donner aux enfants une vue concrète de ce qui leur était totalement abstrait, les mots eux-mêmes ne leur évoquant rien. Il faudra du temps pour que ces « nouvelles mesures » (pas franchement *nouvelles*, d'ailleurs :

elles datent de la Convention) entrent dans les mœurs. Elles semblaient encore exotiques à beaucoup vers 1930 :

« C'est comme les mesures de longueur, de surface et de volume, quelle mesquinerie ! les ongles, les doigts (surtout le pouce) et la paume suffisent bien pour évaluer des pointes quand on sait ce qu'on veut en faire. D'autres mesures se font avec les deux poings fermés. Une corde de bois s'estime assez bien avec les bras. Les maçons comptent par pieds et par toises. A-t-on jamais vu peser des pierres pour bâtir une maison ? On les vend à la carrière par charretées. » (1975, P.-J. Hélias, *Le cheval d'orgueil*, p. 225).

Il n'est pas si lointain le temps où la perche n'était pas seulement un long bâton ou un poisson, la grosse, une copie d'acte notarié, la ligne, un trait continu allongé sans épaisseur. Et l'or se pèse toujours en onces.

C-4 : les livres et le matériel pédagogique

La disette en « livres de classe », et, lorsqu'il en existe, leur médiocrité, sont des thèmes récurrents des comptes-rendus d'inspection. La note 365 (*Lorain*, p. 378-381) donne une liste de ce qui existe ; on la trouvera, alphabétiquement classée et succinctement présentée, en annexe 9. Au fil des récits, les inspecteurs expriment leur opinion sur ce qu'ils ont trouvé ; les titres de ces livres ne figurent pas tous dans la synthèse de la note 365 et le ton des remarques n'est pas moins significatif que leur contenu.

Outre les commentaires au vitriol que suscitent la *Civilité puérile et honnête*, ou *l'Instruction pour la jeunesse*, les censeurs s'attaquent aussi à la Bible, aux vies de saints, aux articles de journaux, aux paperasses sorties des greniers... Ils s'en prennent notamment à ce qui blesse la stricte pudeur de ce temps, pas encore victorien, pourtant. En usage dans le Bas-Rhin, la *Grammaire française* de Meidinger

« contient, entre autres, un recueil d'anecdotes remplies de mauvaises plaisanteries, et de choses qui offensent ouvertement la pudeur et le sentiment moral de la jeunesse. » (*Extraits*, p. 119).

L'inspecteur de l'Indre-et-Loire perd son sang-froid :

« l'instituteur de *** a eu, je dirai presque, l'impudeur de me donner à examiner, comme échantillons d'écriture, des cahiers de ses élèves pour les prix, où l'on voyait tout au long des histoires joviales sur l'adultère avec détails circonstanciés, des poésies érotiques, et enfin une autre pièce intitulée le *Cauchemar du Juste Milieu*, le tout tiré de mauvais journaux du temps. » (*Extraits*, p. 119).

Ailleurs, le *Bon sens du curé Meslier* sert de livre de morale, et *les Devoirs de l'homme galant*, des passages fort libres de Montaigne et du Plutarque d'Amyot, de livre de lecture.

La Bible et certaines hagiographies ne trouvent pas davantage grâce aux yeux des délégués ministériels : il est dans la *Bible* et dans les hagiographies « beaucoup de choses qui font penser les enfants à ce qu'ils devraient long-temps ignorer ». Pour ce qui concerne la Bible, il vaudrait bien mieux la remplacer par des histoires tirées de *l'Écriture sainte*, « qui ne présenteront pas les mêmes inconvénients ». C'est, en effet, probable ; il doit s'agir des ouvrages du chanoine Christoph von Schmid,

interminablement édités depuis la Restauration, aussi *ad usum delphini* que la *Bible d'une grand-mère* et l'*Évangile d'une grand-mère* de M^{me} de Ségur.

L'inspecteur de l'Aisne, emporté par la rage, ne peut ni retenir un juron, ni éviter une remarque d'une ironie mordante :

« Livres réimprimés depuis 100 ans, voilà les productions que l'on met entre les mains des enfants. Certes, *Instruction de la jeunesse, Devoirs du chrétien, Civilité puérile et honnête, Vie de Jésus-Christ, Vie de saint Quentin*, etc., etc., voilà de beaux titres, de fort beaux titres même ; mais que d'ouvrages n'ont vécu que sur leur titre ! Si l'on ouvre les livres que je viens d'indiquer, on y verra des *instructions* fort peu *instructives* ; des devoirs assez singulièrement formulés ; des civilités peu *honnêtes* de nos jours ; et la *Vie de Jésus-Christ*, celle de *saint Quentin* surtout, dans quel style, bon Dieu, sont-elles écrites ! Je ne crains pas de le dire, et je le prouverais sans peine aucune, il y a dans tous ces ouvrages des *hérésies dogmatiques*, des *instructions immorales*, des *absurdités* et des *niaiseries* pitoyables. Ce qu'il y a de plus heureux dans tout cela, c'est que les enfants n'y comprennent rien. » (*Extraits*, p. 119).

Si exécrables qu'ils aient été jugés en 1830, certains de ces livres ont eu la vie dure : ils étaient encore en usage vers 1895.

« Le temps d'école était en grande partie consacré aux *Devoirs du chrétien*. Toute la classe, psalmodiant sur deux notes, épelait ces tristes devoirs selon une cadence réglée. L'exercice se poursuivait pendant des heures. Tantôt je tombais dans un état de demi-sommeil, tantôt je glissais dans l'abrutissement complet, murmurant des syllabes ajoutées les unes aux autres, qui traitaient d'atrocités commises par de "farouches sectateurs d'Eutychès", ou de quelque pratique dévote du saint roi Canut. » (1980, A. Sylvère [1888-1963], *Toinou, le cri d'un enfant auvergnat*, p. 92).

L'amertume de l'envoyé de Guizot se réjouissant que les écoliers de son temps, tout comme Toinou plus tard, « n'y comprennent rien », témoigne *a contrario* de la préoccupation constante des inspecteurs qui répètent à l'envi que « l'uniformité des livres est la base de l'enseignement, qu'il soit mutuel ou simultané ».

Le gouvernement tente de combler ces insuffisances en expédiant des livres aux communes ; sans grand succès. Parfois, dans les écoles, les colis ne sont pas ouverts, ou les livres ne sont pas coupés : les maîtres n'ont pas su s'en servir parce qu'ils les comprennent à peine. Il arrive que les ouvrages ne parviennent même pas aux écoles : personne ne vient les chercher au dépôt de la préfecture, du collège ou du chef-lieu de canton, certains maires déclarant qu'ils n'ont pas de fonds pour les transporter.

Ou bien on utilise les subsides destinés à pourvoir les écoles en livres de classe à de tout autres fins, par exemple réparer une des fenêtres de l'école du chef-lieu ; celle-ci sera à l'abri du vent et de la pluie, et les écoles rurales se passeront de manuels.

La question linguistique peut rendre l'affaire inextricable ; dans le Bas-Rhin,

« dans beaucoup de communes, les tableaux et les livres français envoyés par l'Académie ont été rejetés, d'autres les ont brûlés, lacérés ; quelques-uns ont été près de se porter à des actes de violence contre des instituteurs qui avaient entrepris d'enseigner cette langue. » (*Extraits*, p. 120).

On note parfois des malfaçons dans les livres fournis par l'administration ; dans le canton de Sedan, les ouvrages, mal reliés et mal emballés, sont hors d'usage au

bout de deux mois, sauf... les Nouveaux Testaments envoyés par la Société biblique, organisme protestant.

De toute façon, tant que les fournitures scolaires ne seront pas gratuites, les parents, qui dans leur majorité renâclent à régler les frais d'écolage, refuseront d'y consacrer le moindre centime. Les inspecteurs aimeraient pallier cette mauvaise volonté ; celui du Lot-et-Garonne propose

« un moyen qui pourra paraître étrange au premier coup-d'œil, parce qu'il semble porter atteinte à la liberté du commerce de la librairie, mais que je crois indispensable pour atteindre un résultat utile et général : c'est de fournir gratuitement, comme on le fait déjà, mais aux élèves gratuits seulement, les livres élémentaires, et d'établir, dans chaque commune pourvue d'école, pour les élèves payants, un dépôt de ces livres, à un prix extrêmement modéré ; ils seraient livrés par le maire à l'instituteur, qui en remettrait le prix au maire ou au percepteur, lorsqu'il aurait vendu la quantité qui lui aurait été confiée. Ce monopole serait très-utile ; les éditions sortant des presses du gouvernement seraient exactes, et l'instruction primaire ne serait plus encombrée de ces éditions incorrectes, imprimées sur de fort mauvais papier, qui pullulent surtout dans nos départements méridionaux. » (*Extraits*, p. 120).

La solution du dépôt départemental est, elle aussi, préconisée ; mais est-il utile de mettre gratuitement des livres à la disposition des édiles et des enseignants s'ils ne viennent pas les chercher ?

Qu'en est-il du matériel pédagogique ? On en trouve peu de traces dans les rapports d'inspection ; et pour cause : si l'on ne peut même pas faire asseoir les enfants à une table, si l'on ne peut pas leur offrir un livre par personne, comment aurait-on les moyens de mettre à leur disposition le moindre objet à usage pédagogique ?

Nous avons évoqué ces tableaux comparatifs qui familiarisent les enfants avec le système métrique. L'inspecteur ne dit pas s'ils ont été fournis à l'instituteur ou si celui-ci les a réalisés lui-même. Il arrive, en effet, que, dépourvu de moyens financiers, l'enseignant fabrique ce dont il a besoin, comme à Perrigny, dans le Jura (voir supra, p. 76).

Ailleurs, le maître, pour faciliter l'épellation, a tracé de grandes lettres sur des cartons (les gros caractères n'abondent pas dans les casses des typographes et le matériel imprimé coûte cher).

Nous en revenons au lancinant problème d'argent : les communes sans école sont peut-être arriérées, avares, mal gérées, négligentes, déchirées par des conflits internes, elles sont surtout pauvres. Les tableaux, les cartes, les panneaux illustrés, les abécédaires imagés leur sont inaccessibles. Tout comme les chaînes d'arpenteur, les récipients qui servent de mesures de capacité, les équerres, les règles graduées, les poids en fonte ou en cuivre, les balances...

D. La mise au point d'une norme

En constatant la rareté (que Lorain nomme *disette*) et la médiocrité des livres de classe, les inspecteurs de Guizot ne font pas une découverte ; la situation était connue des ministres de l'Instruction publique, tant sous la Restauration (Vatimesnil) qu'au début de la monarchie de Juillet (Montalivet). Ils avaient fait dresser un état des lieux et essayé de combler ces insuffisances, d'une part en favorisant l'édition de

manuels, d'autre part en les faisant distribuer gratuitement aux enfants indigents (23% de l'ensemble des écoliers, plus de 50% dans certains départements, près de 53% dans la Loire). Le mouvement va s'accélérer à partir de 1833.

Avant d'atteindre les écoles, les livres sont présentés à la Commission de révision des livres de l'enseignement élémentaire. En avril 1834, 117 ouvrages formant au total 1832 volumes lui ont été soumis. Elle les a divisés en six classes d'après leur mérite, ce qui guide l'administration pour leur introduction ou leur interdiction dans les écoles publiques. En 1836, 1541 ouvrages ont été examinés, 183 ont été jugés « bons pour le service » des bibliothèques d'écoles normales et d'écoles primaires, avec les distinctions maîtres/élèves, enfants/adultes, garçons/filles ; 271 ont été acceptés après modifications demandées par la commission ; les autres ont été rejetés.

D-1 : les ouvrages recommandés à l'école élémentaire

Guizot fait éditer ou diffuser en très grand nombre des livres « qui embrassent toutes les tranches de l'instruction élémentaire ». (*Lorain*, p. 126). Ils ne sont pas légalement imposés, mais très fortement recommandés.

Ce sont le *Système légal des poids et mesures* (Louis Lamotte), l'*Alphabet et premier livre de lecture* (non signé, mais d'Ambroise Rendu), le *Petit catéchisme historique* (Claude Fleury), la *Petite arithmétique raisonnée à l'usage des écoles primaires* (Hippolyte Vernier), la *Petite grammaire des écoles primaires* (Louis Lamotte), les *Premières leçons de géographie, de chronologie et d'histoire* (Antoine Letronne), le *Livre d'instruction morale et religieuse* (Victor Cousin). Les cinq premiers sont édités par Louis Hachette, le dernier par Levrault.

Lorsqu'un titre est adoubé par l'Administration, les chiffres de tirage peuvent être astronomiques ; entre 1831 et 1833, l'*Alphabet* a été écoulé à un million d'exemplaires.

D-2 : les ouvrages imposés dans les écoles normales

Les écoliers ont besoin de manuels, les instituteurs, d'ouvrages de référence. Les 9 et 30 juin et le 7 juillet 1835, « le Conseil royal de l'Instruction publique arrête, ainsi qu'il suit, le catalogue des livres qui devront (c'est nous qui soulignons) composer les bibliothèques des écoles normales primaires ». (*Lorain*, p. 127). Il ne s'agit pas d'une suggestion, mais d'un ordre. Les livres (voir annexe 9) sont classés en neuf rubriques : instruction morale et religieuse ; lecture ; écriture ; langue française ; arithmétique, géométrie, applications ; histoire et géographie ; éléments de sciences physiques et applications ; musique et chant ; pédagogie (méthodes d'enseignement et principes d'éducation). La liste comporte plus d'une centaine de titres (voir annexe 9). On y rencontre des nouveautés, pour les mathématiques et les sciences dites « exactes » (arithmétique, géographie, physique...), ou la pédagogie (lecture, grammaire, modèles d'écriture). Les autres ouvrages appartiennent au fonds commun de la culture chrétienne – en fait, surtout de la culture catholique (*l'Imitation de Jésus-Christ*, la Bible, le catéchisme, des cantiques...), et de la culture dite « classique » : des œuvres de Fleury, Fénelon, Bossuet, Fléchier, La Bruyère, La

Fontaine, Voltaire, Buffon, Racine, Corneille, Boileau, Massillon... On apprend l'histoire universelle avec Bossuet et l'histoire ancienne avec Rollin (1661-1741).

On notera l'absence de tout ouvrage en latin (ou d'apprentissage du latin), ce qui témoigne de la volonté des pouvoirs publics de débarrasser l'école élémentaire des dernières scories de latin de cuisine qui polluaient l'enseignement du français.

II- La place du dictionnaire à l'école

Lorsque nous disons « école », c'est, rappelons-le, de l'école élémentaire qu'il s'agit.

A. Le dictionnaire monolingue

Le catalogue (1835) des livres qui devront équiper toutes les bibliothèques d'école normale comprend deux dictionnaires français monolingues, un *Vocabulaire* de Wailly et le dictionnaire de l'Académie française (édition de 1835).

C'est la première fois qu'est imposée officiellement la présence d'un tel dictionnaire dans un établissement d'enseignement primaire. Les collèges et lycées étaient sans doute nombreux à en posséder : la production d'ouvrages de ce type a crû de manière exponentielle entre 1770 et 1820. En était-il de même dans les autres établissements d'enseignement ? Rien ne permet de l'affirmer. Le mot *dictionnaire* ne figure pas dans le rapport Lorain, exception faite de ce catalogue qui témoigne d'un premier essai de normalisation. Après avoir fait diffuser dans les écoles, dès les premières années de la monarchie de Juillet, six ouvrages d'apprentissage (instruction religieuse, lecture, écriture, calcul, éléments de grammaire et de géographie) destinés aux enfants, le ministère se préoccupe de la formation des maîtres.

Les écoles normales se multiplient : en 1833, on en comptait 47, en 1847, il y en aura 76. Nous manquons d'informations sur la richesse de leurs bibliothèques, mais elles devaient être raisonnablement équipées en ouvrages documentaires de base. Le catalogue de 1835 a été complété plus tard, à une date non précisée (« Par des décisions plus récentes [c'est nous qui soulignons], le Conseil royal a admis pour les écoles normales et les écoles primaires les livres suivants » ; *Lorain*, p. 129), par un autre, qui ne reprend pas les premières exigences. On y trouve pêle-mêle (voir annexe 9) des « livres pour enfants », des manuels et des ouvrages de référence pour adultes. Les langues étrangères y font une entrée discrète, par l'intermédiaire d'un *Abécédaire allemand-français et français-allemand* (bilinguisme alsacien oblige).

Ce texte appelle plusieurs remarques. D'abord, le ton n'est pas comminatoire ; on ne parle plus de livres qui « devront composer » les bibliothèques, mais de livres qui y sont « admis ».

Cette courte énumération (20 titres) n'obéit à aucun ordre, ni alphabétique des titres, ni thématique des sujets. Les savoirs de base (lire, écrire, compter) en sont absents, hormis un manuel de « lectures manuscrites » destiné, sans doute, à faciliter la lecture de l'*écriture de main*, en général mal enseignée ; et l'instruction religieuse y tient un rang modeste (une seule mention). Les techniques (dessin linéaire, mécanique), les mathématiques (géométrie, table des logarithmes), la grammaire,

l'histoire naturelle, la géographie s'y maintiennent. On s'interroge sur la présence d'un ouvrage biographique (devrait-on dire hagiographique ?) sur les instituteurs allemands les plus méritants ; et sur une « défense et illustration » de la vaccination (*La vaccine soumise aux simples lumières de la raison*). La *Galerie biographique...*, d'un certain F.-X. Spindler, est éditée chez Pitois Levrault, tantôt associé, tantôt concurrent de Louis Hachette. *La vaccine soumise...* porte en sous-titre : *ou conférences villageoises sur la vaccine*. Ce sont des causeries tendant à promouvoir la vaccination, dues à un médecin épidémiologiste, Charles Chrétien Henri Marc, publiées en 1809 chez Crochard, puis chez l'éditeur de médecine Baillière. Pour le reste, il s'agit d'« ouvrages pour la jeunesse », destinés à distraire l'écolier en le familiarisant avec la lecture courante, du type de ceux qui, plus tard, enchanteront le Julien du *Tour de la France par deux enfants*.

On notera enfin que cette liste ne fait aucune distinction entre les ouvrages destinés aux maîtres, et ceux destinés aux élèves, ce relevé s'adresse à la fois aux enseignants et aux enseignés : « le Conseil royal a admis pour les écoles normales et (c'est nous qui soulignons) pour les écoles primaires les livres suivants ».

Est-il utile d'ajouter que n'y figure aucun dictionnaire ? Apparemment, pour les responsables de l'instruction publique, il suffisait qu'il y en eût un (ou deux) dans la bibliothèque de l'école normale du département.

B. Le dictionnaire bilingue

Les collèges connaissaient depuis près de trois siècles les dictionnaires bilingues (français-latin toujours, français-grec parfois), mais l'usage de dictionnaires français n'y est guère attesté. Dans son livre *L'éducation des jésuites (XVI^e-XVIII^e siècles)*, François de Dainville donne la liste des achats des pères du collège de Rodez pour la bibliothèque ; en 1684, y figure un Richelet, seule mention, dans tout l'ouvrage, d'un dictionnaire qui ne soit pas bilingue. Le Richelet (1680) est alors une nouveauté ; ce qui étonne, c'est sa présence : les collèges disposant d'un dictionnaire français monolingue devaient être rarissimes à l'époque.

Quant aux dictionnaires bilingues français-langue ancienne, on a peu de témoignages sur leur usage à l'école. Certains enfants, certes, continuaient (et ont continué longtemps) d'apprendre à lire en latin, surtout à la campagne. En Bourgogne a circulé jusque vers 1700 un abécédaire nommé *Roti-cochon ou méthode tres-facile pour bien apprendre les enfans a lire en latin & en françois*, dont les gravures sur bois, consacrées aux plaisirs de la table, étaient légendées en latin et en français. Y. Poutet (1962, *Une victoire de l'enseignement du français par le français : le « Syllabaire François » de J.-B. de La Salle (1698)*, in *Le français moderne*, tome XXX) relève qu'on a publié des syllabaires latins jusqu'au milieu du XIX^e siècle (*Alphabet et instruction Chrétienne pour les petits enfans selon l'ancien usage de l'Eglise Catholique*, par M^{me} Garnier, Troyes, sans date, mais dont l'exemplaire de la BnF porte un cachet de la Restauration). Et ce mode d'apprentissage de la lecture s'est maintenu ici et là tout au long du Second Empire (voire plus tard), comme en témoigne l'anecdote suivante :

« Mon collaborateur primaire, M. l'Inspecteur Bony, né le 9 mars 1860, a encore appris à lire en latin d'abord, à l'école de Villy-en-Auxois (arrond^t de Semur). C'était à son époque une règle générale dans ce pays et bien ailleurs. Une de mes domestiques, née en 1868, élevée chez les

sœurs de Voutezac (Corrèze), est dans le même cas. Il n'y a guère que quarante ans que cette pratique est interdite dans les écoles publiques. Elle continue dans certaines écoles catholiques » (1917, F. Brunot, *Histoire de la langue française*, tome V, note p. 39).

Mais ce contact avec le latin se limitait sans doute à l'épellation des lettres dans un syllabaire, sans que soit abordée l'étude de la langue elle-même. Cet abandon progressif (et, pour l'école, définitif) du latin comme langue d'apprentissage de la lecture, amorcé à la fin du XVII^e siècle, s'était accéléré :

« [Au XVIII^e siècle] les femmes latinistes, encore nombreuses par exemple chez les premières ursulines qui appartenaient souvent à la bonne bourgeoisie, deviennent plus rares. Même lorsqu'elles ont encore assez de connaissance du latin pour comprendre leurs heures, elles n'ont plus la familiarité avec les textes classiques. L'apprentissage de la lecture dans les livres latins, resté si longtemps une tradition, ne débouche donc plus sur une culture. » (2008, F. Mayeur, *L'éducation des filles en France au XIX^e siècle*, p. 22).

Quant aux bilingues français-langue vivante, ils n'avaient pas leur place à l'école, où l'on n'apprenait pas de langue étrangère. À une exception près : les provinces de l'est de la France. Le ministère n'impose pas, mais admet à l'école normale et dans les écoles communales un *Abécédaire allemand-français*, imprimé à Saverne (sans nom d'auteur), en 1835, qui met en avant son titre allemand : *Deutsch-Französisches A B C-Buch, zum Gebrauche der Primär-Schulen. Abécédaire allemand-français et français-allemand à l'usage des écoles primaires*. Cet abécédaire bien mal nommé n'est pas une plaquette d'une vingtaine de feuillets, mais un ouvrage illustré de gravures originales, comptant 128 pages sur une ou deux colonnes en caractères latins et gothiques. On y trouve, outre des exercices de lecture et des prières, un lexique en allemand et en français, ce qui en fait (presque) un dictionnaire. Le bilinguisme alsacien institutionnel a imposé cet écart au monolinguisme national.

C. Le dictionnaire, inconnu, méconnu, mal aimé ?

Une évidence s'impose : l'école, entre 1820 et 1840, ignore le dictionnaire. Ne parlons pas des bilingues, elle n'en avait pas l'usage. Limitons-nous au monolingue.

La première raison tient à l'état de délabrement des locaux d'enseignement. Dans ces lieux improbables, globalement misérables, généralement obscurs et surpeuplés, le mobilier – quand il y en a – est de bric et de broc et ne commencera à s'adapter au public scolaire que vers 1860. Tous ces facteurs rendent, nous l'avons vu, sinon impossible, du moins très difficile, l'utilisation d'un livre – et donc d'un dictionnaire – à l'école. Bien des enfants, entassés comme harengs en caque, sont assis par terre, avec, dans le meilleur des cas, une planche sur les genoux.

En outre, le dictionnaire ne semblait nécessaire à personne, ni aux enseignants, ni aux pouvoirs publics, comme en témoigne la place infinitésimale qu'il tient dans les catalogues de bibliothèque établis par le ministère de l'Instruction publique.

Est-ce à dire qu'il était difficile de se procurer un dictionnaire ? Non. Les éditeurs ont mis sur le marché, entre 1800 et 1840, 157 dictionnaires français, signés ou anonymes, en un ou plusieurs volumes, de formats divers (voir annexe 10). La plupart ont été souvent réédités, ce qui prouve qu'ils ont trouvé un public.

Est-ce à dire que les dictionnaires étaient chers ? Oui, relativement, pour une partie d'entre eux (le Gattel, le N. Landais, les dernières éditions du Boiste, le dictionnaire de l'Académie, par exemple). Ne parlons pas des monstrueuses encyclopédies, nommées ou non dictionnaires, qui comptaient des dizaines de volumes. Mais certains ouvrages étaient bon marché : le Sauger-Préneuf et Détournel valait moins de 3 francs, bien des dictionnaires de petit format (in-16°, in-24°, voire in-32°), dits « de poche » ou « portatifs », étaient peu onéreux.

Et la « Bibliothèque populaire ou l'instruction mise à la portée de toutes les classes et toutes les intelligences » a publié, entre 1832 et 1843, sous la direction de J.-B. Ajasson de Grandsagne (1802-1843), un ensemble de minitraités consacrés, pour l'essentiel, aux sciences dites « dures », qui intègre un menu (9x14 cm) *Dictionnaire français* de 621 pages, en 6 tomes. Celui-ci compte 5 000 mots (une entrée, les catégories grammaticales, une [ou plusieurs, pour les mots plurisémiques] définition[s] ultra-sommaire[s]), sur 2 colonnes en petits caractères. Les 120 volumes de la collection valaient, pour des achats à l'unité, 6 sous (30 centimes) pièce ; et beaucoup moins cher lorsqu'on achetait toute la collection. Ce qui met le dictionnaire à 1,80 franc. Pour autant que ce type de comparaison ait un sens, cela correspond plus ou moins à la rémunération d'une heure et demie ou deux heures de travail pour un employé convenablement payé. Nous verrons plus loin (p. 187) que ce n'est pas le seul exemple, le coût d'autres ouvrages de petit format correspondait peu ou prou au salaire horaire d'un employé.

Il existait donc des dictionnaires pour toutes les bourses. L'offre était abondante et diversifiée. Quid de la demande institutionnelle ? Elle semble, tout simplement, ne pas avoir existé. L'administration ne semble pas s'être souciée le moins du monde du rôle que pouvait – ou qu'aurait pu – jouer le dictionnaire dans l'apprentissage de la lecture, de la grammaire, de l'orthographe.

Cet état d'esprit ne date pas du XIX^e siècle. On ne trouve aucune mention de dictionnaires dans la plupart des études consacrées à l'histoire de l'éducation. Ils sont absents des listes que ces travaux donnent, en détail ou par allusion, d'ouvrages destinés à l'enseignement : rien dans les listes de livres de classe, d'ouvrages sinon prescrits, du moins recommandés, d'ouvrages de prêt mis à la disposition des élèves par les bibliothèques scolaires, d'ouvrages enfermés dans l'armoire-bibliothèque de la salle de classe. Dans le second volume de *l'Histoire de l'enseignement et de l'éducation, II. 1480-1789* (F. Lebrun, M. Venard, J. Quéniart, 2003), Bayle, auteur, comme chacun sait, non d'un dictionnaire général, mais d'un dictionnaire historique, est cité pour relever son attitude critique vis-à-vis de la doxa de son temps qui fait de lui un précurseur des Lumières. Furetière apparaît « de profil », comme dispensateur de définitions (sur les superstitions, les âges de la vie, la prédication...), jamais comme auteur d'un ouvrage dont l'enseignement aurait pu, en son temps, tirer profit. On ne trouve pas un mot de ses prédécesseurs ou contemporains : Estienne, Nicot, Poisson, Monet, Oudin, Morel, Boyer du Petit Puy, Delbrun, Somaize, Coppier, Pomey, Richelet, Rochefort..., ni du dictionnaire de l'Académie française.

Dans *l'Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle* (A. Chervel, 2006), l'objet « dictionnaire » n'intervient que dans le long chapitre intitulé *Naissance d'une grammaire scolaire du français*, à l'occasion d'une citation de la *Syntaxe*

française de l'abbé Fabre (1787) qui donne son opinion sur l'orthographe d'usage et ajoute : « D'ailleurs, on peut consulter dans le besoin le *Dictionnaire de l'Académie*. » Le texte de Chervel enchaîne ainsi :

« C'est désormais dans le dictionnaire qu'il faut aller chercher l'orthographe d'usage et, faute de pouvoir tout ranger dans leurs manuels de grammaire comme l'avaient fait si longtemps leurs prédécesseurs, un bon nombre de grammairiens du XIX^e siècle vont devoir s'improviser lexicographes pour parer à toutes les demandes ». (op. cit., p. 208).

Le propos est complété par une note qui énumère « un bon nombre » (seize) de ces grammairiens, mais le nom de Noël de Wailly (que les historiens nomment en général Noël-François) n'y figure pas. L'auteur lui fait pourtant souvent référence dans son livre, mais uniquement en tant que grammairien, alors que son *Dictionnaire portatif de la langue française, extrait du grand dictionnaire de Pierre Richelet*, date de 1775, son *Nouveau vocabulaire françois où l'on a suivi l'orthographe du dictionnaire de l'Académie*, de 1800, et son *Nouveau vocabulaire françois ou abrégé du dictionnaire de l'Académie*, de 1801. Les autres dictionnaristes ne se présentent, eux aussi, que de profil. Dans le corpus, les pionniers apparaissent dans quelques listes de grammairiens ou de réformateurs de l'orthographe, exception faite de l'abbé Prévost, sollicité pour donner le sens ancien du mot *dissertation*. Quant à Nicot, il se cache dans une note, cité comme source pour le *Dictionnaire historique de l'orthographe française* de Nina Catach. Pour le XIX^e siècle, sur les quelque 130 lexicographes et/ou dictionnaristes qui ont signé des dictionnaires (les ouvrages anonymes sont légion...), ne figurent que les seize grammairiens devenus lexicographes déjà évoqués. Larousse n'apparaît que comme grammairien, tout comme Noël et Chapsal et, nous l'avons vu, Noël de Wailly. Et l'on ne trouvera trace du travail proprement lexicographique de Littré – qui, à l'origine, n'était pas grammairien, mais médecin – que dans des notes, quatre définitions en tout, celles de l'adjectif *sensible* et de trois termes du vocabulaire scolaire.

Ce même ouvrage consacre, dans le chapitre *La langue française à l'école*, un développement au renouvellement de certaines pratiques scolaires, dans un passage intitulé *La définition et le vrai sens des mots*. Le texte est long (7 840 signes, soit un peu plus de 5 feuillets standard), fouillé, historiquement daté :

« Au cours des années 1870, [...] la rénovation pédagogique [...] met les maîtres dans l'obligation de préciser le sens des mots pour des élèves qui ne le maîtrisent pas et de leur enseigner l'art de la définition ». (op. cit., p. 391-392).

L'auteur poursuit en exposant les théories antagonistes du sémantisme et du cratylisme : le sens des mots est-il donné par l'usage ou par l'étymologie ? Il s'attarde sur les travaux de divers grammairiens, mais, dans les 7 840 signes de son propos, le mot « dictionnaire », qui n'en comporte pourtant que 12, n'apparaît jamais. Quel meilleur exemple de la non-place, même à une époque postérieure à la monarchie de Juillet, du dictionnaire dans l'enseignement ?

À se demander à quel public Louis Hachette espérait vendre le *Petit dictionnaire de la langue française à l'usage des écoles primaires* de Théodore Soulice, publié en 1836, interminablement réédité et présent au catalogue jusqu'en 1949 inclusivement. Cette exceptionnelle longévité en fait le Jeanne Calment du dictionnaire, largement

devant ce jeunot de *Petit Larousse* qui vient à peine de fêter ses 104 ans. C'est à lui que nous consacrerons la deuxième partie de ce mémoire.

X-X-X-X-X-X

Deuxième partie :

quel dictionnaire pour quelle école ?

Deux dictionnaires publiés en 1836

Pour répondre à cette question, après avoir évoqué l'état de l'école en 1830, nous nous intéresserons au premier dictionnaire explicitement conçu pour l'école, le *Petit dictionnaire de la langue française à l'usage des écoles primaires*, de Th. Soulice. Nous l'analyserons et le comparerons à un autre ouvrage strictement contemporain, le *Nouveau vocabulaire de la langue française*, de Sauger-Préneuf et Détournel, pour dégager des lignes de force et apprécier la pertinence des choix opérés dans chacun de ces deux ouvrages.

I- *Petit dictionnaire de la langue française à l'usage des écoles primaires* (Soulice)

1. L'auteur et l'éditeur

Théodore Soulice et Louis Hachette ont, tous les deux, fortement contribué à la diffusion de l'enseignement primaire en France à partir de 1820. Mais le premier est aujourd'hui totalement inconnu, alors que le nom du second s'étale sur les présentoirs de toutes les librairies et sur la couverture d'innombrables manuels, ouvrages de littérature, fascicules, guides, etc.

A. L'auteur

Ce qu'on connaît de la biographie de Théodore Soulice tient en peu de lignes. Né en 1800 (il est l'exact contemporain de son futur éditeur), il est fonctionnaire au ministère de l'Instruction publique. Membre de la commission ministérielle créée en 1831 pour la révision des livres élémentaires, il y joue un rôle important.

« Avec Théodore Soulice comme secrétaire inamovible de la Commission d'examen des livres élémentaires et répartiteur des manuscrits entre ses membres [...], Louis Hachette jouissait effectivement d'une bienveillance, si ce n'est d'une protection, sans commune mesure avec les faveurs dont pouvaient user certains de ses concurrents. » (1999, J.-Y. Mollier, *Louis Hachette*, p. 209).

Les dates figurant sur les contrats (on disait *traités*) qu'il signe avec la librairie Hachette nous donnent quelques informations sur sa carrière administrative. En 1829, il est employé de ce ministère, en 1843, sous-chef de bureau, en 1851, chef de bureau. Retraité, il signe un dernier contrat en 1869 ; il vit alors chez son fils, à Pau, où il mourra, le 17 décembre 1878. Quant à sa carrière « littéraire », ces traités sont notre seule source d'informations. Il a publié chez d'autres « libraires »

(Gosselin, Renouard, Langlois et Leclercq, Delloye, Têtu, Fouraut...), mais Hachette a racheté la plupart des contrats. Et les entreprises en question ont disparu.

Le premier traité portant commande du *Petit dictionnaire de la langue française à l'usage des écoles primaires* a également disparu. A été conservé celui du 10 février 1851, qui fait allusion à un document antérieur dont la date manque :

« Dans le courant de l'année [un blanc] M^r Soulice se chargea de rédiger pour M. L. Hachette un Petit dictionnaire de la langue française (un volume in 18° de 16 feuilles). Le prix de la rédaction de cet ouvrage fut fixé à forfait à quinze cents francs que M. Soulice reçut le [un blanc]. [...] Aujourd'hui, M.M. L. Hachette et C^{ie} désirant justifier et rendre durable le succès du petit dictionnaire ont résolu d'en faire disparaître par une révision complète et approfondie les imperfections qui leur ont été plusieurs fois signalées. Sur la demande de M.M. L. Hachette et C^{ie} M. Soulice a consenti à se charger de cette révision. » (Archives Hachette, dossier des contrats, f° 218 11 ; IMEC).

La documentation sur cet ouvrage est plus que lacunaire. Il n'est mentionné ni par J. Mistler, ni par J.-Y. Mollier. Dans sa monographie sur la librairie Hachette, J. Mistler cite Th. Soulice une seule fois.

« Dès le mois de juin 1831, il [Louis.Hachette] rachète à la Librairie Gosselin trois ouvrages composés par M. Soulice pour les écoles primaires, ce sont les *Premières Connaissances*, les *Éléments de chronologie* et les *Tableaux chronologiques* ; simultanément, il commande à ce même auteur toute une série de manuels analogues dont les titres ne sont malheureusement pas énumérés au contrat. » (1964, J. Mistler, *La librairie Hachette*, p. 56).

Le catalogue de la BnF lui consacre 37 notices : outre quelques éditions du *Petit dictionnaire de la langue française à l'usage des écoles primaires*, elles concernent des livres de lecture, traduits ou non, des leçons d'instruction morale et religieuse à l'usage des écoles catholiques, un atlas, des manuels d'enseignement agricole destinés aux élèves instituteurs, une initiation à la géographie, une géographie du département des Basses-Pyrénées... On y trouve aussi mention d'un ouvrage commandé en 1841, par Louis Hachette, à Théodore Soulice et Antoine Léandre Sardou, le

« *Petit dictionnaire des difficultés et des expressions de la langue française*, véritable guide-âne des élèves et des étudiants. » (1999, J.-Y. Mollier, *Louis Hachette*, p. 250).

On peut s'étonner que le *Petit dictionnaire de la langue française à l'usage des écoles primaires*, historiquement le premier dictionnaire explicitement destiné aux écoliers, réédité sans interruption jusqu'en 1949, soit si totalement inconnu. Ajoutons qu'il est impossible de l'étudier dans la durée : ni les archives de l'éditeur, que ce soit à Paris ou à l'IMEC (abbaye d'Ardenne, Saint-Germain-la-Blanche-Herbe), ni la BnF n'en possède une collection complète. Il est impossible de savoir quand ont été apportées les corrections qui font l'objet du contrat de 1851 (il n'existe aucune collection complète couvrant les années 1850), ni quand il a « perdu ses noms propres » ; en 1869, Théodore Soulice s'adjoint l'aide de son fils pour écrire, à titre de supplément, un « vocabulaire historique et géographique » (traité du 14 avril 1869), mais rien n'indique la date de sortie de cette nouvelle édition.

Précisons enfin que la première édition de cet ouvrage, qui n'existe dans les bibliothèques publiques françaises qu'à un seul exemplaire, celui de la BnF, est inconsultable en version papier depuis 2008. Et a été inconsultable tout court entre

début 2008 et le printemps 2009, car il n'avait pas été reproduit en microforme jusqu'à ce que nous fassions faire cette reproduction.

B. L'éditeur

Louis Hachette (1800-1864) ne se destinait pas à l'édition. Sa vocation, c'était d'enseigner, son rêve, c'était d'être l'un de ces maîtres qui apprenaient aux enfants la langue de la nation. Il avait donc intégré l'école normale. Mais, le 6 septembre 1822, Mgr Frayssinous, Grand-Maître de l'Université depuis juin de la même année, l'avait fermée, faisant

« disparaître cette sentine d'irrégion qui infectait et perdait la jeunesse. » (dépêche du nonce du Vatican en date du 14 septembre 1822, citée par J.-Y. Mollier, *Louis Hachette*, p. 97, d'après A. Garnier [1925], *Frayssinous. Son rôle dans l'Université sous la Restauration [1822-1828]*).

Après quelques années d'errance professionnelle, il avait acheté en 1826 le brevet de libraire-éditeur et le fonds de Jacques-François Brédif et s'était établi à son compte. Ce fonds consistait essentiellement en ouvrages d'enseignement ; il avait continué sur cette lancée, avec l'aide des amis qu'il s'était faits au lycée Louis-le-Grand et à l'École normale, mettant ainsi à la portée de ceux qui exerçaient le métier qui lui était interdit les outils nécessaires à cet exercice. *Sic quoque docebo*.

Il était lié aux milieux intellectuels et politiques qui ont préparé, puis mis en œuvre, les réformes de la monarchie de Juillet. Le nouveau régime correspondait à ses aspirations : il a fait le coup de feu au cours des Trois Glorieuses. Il lança plusieurs périodiques, notamment *Le journal de l'instruction élémentaire* (novembre 1830), puis *Le manuel général de l'instruction primaire* (novembre 1832), qui faisaient écho au projet de François Guizot de mettre en place un système cohérent d'enseignement public. Le sous-titre de la première de ces deux publications

« exposait les ambitions de ses concepteurs. [Il] était en effet "destiné à répandre dans toutes les communes de France les meilleures méthodes de lecture, d'écriture, de calcul, de grammaire, de géographie, de dessin linéaire, de gymnastique et de musique". » (1999, J.-Y. Mollier, *Louis Hachette*, p. 162).

L'édition de périodiques, celle du *Petit dictionnaire de la langue française à l'usage des écoles primaires*, ne sont pas les seules manifestations de l'intérêt qu'il portait à l'enseignement élémentaire. Au début de 1831, la Bibliothèque des écoles primaires rassemblait des petits livres très bon marché (40 centimes en général), traitant de dessin linéaire, de géométrie, d'arithmétique, d'histoire, de géographie... En octobre, sortait des presses, au prix de 20 centimes, un mince (in-18) *Alphabet et premier livre de lecture à l'usage des écoles primaires* qui, recommandé par le ministère de l'Instruction publique (où, justement, travaillait Théodore Soulice), allait avoir une carrière fulgurante et faire la fortune de son éditeur.

Au fil du temps, la maison Hachette a largement diversifié son activité ; mais l'édition scolaire au sens large (l'éventail s'est étendu de la maternelle, déjà présente en 1830, à l'université) est toujours au cœur de l'activité de l'entreprise ; elle est aujourd'hui assurée par le département « Hachette éducation » qui a pris la suite, dans les années 1980, de l'entité nommée « classiques Hachette ».

2. Un ouvrage à la nomenclature équilibrée

Avant même d'étudier le contenu lexical du Soulice, arrêtons-nous un instant sur la répartition alphabétique de ce contenu. Il est aujourd'hui convenu que, si l'on veut accorder un traitement équitable à toutes les entrées d'un dictionnaire général, quel que soit le nombre de pages, le milieu de l'ouvrage se situe entre le K et le début du L (selon qu'il s'agit d'un dictionnaire de langue ou d'un dictionnaire encyclopédique aux noms propres interclassés).

A. Proportion des entrées dans divers dictionnaires

Ces normes se sont peu à peu imposées au cours du XIX^e siècle, sans être toujours respectées. Le tableau ci-dessous donne quelques exemples du pourcentage du nombre des pages consacrées à tel ou tel groupe de lettres, quel que soit le nombre de volumes de l'ouvrage. Le *Dictionnaire du français* (Hachette) sert de point de référence ; on aurait tout aussi bien pu choisir le *Petit Robert 1*, le *Dixel* ou le *Dictionnaire encyclopédique Auzou*.

	Boiste 1819	Laveaux 1828	Sauger Préneuf-Détournel 1836	Soulice 1836	Littré 1863	Français Hachette 1987
A à C	27,13	27,85	29,27	24,65	24	23,34
D à J	28,80	27,62	30,56	29	30,80	26,46
K à P	22,35	23,40	20,10	21,70	22,37	25,62
Q à Z	21,72	21,13	20,07	24,65	22,83	24,58
Total	100	100	100	100	100	100

Les comparaisons ne peuvent se faire exactement terme à terme ; le Sauger-Préneuf et Détournel et le Soulice intègrent un très faible nombre de noms propres, dans une proportion infime pour le premier, et largement inférieure à 5% pour le deuxième. Ces entrées sont donc en trop petit nombre pour invalider l'étude.

B. Le respect des normes

La disproportion que met en évidence le tableau n'est pas une nouveauté du XIX^e siècle. B. Quemada remarque, à propos de la propension à l'obésité de certaines lettres du *Supplément* du Trévoux de 1752 :

« les enrichissements apportés ne correspondent guère au développement réel de la langue contemporaine ; ils semblent bien davantage liés au zèle inégal des collaborateurs et à l'absence de planification à l'échelle de l'ouvrage » (1968, *Les dictionnaires du français moderne*, p. 269),

et précise, en note :

« À une proportion très importante de nouvelles entrées enregistrées sous A, B ou D, correspond une réduction sensible de celles enregistrées dans la seconde moitié de l'alphabet. Il s'agissait sans doute (c'est nous qui soulignons) d'éviter la publication peu commerciale de deux gros in-folios ».

Pour ce qui concerne les dictionnaires du XIX^e siècle, le doute est impossible : à l'exception de Maurice Lachâtre et de Pierre Larousse, propriétaires, en tout ou

partie, de leurs maisons d'édition, les auteurs de dictionnaire travaillaient pour des « libraires » soumis, comme tout commerçant, à la loi du marché. Emportés par leur passion, ils se montraient volontiers profus, s'étalant d'abord largement tant dans la macrostructure que dans la microstructure. Ce qui, à la lettre Z, aurait produit un monstre invendable. J. Pruvost note que ni Émile Littré ni Pierre Larousse

« n'ont bien su programmer la taille de leur dictionnaire ; les quatre volumes de l'un et les quinze volumes de l'autre [...] ont dépassé de très loin ce qu'ils avaient prévu » (2006, *Le monde perdu de Maurice Lachâtre*, p. 127).

Mais ce dépassement n'a pas – ou presque pas – affecté la répartition lettre par lettre des articles de ces deux dictionnaires, conforme aux exigences d'un traitement équilibré des entrées : Pierre Larousse était son propre maître, et la maison Hachette n'avait rien à refuser à Émile Littré.

Dans le même temps, les dictionnaires en deux volumes, auxquels nous bornerons ici notre analyse, affichent une éclatante disparité, la palme revenant au Lachâtre. Les entrées sont traitées amplement dans le tome I, maigrement dans le tome 2, même s'il compte plus de pages ; il faut y « caser » le contenu des lettres F (ou G) à Z, alors que le tome 1 aurait du aller jusqu'au J ou au K.

	Landais 1834	Bescherelle 1847- 1849	Bertet-Dupiney de Vorepierre 1875	Lachâtre* 1881	Hatzfeld et Darmesteter 1926
Tome 1	A à E ; 938 p.	A à F : 1319 p.	A à F : 1328 p.	A à F : 1628 p.	A à F : 1136 p.
Tome 2	F à Z : 1001 p.	G à Z : 1683 p.	G à Z : 1376 p.	G à Z : 1582	G à Z : 1134 p.

*qui comporte beaucoup de noms propres

À l'exception du *Grand dictionnaire universel du XIX^e siècle*, l'analyse des monuments contemporains de quatre volumes ou plus, comme le Troussset (1872), ou le Camille Flammarion (1894), donnerait des résultats comparables. Et la présence dans le tableau ci-dessus d'un ouvrage de 1926 montre que les normes éditoriales avaient, un siècle après la sortie du Soulice, bien du mal à s'imposer.

L'humble *Petit dictionnaire de la langue française à l'usage des écoles primaires*, pionnier sur le plan pédagogique, est donc également novateur dans le domaine de ces normes (voir supra, § A, p. 101).

3. Fiche technique

A. Format et couverture

Le Soulice est de taille menue (9x14,5 cm) et d'aspect modeste. L'exemplaire de la BnF soit n'a jamais été cartonné, soit a perdu son cartonnage (il est plus vraisemblable qu'il ait été cartonné). Les cahiers ont été assemblés dans une « couverture » de papier de réemploi assez épais provenant d'un recueil de sentences, anecdotes, plaisanteries, dictons (une des pages comporte un fragment de gravure sur bois illustrant des indications météorologiques populaires), sans doute (caractères, orthographe) d'à peu près la même époque que le dictionnaire lui-même. Sur cette protection collée aux cahiers cousus on a contrecollé un papier

grisâtre, sans indication sur les plats, avec, au dos, une étiquette portant nom d'auteur (sans prénom) et titre abrégé.

B. Pages introductives

L'ouvrage s'ouvre sur six pages non foliotées :

- titre ;
- nom et adresse de l'imprimeur ;
- avertissement (2 pages) ;
- table des abréviations (2 pages).

B-1 : page de titre

Contrairement aux pages de titres des dictionnaires de l'époque, aux surabondants intitulés, elle est d'une grande sobriété.

PETIT

DICTIONNAIRE

DE LA LANGUE FRANÇAISE ;

à l'usage des écoles primaires

PAR

M. TH. SOULICE

↔

Paris.

L. HACHETTE, LIBRAIRE, rue Pierre-Sarrazin, n° 12.

FIRMIN DIDOT FRÈRES, rue Jacob, n° 24.

1836.

On notera qu'elle porte deux indications d'éditeur, Hachette et Firmin Didot frères. Ces derniers étaient à la fois éditeurs (on disait alors *libraires*) et imprimeurs, issus d'une dynastie consacrée aux métiers du livre depuis le début du XVIII^e siècle,

« une famille dans laquelle semblent se perpétuer les savantes traditions des Estienne, des Elzévir et des Manuce. » (P. Larousse, *GDU* tome 6, p. 776).

Les deux professions étaient alors souvent exercées conjointement

B-2 : nom et adresse de l'imprimeur

L'« Imprimerie de Firmin Didot frères, rue Jacob n° 24 » était, à l'époque, à deux portes de la maison où, plus tard, Jules Hetzel vécut, travailla et reçut Jules Verne. Les Didot occupèrent ensuite un immeuble situé à l'autre extrémité de la même rue, au n° 56, immeuble qui abrita leurs bureaux jusqu'au dernier tiers du XX^e siècle.

B-3 : avertissement

C'est dans les préfaces, avertissements et avant-propos que

« le lexicographe tente de livrer la philosophie qui a présidé à la rédaction de l'ensemble. » (2006, J. Pruvost, « Maurice Lachâtre (1814-1900) : un auteur-éditeur de dictionnaires révolutionnaires au "siècle des dictionnaires" », in *Le monde perdu de Maurice Lachâtre (1814-1900)*, p. 96).

Th. Soulice nous livre sobrement la sienne.

Nous ne manquons pas de dictionnaires de la langue française, nous en possédons même de fort bons ; mais aucun n'a été fait pour l'usage particulier des enfants. Les uns sont trop complets : on y rencontre des expressions qui doivent être ignorées de l'enfance ; d'autres sont insuffisants, parce que, pour les rendre portatifs, on en a éloigné presque toute explication : ce sont moins des dictionnaires que de stériles nomenclatures juste bonnes au plus pour fixer l'orthographe d'un mot, mais qui, ne s'adressant ni à l'intelligence ni au raisonnement, ne laissent qu'une impression fugitive dans la mémoire.

Notre but a été d'éviter ces deux défauts. On trouvera dans notre vocabulaire tous les mots qui peuvent se rencontrer dans les conversations et dans les ouvrages qui sont à la portée du jeune âge. Chaque mot est accompagné d'une explication destinée à en fixer le sens, à en faire sentir la valeur au propre et au figuré.

Les difficultés orthographiques que présente soit la formation du pluriel ou du féminin de certains mots, soit la conjugaison d'un assez grand nombre de verbes, ont été soigneusement résolues. C'est là, nous osons le dire, une amélioration que l'on chercherait vainement dans la plupart des dictionnaires plus étendus que celui-ci.

On trouvera également dans ce vocabulaire quelques indications géographiques sur les fleuves, rivières et montagnes qui donnent leur nom aux départements, ainsi que sur les chefs-lieux de préfecture et de sous-préfecture.

En un mot, nous n'avons rien négligé pour rendre ce dictionnaire aussi complet qu'il était possible en nous renfermant dans les limites de ce qui est réellement utile aux enfants.

Nos meilleurs lexicographes et nos grammairiens les plus justement estimés ont été consultés, comparés soigneusement et souvent mis à contribution ; aussi c'est à eux que nous reporterons tout éloge si cet ouvrage peut en mériter. Nous espérons que l'on reconnaîtra, du moins, que nous avons rempli notre tâche avec conscience.

L'intention pédagogique est claire ; l'ouvrage est « fait pour l'usage particulier des enfants », puisqu'on y trouvera « tous les mots qui peuvent se rencontrer dans les conversations et dans les ouvrages qui sont à la portée du jeune âge », tout en se « renfermant dans les limites de ce qui est réellement utile aux enfants. »

C'est donc explicitement aux écoliers que l'auteur destine son travail. Le Soulice, comme les dictionnaires antérieurs ou contemporains (Wailly, Landais, Sauger-Préneuf et Détournel, Noël et Chapsal...), définit le mot *enfant* en se référant au mot *enfance* : l'enfant est un être humain de l'un ou l'autre sexe « dans l'enfance ». Et, tous (à l'exception de N. Landais qui remplace la précision chronologique par une envolée lyrique : l'enfance est « le premier et le plus tendre âge de la vie »), font s'achever l'enfance à douze ans, certains ajoutant prudemment « ou environ ». Seul

à définir les deux mots *enfant* et *enfance*, le dictionnaire de l'Académie s'embrouille un peu ; pour lui l'enfance est

« l'âge de l'homme depuis la naissance jusqu'à douze ans environ »,

et l'enfant est

« [un] garçon ou [une] fille qui est en bas âge, qui n'a pas encore l'usage de la raison. *On est enfant jusqu'à l'âge de dix ou douze ans.* »

Douze ans, c'est l'âge où les écoliers quittent l'école, ce ne sont alors plus des enfants, ces enfants pour « l'usage particulier » desquels Th. Soulice a conçu son dictionnaire.

B-4 : table des abréviations

Les abréviations indiquent :

- les parties du discours (Adj.=adjectif ; Conj.=conjonction...)
- les temps du verbe (Fut.=futur ; Prés.=présent...)
- les genres et les nombres (F. ou fém.=féminin ; Pl.=pluriel)
- des mot ou syntagmes « outils » (C.=comme ; C.-à-d.=c'est-à-dire ; signi.=signifie...)
- les situations de communication (Fam.=familier ; Pop.=populaire ; Inus.=inusité, et même un infâmant *bas*) ;
- le caractère des verbes (A.=actif [nous dirions « transitif »] ; Pron.=pronominal ; N.=neutre [nous dirions « intransitif »] ; Récip.=réciproque...)
- les emplois (Fig.=figuré, figurément ; Ext. ou extens.=par extension...)
- des repères phonétiques (Pron.=prononcez ; Ll. m=Ll mouillés...)
- l'ancienneté dans la langue (M. n.=mot nouveau ; V. m.=vieux mot...)
- quelques marques de vocabulaires de spécialité (Arith.=arithmétique ; Géom.=géométrie ; Gramm.=grammaire ; Mar.=marine...)
- des indications géographiques ou administratives (V. de Fr.=ville de France ; Riv.=rivière ; Dép.=département...).

Rien que de – déjà – très classique, y compris l'emploi, constant à l'époque, de *substantif* (S. ou subst.) pour *nom* (commun).

C. Nombre de pages et typographie

Le corpus dictionnaire compte 577 pages foliotées, en cahiers de 12 ou 24 pages, sur deux colonnes. Le très lisible et très élégant caractère (un didot) autorise l'emploi d'un acrobatique corps 5.

Les entrées sont en romain, en capitales accentuées (toutes les lettres, pas seulement le E), accentuation particulièrement utile dans le cas des homonymes non homographes : ÂCRE et ACRE ; DES et DÈS ; DU et DÛ, et dans bien d'autres cas : ÎLE ; SAINT-LÔ... L'orthographe des terminaisons de genre et de nombre, toujours indiquée, est en petites capitales. Les abréviations, les locutions, les indications grammaticales sont en italiques. La composition est excellente, on peine à trouver des coquilles Les lettres se suivent sans autre interruption qu'un blanc et l'annonce de la lettre suivante sous forme d'une capitale centrée dans la colonne, d'un corps un peu plus gros.

4. La macrostructure

Le nombre total d'entrées – 24 090 – n'est pas négligeable et représente une sorte de tour de force pour ce minuscule ouvrage. Si l'on se réfère au vocabulaire des autres dictionnaires contemporains, celui du Soulice n'est pas étique. Il couvre (après élimination des noms propres) plus des trois quarts de celui du dictionnaire de l'Académie de 1835.

A. Typologie des entrées

Pour l'essentiel, les entrées sont des mots de la langue. Les noms propres sont peu nombreux (environ 5% du total). On trouve aussi de rares locutions latines (*ab hoc et ab hac* ; *ad honores* ; *tu autem...*).

B. Le choix des mots

B-1 : les mots de la langue

La taille du dictionnaire impose de se borner (« se renfermer », écrit l'auteur) à ce qu'on tenait à l'époque pour le vocabulaire de base, et, ici tout particulièrement, au vocabulaire supposé « réellement utile aux enfants ».

Il n'existe pas d'accord sur ce vocabulaire. Un des inspecteurs de Guizot, en visitant le département de la Marne, trouve dans les écoles un ouvrage intitulé *Alphabet ou Premier livre de lecture*

« dont le Gouvernement a donné un assez grand nombre d'exemplaires à toutes les communes, pour être distribués aux indigents et dans la vue de déterminer les parents aisés à l'acheter pour leurs enfants ».

Cet ouvrage ne lui plaît pas, il

« ne peut servir qu'à ceux qui apprennent leurs lettres ; encore faudrait-il en retrancher beaucoup de mots, tels que, pôle, carbone, gypse, rosace, fiacre, moka, koran, pythagore, myriade, chyle, ignition, olfactif, scapin, synthèse, etc., etc. Il était inutile et déplacé de faire passer sous les yeux d'un enfant qui apprend ses lettres, les syllabes et les mots les moins usités de la langue. » (*Lorain*, p. 392, note 386).

Cette opinion n'est partagée par aucun dictionnariste du XIX^e siècle ; tous ces mots, sauf *olfactif*, *pythagore* et *scapin*, figurent dans Soulice et Sauger-Préneuf et Détournel. Wailly, Landais, Noël et Chapsal, le dictionnaire de l'Académie (1835) connaissent, en outre, *olfactif* et ignorent *pythagore* et *scapin*, en tant que mots de la langue. Pierre Larousse ne connaît que l'homme *Pythagore*, mais lexicalise *scapin* :

SCAPIN n.m. (ska-pain – nom d'un valet de comédie) Valet fripon ; intrigant de bas étage. (1875, *GDU*, tome 14, p. 316).

Et l'on trouve dans Soulice, comme dans d'autres ouvrages, quelques mots rares qui auraient, eux aussi, suscité l'ire de l'honorable inspecteur, par exemple *amphictyons* (voir p. 107), *archéographe*, *décemvirat*, *lupercales*, *mozarabe*, *sothiaque...*).

a : Mots et sens disparus ; définitions inadéquates

Il serait anachronique d'appliquer nos critères actuels à la nomenclature du Soulice ; d'une part, certains mots, certains sens ont disparu de l'usage, d'autre part, nos exigences de pertinence scientifique n'étaient guère de mise sous la monarchie de Juillet pour un tel ouvrage. Sans faire une étude exhaustive, nous avons relevé quelques exemples.

a-1 : mots et sens disparus

Certains mots ne sont plus employés aujourd'hui, d'autre le sont dans des sens différents.

ABOUCHEMENT, *s.m.* entreprise.
AIRIE, *s.f.* gerbes contenues dans l'aire.
AMBIGU, *s.m.* repas composé de mets froids où tous les plats sont servis ensemble.
ÉCOBUE, *s.f.* pioche recourbée comme une houe.
ÉCOLE, *s.f.* lieu où se réunissent les écoliers pour s'instruire ; secte ; doctrine particulière ; faute ; étourderie.
GARE, *s.f.* lieu disposé sur les rivières pour mettre les bateaux à l'abri des débâcles.
GUÉPIÈRE, *s.f.* nid de guêpes.
LOCOMOBILE, *adj.* qui peut être changé de place.
LOCOMOBILITÉ, *s.f.* faculté d'être mobile.
LOURDERIE, *s.f.* bévue, maladresse.
MATADOR, *s.m.* personne considérable.
MOLLE, *s.f.* botte d'osier fendu ; paquet de cerceaux.

Certains de ces mots témoignent d'une civilisation rurale ancienne (*airie* [il s'agit de l'aire de battage], *écobue* [outil que personne n'utilise plus pour l'écobuage], *molle*) ; d'autres ne sont plus usités (*locomobile*, *locomobilité*, *lourderie*) ; d'autres encore ont, pour nous, un autre sens (*abouchement* [nous n'employons plus que le sens technique de « jonction »], *ambigu*, *école* [dans les sens *faute*, *étourderie*], *gare*, *guépière*). Quant à *matador*... le torero chargé de la mise à mort est dans l'arène un personnage essentiel, mais le sens ici donné, qui date du XVIII^e siècle, évoque un jeu de cartes et se rencontrait encore souvent vers 1840, nous est opaque.

a-2 : définitions inadéquates

Ce sont d'abord des définitions imprécises, souvent de plantes et d'animaux.

ABEILLE, *s.f.* mouche qui produit le miel et la cire.
ABRICOT, *s.m.* fruit à noyau.
CHAUVE-SOURIS, *s.f.* oiseau de nuit (au *pl. chauves-souris*).
CHOU, *s.m.* plante potagère.
ÉCREVISSE, *s.f.* sorte de poisson ; signe du zodiaque.
LIÈVRE, *s.m.* animal vif et timide à longues oreilles.
MARMOTTE, *s.f.* sorte de gros rat qui dort tout l'hiver.
POIRE, *s.f.* fruit à pépins.

Pour nous, certaines de ces définitions sont non seulement imprécises (*abricot*, *chou*, *lièvre*, *poire*), mais totalement ou partiellement fausses : l'*abeille* n'est pas une *mouche*, l'*écrevisse* n'est pas un *poisson*, la *marmotte* n'est pas un *rat*. Mais, à l'époque, les auteurs de petits dictionnaires ne se souciaient guère de classification zoologique, il leur suffisait d'être compris. L'abeille se nomme couramment « mouche

à miel », l'écrevisse est aquatique, comme le poisson (ici défini par « animal qui vit dans l'eau »), la marmotte est un petit mammifère rongeur, comme le rat, personne ne pourrait la confondre avec un chien ou une vache ; et elle dort, en effet, tout l'hiver. Quant au signe du zodiaque, ce n'est pas une erreur : c'est ainsi qu'on nommait le Cancer. Faire de la *chauve-souris* un oiseau est moins pardonnable, mais courant ; si l'Académie française évite cette erreur en 1835, elle l'a commise en 1694 et son texte d'alors est copié mot à mot par le *Vocabulaire françois* anonyme de l'an XI, pour qui ce mammifère est une « sorte d'oiseau nocturne qui a des ailes membraneuses ».

Il serait vain de faire un inventaire de ces erreurs, bourdes et quiproquos. Arrêtons-nous toutefois un instant sur

AMPHICTYONS, *s.m.pl.* députés que les villes grecques envoyaient au conseil général de la nation.

Le mot est intéressant parce que c'est un mot rarissime et l'on se demande pourquoi il figure dans ce minuscule ouvrage. Et la définition est fautive, alors que, en général, les mots rares sont définis avec grand soin : les amphictyons étaient des délégués à une amphictyonie, association à caractère religieux placée sous le patronage d'un dieu. Rien à voir avec ce « conseil général de la nation ».

b : la nomenclature au crible de la bienséance

Comme l'indique l'*avertissement*, les « expressions qui doivent être ignorées de l'enfance » sont absentes du dictionnaire. Ce ne sont pas tellement des mots du vocabulaire populaire (on en rencontre quelques-uns soigneusement notés *Pop.*), ou vulgaire (stigmatisés par un infamant *bas*), mais ce que Ch. Girardin (1979, *Contenu, usage social et interdits dans le dictionnaire*, in *Langue française* n° 43, p. 84-99) nomme les « mots tabous », ceux qui se rapportent aux fonctions excrétoires et à la sexualité. Elle a choisi trois de ces mots (*con, couille, cul*) dont elle a vérifié la présence (ou l'absence) et, lorsqu'ils sont présents, les définitions dans treize dictionnaires (ou séries de dictionnaires) édités entre le XVII^e et la fin du XX^e siècle : Nicot ; Cotgrave ; Richelet ; Furetière ; Académie française (1694-1932) ; Trévoux ; Bescherelle ; Larousse (tous) ; Littré ; Dictionnaire général ; Guérin ; Robert ; TLF. Son analyse n'a, certes, pas pris en compte les « petits dictionnaires » des années 1820-1960, mais les résultats ne devraient pas être très différents, car

« l'établissement de la nomenclature et de la description du lexique retenu s'effectue à travers une norme culturelle qui régit des jugements d'acceptabilité. » (op. cit., p. 84).

En France, vers 1820, la « norme culturelle » est prude, comme en témoignent, notamment, les préfaces, avertissements, introductions et autres notes aux lecteurs des dictionnaires destinés à la jeunesse. L'édition 1825 du *Dictionnaire classique de la langue française à l'usage des maisons d'éducation* signé A.M.D.G. (pseudonyme du jésuite Jean-Nicolas Loricquet) s'ouvre sur un *Avertissement de l'éditeur* qui rend rituellement hommage au dictionnaire de l'Académie, toutefois « trop considérable » pour « convenir aux Maisons d'éducation, que nous avons eues principalement en vue en faisant cet extrait. » Donc :

« Pour ne rien offrir à ces maisons qui ne soit pur sous tous les rapports, nous avons élagué, dans notre travail, ces expressions que la licence des mœurs a enfantées, et que la bonne éducation n'admettra jamais, parce que les mots étant les signes représentatifs des choses, l'enfant vertueux n'a pas besoin de savoir nommer ce qu'il ne doit jamais connoître. »

Th. Soulice ne s'adressait pas, comme le R.P. Lorique, aux élèves des établissements privés d'enseignement secondaire, mais il manifeste le même attachement à la décence. Conformément à la typologie de Ch. Girardin, nous nous attacherons à ce qui était – et continue d'être – objet de censure, certaines fonctions physiologiques et la sexualité dans son ensemble, et nous reprendrons ses exemples.

b -1 : Les mots tabous de la physiologie

Ce sont essentiellement certains mots des fonctions digestives et excrétoires. Le Soulice ne les néglige pas toutes, employant, pour les nommer, les mots les plus décents, les plus neutres, ou recourant à des synonymes, parfois rares ou techniques (ainsi dépourvus de toute connotation scatologique ou égrillarde). Le mot *cul* y figure, ainsi défini :

CUL, *s.m.* le derrière de l'homme et de quelques animaux (terme à éviter, on se sert plutôt des mots derrière, postérieur, fondement, anus) ; fond, base, extrémité d'une chose.

Tous les synonymes recommandés de *cul* sont courants et neutres, exception faite du mot *anus*, plutôt rare (il appartient au vocabulaire de l'anatomie) et – avantage supplémentaire – latin (*Le latin dans les mots brave l'honnêteté*, écrivait Boileau), donc incompréhensible. Si nous en cherchons la définition, nous retrouvons le latin (donc l'obscurité) :

ANUS, *s.m.* le fondement, orifice du rectum.

Ce qui nous renvoie derechef au latin :

RECTUM, *s.m.* le dernier des trois gros intestins.

avant de nous ramener à un français rassurant.

Pourquoi se donner tant de mal pour définir un « terme à éviter » ? Puisqu'on ne doit pas l'employer, pourquoi le relever ? Parce qu'il figure dans nombre d'expressions courantes, de sens neutre : *cul-blanc*, *cul-de-basse-fosse*, *cul-de-bouteille*, *cul-de-four*, *cul-de-jatte*, *cul-de-lampe*, *cul-de-poule*, *cul-de-sac*... À l'exception de *cul-blanc*, *cul-de-bouteille*, *cul-de-four* et *cul-de-poule*, elles sont ici définies.

b -2 : Les mots tabous de la sexualité

C'est essentiellement ce qui tient à l'anatomie des organes génitaux (masculins et féminins) et à la fonction de reproduction. Inutile de préciser que *con* et *couille* sont inconnus de ce respectable ouvrage. Mais on ne peut pas proscrire tous les mots relatifs à une fonction essentielle de la vie. Le mot *sexe* est, certes, présent (SEXE, *s.m.* ce qui fait la différence du mâle et de la femelle ; *le* — , les femmes.), tout comme l'adjectif *sexuel* (SEXUEL, LLE, *adj.* qui caractérise le sexe.). On ne va pas plus loin. L'absence de toute référence à l'anatomie, même pour les mots les plus

courants, les moins spécialisés, aboutit à de curieux culs-de-sac et à de pittoresques énoncés.

Certains mots sont pourtant définis ; ils sont indispensables, et dépourvus, même dans les perspectives les plus pudibondes, de toute connotation malséante. Pour le reste, la censure, fort pointilleuse, s'exerce de diverses manières. Certains mots sont purement et simplement absents. Certains n'ont d'autre définition que celle d'une de leurs acceptions figurées, ou bien le seul sens relevé est étranger au sens anatomique. Enfin, l'ouvrage définit des entrées issues de mots absents.

À titre d'exemples, nous avons relevé certains mots ayant trait au sexe et à la procréation, ici classés par ordre alphabétique.

ACCOUCHÉE, *s. f.* femme qui vient d'accoucher.

ACCOUCHEMENT, *s. m.* enfantement, action d'accoucher.

ACCOUCHER, *v. n.* enfanter ; — *v. a.* é, ée, *p.* opérer un accouchement.

ACCOUCHEUR, EUSE, *s.* celui ou celle qui opère les accouchements.

AVORTEMENT, *s. m.* action d'avorter.

AVORTER *v. a.*, é, ée, *p.* ne pas arriver à maturité ; ne pas réussir.

CIRCONCISION, *s. f.* fête de l'église catholique.

clitoris (mot absent)

coït (mot absent)

CONCEPTION, *s. f.* faculté de concevoir, de comprendre, intelligence ; — fête de l'église catholique.

CONCEVOIR, *v. a.* (se conj. sur *recevoir*) comprendre, entendre bien ; ressentir.

copulation (mot absent)

ÉJACULATION, *s. f.* prière courte et fervente.

ENCEINTE, *s. f.* circonférence, tour, clôture ; — *adj. f.* femme grosse.

ENFANTEMENT, *s. m.* action d'enfanter.

ENFANTER, *v. a.*, é, ée, *p.* mettre au jour, produire

GROS, SSE, *adj.* épais, volumineux ; nombreux ; qui a de l'embonpoint ; opposé de menu, délicat ; opulent ; *temps gros*, orageux ; *mer grosse*, agitée.

GROSSESSE, *s. f.* état d'une femme enceinte ; durée de cet état.

HYMEN (pron. le *n*) ou HYMÉNÉE, *s. m.* divinité des païens qui présidait aux mariages ; mariage.

LAITANCE ou LAITE, *s. f.* substance blanche et molle dans les entrailles des poissons mâles.

orgasme (mot absent)

OVAIRE, *s. m.* partie où se forment les œufs chez les femelles ovipares.

ovulation (mot absent)

ovule (mot absent)

pénis (mot absent)

prépuce (mot absent)

prostate (mot absent)

pucelle (mot absent) ; le dictionnaire ne comportant pas de noms de personne, le surnom de Jeanne d'Arc, « Pucelle d'Orléans », usuel et alors omniprésent dans les livres d'histoire pour enfants et le matériel pédagogique, n'avait, en effet, pas besoin d'être relevé.

SEMENCE, *s. f.* grains, noyaux, pépins qu'on sème ; ce qui produit, engendre ; principe, origine.

spermatozoïde (mot absent)

sperme (mot absent)

testicule (mot absent)

TROMPE, *s. f.* tuyau d'aération recourbé dont on se sert à la chasse ; trompette ; museau de l'éléphant qui s'allonge et se recourbe ; partie avec laquelle des insectes ailés sucent et tirent ce qui est propre pour leur nourriture ; petit instrument de fer ; *au pl.* coquilles de mer de forme spirale.

utérus (mot absent)

vagin (mot absent)

VERGE, s. f. baguette longue et flexible ; — *de fer, de cuivre*, longue tringle ; mesure de longueur de superficie ; anneau sans chaton ; *au pl.* menus brins de bouleau, d'osier, etc., avec lesquels on donne le fouet.

VIERGE, s.f. jeune fille d'une pureté irréprochable ; *la sainte* — , la mère de J.-C. ; *la* — , signe du Zodiaque ; — , *adj. terre* — , qui n'a pas été labourée ; *huile* — , fournie par les olives sans pression ; *cire* — , qui n'a encore été employée à aucun usage ; *vigne* — , qui ne produit qu'une graine inutile ; *métaux* — , qu'on trouve purs dans le sein de la terre ; *réputation* — , intacte.

vulve (mot absent)

L'absence de certains mots, qu'ils aient trait directement à l'anatomie (*clitoris, pénis, prépuce, prostate, testicule, utérus, vagin, vulve...*), ou qu'ils touchent, de près ou de loin, à la procréation ou à la sexualité (*coït, copulation, fœtus, forceps, fornicateur, fornication, fornicuer, frigidité* [qui, alors, signifie *impuissance*], *orgasme*) obéit à des normes de décence courantes à l'époque. Appliquées ici, cependant, dans une perspective rigoriste : à d'infimes exceptions près, ces « vilains » mots ne manquent ni dans Laveaux (1823), ni dans Sauger-Préneuf et Détournel (1836), ni dans Noël et Chapsal (1852). Ces ouvrages font sans doute partie des dictionnaires « trop complets », où l'on « rencontre des expressions qui doivent être ignorées de l'enfance ». L'enseignement est alors pudibond : les ursulines, à la fin du XVIII^e siècle,

« cherchent à en [du catéchisme, alors diocésain] adapter le contenu à la jeunesse et au sexe de leurs élèves. Ainsi, une de leurs versions omet-elle d'expliquer aux jeunes filles le sixième commandement [*Luxurieux point ne seras. / Ni de corps ni de consentement*, selon la version rimée d'usage immémorial] relatif à l'adultère. » (2008, F. Mayeur, *L'éducation des filles en France au XIX^e siècle*, p. 21).

Les choses n'ont pas dû beaucoup changer entre cette époque et 1830.

En reprenant dans la liste ci-dessus uniquement les mots définis de manière insatisfaisante, nous analyserons quelques énoncés au contenu surprenant.

Mots dont la définition ne fait aucune allusion à l'anatomie ou à la physiologie, ne donnant que des sens dérivés, figurés, ou sans rapport avec l'anatomie et la physiologie.

circoncision,

Rien sur l'anatomie.

conception

Rien sur la reproduction sexuée.

éjaculation

Rien sur le phénomène physiologique.

hymen

Rien sur l'anatomie.

ovaire

Dans le dictionnaire, seules les femelles ovipares en possèdent, on ne fait aucune allusion aux mammifères ni (donc) à l'espèce humaine.

trompe

Abondance de sens, mais rien sur l'anatomie.

verge

Rien ici non plus sur l'anatomie.

Dans cet ensemble de définitions lacunaires, celles de *circoncision* et *conception* sont, en outre, opaques. Le lecteur ne saura pas *ce que* commémorent les fêtes de la Circoncision et de la Conception. Le mot *circoncision* n'est pas défini au sens d'opération chirurgicale, pas plus que le mot *conception*, au sens de la reproduction sexuée. Non seulement il ignorera *de quoi* il s'agit, mais aussi *à qui* se réfère

l'événement ; fait (le rite mosaïque) et personnage (l'homme Jésus de Nazareth) sont passés sous silence. Quant à la fête de la *conception*, c'est (selon la définition du mot *conception*) celle de la faculté de concevoir, de comprendre, la fête de l'intelligence. En outre, l'article fait une curieuse impasse : la fête catholique n'est pas celle de la *conception* tout court, mais de l'*Immaculée Conception*, celle de la Vierge Marie. Et le dogme de l'Immaculée Conception n'a été proclamé qu'en 1854, alors que le dictionnaire date de 1836. On retrouve cette *Conception* (sans précision) dans d'autres (pas tous : le Sauger-Préneuf et Détournel n'en dit rien) dictionnaires de l'époque, ce qui prouve que la piété populaire avait précédé la formulation du dogme :

« Le nouveau dogme renforça la dévotion des fidèles et contribua à la victoire de cette piété antijanséniste chère à Pie IX. » (1994, G. Martina, article « Pie IX », in *Dictionnaire historique de la Papauté*, p. 1346).

Mots absents du dictionnaire, qui en donne pourtant des dérivés.

sperme (mot absent)

mais on a SPERMIOLE, s.f. frai de grenouille.

utérus (mot absent)

mais on a UTÉRIN, ε, *adj.* né d'une même mère seulement et non du même père.

Mot défini, mais utilisé dans la définition d'un autre mot dans un sens différent.

GROS, SSE, *adj.* épais, volumineux ; nombreux ; qui a de l'embonpoint ; opposé de menu, délicat ; opulent ; *temps gros*, orageux ; *mer grosse*, agitée.

Comme à ENCEINTE, on a : « — *adj. f.* femme grosse », si l'on prend dans l'entrée « enceinte » la définition d'un sens qui n'apparaît pas en substantif, mais en adjectif, on en déduit que la femme enceinte est une femme « épaisse, volumineuse ; nombreuse ; qui a de l'embonpoint ; [...] opulente ». Et la grossesse est l'état de cette femme, autrement dit d'une dame obèse ou riche.

Les culs-de-sac peuvent être encore plus obscurs. SPERMIOLE est défini comme « frai de grenouille ». Si l'on se reporte à *frai*, on lit

FRAI, s.m. multiplication des poissons ; action de frayer ; altération des monnaies par l'usure.

Premier étonnement : la mention de *frai* à *spermiole* se réfère à la grenouille ; que viennent faire ici les poissons ? Deuxième étonnement : *frai* renvoie à *frayer*, ainsi défini :

FRAYER, v.n. (se conj. sur *payer*) é, ée, p. marquer un chemin, le tracer ; donner l'exemple ; se — v.pr. se fréquenter, s'accorder.

Le lecteur est perdu : comment relier la « multiplication des poissons » au fait de « marquer un chemin » ou de « s'accorder » ?

On voit que le souci de pudeur (que nous appellerions pudibonderie ridicule, mais nous ne sommes pas au XIX^e siècle) aboutit à des incohérences ; la cohérence est, ici, sacrifiée à la bienséance.

On notera aussi un certain embarras à *accoucher* et *enfanter*.

ACCOUCHER, *v. n.* enfanter ; — *v. a.* é, ée, *p.* opérer un accouchement.
ENFANTER, *v. a.*, é, ée, *p.* mettre au jour, produire.

La définition d'*enfanter* n'est pas vraiment satisfaisante.

Signalons en outre, dans ce domaine, la totale absence de lien entre FRAI, que ce soit de grenouille (à SPERMIOLE), ou de poisson (à FRAI), et LAITANCE.

À l'inverse, pour ÉJACULATION, du mot d'origine au mot dérivé, à l'intérieur du sens figuré, la cohérence est parfaite ; on a

ÉJACULATION, *s.f.* prière courte et fervente.
JACULATOIRE, *adj.* 2 g. *oraison* — , c'est-à-dire fervente.

Cette obsession de la décence est constante à l'époque, et s'est longtemps maintenue. On en trouve un écho cocasse dans *Le mauvais génie* (1867), de M^{me} de Ségur. L'auteur met en scène un Anglais excentrique, M. Georgey, qui entre en catalepsie au moindre mot évoquant une partie du corps située en-dessous de la ceinture (même s'il s'agit d'animaux). Ce qui donne, au restaurant, le dialogue suivant entre l'Anglais et le garçon énumérant les plats du menu et proposant des perdreaux et du chevreuil :

M. GEORGEY : Oh ! yes ! Moi voulais perdreaux, six ; chevrel, un jambe.
LE GARÇON : M'sieur veut dire une cuisse ?
M. GEORGEY : Oh ! *dear ! shocking !* Moi pas dire cé parole malpropre. On disait : un jambe.
(op. cit. p. 174)

Il n'est pas sûr que Théodore Soulice (qui avait le même éditeur que Sophie Rostopchine) ne partageait pas, au moins en partie, l'opinion de M. Georgey.

c : les mots venus d'ailleurs

Le dictionnaire accueille volontiers des mots étrangers, avec des définitions parfois bonnes, parfois hasardeuses. Nous ne relevons ici que ceux dont la définition renvoie explicitement à une réalité « étrangère », en nous attachant aux séries relativement importantes (et non aux langues représentées par un ou deux mots), et en passant sous silence ceux qui, lexicalisés en français, n'évoquent pas leur origine.

Mots d'origine turque ou arabe

CADI, *s.m.* magistrat turc.
DERVICHE, *s.m.* moine turc.
DROGMAN, *s.m.* interprète d'un ambassadeur européen dans le Levant.
HAREM, *s.m.* appartement des dames en Turquie et en Perse.
ICOGLAN, *s.m.* page du chef de l'empire turc.
JANISSAIRE, *s.m.*, soldat turc de l'ancienne garde des sultans.
KAN, *s.m.* commandant tartare.
KORAN, *s.m.* livre de la loi de Mahomet.
MAIDAN *s.m.* marché en Orient.
MAMELOUCK ou MAMELUCK *s.m.* milice égyptienne.
MARABOUT, *s.m.* cafetière du Levant ; cafetière à gros ventre ; prêtre turc.
MOKA, *s.m.* café du territoire de ce nom en Arabie.
MUFTI ou MOUFTI, *s.m.* chef de la religion mahométane et le souverain interprète de la loi.

PACHA, *s.m.* gouverneur de quelque province chez les musulmans.
 SCHEIK *s.m.* prélat turc.
 SÉRAIL (*l m.*) *s.m.* (*pl. sérails*), palais des empereurs turcs ; lieu où les empereurs mahométans renferment leurs femmes.
 SOFI ou SOPHI, *s.m.* roi de Perse.
 SOUDAN, *s.m.* général des armées du calife ; sultan d'Égypte.
 SPAHI, *s.m.* cavalier turc.
 SULTAN, *s.m.* titre de l'empereur des Turcs et de divers princes mahométans et tartares, fig. homme altier, absolu.
 SULTANE, *s.f.* femme du grand-seigneur ; vaisseau de guerre des Turcs.
 SULTANIN, *s.m.* monnaie d'or turque.
 VIZIR, *s.m.* ministre du grand-seigneur.
 YATAGAN *s.m.* espèce de grand couteau servant de sabre.

La plupart des définitions sont bonnes. On relève quelques ratés sur le plan de la cohérence : le souverain turc s'appelle tantôt *sultan* (à *janissaire*), tantôt *grand seigneur* (à *sultane* et *vizir*), la définition de *grand seigneur* étant donnée à *seigneur* ; à *turc*, il se nomme *grand turc*. Et, si l'on s'attache à la correction lexicographique : un *mamelouck* n'est pas une *milice*, mais un *membre d'une milice*, égyptienne en effet.

Quelques-unes sont mauvaises. *Icoglan* est la transcription du turc *itchoglan*, littéralement « page de l'intérieur » ; ce mot de *page* figure dans tous les dictionnaires contemporains du Soulice, mais ne correspond pas à la fonction exercée par ce personnage au XIX^e siècle, la définition de Pierre Larousse, « Officier du palais du sultan, attaché à l'un des services intérieurs » (*GDU* tome 9, p. 542) rend mieux compte de la réalité. La définition de *mufti* est large : il n'y a pas, dans l'Islam, de « chef » de la religion ni de « souverain interprète » de la loi, simplement un (des) personnage(s) qui donne(nt) des consultations juridiques officielles. Le mot *sofi* (*sophi*), pour « roi de Perse », est, lui aussi, d'usage constant à l'époque, mais semble être un terme en voie de disparition ; Pierre Larousse emploie le passé pour le définir : « Nom que les Occidentaux donnaient autrefois au roi de Perse » (*GDU* tome 14, p. 813). La définition de *soudan* n'est pas fautive, mais le mot lui-même est vieux : c'est une variante de *sultan*, « rest[é]e en usage jusqu'au XVIII^e siècle. » (*DHLF* tome 2, p. 2046). La première définition de *sérail* est juste, la deuxième reprend une sottise récurrente et toujours d'actualité : le *sérail* est un *palais* (et, par métonymie, le gouvernement qui siège en ce palais), et non un *gynécée*, comme le harem. Et le lecteur moderne se perd en conjectures sur cette cafetière ventrue désignée sous le nom de *marabout*, tout comme sur ce « prêtre turc », l'islam n'ayant pas de *prêtres* à proprement parler, même si le chiisme a un clergé : le marabout est un mystique (un saint, dit-on parfois) et, par extension, le petit monument élevé sur sa tombe, la forme massive de ce monument ayant donné son nom à une grosse cafetière, emploi totalement disparu. L'islam ne connaît pas plus de *prélat* que de prêtre, ce qui rend surprenante la définition de *scheik*.

Cet ensemble « turco-musulman » est le plus important ensemble « étranger ». Tous les mots ne sont pas « turcs » à proprement parler, mais la Turquie, c'est alors l'immense empire ottoman, et non pas la Turquie actuelle. On peut s'interroger sur les raisons de cette exubérance lexicale, à première vue étrange dans un tel ouvrage. L'auteur ne s'en étant pas expliqué, on en est réduit aux conjectures.

L'intérêt des Français pour l'Orient (au sens large) est ancien : François I^{er} s'est allié au sultan contre Charles Quint, l'école des langues orientales vivantes, la fameuse « Langues-O », est fondée en 1795, les relations entre la France, tous régimes confondus, et l'empire ottoman ont été plutôt bonnes des siècles durant. Sur le plan culturel, l'Orient est à la mode depuis 1650 environ : les mamamoucheries du *Bourgeois gentilhomme* et les malheurs de *Bajazet* datent de la même année, 1670. Plus tard, les *Mille et une nuits* auront un succès triomphal, les turqueries envahiront les scènes européennes, avec Voltaire (*Zaïre*, 1732), Mozart (*L'enlèvement au sérail*, 1782), Boieldieu (*Le calife de Bagdad*, 1800), Weber (*Abu Hassan*, 1811), Rossini (*L'Italienne à Alger*, 1813 ; *Le Turc en Italie*, 1814), Bishop (*Aladin*, 1826)...

L'engouement pour cet Orient fantasmé, enchanteur et barbare à la fois (les sombres mystères du sérail, la lascivité des odalisques, la luxuriance des jardins, la somptuosité des décors, la cruauté des despotes fratricides...), est nourri par une longue tradition savante. Les érudits déchiffrent d'énigmatiques écritures (et transmettent leur savoir aux fondeurs de caractères : l'Imprimerie royale dispose de poinçons et de matrices de caractères syriaques et samaritains depuis 1694), les marchands publient le récit de leurs voyages, Anquetil-Dupeyron fait connaître l'*Avesta* et traduit des *Upanishads*, les botanistes acclimatent des plantes exotiques.

« La double composante de l'érudition et de l'exotisme reste vivante au XIX^e siècle, mais divers facteurs transforment alors le rapport à l'Orient. La campagne d'Égypte (1798) prélude à la multiplication des voyages vers l'est (c'est à cette époque que le mot *orientaliste* est produit en français), les lieux saints redevenant un lieu de pèlerinage. [...] La guerre d'indépendance grecque [...], le déclin de l'empire ottoman, la conquête de l'Algérie par la France favorisent l'engouement pour l'Afrique du Nord et les pays du Levant. » (2005, A. Rey, *DCLF*, tome 3, p. 1209).

Nous ne pouvons pas affirmer que Th. Soulice était influencé par cette mode, qu'il partageait les goûts de ses contemporains ; il est peu vraisemblable qu'il ait été totalement insensible à l'« air du temps ».

Mots d'origine russe

CZAR, *s.m.* souverain de la Russie.
CZARIENNE, *adj. f. majesté* — titre du czar.
CZARINE *s.f.* femme du czar.
CZAROWITZ, *s.m.* fils du czar.
KABAK, *s.m.* estaminet russe.
KIBIT ou KIBITKI, *s.m.* chariot russe à 4 roues.
KNOUT, *s.m.* supplice de la bastonnade en Russie, fouet.
ROUBLE, *s.f.* monnaie de Russie, valant environ 4 fr. 50 c.
STRELITZ, *s.m.pl.* ancien corps d'infanterie russe.
TZAR, *v.* czar.
UKASE, *s.m.* édit du czar.

Le critère de choix n'apparaît pas clairement, mais les définitions sont sans problème.

Mots d'origine britannique

AILE, *s.f.* sorte de bière anglaise sans houblon.
LORD, *s.m.* seigneur en Angleterre.
MILORD, *s.m.* titre, dignité en Angleterre ; homme riche.
PLAID, *s.m.* manteau des montagnards écossais, plaidoirie.

STERLING, *s.m.* monnaie de compte anglaise ; *livre* — environ 24 francs.
TARTAN, *s.m.* sorte d'étoffe de laine commune chez les Écossais.
TORY, *s.m.* nom donné en Angleterre aux partisans de la cour.
WIGH, *s.m.* nom d'un parti célèbre en Angleterre, opposé à celui de la cour.

Le lecteur de 1836 a peut-être eu du mal à identifier *ale* sous *aile* ; les autres mots ont conservé leur orthographe d'origine. Et le lecteur moderne notera malicieusement la présence d'un *lord* et d'un *milord*, et l'absence d'une *lady* et d'une *milady*.

B-2 : les noms propres

Le nombre total des entrées est faible, et leur typologie variée. La nomenclature comprend :

- les noms de fleuves, rivières et montagnes les plus importants de France (et seulement de France), notamment tous ceux d'où les départements tirent leur nom ;
- tous les départements (parfois dans l'entrée consacrée à l'élément géographique qui leur a donné leur nom) ;
- toutes les préfectures et sous-préfectures ;
- les cinq parties du monde ;
- la plupart des grands États d'Europe (ou « nations » ou « contrées » : l'Allemagne non encore unifiée est dite « contrée ») et d'Amérique ;
- quelques villes étrangères ;
- quelques villes françaises considérées comme célèbres quels que soient leurs statuts administratifs ;
- une possession française d'outre-mer ;
- des régions du globe (Arabie, par exemple) ;
- les provinces françaises d'Ancien Régime les plus importantes (Alsace, Bourgogne...) ;
- un palais (le Louvre) ;
- une mer (la Méditerranée), mais pas d'océan à son propre nom, l'*océan* étant « la grande mer qui environne toute la terre » ; quant à *atlantique*, c'est un adjectif ainsi défini : « de l'Océan » ; les autres « noms » d'océans ne sont évoqués que pour leur sens premier (*indien*, de l'Inde ; *pacifique*, paisible, tranquille, qui aime la paix) ;
- des noms d'habitants, sans que le nom de leur lieu d'origine (Andalou, Finlandais, par ex.) soit systématiquement intégré dans les entrées ;
- des noms de peuples qui évoquent la fable ou de très anciennes traditions (AMPHISCIENS, *s.m.pl.* habitants de la zone torride dont l'ombre tombe tantôt vers le sud tantôt vers le nord ; TROGLODYTES, *s.m.pl.* peuple fabuleux d'Afrique qui vivait dans les cavernes) ;
- les grandes constellations de l'hémisphère nord ;
- quelques étoiles (Sirius, Soleil...) ;
- la Terre et la Lune ;
- les grandes fêtes chrétiennes (donc : catholiques), avec indication de leur origine. Outre les fêtes qui tombent un dimanche et les fêtes dites « d'obligation » : Pâques, l'Ascension, la Pentecôte, l'Assomption, la Toussaint, Noël, on trouve l'Annonciation, la Visitation, l'Épiphanie, la Circoncision (sans dire de qui), la Conception (sans « Immaculée »), la Fête-Dieu, la Présentation (de la Vierge, mais non de Jésus) au temple, la présentation de Jésus au temple étant traitée à Chandeleur.

La liste des noms propres ne comporte que des noms de lieux, non de personnes, à de rarissimes exceptions près :

- le Christ (mais non Jésus) et la Vierge (jamais nommée Marie) : ce qui apparaît, c'est donc la caractéristique (si l'on peut dire...), non le(s) prénom(s) ;
- les principaux dieux romains, mais non leurs homologues grecs : on a Jupiter, mais pas Zeus ; et lorsque le dieu a donné son nom à une planète, c'est la planète qui vient souvent en premier dans la définition ; exemple : « JUPITER, *s.m.* planète ; le maître des dieux selon la fable » ;

-quelques divinités « secondaires » qui apparaissent au détour d'une définition : « FLORE, *s.f.* traité de botanique ; déesse des fleurs. » ; parmi elles, deux muses sur neuf, l'une « pour elle-même » : « TERPSICHORE, *s.f.* muse qui préside à la danse », et l'autre en liaison avec un nom d'insecte : « URANIE, *s.f.* muse de l'astronomie, genre de lépidoptère. »
-et quelques personnages historiques, fabuleux ou de fiction, dont le nom s'est lexicalisé ; par exemple « SCARAMOUCHE, *s.m.* nom d'un acteur italien devenu celui d'un rôle bouffon. ». Ou « ZOÏLE, *s.m.* critique d'Homère ; fig. envieux, mauvais critique ».

Si le choix des États du monde et des lieux de l'espace français est logique, d'autres choix surprennent. Pour les capitales d'États européens déjà unifiés, on a Copenhague, ni La Haye, ni Lisbonne, ni Londres, ni Madrid, mais Bruxelles (alors que la Belgique n'est devenue indépendante qu'en 1830), ni Rome (l'Italie n'était pas unifiée, mais c'est la capitale de la papauté), ni Stockholm, ni Saint-Pétersbourg, ni Vienne, ni Berlin (capitale de la Prusse, alors fort puissante), ni Athènes (capitale d'un État indépendant depuis 1832). La présence de Constantinople fait écho à l'importance donnée, dans la description de la langue, au vocabulaire « turco-musulman ». La Guadeloupe est répertoriée, mais ni la Martinique, ni la Réunion. On ignore les États des États-Unis, mais la Nouvelle-Angleterre figure à ANGLETERRE.

Dernière remarque : on note des hésitations dans le classement des entrées. Au XIX^e siècle, les villes dont le nom commence par « Saint » sont classées à « Qqch. (saint). ». Le dictionnaire oscille. Saint-Brieuc, Saint-Denis, Saint-Flour, Sainte-Menehould, Saint-Omer, Saint-Pol, sont classés à BRIEUC (ST), DENIS (ST), etc. Le rédacteur (ou l'éditeur) a dû changer d'avis et les a réintroduits à leur ordre aujourd'hui canonique ; ces villes figurent donc deux fois dans l'ouvrage.

C. La cohérence

La cohérence n'est pas toujours irréprochable, tant pour les renvois que pour les définitions qui font appel à d'autres mots, absents ou mal définis ou dont un autre sens est défini, ce qui aboutit à des culs-de-sac.

Nous nous attacherons d'abord à quelques défauts récurrents, à partir d'exemples repris dans la nomenclature, sans critère particulier, puis à une série de mots appartenant à un domaine très présent dans le dictionnaire, celui de la religion chrétienne.

C-1 : les renvois

a : renvois non honorés

ABÉE ou BÉE, *s.f.* ouverture par laquelle coule l'eau qui fait mouvoir un moulin.

COMTAT, *s.m.* comté.

MÉLÈZE ou LARIX, *s.m.* arbre résineux.

TZAR, *v.* czar.

Pour *abée*, on n'a pas *bée* [dans ce sens] à B. *Comtat* renvoie à *comté*, qui manque, et *mélèze* à *larix*, qui manque aussi. Et si *tzar* renvoie à *czar*, les mots dérivés de *czar* (*czarienne*, *czarine*, *czarowitz*) ne figurent qu'avec la graphie *cz*.

b : renvois omis

Il s'agit de mots (composés ou non) qui figurent à deux reprises, parfois avec des définitions différentes.

BARBEAU ou BLEUET, *s.m.* petite fleur qui vient dans les blés.
PETITE-VÉROLE, *s.f.* maladie cutanée, épidémique et dangereuse.
ROSE-TRÉMIÈRE, *s.f.* plante bisannuelle ; fleur, sorte de mauve.

On a aussi :

BLEUET ou BARBEAU, *s.m.* fleur des champs.
TRÉMIÈRE, *adj.f.* rose —, à fleurs par étages.
VÉROLE (*petite*), *s.f.* maladie dangereuse qui couvre la peau de pustules, et dont la vaccine est le préservatif.

Les deux définitions ne sont pas identiques ; sans être fondamentalement différentes, elles sont globalement exactes, mais ne mettent pas en avant les mêmes caractéristiques de l'objet défini.

C-2 : quelques balbutiements

Dans un ensemble de mots se référant à un thème donné, le traitement des entrées peut être ondoyant et divers. Nous avons pris deux exemples : la série des formats de livres imprimés (par ordre de taille) et celle des points cardinaux.

IN-FOLIO, *s.m.* (*inv. au pl.*) livre dont chaque feuille forme deux feuillets.
IN-QUARTO, *s.m.* livre dont chaque feuille pliée forme 4 feuillets.
IN OCTAVO, *s.m.*, livre dont chaque feuille pliée forme huit feuillets.
IN-DOUZE, *s.m.* livre dont les feuilles sont pliées en douze feuillets.
IN-SEIZE *s.m.* livre dont chaque feuille pliée forme 16 feuillets.
IN-DIX-HUIT, *s.m.* livre dont chaque feuille est pliée en dix-huit feuillets.
IN VINGT-QUATRE, *s.m.* livre dont chaque feuille est pliée en 24 feuillets.
IN-TRENTE-DEUX, *s.m.* livre dont chaque feuille est pliée en trente-deux feuillets.
IN-TRENTE-SIX, *s.m.* livre dont chaque feuille est pliée en trente-six feuillets.

La série est donc complète ; mais nous avons aussi :

FOLIO, *s.m.* numéro d'une page ; *in-folio*, *s.m.* livre dont les feuilles ne sont pliées qu'en deux.
QUARTO (*pr. koua*), *s.m.inv.* dont les feuilles sont pliées en quatre.
OCTAVO (*in*), *s.m.inv.* livre dont chaque feuille est pliée en huit.

Dans les points cardinaux, on a :

SUD, *s.m.* midi, vent du midi ; —, partie du monde opposée au nord ; —*est*, point entre le sud et l'est ; vent qui en vient.
SUD-OUEST, *s.m.* point entre le sud et l'ouest ; vent qui en vient.
NORD, *s.m.* septentrion, pôle arctique.

Donc : ni *nord-est*, ni *nord-ouest* à *nord*, ni *sud-ouest* à *sud*, mais *sud-est* à *sud* (et non traité à part), et *sud-ouest*, à l'inverse, traité uniquement à part.

C-3 : traitement des entrées de l'ensemble « christianisme »

Bien que l'existence légale du protestantisme ait été affirmée par l'édit de tolérance de 1787 rendant l'état civil aux réformés, l'adéquation christianisme=catholicisme est absolue dans le dictionnaire. À Th. Soulice il paraît impossible qu'on puisse être chrétien sans être catholique, comme en témoigne la séquence suivante :

CHRÉTIEN, *nne*, *s.* et *adj.* qui professe la religion catholique ; qui appartient à cette religion (*h* ne se pron. pas).

CHRÉTIENTÉ, *s.f.* tous les pays où la religion catholique est professée.

CHRISTIANISME, *n.m.* religion chrétienne.

D'autres confessions chrétiennes sont évoquées, sans référence au christianisme. À *anglican*, on a « qui professe la religion dominante en Angleterre ». L'adjectif *chrétien* ne figure pas non plus dans la définition d'*anglicanisme*, « religion protestante de l'état en Angleterre. » Et si l'on consulte l'ensemble *protestant*, *protestantisme*, on ignore toujours de quoi il s'agit. On a « PROTESTANT, *ε*, *s.* nom donné d'abord aux luthériens, ensuite aux calvinistes et aux anglicans [ce qui est un bel exemple de cercle vicieux : l'*anglicanisme* est une religion *protestante*, et le nom de *protestant* est donné aux *anglicans*]. », et « PROTESTANTISME, *s.m.* croyance des protestants ». On pourrait espérer en savoir plus avec les entrées *calviniste* et *luthérien*. Peine perdue : le *luthéranisme* est la doctrine de Luther et le *luthérien*, un sectateur de Luther. Allons voir du côté de Calvin : le *calvinisme* est défini comme « secte religieuse, opinion des calvinistes » et le *calviniste* est celui « qui a adopté la doctrine religieuse de Calvin ». On n'en saura pas plus, le dictionnaire ne comportant pas de noms de personnes. Quant au christianisme orthodoxe, l'ouvrage l'ignore, ne relevant, pour *orthodoxe*, que le sens : « conforme à la saine doctrine en matière de religion ».

Notre propos se limitera donc au catholicisme et nous étudierons d'abord ce qui concerne le Christ, puis ce qui est dit des fêtes religieuses, ici nombreuses.

Le Christ figure bien dans la nomenclature :

CHRIST, *s.m.* le Messie (le *s* et le *t* se prononcent).

MESSIE, *s.m.* le Christ promis dans l'ancien Testament.

Il n'est pas nommé Jésus, mot qui, cependant, figure dans le dictionnaire :

JÉSUS, *s.m.* sorte de papier de grand format.

Trois lignes plus haut, nous avons :

JÉSUITE, *s.m.* membre de la société de Jésus.

Donc, littéralement, les jésuites appartiennent à la société d'un format de papier.

Cette absence de la personne Jésus rend obscures bien d'autres définitions.

INCARNATION, *s.f.* union du fils de Dieu avec la nature humaine.

DIEU, *s.m.* le souverain être qui a créé et gouverne tout.

Il s'agit donc de Dieu, le Dieu unique, et non d'un dieu, et c'est pourtant défini comme un nom commun (*s.m.*). Passons. Dans *incarnation*, il est question du « fils de Dieu », mais, à Dieu, Dieu n'a pas de fils. Et comme n'apparaissent dans cette entrée *incarnation* ni Jésus, ni le Christ, ni le Messie, impossible de savoir qui était ce fils que Dieu (si l'on se réfère à l'entrée) n'a pas.

En ce qui concerne les fêtes, l'information encyclopédique a quelques ratés. Certains articles sont irréprochables :

ANNONCIATION, *s.f.* message de l'ange Gabriel à la Vierge pour lui annoncer l'incarnation ; jour où l'église célèbre ce mystère.
ASCENSION, *s.f.* élévation, action de monter ; fête en mémoire de l'ascension de J.-C. au ciel.
ASSOMPTION, *s.f.* fête de l'église catholique en mémoire de l'enlèvement de la Vierge au ciel ; jour où on célèbre cette fête.
PÂQUE, *s.f.* fête annuelle des juifs en mémoire de leur sortie d'Égypte ; *pâques*, *s.f.pl.* fête annuelle de l'Église en mémoire de la résurrection de J.-C.
PENTECÔTE, *s. f.* fête solennelle en mémoire de la descente du Saint Esprit.
TOUSSAINT (*la*), *s.f.* fête de tous les Saints, le 1^{er} novembre.

Notons que, si le dogme de l'Assomption n'a été proclamé qu'en 1950, ce miracle est fêté en Orient depuis le VI^e siècle ; comme pour l'immaculée Conception, la formulation du dogme a été devancée par la piété populaire.

D'autres entrées n'appellent pas le même éloge. Nous ne reviendrons pas sur les mots *circumcision* et *conception*, et nous nous en tiendrons aux exemples ci-dessous, sans nous appesantir sur la question des sigles, abordée infra.

CHANDELEUR, *s.f.* fête de l'Église catholique en commémoration de la présentation de J.-C. au temple et de la purification de la Vierge.
ÉPIPHANIE, *s.f.* fête catholique, le jour des Rois.
FÊTE-DIEU, *s.f.* fête du Saint-Sacrement.
NATIVITÉ, *s.f.* terme consacré pour la naissance de N.-S., de la Ste-Vierge, et de quelques saints.
NOËL, *s.m.* fête de la nativité de J.-C. ; cantiques sur cette fête.
PRÉSENTATION, *s.f.* action de présenter. — *de la Vierge* : fête en mémoire de ce que la sainte Vierge fut présentée au temple.
VISITATION, *s.f.* fête en mémoire de la visite que la Vierge rendit à Élisabeth

En l'absence, dans le dictionnaire, d'entrée consacrée à l'hôtesse de la Vierge, l'article *Visitation* est peu clair. À *Chandeleur*, on évoque la présentation de Jésus au temple, alors que l'entrée *présentation* ne fait allusion qu'à celle de sa mère. L'Épiphanie est bien le jour des Rois, mais on n'y trouve aucune allusion à l'entrée *roi*, qui ignore les rois mages ; et l'on ne sait ni qui sont ces rois, ni pourquoi ils sont fêtés. La Fête-Dieu est la fête du Saint-Sacrement, mais on ne trouve ce syntagme ni à *saint*, ni à *sacrement* (SACREMENT, *s.m.* signe visible d'une grâce invisible, institué par Dieu pour la sanctification des hommes). Bien que cette définition soit excellente, ce qui est rare, il est impossible de savoir ce qu'on fête le jour de la Fête-Dieu. *Noël* renvoie, fort justement, à *nativité*, mais on donne à ce dernier mot un sens étendu, puisqu'il ne s'applique pas seulement à la naissance de Jésus, mais à celle de Marie et de « quelques saints ». Ne nous en étonnons pas, cette précision (qui n'en est pas une, le syntagme « et de quelques saints ») figure dans tous les dictionnaires antérieurs et contemporains. Si Nicot ne définit pas le mot, se bornant à

en donner plusieurs traductions latines suivies d'exemples, également latins, le dictionnaire de l'Académie française (1694) est plus disert. On y lit :

« NATIVITÉ s.f. Naissance. Il ne se dit guere en ce sens qu'en parlant de la Naissance de nostre Seigneur & de celle de la Vierge & de quelques Saints. *La Nativité de nostre Seigneur, la Nativité de la Vierge, la Nativité de saint Jean Baptiste.* »

Ce « quelques saints », que l'on retrouve dans de très récents ouvrages (le grand Robert version électronique de 1994, par exemple), est pure invention :

« Avec Jésus et Marie, Jean [le Baptiste] est le seul dont l'Église célèbre la naissance (*nativitas*) ». (1967, G. Marsot, in *Catholicisme, hier, aujourd'hui, demain*, tome 6, col. 374).

L'emploi de sigles (J.-C. ; N.-S.) ajoute à la difficulté. À *nativité* nous avons *N.-S.*, sans qu'on puisse savoir que c'est le sigle de *Notre-Seigneur*, syntagme que l'on trouvera (sans trait d'union) à la fin de l'entrée *seigneur* (« *le Seigneur* : Dieu, notre seigneur J.-C. »). Ce *J.-C.* caché, notamment, dans *nativité* et dans *seigneur* se rencontre ailleurs :

NAZARÉEN, ENNE, *adj.* sectaire juif qui honorait J.-C. comme un homme juste et saint.

Outre que la définition est très étrange, outre le fait qu'un adjectif est défini par un nom, impossible de savoir QUI honorait ce sectaire, puisque la signification du sigle n'est nulle part donnée.

Si nous nous sommes étendus sur le vocabulaire des chrétiens, c'est parce qu'il est très présent dans le dictionnaire. Il l'est aussi, naturellement, dans les autres dictionnaires contemporains : la France est catholique à 90%. Mais on ne retrouve pas ailleurs l'adéquation chrétien = catholique. Le recensement des fêtes liturgiques y est moins complet, le S.-P.& D. néglige la Circoncision du Christ (le substantif est défini de manière elliptique), la Conception (de la Vierge) et la Fête-Dieu, qui est également laissée de côté par Landais. On ignore les raisons de l'abondance de ce vocabulaire. C'est peut-être une marque personnelle de l'auteur, dont la bibliographie comporte des ouvrages d'édification pour la jeunesse ; il a, en effet, adapté les *Considérations sur les œuvres de Dieu dans la nature et dans la Providence*, écrit apologétique du pasteur luthérien Christoph Christian Sturm (1740-1786) qui eut un immense succès (y compris dans les milieux catholiques qui en modifièrent quelques détails) jusqu'à la fin du XIX^e siècle.

D. L'adaptation de l'ouvrage à son public

La loi Guizot n'a pas, à proprement parler, fixé les programmes de l'école élémentaire, mais elle a donné un cadre à l'enseignement :

« L'instruction primaire élémentaire comprend nécessairement l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, les éléments de la langue française et du calcul, le système légal des poids et mesures. » (Titre premier, article premier).

À première vue, rien de nouveau : l'instruction étant, de temps immémorial, aux mains de l'Église, la religion y tient la première place, on apprend (en principe) dans toutes les écoles à lire, souvent à écrire, parfois à calculer. Pourtant, cet article de loi est porteur d'une innovation qui posera de gros problèmes aux enseignants : il

contraint à l'apprentissage du système légal des poids et mesures, le système métrique, qui repose sur le mètre, ce mètre dont la définition

« leur [aux héros de *La guerre des boutons*] paraissait horriblement compliquée : dix millionième partie du quart, de la moitié... du... » (1912, L. Pergaud, *La guerre des boutons, roman de ma douzième année*, p. 7-8).

Si, juste avant la guerre de 14-18, l'instituteur Louis Pergaud avait tant de mal à faire assimiler ces notions à ses élèves, la situation était pire sous la monarchie de Juillet :

« la langue française et le système des poids et mesures [sont] difficiles à pénétrer dans certaines régions où ils entrent en concurrence avec les patois et dialectes, avec les aunes, les lieues ou les chopines. » (2004, F. Mayeur, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation, III. 1789-1930*, p. 337-338).

Pour Soulice comme pour ses contemporains, ces mesures sont « nouvelles » (c'est ainsi qu'il les qualifie), bien que le système métrique date de la Convention (1792-1795), et que les pouvoirs publics aient, de longue date, fait des efforts pour les imposer, comme en témoigne le *Tableau des anciennes mesures du département de la Meurthe, comparées aux mesures républicaines. Publié par ordre du Ministre de l'Intérieur en 1798 (an VI)*.

Puisque la loi l'y contraint, Soulice les définit toutes ; mais, pour être compris, il le fait en prenant pour base les mesures anciennes, connues de tous. Autrement dit : le pied (du roi) n'est pas une mesure de longueur valant approximativement 32,4 cm, mais une « mesure de douze pouces ». Malgré les difficultés, il parvient à des solutions presque toujours satisfaisantes.

Pour rendre compte de cet effort pédagogique, nous avons fait un relevé de plusieurs de ces mesures anciennes (qu'il faut bien définir puisque tout le monde les utilise) et « nouvelles » (que les instituteurs doivent impérativement connaître) ; cela permet de comprendre, à l'aide d'un exemple concret, à quel point la tâche des enseignants et des auteurs d'ouvrages destinés à l'enseignement était alors ardue.

D-1 : mesures anciennes

Nous les avons groupées en mesures de longueur et de superficie, et mesures de poids et de capacité.

a : mesures de longueur et de superficie

La plupart des mesures varient de province à province ; l'auteur a pris pour base les mesures parisiennes.

ARPENT, *s.m.* étendue de terre de cent perches carrées.

AUNE, *s.f.* mesure de longueur de 3 pieds 8 pouces.

LIEUE, *s.f.* mesure itinéraire de 2282 toises ou 2739 pas géométriques, *lieue marine*, de 2852 toises.

LIGNE, *s.f.* [...] mesure 12^e partie du pouce.

PAS, *s.m.* [...] mesure précise de distance.

PERCHE, *s.f.* ancienne mesure de surface de 18, 20 ou 22 pieds ; terre qui a cette mesure ; morceau de bois long de dix à douze pieds.

PIED DE ROI *s.m.* mesure de douze pouces.

POINT, *s.m.* 12^e partie d'une ligne.
POUCE *s.m.* mesure de douze lignes ; douzième partie du pied du roi.
TOISE, *s.f.* mesure de six pieds.
VERGE, *s.f.* mesure de longueur, de superficie.
VERGÉE, *s.f.* mesure de terrain de 358 toises carrées.

Deux mesures ne sont pas définies (*pas* et *verge*, bien que le texte donne le *pas* pour une mesure précise) ; en outre l'entrée *pas* ignore le *pas géométrique*, que l'on ne trouve pas non plus à *géométrie*, quoique la définition de *lieue* s'y réfère.

b : mesures de poids et de capacité

Les mesures prises pour base sont également les mesures parisiennes.

BOISSEAU, *s.m.* ancienne mesure pour le grain, etc. ; son contenu.
CHOPINE *s.f.* demi-pinte.
DIZEAU, *s.m.* tas de dix gerbes, de dix bottes de foin.
FEUILLETTE (*// m.*), *s.f.* tonneau d'un demi-muid.
GRAIN, *s.m.* poids égal à la 72^e partie du gros.
GROS *s.m.* poids qui est la 8^e partie de l'once.
GROSSE, *s.f.* 12 douzaines de certaines marchandises.
LITRON, *s.m.* ancienne mesure, 16 pouces cubes.
LIVRE *s.f.* poids de 16 onces, ancienne monnaie valant 20 sous.
MUID, *s.m.* mesure de 288 pintes pour les liquides, mesure pour les grains, le sel, etc.
ONCE, *s.f.* poids de huit gros.
PINTe *s.f.* mesure pour les liquides ; son contenu.
POISSON, *s.m.* petite mesure.
QUARTAUT, *s.m.* mesure qui contient le quart d'un muid.
ROQUILLE (*// m.*), *s.f.* mesure de vin, le quart du setier.
SETIER, *s.m.* mesure pour les grains ou les liqueurs, différente suivant les pays, — mesure de superficie.
VELTE, *s.f.* mesure de liquide de six pintes.
VERSE, *s.f.* manne d'osier contenant 35 livres de charbon de terre.

Là aussi on note des définitions absentes (*boisseau, pinte, poisson*), des imprécisions (*grosse, muid, setier*) et une formulation qui tient compte des variantes « suivant les pays » (*setier*). Toutes les mesures usuelles figurent dans la nomenclature, et aucune ne donne les équivalences du système métrique : à l'évidence, le lecteur en ignore tout. Il en est de même lorsqu'il s'agit de mesures étrangères :

VARE, *s.f.* mesure espagnole qui équivaut à une aune et demie.

D-2 : nouvelles mesures

Nous avons adopté le même groupement que pour les mesures anciennes. Le dictionnaire définit les préfixes qui multiplient ou divisent.

DÉCA, particule qui se joint aux termes de mesures nouvelles et qui signifie dix.
DÉCI, particule qui se joint aux termes des nouvelles mesures et signifie la 10^e partie.
HECTO, mot qui précède les noms de mesures et désigne une unité cent fois plus grande.
KILO, *s.m.* nom générique qui, placé devant un nom de mesure, indique un nombre mille fois plus grand que l'unité génératrice.
MILLI, nom générique de la millième partie d'une chose.

a : mesures de longueur et de superficie

ARE, *s.m.* unité dans les nouvelles mesures de surface, contenant 100 mètres carrés (2 perches carrées et 92 centièmes).

CENTIARE, *s.m.* (mesure de superficie) centième partie de l'are, un mètre carré.

CENTIMÈTRE, *s.m.* centième partie du mètre (mesure de longueur).

DÉCAMÈTRE *s.m.* mesure de 10 mètres (30 pieds, 9 pouces et quelques lignes).

DÉCARE, *s.m.* dix ares.

DÉCIARE, *s.m.* mesure de superficie, dixième partie de l'are (10 mètres carrés).

DÉCIMÈTRE, *s.m.* mesure de longueur, dixième partie du mètre.

HECTARE, *s.m.* cent ares (nouvelle mesure).

HECTOMÈTRE, *s.m.* cent mètres.

KILOMÈTRE, *s.m.* mille mètres.

MÈTRE, *s.m.* mesure de longueur qui a 36 pouces et 11 lignes.

MILLIMÈTRE, *s.m.* millième partie du mètre.

MYRIAMÈTRE, *s.m.* mesure itinéraire, dix mille mètres, environ 2 lieues.

MYRIARE, *s.m.* mesure de superficie, dix mille ares.

b : mesures de poids et de capacité

CENTIGRAMME, *s.m.* centième partie du gramme, (mesure de poids).

CENTILITRE, *s.m.* centième partie du litre, (mesure de capacité).

DÉCAGRAMME, *s.m.* dix grammes.

DÉCALITRE, *s.m.* dix litres (dix pintes et demie).

DÉCASTÈRE, *s. m.* dix stères ou cinq voies de bois.

DÉCIGRAMME, *s.m.* mesure de pesantier, dixième partie du gramme.

DÉCILITRE, *s.m.* mesure pour les liquides, dixième partie du litre.

DÉCISTÈRE, *s.m.* dixième partie du stère (mesure pour les solides)

GRAMME *s.m.* unité des mesures de poids dans le nouveau système (environ 19 grains).

HECTOGRAMME, *s.m.* cent grammes.

HECTOLITRE, *s.m.* cent litres.

HECTOSTÈRE, *s.m.* cent stères

KILOGRAMME, *s.m.* mille gramme.

KILOLITRE, *s.m.* mille litres.

KILOSTÈRE, *s.m.* mille stères.

LITRE, *s.m.* unité des mesures de capacité, un décimètre carré.

MILLIGRAMME, *s.m.* millième partie du gramme.

MILLILITRE, *s.m.* millième partie du litre.

MILLISTÈRE, *s.m.* millième partie du stère.

MYRIAGRAMME, *s.m.* mesure de pesantier, dix mille grammes, environ 20 livres 7 onces.

MYRIALITRE, *s.m.* mesure de capacité, dix mille litres.

QUINTAL, *s.m.* poids de cent livres.

QUINTIMÈTRE, *s.m.* 5^e partie du mètre.

STÈRE, *s.m.* mesure des bois de chauffage, *il est égal au mètre cube.*

TONNEAU, *s.m.* [...] mesure de liquide, poids de vingt quintaux, ou espace de quarante pieds cubes, *t. de mar.*

VOIE, *s.f.* [...] — *de bois, de pierres*, charretée d'une mesure déterminée. — *d'eau*, deux seaux pleins d'eau.

Pour les unités-étalons (*litre, mètre, gramme*), les définitions sont données par rapport aux mesures anciennes ; il n'en est pas toujours de même pour les multiples (*déca-, hect[o]-, kilo-, myria-*) et les fractions (*déci-, centi-, milli-*). Et l'exercice est ardu quand font défaut les équivalences exactes, d'où les mentions « environ » ou « quelques » (*décamètre, gramme, myriagramme, myriamètre*) et l'emploi d'un vague « déterminée » (*voie*).

Ajoutons que le *quintimètre* et la plupart des mesures dont le nom commence par le préfixe *myria-* nous sont inconnues :

« *Myria-* est peu productif en français ; il entre dans la construction de quelques noms des unités de mesure valant dix mille fois l'unité de base désignée par le second élément (*myrialitre*, *myriagramme*) ; ces noms ne semblent pas avoir eu un usage réel. » (*DHLF* tome 2, p. 1297).

5. La microstructure

Tant pour les mots de la langue que pour les noms propres, les entrées sont, dans l'ensemble, bien normalisées. On notera quelques incohérences, des codes typographiques parfois mal respectés (il ne s'agit pas de coquilles, leur recherche est décevante tant elles sont peu nombreuses), des abréviations ne correspondant pas toujours au tableau qui figure en tête de l'ouvrage.

L'auteur connaît les consignes ministérielles d'apprentissage de la lecture, en particulier ce qui concerne l'épellation : il serait exagéré d'affirmer qu'il les respecte :

N (*énne*), *s.f.* suivant l'épellation ancienne, (*ne*) *s.m.* suiv. l'épellation moderne ; lettre consonne 14^e de l'alphabet.

R, *s.f.* suivant l'appellation ancienne et *masc.* suiv. la moderne, 14^e consonne, 18^e lettre de l'alphabet.

S, *s.f.* suivant l'ancienne appellation et *s.m.* suivant la moderne, 15^e consonne, 19^e lettre de l'alphabet.

Manquent à l'appel F, L et M. Pourquoi ? Nous n'en savons rien, les sources sont muettes, il n'existe dans les archives Hachette, en ce qui concerne ce dictionnaire, aucune correspondance entre l'auteur et l'éditeur antérieure à 1851.

Dernière remarque : pour les lettres valant chiffre romain, cette valeur est toujours indiquée :

L [...] lettre numérique 50.

N [...] lettre numérale valant 900 en chiffres romains et avec un trait au-dessus, 9 000.

A. Les mots de la langue

Le dictionnaire ne fait l'impasse sur aucune catégorie grammaticale ; elles sont toutes définies, et figurent toutes dans le texte des entrées, car

« la classification de tous les mots en neuf espèces a permis aux grammairiens de simplifier les règles élémentaires ; au lieu d'avoir à donner autant de règles qu'il y a de mots, il a suffi de quelques règles générales pour l'analyse de 50,000 mots. » (*S.-P. & D.*, p. V).

Le mot *préfixe* n'étant pas encore couramment employé, on trouve, à sa place, *particule*, *mot*, ou *nom* (voir supra *Nouvelles mesures*).

Les genres et les nombres sont indiqués pour les noms (ici substantifs), les adjectifs et les pronoms, tout comme les catégories (ou voix) pour les verbes. Les difficultés orthographiques, les exceptions à la règle sont relevées. Les sens figurés et les niveaux de langue sont notés, la prononciation est donnée si nécessaire. Les mots plurisémiques sont décrits et la terminologie n'est pas ignorée.

A-1 : les catégories grammaticales (mots variables et invariables)

On se bornera à quelques exemples pris dans les « espèces » de mots, à l'exception des verbes qui seront étudiés plus loin.

CHÂTAIGNIER, *s.m.* arbre qui porte les châtaignes.
ÉMERAUDE, *s.f.* pierre précieuses verte.

ATTENTIONNÉ, *E*, *adj.* qui a des égards, des attentions.

DIÉTÉTIQUE, *adj.* 2 *g.* qui est relatif à la diète.

GIBOYEUX, *EUSE*, *adj.* abondant en gibier.

JUMEAU, *JUMELLE*, *s.* et *adj.* se dit d'un enfant né avec un autre ou avec plusieurs autres dans le même accouchement, égal, parallèle.

LIMITATIF, *IVE*, *adj.* qui limite.

OPULENT, *E*, *adj.* très riche.

GLORIEUSEMENT, *adv.* avec gloire, avec honneur.

AU, article contracté pour à *le*, (*pl. aux* pour à *les*) il s'emploie aussi pour *dans*, *avec*, *selon*, etc.

LE, *art.* et *pron. pers. m. s.* au fém. *la*, et au *pl.* des 2 *g.* *les*.

DONT, *pron. rel.* pour *de qui*, *duquel*, *de laquelle*, *desquels*, *desquelles*, *de quoi*.

ELLE (*pl. elles*), *pron. pers. f.* de la 3^e personne.

MOI, *pron. pers. 2 g.* de la 1^{re} personne, *je*, *me*, au *pl. nous* ; à *moi* ! à mon secours !

DURANT, *prép.* pendant.

LAS ! *interj.* hélas.

MAIS, *conj. adversative* qui marque contrariété, exception, différence, augmentation, diminution, etc. — *s.m.* obstacle, empêchement.

OU, *conj.* autrement.

ET, *conj.* qui lie les parties du discours et les membres d'une phrase, *et cœtera s.m.pl.* et le reste.

DONC, *conjonc.* par conséquent, ainsi

OR, *particule* qui sert à lier une proposition à une autre.

NI, *particule* conjonctive et négative.

CAR, *conj.* qui marque la raison d'une proposition.

Pour les adjectifs, s'ils n'ont pas de forme distinctive au féminin, le dictionnaire le relève (*adj. 2 g.* : adjectif deux genres), dans le cas contraire, ces formes figurent (*e*, *ée*, *ive*, *elle*, *euse*...). On notera que les éléments constitutifs de la célèbre question « Mais où est donc Ornicar ? » ne sont pas tous définis de la même manière : on les nomme tantôt *conjonction* (*mais*, *ou*, *et*, *donc*, *car*), tantôt *particule* (*or* et *ni*), sans raison apparente

A-2 : les conjugaisons (verbes)

Les entrées concernant les verbes sont traitées avec soin. Les voix sont indiquées, les conjugaisons aussi, si elles offrent des difficultés. On a relevé ici un certain nombre de verbes à une voix, à plusieurs voix, irréguliers et/ou défectifs.

DÉSOBÉIR, *v.n.* refuser d'obéir.

ÉMOUVOIR, *v.a.irr.* (se conj. c. *mouvoir*), causer de l'émotion, toucher vivement, mettre en mouvement.

CRITIQUER, *v.a. é, ée p.* examiner, censurer, blâmer.

ABÂTARDIR, *v.a., i, ie p.* faire dégénérer, altérer une chose ; *s' — v.pr.* dégénérer.

REPRENDRE (se conj. sur *prendre*), continuer ce qui avait été interrompu, répliquer, blâmer, réprimander, rétablir. — *v.n.* en parlant des arbres transplantés, prendre de nouveau racine. *se — v. pr.* s'interrompre en parlant pour s'exprimer différemment ; se rejoindre en parlant de chairs découpées.

ALLER, *v.n.* (irr.) marcher, se diriger vers un point, se mouvoir, agir, être ou se mettre en mouvement, se transporter d'un lieu à un autre. *Ind. pr.* je vais *ou* je vas, tu vas, il va, n. allons, v. allez, ils vont ; *imp.* j'allais, etc., n. allions, etc. ; *p. déf.* j'allai, tu allas, etc., n. allâmes, etc. ; *fut.* j'irai, etc., n. irons, etc. ; *cond.* j'irais, etc., n. irions, etc. ; *impé.* va, allons, allez ; *subj. pr.* que j'aile, etc., q. n. allions, q. v. alliez ; qu'ils aillent ; *imp. subj.* q. j'allasse, etc., q. n. allussions, etc. *p. pr.* allant ; *p.p.* allé, ée. *Aller son chemin*, le continuer ; *aller contre*, s'opposer ; *se laisser aller à*, se livrer à ; *il y va de*, il s'agit de ; *s'en aller*, *v. pr.* partir, s'écouler, mourir. (Aux temps composés on se sert du *v. être* que l'on place après les 3 pronoms, *je m'en suis allé, tu t'en es allé, il s'en est allé*, etc.).

DÉCOUDRE, *v.a. irr.* (se conj. c. *coudre*), défaire ce qui est cousu ; *en — v.n.* en venir aux mains ; *se — v.pr.* se dit des coutures qui se défont.

SEOIR, *v.n. déf. et irr.* dans le sens d'être assis, ne se dit qu'au *p. pr. séant* et au *p. p. sis, e*, — dans le sens d'être convenable, ne se dit qu'au *p. pr. seyant* et aux 3^{es} pers. *Ind. pr.* il sied, ils siéent ; *imp.* il seyait, ils seyaient ; *fut.* il siéra, ils siéront ; *cond.* il siérait, ils siéraient.

SOULOIR, *v. n.* avoir coutume, ne s'emploie guère qu'à l'imparfait.

Le verbe *aller*, les verbes défectifs (et rares : personne n'utilise tous les jours *chaloir* [que Soulice néglige], *gésir, seoir, souloir*, pour ne citer qu'eux) devaient causer d'insurmontables difficultés aux maîtres ruraux à peine alphabétisés eux-mêmes et, pour une bonne part, non francophones. L'auteur en est conscient et tente d'être le plus clair et le plus pédagogue possible ; la remarque finale de l'entrée *aller* est éclairante sur ce point.

A-3 : difficultés et exceptions à la règle

L'auteur, sûrement averti des tentatives de réforme de l'orthographe, les fustige (NÉOGRAPHIE, *s.f.* ou NÉOGRAPHISME, *s.m.* manière d'orthographier contraire à l'usage.) et se montre fidèle à la tradition. Les difficultés le plus souvent relevées concernent les accords et les exceptions.

CONFESSE, *s.* (n'a ni genre ni nombre) il s'emploie sans article comme régime des verbes, être, aller à —, revenir de —.

DOT, *s.f.* (*non usité au pl.*) bien qu'apporte une femme en mariage.

EX-VOTO, *s.m. sing. et pl.* (*mots latins*) offrande à la Divinité ou à un saint en commémoration d'une protection spéciale.

GENS, *s.pl.* (*fém.* après l'adj., *masc.* avant) personnes d'un même parti, d'un même pays, sans désignation précise.

VINGT, *adj.* numéral, deux fois dix ; multiplié par un autre nombre et immédiatement suivi d'un substantif, il prend une *s* : *quatre-vingts ans*.

On a un mot qui échappe à la catégorisation, un mot sans pluriel, un autre invariable, un mot dont le genre change selon sa place dans la phrase, un accord difficile.

L'ouvrage signale aussi quelques orthographes anciennes ; on peut se demander pourquoi elles sont relevées alors que, visiblement, la place manque. La réponse réside sans doute dans la persistance de traits langagiers transmis de génération en génération dans les familles.

« L'enfant se trouve [...] normalement d'une part en présence d'un système qu'il perçoit inconsciemment de manière plus ou moins complète, d'autre part en présence de certaines irrégularités. [...] On considère que la période de la petite enfance est terminée quand [...] l'enfant [adopte] les irrégularités inculquées par les adultes. Il faut savoir [...] que certaines des régularisations viennent à être tolérées par les adultes à certaines périodes de l'histoire des langues ; elles persistent alors chez les enfants lorsqu'ils sont grands, et ils les transmettent à leurs descendants. (Exemple simple : la différence des voyelles de *j'aime*, nous *aimons* de l'ancien français a été éliminée au profit de la conjugaison uniforme : *j'aime*, nous *aimons*). » (1952, M. Cohen, « Sur l'étude du langage enfantin », in *Enfance*, 5^e année, n° 3, p. 233).

Revenons au Soulice :

AMÉ, E, *adj.* aimé (vieux mot).

Il y avait longtemps, sous la monarchie de Juillet, que le mot était vieux. En témoignent deux éditions du *Dictionnaire de l'Académie française*.

AMÉ, ée *adj.* Aimé. Vieux mot qui n'est plus en usage que dans les Lettres et Ordonnances du Roy, en stile de Chancellerie. *Nos amez & feaux les gens tenants nos Cours de Parlement. Nostre tres-cher & tres-amé frere. Nostre amé & feal tel nous a exposé* (édition 1694).

AMÉ, e *adj.* Aimé. Vieux mot qui a été longtemps utilisé en style de Chancellerie, dans les lettres et les ordonnances du roi. *Nos amés et féaux les gens tenant notre cour de parlement. Notre très-cher et très-amé frère. Notre amé et féal tel nous a exposé* (édition 1835).

Orthographe mise à part, les définitions sont identiques. Si vieux qu'il ait été, ce mot devait encore être connu et, sinon d'emploi courant, du moins usité dans certaines régions françaises, dans certains milieux. Cet exemple est significatif de la persistance de traditions locales dont l'enseignement devait tenir compte.

A-4 : sens figurés et niveaux de langue

Les sens figurés sont nombreux, les mots familiers assez présents, on trouve quelques mots notés *pop.* ou *t[erme] à éviter*, voire *bas*. Ils sont rares, ceux qui n'ont pas été relevés étant à l'évidence des « expressions qui doivent être ignorées de la jeunesse ».

BÂT, *s.m.* selle les bêtes de somme ; *fig.* fardeau, esclavage.

BILE, *s.f.* humeur du corps, *fig.* colère.

CLOPINER, *v.n.* marcher avec peine (*fam.*)

FOIRE, *s.f.* grand marché public à époque fixe ; cours de ventre. (*t. bas.*)

FOIRER, *v.n.* avoir la diarrhée. (*t. bas.*)

FOIREUX, EUSE, *adj.* qui a la diarrhée. (*t. bas.*)

ROBIN, *s.m.* homme de robe (*t. de mépris*).

ROUPILLER (*// m.*), *v.n.* sommeiller à demi (*fam.*)

TAPON, *s.m.* étoffe, linge, soie, etc. mis en tas (*fam.*)

VESSE, *s.f.* vent qui sort sans bruit par le derrière de l'animal (terme à éviter).

VESSER, *v.n.* lâcher une vessie (terme à éviter).

Curieusement (pour nous) *vesse* et ses dérivés sont des « termes à éviter », tandis que *pet* et *rot* sont, comme *caca*, dépourvus de toute marque.

A-5 : prononciation

L'alphabet phonétique international est, naturellement, inconnu du dictionnaire (mis au point à la fin du XIX^e siècle, il est longtemps resté réservé aux spécialistes), la prononciation n'est pas indiquée pour tous les mots (comme, par exemple, dans Landais ou Noël et Chapsal), mais les difficultés sont signalées. En premier lieu vient l'*h* aspiré ; à l'entrée de la lettre H, on lit : « NOTA Les mots commençant par *h* aspiré sont précédés d'un astérisque. ». La prononciation du C, qui dépend de la voyelle qui le suit, n'est pas plus aisée, et la consultation du dictionnaire ne sera pas d'un grand secours à l'utilisateur perplexe :

C, *s.m.* consonne, 3^e lettre de l'Alphabet, se prononce généralement comme K et comme S, lorsqu'il y a une cédille dessous (ç).

L'information pertinente manque : dit-on *sédille* ou *kédille* ? *katégorie* ou *satégorie* ? Il n'en est pas toujours ainsi : lorsque la prononciation d'un mot ne correspond pas à sa graphie, on attire souvent l'attention du lecteur.

CONCHYLIOLOGIE, *s.f.* (ki) science qui traite des coquillages.
CUILLER ou CUILLÈRE, (*// m.*) *s.f.* ustensile de table pour manger le potage et les mets liquides.

Les remarques les plus fréquentes concernent les *l* mouillés (*// m.*).

A-6 : plurisémie, homographie

Certaines entrées juxtaposent des mots de sens voisins (il s'agit alors d'entrées plurisémiques) et d'autres de sens différents, homographes des premiers.

a : plurisémie

Les mots des entrées plurisémiques (voir *temps*) peuvent appartenir à la même catégorie grammaticale ; il peut aussi s'agir, pour le même mot, d'emplois nominaux, adjectivaux, adverbiaux (*clair, domestique*).

TEMPS, *s.m.* succession de moments, mesure de durée, loisir, saison propre à chaque chose, terme, moment précis, les âges, les siècles, circonstances, état des choses, disposition de l'air, division d'une action en plusieurs moments, différentes inflexions qui marquent dans les verbes le temps où se passe l'action dont on parle, *t. de gramm.* à — dans le temps présent ; *de — en* — de fois à autre ; *de tout* — toujours.

CLAIR, E, *adj.* qui fixe de la lumière ou qui en reçoit, brillant, peu épais, évident, manifeste ; *clair s.m.* clarté, lumière ; *clair adv.* clairement.

DOMESTIQUE, *s. 2 g.* serviteur, servante ; l'intérieur de la maison, le ménage ; *adj. 2 g* ; qui est de la maison, de la famille, apprivoisé.

Les groupements de sens sont parfois peu (ou pas) pertinents. L'article *temps* (treize sens sans les expressions) mélange allègrement ce que nous classerions en (au moins) deux grandes rubriques : ce qui concerne la durée et ce qui a trait à l'atmosphère. Il s'agit, cependant, du même mot, issu du latin *tempus*.

b : homographie

Certains mots ne sont pas *plurisémiques*, mais simplement *homographes*.

CONTINENT, *s.m.* grande étendue de pays ; terre ferme ; —, ENTE, *adj.* chaste.

INCONTINENT, *E, adj.* qui n'est pas chaste. — *adv.* sur le champ.

LAI, *s.m.* plainte ; doléance ; *lai, e, adj.* laïque.

LAPS, *s.m.* espace de temps, — *,e, adj.* tombé.

LIMON, *s.m.* boue déposée par des eaux courantes, terre détremée, fruit plus petit que le citron, branche de la limonière, pièce de bois qui soutient les marches d'un escalier, le devant du brancard d'une charrette où est attaché le cheval qui soutient l'équilibre de la voiture.

MALINE, *s.f.* temps des grandes marées à la nouvelle et à la pleine lune ; dentelle de Flandre.

SON, *s.m.* bruit, ce qui frappe l'ouïe ; partie la plus grossière du blé moulu.

Il ne s'agit pas d'un mot (« Son ou groupe de sons d'une langue auquel est associé un [c'est nous qui soulignons] sens. » (1980, *DFH* p. 1016), mais de *plusieurs* mots homographes, ayant *plusieurs* sens différents, appartenant, ou non, à des ensembles de sens voisins, et relevant, ou non, de la même catégorie grammaticale.

À l'entrée *continent*, le lecteur a un peu de mal à relier la terre ferme à la chasteté : le premier mot (« grande étendue de pays ») vient du latin *continens (terra)*, « (terre) qui tient ensemble, (terre) d'un seul tenant », le deuxième (l'adjectif *continent*), du verbe *continere*, « contenir (ses passions) ». L'adjectif *incontinent* est de sens contraire de l'adjectif *continent* (même origine), l'adverbe est la francisation du latin juridique *in continenti (tempore)*, « dans (un temps) continu ». Le lien entre la plainte (ce *lai* à l'origine incertaine, peut-être celte) et le laïc (disparu de l'usage sauf dans la locution *frère lai*, le mot *lai* est l'ancienne graphie de *laïc*, et désigne un religieux non prêtre, attaché au service des moines) n'est pas plus évident. Tout aussi obscure est la relation entre une durée (latin *lapsus*, « écoulement ») et une chute (le mot *laps* transcrit le latin *lapsus*, participe passé de *lapsare* [fréquentatif de *labi*], « glisser, tomber ») ; le mot *laps* était déjà rarissime en 1836, le substantif ne se rencontrant à peu près jamais en emploi isolé, et l'adjectif, appartenant au vocabulaire chrétien, ne se trouvant plus que comme élément de composition de *relaps*, « retombé dans l'erreur ». Rien ne relie la texture d'un terrain (en ce sens le mot *limon* est issu du latin populaire *limo*), à la menuiserie ou à la charronnerie (ces sens techniques viennent d'un radical gaulois). Au sens (disparu de l'usage) de « grande marée », le mot *maline* renvoie au bas latin *malina* par l'espagnol, au sens de « dentelle », il évoque la ville belge de Malines. Au sens de « bruit », le mot *son* vient du latin *sonus*, et l'autre mot (partie grossière du blé moulu) est issu du latin *secundus*, « secondaire », par l'ancien français *seon*, « rebut ».

Il arrive que mots de la langue et noms propres figurent dans la même entrée :

CHER, ÈRE, *adj.* chéri, tendrement aimé, qui coûte beaucoup ; *cher adv.* à haut prix. *Cher*, rivière qui prend sa source dans le dép. de la Creuse et se jette dans la Loire près de Tours, elle donne son nom à un dép. formé de parties du Bourbonnais, du Berry et du Nivernais.

Ce n'est pas le seul exemple ; à *marche* (mouvement de celui qui marche) on trouve l'ancienne province de la Marche.

Quels qu'ils soient, ces assemblages hasardeux témoignent soit d'une maîtrise insuffisante du métier de lexicographe, soit d'une exigence (de l'auteur lui-même ?

de l'éditeur ?) de brièveté : l'ouvrage devait être maniable (au sens premier du terme) et bon marché. Regrouper des homographes dans un seul article au lieu de consacrer une entrée à chacun d'eux fait gagner de la place. Toute extension de contenu réagit mécaniquement sur le volume du contenant, donc sur son prix.

A-7 : terminologie, vocabulaires de spécialité

La liste des abréviations en comporte quinze qui tiennent à la terminologie ; c'est insuffisant pour couvrir le champ des vocabulaires de spécialité abordés dans le dictionnaire. Dans le corps du texte, l'information est, donc, souvent donnée en clair. À titre d'exemples :

ACCOMPAGNATEUR, TRICE, s. (*t. de mus.*) qui accompagne la voix avec un instrument.
ACTIF, IVE, *adj.* qui agit, vif, laborieux. *Verbe actif (t. de gramm.)* verbe qui a un régime direct.
—, s.m. (*t. de commerce*) somme dont on est créancier.
HOIR, s.m. héritier ; *les hoirs*, les enfants (*t. de droit*).

Grammaire (in *actif, ive*) et *musique* (in *accompagnateur, trice*) figurant dans la liste du début de l'ouvrage, les références sont données sous forme abrégée, au contraire de *commerce* (in *actif, ive*) et *droit* (in *hoir*), en toutes lettres.

B. Les noms propres

À d'infimes exceptions près, il ne s'agit que de noms de lieux. Nous nous attacherons aux lieux situés sur le territoire national. Ce qui en est dit correspond, en effet, aux modestes notions de géographie que les pouvoirs publics tentaient d'introduire dans le cursus scolaire, même à titre facultatif.

B-1 : géographie physique

Les fleuves, les rivières, les chaînes de montagne sont traités en fonction des divisions administratives auxquelles ils ont donné leur nom.

GARD ou GARDON, rivière qui prend sa source dans le dép. de la Lozère et qui se jette dans le Rhône ; elle donne son nom au dép. du Gard.
LOIRE (*la*), rivière qui prend sa source dans le dép. de l'Ardèche et se jette dans l'Océan, dép. formé de l'ancien Forez, *Haute-Loire*, dép. formé de l'ancien Velay, de parties du Forez, du Vivarais, du Gévaudan et l'Auvergne, *Loire-Inférieure*, dép. formé de la partie sud de l'ancienne Bretagne.
PYRÉNÉES (*les*), haute chaîne de montagnes qui séparent la France de l'Espagne et qui donnent leur nom à trois dép., savoir 1° *Basses* — dép. formé du Béarn, des Pays Basques de Soule, Navarre et Labour, 2° *Hautes* — dép. formé du Bigorre et des Quatre Vallées, 3° *Pyrénées Orientales*, formé du Roussillon, de la Cerdagne et d'une partie du Languedoc.
RHIN (*le*), un des plus grands fleuves d'Europe, a trois sources dans les glaciers du St Gothard, canton des Grisons ; il sépare l'Allemagne de la Suisse et de la France et parvenu en Hollande il se divise en quatre branches dont l'une, dite le *Vieux Rhin*, se perd au dessous de Leyde, dans les dunes de la mer d'Allemagne. Il donne son nom à deux départements, savoir : 1° le *Bas-Rhin*, formé de la partie septentrionale de l'Alsace, et 2° le *Haut-Rhin*, composé de l'Alsace méridionale.

Mers et océan ne sont pas l'objet de la même attention. La mer du Nord est passée sous silence, la Manche figure dans la nomenclature (elle a donné son nom à un département), l'Atlantique est absent de la liste des entrées, l'Océan (sans

qualificatif) est simplement une grande étendue d'eau qui entoure la terre, la Méditerranée est décrite.

MANCHE (*la*), détroit entre l'Angleterre et la France ; dép. formé de parties de la Normandie et du Perche.

MÉDITERRANÉE, *s.f.* la mer qui communique avec l'Océan par le détroit de Gibraltar.

B-2 : circonscriptions administratives

Tous les départements sont (en principe) répertoriés, nous l'avons vu, même s'il faut parfois les chercher dans un article de géographie physique. La plupart d'entre eux sont identifiés par leur appartenance aux anciennes provinces, presque toutes présentes.

CANTAL, nom d'une haute montagne près d'Aurillac et nom du département dont cette ville est le chef-lieu.

CÔTE-D'OR, dép. formé d'une partie de la Bourgogne (chef-lieu Dijon).

CÔTES-DU-NORD, dép. formé d'une partie de la Bretagne (S^t Briec, chef-lieu).

DOUBS, rivière qui donne son nom au dép. dont Besançon est le chef-lieu.

EURE-ET-LOIR, dép. dont Chartres est le chef-lieu.

PAS DE CALAIS (*le*) détroit entre la mer d'Allemagne et la Manche, dép. formé de la partie N.-O. de la Picardie.

On note quelques manques (par exemple le département de l'*Eure*, bien qu'il soit nommé dans l'entrée *Normandie*), quelques imprécisions (l'*Eure-et-Loir* n'est pas géographiquement situé). Ces bévues sont rares, l'auteur a, globalement, rempli son contrat : être « réellement utile aux enfants », donner les informations essentielles sous une forme accessible au plus grand nombre. Chacun, en France, appartient à un « pays », à une province. On est gascon ou provençal, alsacien ou picard, normand ou berrichon. Personne ne se sent tarnais, lozérien, haut-marnais, rhodanien, varois... Le découpage départemental est encore étranger à la majorité des Français. Ce qui fait sens, c'est l'antique mosaïque des fiefs, des comtés, des provinces, des gouvernements.

BRETAGNE anc. province de France formant les dép. de la Loire-Infér., du Morbihan, du Finistère, des Côtes-du-Nord, d'Ille-et-Vilaine.

GASCOGNE ancienne prov. formant aujourd'hui les dép. de la Haute-Garonne, des Hautes-Pyrénées, du Gers, de Lot-et-Garonne et des Landes.

GUIENNE ancienne province qui forme aujourd'hui les dép. de la Gironde, de Lot-et-Garonne, de la Dordogne, du Lot et de l'Aveyron.

NORMANDIE (*la*) ancienne province divisée en haute et basse et comprise dans les dép. de la Seine-Inférieure, de la Manche, du Calvados et de l'Eure.

PROVENCE (*la*) ancien gouvernement divisé en *Haute Provence* au nord et *Basse Provence* au sud formant les dép. des Basses-Alpes, des Bouches-du-Rhône, du Var et une partie du Vaucluse.

Il ne s'agit pas forcément des possessions des grands feudataires, tardivement (et difficilement) rattachées au royaume de France, mais parfois de régions plus petites, sans importance historique :

GÂTINAIS (*le*), ancien pays dépendant des anciens gouvernements de l'Île-de-France et de l'Orléanais, et qui se trouve compris dans les dép. de Seine et Marne, du Loiret et de l'Yonne.

Si justifié qu'il soit, ce parti-pris de référence à un partage ancien du territoire national n'est pas sans inconvénient. En premier lieu, la taille de l'ouvrage interdisant de consacrer une entrée à tous les « pays », il en manque, et beaucoup. Ce qui rend opaques un nombre non négligeable d'articles. Au hasard :

NORD *s.m.* septentrion, pôle arctique. — dép. formé d'une partie de la Flandre, du Hainaut et du Cambrésis.

OISE, rivière qui prend sa source dans les Ardennes et se jette dans la Seine au-dessous de Paris. — dép. formé de l'Île de France propre, du Valois, du Noyonnais, Soissonnais, Santerre, Amiénois (Picardie).

Île-de-France et *Picardie* mises à part, aucune des régions énumérées dans ces deux entrées ne figure dans la nomenclature.

En outre, le recouplement province-département étant rarement parfait, on note des incohérences : *Gascogne* et *Guienne* (Guyenne) ont chacune leur entrée, mais le Lot-et-Garonne appartient aux deux provinces...

B-3 : villes et bourgs

Les villes sont caractérisées par leur statut administratif :

CALVI, ville de France, chef-lieu d'arrondissement du dép. de la Corse.

CÉRET, chef-lieu d'arrond. du dép. des Pyrénées-Orientales.

LAVAL, chef-lieu du dép. de la Mayenne.

SAINT-SEVÈRE, chef-lieu d'arr. du dép. des Landes.

STRASBOURG, chef-lieu du dép. du Bas-Rhin.

TOULOUSE, chef-lieu du dép. de la Haute-Garonne.

Les énoncés ne sont pas toujours normalisés ; les abréviations ne sont pas toujours les mêmes, mais ces menues imperfections ne nuisent pas à la compréhension.

On trouve aussi, éparses dans l'ouvrage et sans évident critère de choix, des indications autres qu'administratives. Libourne n'est pas qu'un chef-lieu d'arrondissement, c'est aussi un port, Loches (chef-lieu d'arrondissement) possède un château-fort, Metz est une ville forte... Et Lunel, qui n'est qu'un « chef-lieu de canton du dép. de l'Hérault » est « renommé par son vin muscat ».

Dans cet ensemble codifié surgit (on ne sait pourquoi) « BARÈGES, village du dép. des Hautes-Pyrénées, renommé pour ses eaux minérales ». Hasardons une hypothèse : l'épouse de Soulice se nommait Rose Andromède Cazenave. Ce patronyme, version occitane de *Maisonneuve*, est très fréquent au sud de la Loire, notamment dans le Sud-Ouest ; peut-être M^{me} Soulice était-elle originaire de cette station thermale.

II- Nouveau vocabulaire de la langue française (Sauger-Préneuf et Détournel)

Notre étude portant sur l'usage *des dictionnaires* dans l'enseignement, il était nécessaire de ne pas nous borner à *un dictionnaire*, le *Soulice*. Nous avons donc choisi, à titre de comparaison, un ouvrage strictement contemporain, en un seul volume. Le dépouillement d'un gros dictionnaire, même célèbre (le N. Landais, par exemple), aurait été dépourvu de pertinence : on ne peut valablement comparer un in-octavo de 2052 pages à un petit in 12° qui n'en compte que 583. Notre choix s'est donc porté sur le *Nouveau vocabulaire de la langue française* (Paris et Vouziers, 1836), par Sauger-Préneuf et Détournel (désormais S.-P. & D.).

1. Les auteurs et les éditeurs

Ce n'est pas seulement pour sa date de parution que nous avons retenu cet ouvrage, c'est aussi pour son format (in-16°) et sa pagination (moins de 700 pages de corpus). Ces caractéristiques permettent des comparaisons valables entre les deux dictionnaires.

Le *Nouveau vocabulaire de la langue française* n'a pas eu la longévité du *Soulice* : la dernière édition répertoriée dans les catalogues de la BnF date de 1868. Ses premiers éditeurs (Lebigre frères à Paris, Lapie-Dromart à Vouziers) n'existent plus depuis le milieu du XIX^e siècle, son imprimeur (Ardant, à Limoges), qui fut aussi son éditeur après 1840, a disparu.

Nul ne connaît plus ce dictionnaire qui, pourtant, eut son heure de notoriété, tout comme le premier de ses auteurs. François Sauger-Préneuf se présente « en majesté » :

« Membre de l'Université, Professeur de Langue française, Associé-Correspondant de l'Académie Royale des Sciences, Belles-Lettres et Arts de Bordeaux, Auteur de plusieurs ouvrages de Grammaire à l'usage des Institutions des deux sexes. »

La liste de ses ouvrages, en face de la page de titre, énumère des manuels d'orthographe et de grammaire, une cacographie, un *Dictionnaire des locutions vicieuses* « usitées dans le midi de la France, et particulièrement dans la ci-devant province du Limousin » qui a valu à son auteur une médaille d'argent de l'Académie de Bordeaux. Le relevé de ses œuvres disponible sur le site de la BnF, très lacunaire (il y manque presque tous les titres proposés au lecteur du dictionnaire de 1836), compte 48 entrées, qui vont des manuels de grammaire aux morceaux choisis de poésies à l'usage de la jeunesse et à une satire. Cet homme du XVIII^e siècle (il était né sous Louis XV) a été continuellement édité du Consulat (*Connaissance de la langue française considérée sous le seul rapport de l'orthographe*, Paris, Baudouin, an X) au Second Empire (*Le temps présent et le temps passé, satire par le Solitaire du Pic dans sa 91^e année*, Limoges, Ardant, 1861). Qui s'en souvient ?

Le co-auteur de l'ouvrage a droit à moins de considération ; sur la page de titre on lit simplement « et Détournel membre de plusieurs Sociétés savantes ». Ce personnage, dont on ignore même le prénom, est, comme Sauger-Préneuf, absent de tous les dictionnaires biographiques ; on ne trouve leur trace nulle part. Le

Dictionnaire de biographie française (Letouzey et Ané éditeurs, en cours de publication), la *Nouvelle biographie générale* de Firmin-Didot (F. Hoëfer dir.), la *Biographie universelle* de L.-G. Michaud, l'*Index biographique français* publié à Munich en 2004 (T. Nappo dir.), n'en soufflent mot.

2. Fiche technique

A. Format et couverture

L'exemplaire en notre possession est relié en cuir ; le dos est orné d'un élégant fer à dorer, les plats sont muets. Le corps d'ouvrage (12,5x20,5 cm) est encadré de gardes aux motifs raffinés.

B. Pages introductives

L'ouvrage comprend d'abord quatre pages non foliotées :

- faux titre ;
- liste d'ouvrages de Sauger-Préneuf, suivie du nom de l'imprimeur : « Limoges et Isle, imprimerie Ardant et fils » ;
- titre ;
- page portant la mention « Propriété des éditeurs ».

B-1 : page de titre

La page de titre aux surabondantes informations joue, comme souvent à l'époque, le rôle de sommaire détaillé (voir page suivante).

NOUVEAU
VOCABULAIRE
DE LA LANGUE FRANÇAISE

D'APRÈS
LE DICTIONNAIRE DE L'ACADÉMIE, ET CELUI DE GATTEL, LAVEAUX,
BOISTE, CHARLES NODIER, NOËL ET CHAPSAL, DE LANNEAU
ET DE WAILLY,

CONTENANT

1° TOUS LES MOTS DU DICTIONNAIRE DE L'ACADÉMIE, LEURS DÉFINITIONS, LEUR GENRE, LEUR PRONONCIATION ; 2° LEURS DIFFÉRENTES ACCEPTIONS TANT DANS LE SENS PROPRE QUE DANS LE SENS FIGURÉ : 3° TOUS LES MOTS INTRODUITS DE NOS JOURS DANS LES SCIENCES ET LES ARTS ; 4° ENFIN CEUX QUE L'USAGE A NOUVELLEMENT ADOPTÉS, ET QUI NE SE TROUVENT DANS AUCUN DES AUTRES DICTIONNAIRES,

auquel on a joint la prononciation ;

PRÉCÉDÉ

D'UN TRAITÉ DE GRAMMAIRE, DE LOGIQUE ET DE RHÉTORIQUE ; D'UNE
TABLE DES CONJUGAISONS ET DE REMARQUES SUR LES VERBES,

SUIVI

D'UN PETIT VOCABULAIRE GÉOGRAPHIQUE,

ET D'UN TABLEAU DE QUELQUES HOMONYMES PARTICULIERS À CHAQUE SON DE LA LANGUE

NOUVELLE ÉDITION, SOIGNEUSEMENT CORRIGÉE

PAR SAUGER-PRÉNEUF,
**Membre de l'Université, Professeur de Langue française, Associé-Correspondant de
l'Académie Royale des Sciences, Belles-Lettres et Arts de Bordeaux, Auteur de plu-
sieurs ouvrages de Grammaire, à l'usage des Institutions des deux sexes.**

ET DÉTOURNEL

Membre de plusieurs Sociétés savantes.



PARIS,
CHEZ LEBIGRE, LIBRAIRES, RUE DE LA HARPE, 26
VOUZIERES,
CHEZ LAPIE-DROMART, LIBRAIRE

1836

B-2 : pages liminaires

L'ouvrage est dépourvu d'avertissement, ou préface, ou « note aux lecteurs » ; rien n'indique la « philosophie qui a présidé à la rédaction de l'ensemble », pour reprendre l'expression de Jean Pruvost. Les pages introductives comprennent :

- un résumé des fondements de la grammaire ;
- un résumé des fondements de la logique ;
- un résumé des fondements de la rhétorique ;
- des « notions préliminaires », réunissant des remarques sur les parties du discours, un tableau des conjugaisons, des observations sur les signes orthographiques relatifs aux phrases.

Cet ensemble, folioté de V à XXII, est suivi d'un tableau des abréviations, non paginé, qui se distingue par l'abondance des marques de vocabulaires de spécialité.

C. Corpus dictionnaire

Ce corpus compte 680 pages ; il est suivi d'un « vocabulaire géographique des provinces et villes de France » (p. 681-693) et d'un « tableau de quelques homonymes particuliers à chaque son de la langue française » (p. 694-696).

Le texte est réparti en deux colonnes de 170 mm ; les entrées sont en capitales. On relève des coquilles en nombre non négligeable, ce qui est rare à l'époque. Les capitales ne sont pas toujours accentuées ; si le E est assez généralement surmonté de son accent aigu ou grave, il lui manque parfois son accent circonflexe, largement absent sur A, I, O ou U : on a APPAT pour APPÂT, par exemple. Ces imperfections, très nombreuses, sont sources de confusion : rien ne distingue graphiquement l'adjectif PÂLE (écrit PALE) de la PALE d'un aviron, ni l'adjectif JEUNE du JEÛNE. Pourtant, le *Tableau de quelques homonymes particuliers à chaque son de la langue française* donne une longue liste de « mots qui, offrant le même son à l'oreille, expriment des choses différentes », et fait la part belle aux différences d'accentuation. Louable souci qui ne se retrouve pas plus dans la nomenclature du dictionnaire que dans ce tableau, qui – malgré son titre – néglige nombre d'accents.

Le texte est composé dans un elzévir banal et lisible, et dans un corps qui n'obéit pas aux règles fixées par Firmin Didot à partir de la fin du XVIII^e siècle, mais aux traditions typographiques anciennes, antérieures à la fois à la généralisation du système métrique et aux normalisations de la valeur du point, unité typographique de base. Il est donc impossible de le mesurer avec nos modernes typomètres, mais il se rapproche du corps 6, et pourrait donc être une parisienne (corps 5) ou une nonpareille.

Les lettres sont annoncées par une petite (11x11 mm) gravure symbolique (un ange pour le A, deux cygnes pour le C, une étoile pour le E, un imprimeur avec sa forme pour le I, un zèbre pour le Z...), à l'aplomb du filet vertical qui sépare les colonnes, soit en haut de page, soit à l'intérieur de la page, dans le blanc assez important (de la valeur de 10 à 20 lignes) qui sépare deux lettres. À ce type de gravure Thora van Male donne le nom de *letrine iconophore* (**iconophore** adj. Se dit d'une image dont le premier trait pertinent est constitué par la lettre initiale du nom de son référent.

[2001, T. van Male, « L'illustration ornementale dans les dictionnaires français », in *Cahiers de lexicologie*, tome 79, p. 177]).

L'ouvrage compte 33 785 entrées. La proportion, déjà presque normée au XIX^e siècle, des articles lettre par lettre est mal respectée ; à la fin du J, qui devrait marquer plus ou moins le milieu de l'ouvrage, nous en sommes, en nombre de pages, à près de 60% (59,83% exactement), ce qui réduit les dernières lettres à la portion congrue. La dérive commence dès le A, qui occupe 9,5% de l'espace au lieu des 8% canoniques, et se poursuit en s'accroissant : à la fin du B, alors qu'on devrait être à environ 12%, on atteint 16%. Le S.-P. & D. est plus déséquilibré que nombre de ses prédécesseurs (Boiste, Laveaux), contemporains (Soulice) ou successeurs (Littré), voire des dictionnaires actuels (Larousse, Robert, Hachette, Auzou...).

III. Les comparaisons et leurs contraintes

Le pointage terme à terme d'une nomenclature lexicale relativement abondante (plus de 24 000 items pour le Soulice, près de 34 000 pour le S.-P. & D.) n'a guère de sens, d'autant que le déséquilibre, très marqué dans le second de ces ouvrages, introduit un biais statistique. Nous nous sommes donc tenue à l'étude fine du contenu d'une lettre, le F, et ce pour des raisons d'ordre à la fois lexical et pratique.

On ne peut analyser isolément les définitions des très nombreux mots commençant par les préfixes *anti-*, *co-* [*col-*, *com-*, *con-*, *cor-*], *dé-* [*des-*, *dés-*], *ex-*, *extra-*, *in-* [*il-*, *im-*, *irr-*], *pré-*, *re-* [*ré-*], qui indiquent la privation ou le contraire, l'exclusion, la réunion, la négation, l'antériorité, la répétition, ces mots n'étant définis que par rapport à un autre mot, traité à son ordre alphabétique. Cela élimine les lettres A, C, D, E, I, P et R. Ont également été écartées les lettres rares en français (J, K, W, Z) ou rares en tant qu'initiales (H, Q, U), et, plus généralement, les lettres à partir du M, leur traitement dans le S.-P. & D. s'amenuisant au fur et à mesure que l'on se rapproche du Z.

Sans comporter autant d'entrées que le B (5,74% pour Soulice, 6,5% pour S.-P. & D.), le vocabulaire du F (4,10% de l'ensemble pour Soulice, 4,11% pour le second ouvrage) n'est pas étique. La proportion quasi identique de ces entrées dans la nomenclature générale des deux dictionnaires autorise des comparaisons pertinentes ; on notera qu'on ne rencontre dans la lettre F ni conjonction ni pronom, toutes les autres catégories grammaticales y étant représentées.

1. La lettre F dans le Soulice

Le tableau comparatif de la macrostructure des deux dictionnaires (voir annexe 11) fait apparaître la cohérence du Soulice. À l'exception de quelques mots dont l'absence s'explique mal (voir infra), on y trouve le vocabulaire de base de la vie quotidienne, dans la France rurale du XIX^e siècle experte en travaux agricoles, habile à utiliser les ressources naturelles, fidèle aux anciennes allégeances, familière des contes et légendes, des elfes et des korrigans.

En témoignent des définitions particulièrement heureuses, dont on a relevé quelques-unes à titre d'exemples :

FAUCILLE, (*// m.*) *s.f.* lame d'acier recourbée en demi-cercle, dentelée et emmanchée, dont on se sert pour scier le blé.

FÉE, *s.f.* puissance imaginaire qui, dans les contes, a le don de connaître l'avenir et de faire des prodiges.

FIEF, *s.m.* ancienne dénomination d'un domaine noble qui relevait d'un autre.

FLEUR, *s.f.* production des végétaux qui précède le fruit et contient la graine ; espèce de velouté sur les fruits ; *fig.* élite, choix ; ornement ; à *fleur*, *loc. adv.* au niveau.

FRINGOTTER, *v.n.* imiter avec la voix le gazouillement des oiseaux.

Parfois, l'accent n'est pas mis sur l'objet matériel lui-même, plus ou moins bien défini, mais sur son emploi :

FAUCHET, *s.m.* espèce de râteau qui sert aux faneurs et aux batteurs en grange.

FOUGÈRE, *s.f.* plante des bois dont la cendre sert à la fabrication du verre.

FRANCATU, *s.m.* sorte de pomme qui se conserve longtemps.

FUSAIN, *s.m.* arbrisseau des haies ; charbon fait de ses branches et servant de crayon.

Dans une économie de subsistance, lorsque la vie dépend de ce qu'on ramasse, sème, cultive, récolte, élève, ce qui compte, ce n'est pas d'abord « ce que c'est », mais « à quoi ça sert ». Ce qui est important, ce ne sont pas la hauteur du manche ou le nombre des dents du fauchet, mais son adaptation à des tâches précises ; les caractéristiques botaniques de la fougère, mais son usage ; la forme, la couleur, le goût du francatu, mais ses qualités de conservation ; la hauteur du tronc ou la densité du feuillage du fusain, mais son utilisation. On peut imaginer que des instituteurs inventifs et zélés ont trouvé là matière à « leçons de choses » bien que la loi Guizot borne l'ambition de l'enseignement public à « lire, écrire, compter ».

A. Traitement des entrées

On trouve, dans la lettre F, le même traitement lexical, avec ses ratés et ses réussites, que dans le reste de l'ouvrage. Sans revenir sur les qualités que nous venons de mettre en lumière, nous nous arrêterons sur les questions de plurisémie et sur quelques erreurs, faux-pas et culs-de-sac.

A-1 : vraie et fausse plurisémie

Le groupement dans un même article de plusieurs homographes est justifié lorsqu'il s'agit du même mot doté de plusieurs sens : on est en présence d'une véritable plurisémie. Lorsque sont groupés des mots qui n'ont en commun qu'une orthographe identique, ce n'est pas le cas.

Quelques exemples illustreront le propos.

FAÇON, *s.f.* manière dont une chose est faite ; travail de l'artisan ; labour ; culture ; prix d'un ouvrage ; main-d'œuvre ; air, maintien ; manière de penser, d'agir ; —, *au pl.* cérémonies, procédés.

FOURCHE, *s.f.* instrument de bois ou de fer à 2 ou 3 branches pointues ; endroit où un chemin se divise en 2 ou 3 branches.

FREIN, *s.m.* mors ; ce qui retient dans le devoir ; empêchement ; obstacle.

FAUSSET, *s.m.* petite brochette de bois pour boucher les trous d'un tonneau ; —, son musical aigre et forcé.

FLAMME, *s.f.* partie subtile et lumineuse du feu ; — *fig.* passion ; banderole au haut des mâts ; instrument pour saigner les chevaux.

FONTE, *s.f.* action de fondre, de résoudre en liqueur ; métal fondu ; *fontes, s.f.pl.* fourreau de cuir adapté à une selle pour y mettre des pistolets.

FOUDRE, *s. 2 g.* fluide électrique enflammé qui sort de la nue avec détonation ; *fig.* colère divine ; excommunication ; —, *s.m.* grand tonneau.

FUMER, *v.a. é, ée p.* exposer des viandes à la fumée pour les faire sécher ; répandre du fumier sur la terre ; — *v.n.* prendre du tabac en fumée ; jeter de la fumée ; *fig.* être de mauvaise humeur.

Pour *façon, fourche* et *frein*, il s'agit bien de plurisémié. Le mot *façon* est très polysémique, et l'article donne l'acception particulière du pluriel. Les sens de *chemin* et d'*obstacle* sont des sens figurés de *fourche* (instrument aratoire) et *mors* (pièce de harnais). Ce n'est pas le cas des autres mots. Au sens d'outil de tonnellerie, *fausset* vient du vieux français *falser*, en bas latin *falsare*, « endommager, percer », et la voix de *fausset* doit son nom au fait qu'elle « sonne faux », qu'elle paraît altérée, non naturelle. Si la *passion* et la *banderole* allongée du mât évoquent, par la force dévorante de l'une et la forme souple de l'autre, la *flamme* ondoyante et brûlante du feu, au sens d'instrument de chirurgie vétérinaire, le mot *flamme* a été refait sur *flémie*, de *phlebotomus* en latin (*phlebotomos* en grec), « lancette ». La colère divine (comme celle des autorités ecclésiastiques qui « fulminent l'excommunication ») évoque bien le phénomène météorologique, mais, au sens de *tonneau, foudre* transcrit le mot allemand *Fuder*. Pour quatre sens sur cinq (y compris le synonyme de *rousépéter*), le mot *fumer* vient du latin *fumare*, « dégager de la fumée » ; mais au sens d'*amender avec du fumier*, il est issu du latin populaire *femare*, de *femus*, altération de *fimur*, « fumier ».

A-2 : erreurs et culs-de-sac

Comme dans le reste de l'ouvrage, quelques définitions ne respectent pas les règles, ou bien « tournent en rond » ; elles sont rares.

FIN, *É, adj.* délié, menu ; excellent en son genre ; spirituel, délicat ; habile ; rusé ; perfection dans un art.

FINANCIÈRE, *adj. f.* écriture en lettres rondes.

FACTIEUX, EUSE, *adj.* et *s.* appartenant à une faction ; séditionnel.

FACTION, *s.f.* guet que fait une sentinelle ; parti séditionnel dans un état.

La *perfection*, dernier sens de *fin* (adjectif) est un substantif (« le fin du fin ») ; la catégorie grammaticale *s.m.* aurait d'abord dû figurer en début d'article, puis être répétée après *rusé*. Si la *financière* est une *écriture*, il aurait fallu donner *s.f.* comme catégorie grammaticale, et non *adj.* ; si *financière* est dit, par abréviation, pour *écriture financière*, il aurait fallu rédiger la définition autrement. Et le lecteur ne peut savoir ce qu'est une *faction*, puisque c'est un *parti séditionnel*, et que le *factieux*, ou *séditionnel*, est celui qui appartient à une *faction*.

A-3 : mots absents

La nomenclature, comparée à celle d'autres dictionnaires contemporains, assez fournie, est adaptée à son public, à quelques exceptions près. Pour évaluer ces manques sans anachronisme, nous nous reporterons au *Dictionnaire de l'Académie française*, auquel se réfère Soulice. Bien que les délais d'impression rendent improbable qu'il ait pu consulter l'édition de 1835, c'est à elle que nous nous

référerons, à cause de sa date de parution. Certains mots aujourd'hui très courants (*faisselle, flou, focal, fuser...*) appartenait alors à des vocabulaires de spécialité ; nous ne nous y attarderons pas. Nous négligerons aussi ceux dont la définition laisse entendre qu'ils sont inusités, rares, spécialisés, vieillissés ou vieux, même si ces marques ne figurent pas dans l'énoncé. Nous ne noterons que ceux auxquels l'Académie n'a attribué explicitement, ou implicitement, ni registre de langue ni marque de terminologie (sauf pour les termes d'*agriculture* et d'*arts* [à l'époque, ensemble des techniques artisanales]).

FAKIR ou FAQUIR, *s.m.* Espèce de derviche ou religieux mahométan, qui court le pays en vivant d'aumône.

FALUN, *s.m.* Assemblage de coquilles brisées qu'on trouve en masse à une certaine profondeur de terre, et qu'on emploie en engrais comme la marne.

FALUNER, *v.a.* T. d'agricult. Répandre du falun sur un champ. *Faluner une terre.*

FALUNIÈRE, *s.f.* Mine de falun, endroit d'où l'on extrait du falun. *Ouvrir une falunière. Exploiter une falunière.*

FANFARONNERIE, *s.f.* Fanfaronnade. *Grande fanfaronnerie, faire une fanfaronnerie, ce n'est qu'une fanfaronnerie.*

FARDIER, *s.m.* Espèce de voiture à roues très basses, qui sert au transport de blocs de pierre travaillés ou sculptés.

FASÉOLE, *s.f.* Légume, espèce de fève, de haricot.

FENDEUR, *EUSE, s.* Celui, celle qui fend. *Fendeur de bois.*

FENÊTRAGE, *s.m.* Toutes les fenêtres d'une maison. *Le fenêtrage de ce palais est tout de glaces.*

FEUILLANTINE, *s.f.* Sorte de pâtisserie feuilletée.

FEUTRIER, *s.m.* Ouvrier qui prépare le feutre.

FICELLIER, *s.m.* Dévidoir sur lequel on met de la ficelle.

FILOCHE, *s.f.* Espèce de tissu, de filet. *Filoches de soie, de fil.*

FLAMBE, *s.f.* Nom vulgaire de la plante qu'on appelle autrement iris des marais.

FLEXION, *s.f.* Etat de ce qui est fléchi. *La flexion d'un ressort, d'une poutre.* Il se dit, en termes d'Anatomie, de l'action des muscles fléchisseurs, du mouvement opéré par les muscles fléchisseurs dans les parties du corps qui se plient. *La flexion est opposée à l'extension. La flexion du genou.*

FLORIN, *s.m.* Pièce de monnaie. [...] *Florin d'or. Florin d'argent.* Il se dit aussi pour une monnaie de compte qui est de diverse valeur, suivant les différents pays où elle a cours.

FLUTEAU, *s.m.* Espèce de flûte grossière, ou de sifflet, qui sert principalement à amuser les enfants.

FORAGE, *s.m.* T. d'Arts. Action de forer, ou le résultat de cette action. *Le forage d'un canon. Le forage d'un puits artésien.*

FORCES, *s.f.pl.* Espèce de grands ciseaux qui servent à tondre les draps, à couper des étoffes, à les tailler, à couper des feuilles de laiton, de fer-blanc, etc. *Une paire de forces.*

FORTIN, *s.m.* diminutif. Petit fort. *Construire un fortin. On accompagne le petit fort de deux fortins.*

FOUÉE, *s.f.* Sorte de chasse aux oiseaux, qui se fait la nuit, à la clarté du feu.

FRAMBOISER, *v.a.* Accommoder avec du jus de framboise. *Framboiser des groseilles. Framboiser des cerises.*

FRANCISQUE, *s.f.* Arme des anciens Francs, sorte de hache d'armes à deux tranchants.

FRANCOLIN, *s.m.* substantif masculin. Espèce d'oiseau, un peu plus gros que la perdrix, et bon à manger.

FRAPPE, *s.f.* Empreinte que le balancier fait sur la monnaie.

FRELUCHE, *s.f.* Petite huppe de soie sortant d'un bouton, du bout d'une ganse, ou de quelque autre ouvrage.

FRESAIE, *s.f.* Espèce d'oiseau nocturne, que le peuple croit de mauvais augure, et qu'on appelle autrement effraie.

FRIQUET, *s.m.* Moineau de la plus petite espèce.

FROIDIR, *v.n.* Devenir froid après avoir été chaud. *Ne laissez pas froidir le dîner. Votre bouillon froidit.*

Nous avons donc 28 entrées dont il est raisonnable de penser qu'elles auraient dû – ou pu – figurer dans le Soulice. Cela représente 2,9% de la nomenclature du F. Il s'agit d'abord de ce qui a trait à l'économie domestique (tenue d'une maison, couture, cuisine...) : *feuillantine* (la pâtisserie), *ficellier*, *filoche*, *forces*, *framboiser*, *freluche*, *froidir*. Puis à la vie à la campagne (plantes et animaux, productions agricoles, divertissements, croyances, artisanat rural...) : *falun*, *faluner*, *falunière*, *fardier*, *fendeur*, *feutrier*, *flambe*, *fluteau*, *forage*, *fouée*, *francolin*, *fresaie*, *friquet*. Ces mots qui concernent le travail des femmes, celui de la terre, le transport de matériaux bruts, la chasse au gibier à plumes (« bon à manger », précise l'article *francolin* du dictionnaire de l'Académie), les jeux d'enfants, les superstitions (il y a peu de temps qu'on ne cloue plus sur la porte de la grange une chouette effraie, ou *fresaie*, « oiseau de malheur ») devaient être familiers à tous, comme le sobriquet du petit moineau ou le nom de l'iris des marais. Nous nous trouvons aussi en présence d'une autre catégorie de mots, qui ne sont pas liés à une civilisation rurale, mais sont (étaient déjà) courants, bien que, sans doute, d'usage moins quotidien : *fanfaronnerie*, *fenêtrage*, *flexion*, *florin*, *fortin*, *frappe*. On peut se poser la question pour *fakir* et *francisque* que, Soulice mis à part, aucun dictionnaire contemporain ne néglige. L'absence de *fakir* est d'autant plus étonnante que le vocabulaire « turco-musulman » occupe dans le dictionnaire une place de choix. Quant à la *francisque*... Peut-être Théodore Soulice ignorait-il Chateaubriand et l'ovation faite à Pharamond par ses guerriers qui avaient « lancé la francisque à deux tranchants », et n'avait-il pas lu l'*Histoire de France depuis l'établissement de la monarchie jusqu'à nos jours*, petit manuel d'histoire de M^{me} de Saint-Ouën, acheté par Louis Hachette en 1828 et interminablement réédité.

2. La lettre F dans le Sauger-Préneuf et Détournel

Cette lettre s'ouvre sur une lettrine iconophore représentant un bouquet de fleurs. Elle compte 1 390 mots, dont 438 sont absents du Soulice (voir tableau comparatif en annexe 11). Certains (145) appartiennent au vocabulaire dit « courant ». On en compte un bon nombre notés « vieux mot », « inusité », ou « peu usité », on relève des dérivés (« frangibilité », de « frangible ») et des participes passés non définis. Toutefois, la majorité (293) de ces 438 mots appartient, de plus ou moins près, à des vocabulaires de spécialité, même si les marques sont en général absentes, parfois fautives.

A. La terminologie

Les termes spécialisés ont été classés dans les rubriques suivantes :

- AGRIC. (agriculture, horticulture)
- ANAT. (anatomie humaine)
- ARCHI. (architecture et bâtiment)
- ART MILIT. (art militaire)
- ASTRO. (astronomie)
- BLAS. (blason)
- BOT. (botanique)
- BX.-A. (beaux-arts, ici peinture pour l'essentiel)
- CHASSE (toutes les formes de chasse, y compris la fauconnerie, mais le S.-P. & D. ne connaît guère que la chasse « seigneuriale », à courre ou à tir, à cheval)
- CHIM., PHYS. (chimie, physique)
- COMM. (commerce)

COST. (costume).
 CUIS. (cuisine ; tous les métiers de bouche)
 DANSE
 DR. (droit ancien et moderne)
 ESCR. (escrime)
 HIST. (histoire, Antiquité comprise, uniquement romaine ici)
 HIST. NAT. (histoire naturelle, ce qui groupe l'ensemble de la zoologie)
 JEUX
 MAN. (manège, terme qui, au XIX^e siècle, englobe en général tout le vocabulaire de l'équitation et de l'hippologie)
 MAR. (marine)
 MÉD. (médecine, chirurgie, pharmacie)
 MÉD. VÉT. (médecine vétérinaire)
 MÉTROL. (métrologie)
 MINÉR. (minéralogie)
 MONNAIE
 MUS. (musique)
 PÊCHE
 TECH. (technique, ce qui groupe artisanat et industrie, sans distinction de métier)
 TEXT. (textile)
 THÉOL. (théologie)

Nous sommes donc en présence pour cette seule lettre, et pour seulement 1390 entrées, de 31 marques de vocabulaire.

A-1 : fréquence des occurrences

Nous avons relevé toutes les occurrences de ces marques, qu'elles figurent explicitement ou non dans les définitions :

plus de 40 occurrences : TECH.
 de 30 à 39 occurrences : BOT.
 de 20 à 29 occurrences : HIST. NAT. ; MAR. ; MÉD.
 de 10 à 19 occurrences : DR. ; TEXT. ; CHASSE. ; CHIM., PHYS.
 de 5 à 9 occurrences : AGRIC. ; ANAT. ; ARCHI. ; CUIS. ; HIST. ; MINÉR. ; PÊCHE
 moins de 5 occurrences : ART MILIT. ; ASTRO. ; BLAS. ; BX-A. ; COMM. ; COST. DANSE ;
 ESCRIME ; JEUX ; MAN. ; MÉD. VÉT. ; MÉTROL. ; MINÉR. ; MONNAIE ; MUS. ; THÉOL.

On retrouve dans la lettre F la dispersion des champs effleurés (plus qu'approfondis de manière cohérente) par le dictionnaire dans son ensemble.

B. Les définitions

À l'abondance du vocabulaire ne correspond pas la rigueur lexicographique dont témoigne souvent le Soulice. Sans faire un inventaire exhaustif, on donnera quelques exemples, toujours extraits de la lettre F.

B-1 : mot non défini :

FLUEURS, s. f. pl. t. de méd.

Ce vieux mot, disparu de l'usage, est synonyme de *menstrues*.

B-2 : mots définis par un (des) mot(s) non défini(s)

FIGURISME, s. m. opinion des figuristes.
FIGURISTE, s. m. sectaire.

Il s'agit de deux termes de théologie, les figuristes tiennent l'Ancien Testament pour la *figure* du Nouveau ; définir (si l'on ose employer ce mot) *figuriste* par *sectaire* est, pour le moins, insuffisant.

B- 3 : mot défini par un mot absent du dictionnaire

FILEUX, s. m. taquet .

L'entrée « taquet » n'existe pas.

B-4 : définitions fausses

FACTAGE, s. m. surtaxe pour l'envoi des ballots.
FAUX-SAUNAGE, s. m. vente de faux sel.
FORTRAIT, E, adj. fatigue outrée d'un cheval.

Le factage n'est pas la *surtaxe*, mais le *transport* lui-même. Pour *faux-saunage*, on notera le pittoresque de l'énoncé : qu'est-ce donc que ce *faux* sel ? La définition de *fortrait* est celle de *fortraiture*, mot qui manque.

B-5 : définitions incompréhensibles, ou qui ne définissent rien

FAGOUE, s. f. glandule de la poitrine.
FARILLON, s. m. réchaud.
FIC, s. m. excroissance charnue.
FRITILLAIRE, s. f. plante.

En lisant la définition de *fagoue*, impossible de deviner s'il s'agit, ou non, de la poitrine d'un être humain ; on nomme – ou on nommait au XIX^e siècle – ainsi le pancréas, ou le thymus, d'animaux de boucherie ; chez les bovins, c'est le *ris de veau*. Le *farillon* est une sorte de lamparo qui attire les poissons lorsqu'on pêche la nuit. *Fic* est un terme de médecine vétérinaire qui désigne un type de verrue des bovins et des chevaux. Et si l'on apprend que la *fritillaire* est une plante, on se demande laquelle.

B-6 : erreur de marque de vocabulaire de spécialité

FLATIR, v. a. battre avec le flatoir : mar.

Le *flatoir* est bien défini à la ligne suivante comme étant un marteau de *monnayeur*, ce qui n'a rien à voir avec la *marine*.

C. Les règles typographiques

Le dictionnaire, nous l'avons vu, n'est pas exempt de coquilles. Pour nous en tenir à la lettre F, et sans revenir sur ce qui a été dit supra des accents sur les capitales, nous avons FANGULE pour FRANGULE ; FRUSTRE pour FRUSTE. Et certains

mots ne sont pas à leur ordre alphabétique : FAISSES est avant FAISSERIE, l'adjectif FONCÉ avant FONCÉE, FRUSTRE avant FRUSTRATOIRE, cette erreur de classement alphabétique doublant une coquille.

Ces coquilles sont d'autant plus gênantes que les mots *fangule* et *frustre* n'existant pas, le lecteur ne pourra pas trouver les « vrais » mots, *fangule* et *fruste*. En outre, ils sont peu courants. Le premier est si rare que le *Dictionnaire de l'Académie française* l'ignore. Reportons-nous donc au N. Landais :

FRANGULE, subst. fém. (*fran-gule*), t. de bot., arbrisseau dont l'écorce moyenne et purgative est bonne dans l'hydropisie, la jaunisse, etc.

Gageons que le chercheur qui découvre *fangule* entre *frangipanier* et *franque* et lit

FANGULE, s.f. arbrisseau.

se perdra en conjectures et, s'il devine (comment ?) que cet arbrisseau est une *fangule*, restera sur sa faim.

La présence de *frust[r]e* entre *frusquin* et *frustratoire* n'est pas moins énigmatique ; le terme est ainsi défini par l'Académie :

FRUSTE, *adj.* des deux genres. Il se dit d'une médaille, d'une monnaie effacée, altérée ou défectueuse dans sa forme. *Médaille fruste*. Il se dit également d'une pierre, d'un débris antique, dont le temps a dépoli ou corrodé la surface ; et en Histoire naturelle, d'une coquille dont les pointes et les cannelures sont usées. *Un marbre fruste. Une colonne fruste. Une coquille fruste.*

Ajoutons que la définition du S.-P. & D. est lexicalement mauvaise :

FRUSTRE, *adj. f.* médaille effacée.

Outre que le mot n'existe pas, puisqu'il s'agit non de *frustre*, mais de *fruste*, il est présenté comme un adjectif, et défini par un substantif. Les fautes s'accroissent.

3. Similitudes et différences

L'analyse comparative d'un segment significatif de deux dictionnaires strictement contemporains, dont on peut supposer qu'ils s'adressaient peu ou prou au même public, met en lumière des différences radicales.

A. Approche quantitative

Sur le plan de la quantité, d'abord. Un tableau comparatif déjà évoqué (annexe 11) fait ressortir les écarts quantitatifs dans la nomenclature ; le S.-P. & D. est pléthorique (1390 entrées), le Soulice, mince (965 entrées). Les 478 entrées du S.-P. & D. absentes du Soulice représentent 45,39% de la nomenclature de ce dernier, 31,51% de celle du S.-P.& D. On serait tenté de donner l'avantage au plus gros. Mais

« la surenchère quantitative [...] touche l'aspect le plus formel de la nomenclature. » (1993, J. Rey-Debove et A. Rey, *Préface du Nouveau petit Robert [1993]*, p. XI).

La question n'est pas de savoir si la macrostructure de l'un est insuffisante, et celle de l'autre satisfaisante, mais de déterminer si, justement, c'est une *structure*, et non simplement une liste.

A. Approche qualitative

Nous avons déjà noté que le choix des mots semblait, dans S.-P. & D., n'obéir à aucune règle, et, en particulier, négliger les probabilités d'occurrence. Pour en avoir le cœur net, nous avons tracé des tableaux qui prennent pour base les mots de la lettre F présents dans le S.-P. & D. et absents du Soulice, en confrontant cette liste à la nomenclature d'autres dictionnaires publiés à la même époque, même s'ils ne sont pas strictement contemporains (annexe 12). La confrontation de ces listes met en lumière l'abondance de la nomenclature du S.-P. & D. Bon nombre des mots de ce dictionnaire ne figurent nulle part ailleurs. Ce qui fait douter de la nécessité de leur présence. Et leur absence du Soulice porte à penser que la macrostructure de ce dernier ouvrage a fait l'objet d'une réflexion sur l'usage quotidien de la langue française et sur l'*ustensilité* (pour reprendre le mot de R. Barthes) du dictionnaire.

X-X-X-X-X-X-X

Troisième partie

Le dictionnaire à l'école aujourd'hui (1972-2009)

Le dictionnaire français monolingue est, aujourd'hui, présent dans toutes les écoles, dès la maternelle parfois, les élèves en disposent (presque) tous en classe, et les enfants sont encouragés à s'en servir. En a-t-il toujours été ainsi ?

1. Le dictionnaire et l'apprentissage de la langue maternelle

La place du dictionnaire dans l'apprentissage du français langue maternelle est récente. Son usage scolaire a longtemps fait l'objet sinon d'une hostilité affirmée, du moins d'une méfiance profonde. En 1938, les Instructions officielles autorisent (c'est nous qui soulignons) son emploi ; en 1959, elles l'introduisent au collège ; en 1963, elles stipulent :

« les élèves auront entre les mains et conserveront pendant toute la durée de leurs études une grammaire française et un dictionnaire de langue française. » (arrêté du 7 mai 1963).

Et, en 1972, elles le recommandent impérativement dans l'enseignement primaire. Il a donc fallu 136 ans et six régimes politiques (deux monarchies – la monarchie de Juillet et le Second Empire – et quatre Républiques) pour que s'impose à l'école un outil expressément conçu pour elle : le *Petit dictionnaire de la langue française à l'usage des écoles primaires* est paru en... 1836.

Cependant, « ne pas utiliser un dictionnaire » ne signifie pas « ignorer le vocabulaire ». Pierre Larousse publie en 1849 la *Lexicographie des écoles primaires*,

grammaire syntaxique et littéraire, puis en 1863 une *Méthode lexicographique*, sous-titrée *Miettes lexicographiques*, recueil d'exercices pratiques sur « les rapports et la propriété des mots » ; et Prudence Boissière donne en 1872 *Clef des dictionnaires*, sorte de mode d'emploi du dictionnaire. Ce dernier ne s'est pas, pour autant, popularisé à l'école : jusqu'en 1950, on en trouve un par classe, souvent enfermé dans une armoire. Ce qui permet aux écoliers de le consulter au besoin :

« L'école laïque et mes études m'ont beaucoup apporté ; on bénéficiait d'une bibliothèque de l'école elle-même réservée aux élèves. Nous disposions de dictionnaires collectifs et au certificat d'études, une récompense était un dictionnaire "Larousse". » (5 avril 2006, M. Barrois, retraité de la mine ; lettre à l'auteur).

Marcel Barrois ne donne pas l'identité du donateur, mais on sait que, des décennies durant, le *Petit Larousse* fut souvent le cadeau des entreprises aux enfants du personnel parvenant au certificat d'études.

Entre 1920 et 1980, Larousse a, en effet, totalement dominé le marché : il n'existait pas d'autre dictionnaire encyclopédique d'un prix abordable.

A. Les directives officielles

Dès 1972, les *Instructions officielles* donnent des consignes précises : multiplier les occasions d'utiliser les dictionnaires ; entraîner, le plus tôt possible, les enfants à se servir d'un dictionnaire. Pour ce faire, elles recommandent les dictionnaires pour enfants. Ces consignes sont renouvelées avec insistance en 1978 et 1985. Précisons qu'il ne s'agit, naturellement, que de dictionnaires papier ; c'est à eux que nous nous intéresserons dans les pages qui suivent, réservant l'étude des outils numériques pour une autre partie de cette thèse.

A-1 : les consignes ministérielles

Il semble qu'aujourd'hui la cause soit entendue ; les dictionnaires sont sortis de leur armoire, se sont ouverts sur les pupitres, se sont posés sur les étagères de l'écolier ou sur le buffet de la salle de séjour, se sont glissés dans les cartables. Mais regardons-y de plus près, en nous bornant aux années récentes.

En mars 2007, le ministère de l'Éducation nationale insère dans son Bulletin officiel n° 12 un encart titré *Mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences : l'acquisition du vocabulaire à l'école primaire*. Ce texte est adressé « aux rectrices et aux recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs départementaux de l'éducation nationale ; aux directrices et directeurs d'IUFM », autant dire à l'ensemble des instances dirigeantes de l'Éducation nationale. Long (6 719 signes, près de 5 feuillets standard), il est explicitement consacré à l'acquisition du vocabulaire, car

« lorsque les mots précis manquent aux élèves, c'est le sens qu'ils tentent de donner au monde qui s'obscurcit. Le déficit lexical conduit à l'enfermement sur soi. » (op. cit.)

On ne saurait mieux dire. Et le ministre (Gilles de Robien à l'époque) poursuit :

« L'école doit donc se mobiliser pour fixer les outils fondamentaux du langage, accroître et affiner le vocabulaire des élèves qui lui sont confiés, pour en garantir une utilisation sûre et

appropriée. Dès l'école maternelle devra être mise en place une initiation déjà méthodique au vocabulaire. » (op. cit.)

Les objectifs sont clairs, déclinés par étapes du cursus scolaire.

« En grande section, l'apprentissage d'un ou deux mots nouveaux par jour sera un objectif. À l'école primaire puis au collège, l'enseignement du vocabulaire sera fondé sur une progression rigoureuse, des séquences spécifiques, des activités systématiques et régulières. » (op. cit.)

Comme procéder ? Essentiellement en organisant (« régulièrement », spécifie le ministre) des « leçons de mots », qui

« obéissent au souci constant de permettre à l'élève de cerner précisément le sens propre et les sens figurés d'un mot, de le réutiliser avec pertinence dans différents contextes [...]. Les leçons de mots valent aussi par le soin apporté à faire découvrir les composantes de chacun des termes, de s'interroger sur leur étymologie et de fixer leur forme orthographique. » (op. cit.)

Comment « cerner le sens propre et les sens figurés d'un mot [...], s'interroger sur [son] étymologie et [...] fixer [sa] forme orthographique » ? Le lecteur naïf attendrait ici qu'à défaut d'exiger, ou même de recommander, on suggère l'usage du dictionnaire, recueil de définitions (sens des mots) à la graphie normée (orthographe), souvent assorties d'étymologies. Eh bien non : le mot *dictionnaire* ne figure pas dans ce texte, pourtant explicite sur les compétences exigées des moins de douze ans qui devront avoir acquis chaque année au moins 500 mots nouveaux. Pas n'importe quels mots, car, précise l'administration,

« la quantité ne suffit pas : l'école doit veiller à ce que le vocabulaire acquis permette à chaque élève d'accéder à un autre registre de langue que son registre habituel. Autant que sa pédagogie, l'exemple du professeur est donc essentiel : il doit être le modèle d'une langue à la fois exigeante et accessible. Enfin, dans un souci de continuité entre l'école et le collège, l'élève doit posséder un vocabulaire spécifique suffisant pour entrer sans rupture dans chacun des champs disciplinaires du collège. » (op. cit.)

Autrement dit : toute la responsabilité incombe à l'enseignant, dont le français est présenté comme le modèle (donc comme l'indépassable référence) d'une langue « à la fois exigeante et accessible ». Lourde tâche ; c'est à lui, et à lui seul, de se débrouiller de manière à ne pas « perdre de vue l'objet essentiel et global : enrichir le vocabulaire de chaque élève pour lui faire découvrir les richesses de la langue française, en assurer l'utilisation juste et efficace par chacun. »

Le propos de cette circulaire n'est, naturellement, pas d'imposer aux enseignants telle ou telle méthode, l'utilisation de tel ou tel matériel pédagogique, l'étude de tel ou tel ouvrage. Cependant, l'absence de toute allusion au dictionnaire ne manque pas d'étonner. On y trouve, certes, le mot *lexique* ; mais il ne se réfère qu'au premier apprentissage d'un vocabulaire de base par les tout-petits, ce « lexique premier, mais fondamental, lié aux expériences du très jeune enfant, à son environnement, aux figures qui le frappent, aux dangers qu'il pressent, aux bonheurs qu'il éprouve. »

A-2 : les recommandations aux enseignants

D'autres documents laissent songeur, notamment les brochures intitulées *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, publiées chaque année à la fin de l'été par le

ministère de l'Éducation nationale. Nous nous attacherons ici à celles des années 2007-2008, 2008-2009 (signées Xavier Darcos) et 2009-2010 (signée Luc Chatel).

Dans la brochure parue en 2007, le programme se décline en deux parties : cycle des apprentissages fondamentaux (grande section de maternelle, CP, CE1) et cycle des approfondissements (CE2, CM1 et CM2).

Le programme des petites classes, sous la rubrique *Maîtrise du langage et de la langue française*, comprend la maîtrise du langage oral, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Il ne s'agit pas de l'écriture de *mots*, mais de l'écriture de *textes*, ce qui pose la question de l'orthographe :

« En ce qui concerne l'orthographe lexicale, il faut distinguer la capacité de copier sans faute un mot, c'est-à-dire d'aller le chercher dans un répertoire pour le réutiliser, et la capacité d'écrire sans aide un mot connu » (op. cit., p. 87).

À la fin du CE1, l'enfant doit avoir acquis la « maîtrise du langage d'évocation », c'est-à-dire savoir « rapporter un événement, un récit, une information, une observation en se faisant clairement comprendre, et en adaptant son niveau de langue à un destinataire précis ».

Si nous passons au cycle des approfondissements, on ne parle plus de *Maîtrise du langage et de la langue française*, mais d'*Éducation littéraire et humaine*. Malgré cet intitulé pompeux et assez prétentieux, il s'agit toujours de parler correctement sa langue, de la lire (désormais couramment) et de l'écrire sans faute. Pour cela, l'élève dispose d'outils divers ; il doit savoir

« consulter avec l'aide de l'adulte les documents de référence (dictionnaires, encyclopédies, grammaires, bases de données, sites sur la Toile, etc.) et se servir des instruments de repérage que ceux-ci comportent (tables des matières, index, notes, moteurs de recherche, liens hypertextes...) ». (op. cit., p. 193).

L'écolier doit aussi se familiariser avec les équivalences sémantiques par l'« étude des synonymes : variations d'intensité (*peur/terreur*), de niveaux de langue (*drôle/rigolo...*) » ; et l'on tient pour nécessaire la « connaissance de la composition d'un article de dictionnaire, des codes qui régissent les dictionnaires » pour y trouver le sens des mots, repérer les dérivations et vérifier l'orthographe.

La fin du chapitre est consacrée à l'orthographe grammaticale et lexicale.

« D'une manière générale, dans chaque activité mettant en jeu l'écriture, on conduit les élèves à utiliser tous les instruments nécessaires : cahier de leçons, manuels, affichages, répertoires, dictionnaires, correcteurs informatiques, etc. » (op. cit., p. 211).

Louable intention qui laisse sceptique quand on connaît la pléthore de fautes d'orthographe (sans compter les fautes de français) qui constellent affiches, panneaux et pancartes. On citera trois exemples relevés en mars 2008.

Dans le métro s'affiche une gigantesque publicité pour le réseau de téléphonie mobile Bouygues ainsi légendée : « encore plus d'illimité tous opérateurs ». Quelqu'un peut-il grammaticalement justifier la construction de cet énoncé ?

Toujours dans le métro, un immense panneau porte l'image d'une grosse fraise coiffée d'un chapeau breton, image ainsi commentée : « La Freizh ; La Gariguette de Plougastel ». L'écolier qui, victime de ce hasardeux jeu de mots, aura massacré l'orthographe de « fraise » dans sa dictée, répondant ainsi à l'injonction d'utiliser, parmi « tous les instruments nécessaires » à la maîtrise de l'orthographe, précisément l'un de ceux qui lui sont recommandés, à savoir le panneau d'affichage, récoltera-t-il une mauvaise note ? Quelle faute aura-t-il commise ?

Dans la rue, le passant n'est pas à l'abri des surprises : rue de Rennes, à Paris, la devanture de Monoprix affiche cette pancarte : « L'entrée des animaux domestique sont interdits dans l'enceinte de notre magasin ». Ce chef d'œuvre grammatical et orthographique (un adjectif au singulier [*domestique*] qualifiant un nom [*animaux*] au pluriel ; un substantif féminin singulier [*entrée*] sujet d'un verbe au pluriel [*sont*] doté d'un attribut au masculin pluriel [*interdits*]) fait-il partie des « instruments nécessaires » à l'élève pour la maîtrise de l'orthographe grammaticale et lexicale ?

Pour en revenir à la brochure ministérielle de 2007, la présentation commentée des programmes de six classes (la dernière classe de maternelle, les cinq classes de l'école primaire) compte 254 pages (p. 55 à 308), dont 75 consacrées spécifiquement à l'enseignement du français au sens large. Il faut presque arriver à la fin de l'exposé du programme du dernier cycle d'enseignement pour voir surgir le mot *dictionnaire* (p. 193).

La brochure de 2008 est plus brève ; en CP et CE1, le mot *dictionnaire* apparaît à l'occasion d'un paragraphe sur l'emploi de l'ordinateur en classe. Nous nous posons quelques questions : en CP on a six ou sept ans, en CE1, sept ou huit ; les claviers sont-ils adaptés aux petits doigts ? Même s'ils le sont, comment sont saisis les mots à chercher ? Quelle est l'orthographe de référence ? Celle du manuel ou du dictionnaire papier ou celle de l'écran ?

Pour les classes de CE2, CM1 et CM2, le préambule précise que « la progression dans la maîtrise de la langue française se fait selon un programme de lecture et d'écriture, de vocabulaire, de grammaire et d'orthographe », sans que soit fait allusion au dictionnaire (fût-il électronique).

On traite ensuite de la rédaction, et là apparaît le mot *dictionnaire*, sans précision quant à sa nature :

« Ils [les élèves] sont entraînés à rédiger, à corriger et à améliorer leurs productions, en utilisant le vocabulaire acquis, leurs connaissances grammaticales et orthographiques, ainsi que les outils mis à disposition (manuels, dictionnaires, répertoires). » (op. cit., p. 60).

Le détail sur les types de dictionnaires vient ensuite, à la rubrique « vocabulaire » ; on y lit que « l'usage du dictionnaire, sous une forme papier ou numérique, est régulier ».

On notera qu'il a fallu attendre la page 61 d'un fascicule qui en consacre un peu moins de 100 aux requis de l'école élémentaire pour entendre parler du dictionnaire dans l'apprentissage de la langue maternelle.

À la fin du CM2, les élèves doivent « savoir utiliser un dictionnaire », toujours sans précision. Le ministère s'attarde ensuite un peu sur cet ouvrage, dans le chapitre *Progression*, à propos de sa maîtrise par les élèves de CM2 :

« Utilisation du dictionnaire. Dans une définition de dictionnaire, identifier le terme générique. Utiliser le dictionnaire pour vérifier le sens d'un mot (en particulier quand il en a plusieurs), ou sa classe, ou son orthographe, ou son niveau de langue. Se servir des codes utilisés dans les articles de dictionnaire. » (op. cit., p. 72).

Ne retenons que l'insistance portée sur l'utilisation d'un dictionnaire, sans nous attarder sur les maladroites d'expression : on se demande pourquoi, dans ces recommandations, la maîtrise des codes vient en dernier ; comment peut-on trouver classe et niveau de langue si on ignore leurs codes ? Et les « leçons de dictionnaire » ne devraient-elles pas, justement, s'attacher très tôt à l'étude de ces codes, dont la maîtrise est loin d'être acquise par tous les adultes ?

En 2009, la brochure « école élémentaire » n'apporte pas de nouveautés fondamentales. Dans celle qui est consacrée aux programmes de l'école maternelle, peu novatrice, elle aussi, nous relevons, toutefois, une formulation plutôt surprenante :

« À la fin de l'école maternelle, ils [les enfants] utilisent de manière adaptée les principales [c'est nous qui soulignons] classes de mots (articles, noms, verbes, adjectifs, adverbes, prépositions) ». (2009, *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?*, p. 43)

Nous ignorions qu'il existait des « classes de mots » *principales* et d'autres *secondaires*. Parmi les éléments grammaticaux apparemment négligeables, figurent les pronoms. Est-il inutile de familiariser les enfants, même petits, avec le maniement correct du *je* et du *moi*, du *tu* et du *toi*, du *il[s]*, *elle[s]* et du *lui*, *eux*, du *nous* et du *vous*... au minimum ? Cela paraît indispensable pour savoir qui parle à qui de qui ou de quoi. Dans la catégorie des « classes de mots » jugées secondaires, ici superbement écartées du propos pédagogique, figurent les interjections et les conjonctions, qui rejoignent les pronoms dans la même poubelle. Pauvre Ornicar !

B. L'usage du dictionnaire sur le terrain

Les enseignants n'ont pas boudé le dictionnaire ; ils s'en servent sans réticence. Comme le rappelle G. Gross, « le dictionnaire a toujours joui d'une autorité presque incontestée. Sa nature spéculative et moins charpentée que celle des grammaires, par exemple, le rend moins dépendant des modes et de conceptions théoriques nécessairement mouvantes ».

Nous nous permettrons un bémol : l'autorité du dictionnaire n'était, en effet, pas contestée par ses utilisateurs ; mais qui étaient-ils ? Pendant des siècles, uniquement des adultes « lettrés » (au sens premier du terme), l'élargissement du public aux enfants est récent.

Selon une enquête du journal *Libération* (M. Pénicaut, *Les lettres et les chiffres*, 8-9-1986) sur laquelle s'appuie G. Gross (op. cit., p. 177), dans les années 1980, 80% des enseignants du primaire, 100% de ceux du collège apprenaient à leurs élèves à se servir d'un dictionnaire, et 93% d'entre eux en conseillaient l'achat aux familles.

Menée, pour le compte de la maison Hachette, non pas dans les écoles et auprès des enseignants mais auprès du grand public, une enquête antérieure avait, en 1975, abouti à des conclusions similaires : on trouvait un dictionnaire général français monolingue dans 80% des foyers français, et 85% de ces ouvrages étaient un *Petit Larousse*, souvent ancien, d'ailleurs. Le *Petit Larousse illustré* était, en effet, devenu dès les années 1920-1930 l'ouvrage-pivot de la bibliothèque d'un foyer, parfois même le seul. Son prestige était incomparable, il faisait la loi, il était l'alpha et l'oméga de la connaissance, il était censé avoir réponse à tout. Qui d'entre nous, s'interrogeant sur le sens, l'orthographe, l'emploi d'un mot, ne s'est pas attiré, en réponse, un péremptoire « c'est dans le dictionnaire » (donc : on peut l'utiliser) ou « ce n'est pas dans le dictionnaire » (donc : ce mot n'existe pas). Le dictionnaire

« est l'arbitre, le souverain juge, il est la langue dans sa totalité, de A à Z (combien de personnes achetant un dictionnaire pensent en fait acquérir la langue, un savoir, une compétence linguistique ?), il n'est pas un livre, un manuel comme les autres, il a une forme, une structure, un texte et un contenu spécifiques : texte morcelé, éclaté, mais se présentant cependant comme cohérent, chaque parcelle de texte étant solidaire des autres ; texte qui ne se lit pas en continu, mais qui se consulte, où l'on recherche le vrai, le bon usage, ce qu'il convient de dire ou plutôt d'écrire, texte didactique qui se donne comme étant la vérité, qui accorde ou refuse l'existence aux mots ("ce n'est pas dans le dictionnaire, alors ça ne se dit pas, c'est un mot qui n'existe pas") ; texte culturel tenant un discours sur les mots et sur les choses, véhiculant "un ensemble d'assertions sur l'homme et sur la société, assertions prenant la valeur de lois universelles pour la communauté socio-culturelle que forment les lecteurs", assertions fondées sur une "norme culturelle [...] conforme à l'idéologie de la classe sociale dominante." [1971, J. et C. Dubois *Introduction à la lexicographie*, p. 99] ». (1983, C. Buzon, « Au sujet de quelques dictionnaires monolingues français en usage à l'école élémentaire ; réflexions critiques et éléments de proposition », in *Études de linguistique appliquée* n° 49, p. 147).

À partir du dernier quart du XX^e siècle, l'utilité du dictionnaire à l'école ne se discute donc plus. Et les enfants suivent, sans problème, des « leçons de mots », pour reprendre l'expression de G. de Robien, et font des fichiers de vocabulaire et des lexiques de classe.

Et cela bien que les prérequis soient nombreux et complexes. Nous reprenons ici l'essentiel de l'analyse de G. Gross. Pour se servir sans trop de peine d'un dictionnaire, l'enfant doit :

- - savoir lire (il semble inutile de le préciser, mais entre 30% et 50% des enfants entrant en 6^e ne savent pas ou savent mal lire) ;
- - connaître l'ordre alphabétique ;
- - reconnaître homonymes et homophones (*vin ; vain ; vingt...*) ;
- - reconnaître les formes fléchies des mots pour repérer la forme qui constitue l'entrée du dictionnaire ;
- - reconnaître la forme des caractères : romain, italique, gras, maigre, et savoir à quoi cela correspond ;
- - identifier les parties du discours, leurs abréviations et les autres - abréviations courantes : *adj., pop., syn...* ;
- - repérer et identifier les symboles particuliers de quelques dictionnaires : flèches, tirets... ;
- - distinguer définitions et phrases-exemples ;
- - reconstituer l'implicite : dans « cahier, n. m. », la virgule (ou tout autre signe de ponctuation) signifie « est un » (nom masculin).

On peut, à ce propos, parler de « maîtrise des techniques de consultation » ; cela conditionne (ou, à tout le moins, facilite) d'autres apprentissages.

De divers sondages menés en 2008 et 2009 auprès de professeurs des écoles (écoles rurales publiques, école catholique provinciale, groupe scolaire de zone d'éducation prioritaire, écoles publiques de gros bourg « rurbain »), à l'aide d'un questionnaire volontairement bref (voir annexe 13), il ressort que le dictionnaire a droit de cité partout à l'école primaire, parfois dès le CE1, et qu'il est peu présent en maternelle (les enseignants qui ont répondu ont tout bonnement barré les paragraphes concernant la maternelle, les renseignements obtenus sur ce sujet l'ont été au cours de conversations avec certains d'entre eux).

Le dictionnaire ne peut être consulté avec profit que si l'on connaît parfaitement l'ordre alphabétique. Cet ordre est plus ou moins familier aux enfants qui ont, en maternelle, appris à écrire leur nom en grosses lettres pour identifier leurs affaires, et rangé alphabétiquement ces étiquettes. Mais tous ne sont pas dans ce cas. Il s'agit en général d'un savoir préliminaire à acquérir en CP, à l'entrée à la « grande école ». Une fois satisfait ce prérequis, l'écolier utilise le dictionnaire pour apprendre sa langue. Donc : pour apprendre des mots, pour enrichir son vocabulaire.

Il ne suffit pas de donner *un* sens à *un* mot. Les mots ne sont pas tous monosémiques, la plupart même ont plusieurs sens, plusieurs emplois. Sens et emplois doivent être définis de manière contrastive, de façon que les différences soient clairement perçues. Les enseignants insistent sur la nécessaire clarté de ces énoncés qui, souvent, ne les satisfont pas. Leurs griefs sont nombreux : définitions compliquées, mauvais système de renvois, exemples trop peu nombreux. Dans le cas particulier du *Dictionnaire du français contemporain*, pourtant explicitement conçu pour l'enseignement, ils trouvent inadéquat le regroupement des entrées par familles.

Quel que soit le dictionnaire qu'il a en main, c'est en y repérant un mot que l'écolier découvrira « ce que ça veut dire » et « comment ça s'écrit ». En confrontant le sens des mots et leur graphie, il découvrira qu'un même groupe de lettres peut avoir des sens différents : les trois lettres du mot *été* désignent aussi bien une saison que le participe passé du verbe être. Ce qui conduit à appréhender le système de la langue : un mot se comprend dans le cadre d'une phrase et les phrases ont des relations entre elles. C'est ainsi que l'usage du dictionnaire mène à l'étude de la grammaire.

Le dictionnaire donne aussi des synonymes et des indications sur les niveaux de langue, comme le relève la brochure *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* de l'année 2007 (cf. supra, p. 149).

Ces emplois de l'objet dictionnaire sont au cœur des pratiques pédagogiques des professeurs des écoles, qui s'en servent pour :

- apprendre aux élèves l'ordre alphabétique ;
- les aider à repérer le sens des mots (donc : les synonymes et les contraires) ;

- - leur faire discerner les « niveaux de langue » ;
- - leur enseigner l'orthographe lexicale ;
- - leur faire comprendre comment une phrase se construit, donc les conduire à un apprentissage concret de la grammaire et à une expression orale et écrite correcte.

B-1 : dictionnaires « pour enfants » et d'apprentissage

Les « dictionnaires d'apprentissage » s'adressent soit aux francophones « natifs » qui ont le français pour langue maternelle, soit aux allophones apprenants du français : ce sont les dictionnaires de FLÉ (français langue étrangère). Nous laisserons ces derniers de côté pour nous intéresser seulement aux outils d'apprentissage de la langue maternelle, aux dictionnaires « pour enfants ». Ils sont aujourd'hui innombrables, et l'on serait tenté de croire qu'ils sont apparus récemment sur le marché. Il n'en est rien.

Le XIX^e siècle est riche en dictionnaires qui proclament qu'ils sont conçus pour l'école et l'écolier. En négligeant ceux qui n'affichent pas explicitement leurs intentions dans leur intitulé (mais seulement dans un avertissement ou une présentation), nous en avons relevé, entre 1836 (date de la première apparition de la préoccupation « scolaire » dans un titre) et 1905 (date de sortie du premier *Petit Larousse*), 24 comportant dans le titre lui-même un (ou plusieurs) de ces mots : classe(s), collège(s), didactique, école(s), écolier(s), éducation, enfance, enfant(s), enseignement, instruction, jeunes (personnes), jeunesse, lycée(s), maître(s), pensionnat(s), séminaire(s). Ces intitulés se raréfient ensuite, d'autant que, dans la première moitié du XX^e siècle, la domination de Larousse est totale ; point n'est besoin de s'adresser à un public spécifique, et forcément moins important que l'ensemble de la population, quand on possède la quasi-totalité du marché.

Il faudra attendre 1949 pour que la tendance s'inverse. Cette année-là paraissent le *Larousse des débutants*, premier dictionnaire à visée ouvertement pédagogique publié après la Deuxième Guerre mondiale, et la dernière édition du Soulice, ce *Petit dictionnaire de la langue française* qui s'apprête à quitter la scène à l'âge canonique de 113 ans.

Après cette date, la production devient pléthorique (voir annexe 14) et croît de façon exponentielle : on dénombre 148 ouvrages entre 1949 et 2009, plus de 2 titres par an. Entre 1949 et 1968, on en compte 18, entre 1989 et 2009, 93, soit près de 5 par an (voir annexe 15).

B-2 : les choix des enseignants

Nous nous appuyerons d'une part sur une enquête menée en 1980-1981 dans des écoles primaires de la région de Montereau et publiée par M. Chansou dans le n° 49 de la revue *Études de linguistique appliquée* (janvier-mars 1983 ; p. 127-146) sous le titre *Pour une réflexion sur la nomenclature des dictionnaires ; compte-rendu d'enquête*, et, d'autre part, sur des échanges récents (2008-2009) avec des enseignants et des écoliers.

En 1980-1981, il s'agit de classes de CM réparties entre la vieille ville de Montereau, des communes proches (dites ici *semi-urbaines*) et des communes rurales. En 2008-2009, il s'agit peu ou prou des mêmes zones socio-géographiques ; on n'y rencontre ni groupe scolaire de grande ville, ni petites écoles à classe unique maintenues à bout de bras dans quelques villages isolés (comme en Corse, par exemple).

Les auteurs de l'enquête de 1980-81 classent les ouvrages disponibles à l'école en deux groupes, ceux qui sont utilisés comme manuels, c'est-à-dire qui sont quotidiennement entre les mains des élèves, et ceux dont on se sert à titre de documentation, que l'on consulte à l'occasion.

a : les dictionnaires qui jouent le rôle de manuels

Nous conservons cette dénomination, bien que l'adéquation dictionnaire = manuel nous semble discutable. Tout *manuel* est consacré à *une discipline*, conformément à *un programme* conçu pour *une classe* d'âge, qui correspond à *une* étape d'un cursus scolaire précisément balisé. Le dictionnaire, à l'inverse, est, par essence, transversal : il n'est pas (sauf exception) conçu pour *une* classe, on ne doit pas *apprendre son contenu* comme on apprend une *leçon*, et toutes les *disciplines* (ou, pour s'affranchir du vocabulaire scolaire, tous les domaines du savoir) y ont droit de cité.

Ces remarques faites, on trouvera ci-dessous la liste de ces dictionnaires-manuels, qui compte 12 titres (plus un ensemble d'ouvrages non identifiés), rangés par ordre décroissant d'occurrence :

- plus de 35% : *Larousse des débutants* ;
- entre 20% et 15% : *Nouveau Larousse élémentaire* ;
- entre 15% et 10% : *Larousse de poche* ; *Nouveau Larousse des débutants* ;
- entre 10% et 7% : *Petit dictionnaire français Larousse* ;
- entre 7% et 3% : aucune occurrence ;
- entre 3% et 1% : *Petit Larousse illustré* ; *Dictionnaire du français contemporain* ; *Larousse élémentaire* ; *Mes dix mille mots* ; *Micro Robert* ; *Dictionnaire Hachette juniors* .
- moins de 1% : *Larousse pour tous* ;
- 1,6% : « divers », rubrique qui groupe des ouvrages dont l'auteur ne donne pas les titres.

L'interprétation de ces informations n'est pas aisée. Les dates d'édition n'étant pas données, on ne sait pas exactement à quels dictionnaires les auteurs se réfèrent. Le *Larousse de poche* (très présent : 11,8% des occurrences) est sorti des presses en 1912 ; il est peu vraisemblable que les instituteurs l'aient encore eu en main dans les années 80, mais alors, de quel Larousse (ou de quelle édition de ce *Larousse de poche*) parlent-ils ? Quid de la lanterne rouge, le *Larousse pour tous* ? S'agit-il de la première édition (2 volumes, 1909-1910), ou d'une des rééditions modernes (1968 et 1980) ? Ou du *Nouveau petit Larousse, dictionnaire encyclopédique pour tous* de 1967 ? On hésite moins entre le *Larousse des débutants*, et le *Nouveau Larousse des débutants*, les réponses à l'enquête indiquant que ces deux titres étaient (en proportions différentes) à la disposition des élèves.

Quoi qu'il en soit, les consignes ministérielles ont été appliquées : presque tous les écoliers ont un dictionnaire. Ces ouvrages n'ont pas tous la même origine, l'offre dictionnaire commence, en effet, à se diversifier.

Malgré sa position plus que largement dominante, c'est Larousse, nous l'avons vu (cf. supra, p. 154), qui édite le premier dictionnaire « pour enfants » paru après la fin de la Deuxième Guerre mondiale, ce mince *Larousse des débutants* sorti des presses en 1949 (et non 1963, comme l'écrit M. Chansou [op. cit, p. 131]). D'autres suivront chez le même éditeur (et, très marginalement, chez d'autres), nouveautés ou rééditions plus ou moins largement modifiées, pendant près de vingt ans, jusqu'à ce que, en 1968, un éditeur canadien publie *Je doute, je cherche, je trouve. Premier dictionnaire pour les moins de neuf ans*. L'édition française suit, à un rythme de plus en plus rapide, en publiant (voir annexe 15) des dictionnaires « pour les jeunes », « pour les débutants » ou « pour l'école » : on en comptera 12 dans les années 1970.

Cependant, l'analyse de la liste de 1980-81 met en évidence la position quasi-monopolistique de Larousse (9 occurrences sur 12) et, *a contrario*, la quasi-absence de tout concurrent (3 occurrences). Est-ce à dire que l'offre dictionnaire se bornait aux publications de la maison Larousse ?

Non. En 1980, outre les productions de Bordas, Hachette et Robert, qui figurent dans la liste, on trouve sur le marché des ouvrages publiés par Charpentier, Cocorico (qui deviendra Deux coqs d'or dans les années 1960), Didier, les éditions n° 1, Nathan, ODEJ, RST, sans compter Beauchemin à Montréal (voir annexe 16). On comprend assez bien la raison de l'absence de Charpentier, Cocorico (ou Deux coqs d'or), des éditions n° 1 (ici à contre-emploi), d'ODEJ ou de RST. Hormis *L'attrape-mots* de G. Finifter (qui sera repris par Hachette) édité par le département « livre » d'Europe n° 1, ce sont de menues plaquettes d'une vingtaine de pages, abécédaires plus que dictionnaires, souvent traduites de l'anglo-américain, vendues en grande surface, et totalement étrangères au monde enseignant. On comprend moins pourquoi des ouvrages de Didier et de Nathan, éditeurs « scolaires » d'ancienne réputation, n'ont pas été mis entre les mains des écoliers.

Il ne peut guère y avoir d'explication autre que commerciale : Larousse est une institution ; Bordas jouit, dans l'éducation nationale, d'un renom incontesté ; Hachette, d'aussi flatteuse renommée, reprend en 1980 sa place dans le monde du dictionnaire ; et Robert a, depuis les années 1960, un public fidèle. Ces trois dernières maisons ont les moyens de leur politique, elles se maintiendront sur ce marché très concurrentiel. Pour Didier et Nathan, le dictionnaire n'est pas leur cœur de métier. Didier abandonnera assez vite un terrain où, pour s'imposer, il faut disposer, pendant plusieurs années, de capitaux importants, le « retour sur investissement » étant lent et hasardeux, et Nathan ne publiera presque plus de nouveautés, se bornant, pour l'essentiel, à la mise à jour de son catalogue.

Le sondage des années 2008-2009 a concerné 510 écoliers, de la grande section de maternelle au CM2. Sans reprendre formellement la distinction « dictionnaires-manuels » et « dictionnaires de consultation », on aboutit à des résultats comparables. Les enfants disposent presque tous individuellement et se servent tous les jours en classe de l'un ou l'autre (parfois de plusieurs) des ouvrages suivants :

Mini débutants ; le dictionnaire CP, CE. Mon premier vrai dictionnaire (Larousse)
Larousse maxi débutants ; le dictionnaire CE2, CM
Nouveau Larousse des débutants
Nouveau Larousse élémentaire

Dictionnaire Hachette juniors
Robert méthodique
Robert junior illustré
Robert junior poche
et (marginale) *Petit Robert* et *Petit Larousse*

L'éventail s'est resserré depuis 1980. Le *Dictionnaire du français contemporain* (Larousse) a disparu, tout comme le Bordas (*Mes dix mille mots*). Ne restent plus en piste (si l'on ose s'exprimer ainsi) que les trois mastodontes du secteur, Larousse, Hachette et Robert. Et ne subsistent que leurs productions les plus connues, les plus consensuelles, pourrait-on dire ; l'absence du *DFC (Dictionnaire du français contemporain)* est significative : bien qu'il ait été expressément conçu pour l'enseignement, ses utilisateurs l'ont jugé difficile d'accès et peu pratique, ce ne fut pas un succès de librairie. Pour autant qu'on puisse tirer des conclusions de ce sondage (qui, rappelons-le, n'a pas la prétention d'être une enquête systématique menée auprès de milliers de personnes), il apparaît que, pour l'équipement des écoles en dictionnaires, la tradition prend le pas sur l'innovation, aucun nouvel éditeur n'apparaît dans la liste (étiquette) des fournisseurs.

Ce propos semble en contradiction avec l'analyse des catalogues des maisons d'édition. À partir de 1985-1990, elles ont mis sur le marché des dictionnaires de plus en plus ciblés, destinés à toutes les tranches d'âge, à toutes les classes : pour la maternelle, pour le CE, le CP, « pour l'école », « pour la grande école », « des débutants », « junior(s) », « des collèges », « micro », « mini », « maxi », « élémentaire », « premier », « des enfants », etc. Tous illustrés, tous conçus par (ou, à tout le moins, avec) des enseignants, souvent ludiques, ils tentent de s'adapter à un public changeant, labile, difficile à cerner mais volontairement très segmenté (il existe même un dictionnaire conçu non plus simplement pour la maternelle ou la grande école, mais pour les moyenne et grande sections des maternelles et le CP). Il n'est pas certain que cette abondance, cette dispersion, cette minutie dans le découpage par tranches d'âge soient porteuses de qualité ou d'efficacité.

« Abondance » n'est pas synonyme de « diversité ». Cette pléthore est, pour l'essentiel, le fait des trois mêmes éditeurs (voir annexe 14). Hachette, Larousse et Robert diversifient leur offre à l'envi, d'une année sur l'autre, sans guère s'écarter de leur « cœur de cible » : l'écolier de 6 à 12 ans.

Vingt-cinq autres maisons d'édition (elles n'étaient que dix entre 1949 et 1980) ont, au cours de ces vingt-cinq dernières années, produit des dictionnaires et offert 49 titres au public enfantin (voir annexe 17). Pourquoi n'en trouve-t-on aucun dans les classes ?

Ne revenons pas sur l'effacement progressif de Nathan et de Bordas, ni sur le retrait de Didier. Notons, d'abord, que, à l'exception d'Hatier (les petits *Bescherelle* de Cl. Kannas), nous ne nous trouvons pas en présence d'éditeurs dits « scolaires », mais d'éditeurs de littérature de jeunesse. Leur clientèle n'est pas celle des enseignants, mais celle des parents qui achètent des livres pour faire plaisir à leurs enfants, pour leur faire un cadeau. Si préoccupation pédagogique il y a, elle est seconde.

En outre, la plupart de ces ouvrages, à l'exception du *Petit Fleurus*, des *Bescherelle* et de trois titres (*Dictionnaire CM1-CM2*, *Auzou junior* et *Auzou débutants*) publiés

par une maison d'édition récemment apparue sur ce marché, n'ont de « dictionnaire » que le nom ; ce sont, en immense majorité, des abécédaires ou des imagiers au mince vocabulaire (de 500 à 1500 mots). Ils sont, en librairie, au rayon « littérature enfantine » ou « imagerie », et sont généralement disponibles en « grande surface ». Peuvent-ils (pourraient-ils ?) être utilisés à l'école pour l'apprentissage de la lecture ? Peut-être. Mais ce n'est pas le cas.

Il semble, cependant, qu'ils pourraient trouver place en maternelle. Certaines institutrices en mettent à la disposition des petits, qui peuvent librement les feuilleter et y repérer les lettres qu'ils connaissent. Ils sont utilisés en rapport avec le discours de l'enseignant, ce que regardent les enfants est commenté par eux et par l'adulte, on apprend les lettres sans apprendre vraiment à lire. Les enseignants choisissent en fonction de la qualité des images, des rapports mot-image-son. Quelques titres, en effet, comportent des comptines et (dans le *Larousse des maternelles*, notamment), sur la page de ces comptines (à la qualité reconnue), plusieurs sons sont relevés avec leur représentation graphique.

L'usage pédagogique de ces « livres d'images » peut avoir des inconvénients ou, du moins, rater sa cible. Le professeur Delefosse fait remarquer qu'une illustration légendée par un substantif sans déterminant ne joue pas, à elle seule, un grand rôle dans l'acquisition du vocabulaire. L'enfant à qui l'on a montré l'image d'un meuble fait d'une planche de bois posée sur quatre pieds verticaux, en lui faisant déchiffrer le mot *table*, aura peut-être du mal à donner le même nom au plateau circulaire à pied unique sur lequel on prend ses repas, au rectangle en verre épais soutenu par une armature de fer forgé sur lequel on pose les tasses à café dans la salle de séjour, au petit coffre à tiroir que sa grand-mère nomme « table de nuit ». L'article *une (une table*, au lieu de *table* tout court) permet d'éviter les confusions et ouvre la voie à une diversification du vocabulaire.

Cependant, si le dictionnaire est peu utilisé en maternelle, il est omniprésent à partir du CE, parfois même à partir du CP. Les auteurs du *Dictionnaire actif Nathan* (F. Marchand et M. Barnoud-Maisdon, 1976) l'ont expressément conçu dans ce but.

« Le dictionnaire peut être utilisé comme un livre d'images auxquelles sont associés des mots servant à nommer, à désigner les choses représentées, l'enfant allant de l'image au mot, alors que dans l'usage "normal" on va du mot à la définition et à l'illustration. » (1983, C. Buzon, « Au sujet de quelques dictionnaires monolingues français en usage à l'école élémentaire ; réflexions critiques et éléments de proposition », in *Études de linguistique appliquée* n° 49, p. 149).

La « grande école », elle, connaît plutôt l'usage « normal » : le dictionnaire est consulté pour y chercher le sens des mots, vérifier leur orthographe et, plus largement, trouver des informations sur les sujets étudiés en classe.

b : les dictionnaires de consultation

Nous rangeons dans cette rubrique à la fois le dictionnaire que l'enfant consulte à l'occasion, en quête d'une information ponctuelle, et celui qui sert d'outil de travail à l'enseignant.

Dans les réponses à l'enquête de 1980-1981, l'éventail est assez large :

Robert ;
Robert des noms propres ;
Quillet (3 volumes) ;
dictionnaires des synonymes (sans précision) ;
dictionnaires analogiques (sans précision) ;
dictionnaires étymologiques (sans précision) ;
dictionnaires de rimes (sans précision) ;
encyclopédies (*Larousse des jeunes* ; *Tout l'Univers* ; *Focus*).

À cette énumération s'ajoutent (en très faible nombre) le *Petit Larousse illustré*, le *Petit Robert* (tous deux également parfois utilisés comme « dictionnaires-manuels ») et le *Dictionnaire du français contemporain* (une seule occurrence).

L'interprétation de ces réponses n'est pas plus aisée que celle des réponses concernant les « dictionnaires-manuels ». De quels « Robert » s'agit-il aux lignes 1 et 2 ? Le *Petit Robert* (1 vol.) ou le *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, dit *Grand Robert* (6 vol.) ? Le *Petit Robert des noms propres* (1 vol.), dit *Petit Robert 2*, ou le *Grand Robert des noms propres* (5 vol.) ? Qu'est-ce que le *Quillet* en 3 volumes ? Le *Dictionnaire Quillet de la langue française* de 1946 ou le *Dictionnaire pratique Quillet* de 1968 ? Ou bien est-ce une erreur de titre, ou de tomaison, ou, à la fois, de titre et de tomaison, et parle-t-on d'un des dictionnaires encyclopédiques *Quillet* qui, eux, sont passés, au fil des ans, de 4 à 10 volumes ? Et aucune information n'est donnée sur les dictionnaires linguistiques spécialisés (synonymes, étymologie, analogie, rimes).

Le sondage de 2008-2009 témoigne d'une désaffection du dictionnaire papier. De la part des adultes, tout au moins. Ne sont évoqués que le *Petit Larousse* et le *Petit Robert*. L'absence du *Quillet*, de *Tout l'Univers* et de *Focus* n'a rien d'étonnant : ces publications ne sont plus disponibles. Le *Dictionnaire Hachette* ne nous a pas été cité, ce qui n'implique pas qu'il est ignoré ; simplement, il n'apparaît pas dans notre enquête. Les professeurs des écoles précisent, en outre, qu'ils puisent la plupart de leurs informations sur Internet (dictionnaires et encyclopédies en ligne).

B-3 : le regard des enseignants

Dans les dictionnaires pour adultes, les définitions obéissent à des règles relativement simples (au moins en théorie) : un nom est défini par un nom (ou un syntagme nominal), un verbe par un verbe (ou un syntagme verbal), un adjectif par un adjectif (ou un syntagme adjectival), etc. Il n'en va pas ainsi dans les dictionnaires pour enfants (étant entendu que nous parlons ici d'ouvrages destinés aux écoliers, aux moins de 12 ans). Ils ne comportent généralement pas de définition au sens strict du terme.

« Mais comme la fonction essentielle du dictionnaire est d'expliquer, de faire connaître le sens des mots qu'il enregistre, chaque mot-entrée est illustré par un énoncé explicatif ou définitoire dans lequel il apparaît. C'est-à-dire que chaque énoncé qui tient lieu de définition a le plus souvent [...] la structure syntaxique d'une phrase. » (1983, C. Buzon, « Au sujet de quelques dictionnaires monolingues français en usage à l'école élémentaire ; réflexions critiques et éléments de proposition », in *Études de linguistique appliquée* n° 49, p. 155).

Ces préliminaires étant posés, peut-on déterminer ce que les enseignants apprécient dans les dictionnaires dont ils disposent pour leurs élèves, ce qu'ils leur reprochent, ou ce qu'ils en attendent et n'y trouvent pas ?

a : l'aspect extérieur, la présentation

La présentation est généralement jugée plaisante, l'usage de l'illustration est plébiscité.

« Elle remplit une fonction définitionnelle, explicative ou informative, d'évocation de la situation dans laquelle apparaît, se manifeste la chose désignée par le mot. » (1983, C. Buzon, op. cit., p. 158).

Le choix des caractères est rarement évoqué, ce qui n'a rien de surprenant : pour en faire une critique pertinente, il faut avoir un minimum de connaissances en typographie, en arts graphiques, sujets qui ne sont abordés que dans les cursus d'apprentissage des métiers du livre (graphisme, direction artistique, mise en page, gestion des services techniques de fabrication, impression, édition...).

b : la nomenclature

La nomenclature, qui suscite de nombreuses remarques, est parfois sévèrement jugée. Et ces jugements sont souvent divergents.

La première difficulté vient de la minceur du vocabulaire traité, de la faible quantité de mots-entrées. Nous négligerons les ouvrages qui relèvent moins de 1000 mots (ils n'appartiennent pas au domaine du dictionnaire, mais à celui de l'imagerie), et nous bornerons à ceux qui affichent (au moins quantitativement) une plus grande ambition. Si l'on veut que la *nomenclature* ne soit pas seulement une *liste*, mais une *structure* (macrostructure), il faut n'utiliser comme définisseur qu'un mot lui-même défini. Lorsqu'on dispose de moins de 20 000 mots, voire de 1 000 (*Dictionnaire actif Nathan. 1000 mots*, 1976, par exemple ; ou bien *Premier dictionnaire en images, les 1500 mots du français fondamental*, Didier, 1960 ; ou encore *Mon premier Larousse en couleurs ; 4000 mots mis à la portée des enfants*, 1953) à 10 000 entrées (*Mes 10 000 mots*, Bordas, 1974), le travail du dictionnariste, du lexicographe, tient de l'exploit. Si la nomenclature est très maigre, c'est même impossible. Le *Dictionnaire actif Nathan* (1976), au mot *accident*, écrit : « Le motard a eu un accident ». Or, cette nomenclature ignore le mot *motard* et, dans l'article *moto*, intègre le mot *motocycliste*, qui ne paraît pas franchement familier aux élèves de CP (6 ans) auxquels cet ouvrage est explicitement destiné ; amateurs de bandes dessinées et de séries télévisées, gageons qu'ils ne connaissent que le mot *motard*... qu'ils ne peuvent repérer à son ordre alphabétique dans leur dictionnaire où, s'ils ont de la chance, ils le trouveront (peut-être) par hasard.

Cette minceur du vocabulaire aboutit à d'autres incohérences, notamment au traitement d'un seul des deux éléments d'un « couple » : un mot et son contraire (clair/sombre ; gentil/méchant...), ou deux phénomènes de même catégorie, mais inverses. Le *Mini débutants, le dictionnaire CP, CE. Mon premier vrai dictionnaire* (1985) relève (et définit) *équinoxe*, mais non *solstice*. Ce qui a plongé dans le désarroi une écolière de CP à qui, un beau soir de juin, sa grand-mère venait d'expliquer que les jours étaient longs parce que c'était le *solstice* d'été, et que, à l'inverse, lorsque le jour et la nuit avaient la même durée, on parlait d'*équinoxe*. À moins de 7 ans, on a du mal à comprendre pourquoi le mot qu'on cherche n'est pas « dans le dictionnaire ».

Les instituteurs sont nombreux à s'alarmer de ces manques ; ils sont tout aussi nombreux à trouver qu'il y a trop de mots dans le dictionnaire. Auteurs et éditeurs défendent une certaine profusion, paraphrasant un échange verbal entre Joseph II et Mozart en 1782, lors d'une représentation de *L'enlèvement au sérail*. À l'empereur qui exprimait sa réticence : « Trop de notes, mon cher Mozart ! », le musicien a répondu : « Non, Sire, juste ce qu'il faut. » Trop de mots dans le dictionnaire ? Non, rétorquent lexicographes et dictionnaristes, juste assez.

Pour en avoir le cœur net, les enquêteurs de la circonscription de Montereau ont, en 1980, fait suivre leur questionnaire d'une « question ouverte » :

« Souhaitez-vous voir figurer dans la nomenclature idéale d'un dictionnaire à l'usager des élèves du Cours Moyen :

1- un petit nombre de termes techniques vulgarisés ou au contraire un grand nombre de termes "comme les dénominations usuelles des animaux, des plantes, des appareils, etc...." ?

2- le vocabulaire le plus courant du français contemporain ou un vocabulaire étendu à certains mots vieillis ou d'usage littéraire ?

3- des mots et des expressions populaires ?

4- des néologismes et des emprunts d'usage courant ? » (1983, (M. Chansou, « Pour une réflexion sur la nomenclature des dictionnaires ; compte-rendu d'enquête », in *Études de linguistique appliquée* n° 49, p. 144).

Les réponses les plus abruptes (et les plus radicalement divergentes) concernent la terminologie, les mots familiers (populaires, argotiques) et les mots jugés vieillis, ou trop littéraires.

b-1 : la terminologie

Certains professeurs des écoles jugent inutile (voire nuisible) la présence de mots « techniques », parce que le dictionnaire doit « rester un outil facile à consulter ». On comprend mal pourquoi l'abondance du vocabulaire peut rendre « difficile » la consultation du dictionnaire, une fois maîtrisé l'ordre alphabétique. Cela allonge, certes, le temps de consultation, ce qui risque de décourager le néophyte. Il s'agit alors de maladresse, de manque d'expérience, non de difficulté conceptuelle ou pratique.

D'autres instituteurs, à l'inverse, trouvent un peu indigents, dans ce domaine, les ouvrages dont ils disposent : ils jugent que la présence d'un grand nombre de mots « techniques » est (à la condition qu'ils soient « vulgarisés ») indispensable si l'on veut utiliser le dictionnaire dans les activités de recherche et d'éveil.

On conçoit la perplexité des auteurs et des éditeurs devant ce qui s'apparente à la quadrature du cercle. D'autant que le débat n'est pas nouveau. En 1833, déjà, certains inspecteurs de Guizot fustigeaient l'abondance du vocabulaire tandis que les éditeurs privilégiaient tous une certaine richesse terminologique (voir supra, *L'institutionnalisation de l'instruction primaire*, p. 105-106).

b-2 : le langage familier ou populaire

Pour certains, plus sévères encore que le très prude, et très conventionnel, Th. Soulice, il est à proscrire absolument. Les mots et expressions populaires « imagés » sont compréhensibles sans explication et n'évoquent rien. Il vaut donc mieux ne pas les utiliser.

On ne comprend pas bien que des mots « imagés » puissent ne rien « évoquer », mais, évocateurs ou pas, imagés ou non, leur bannissement est fermement préconisé.

Ce bannissement est tout aussi fermement contesté par d'autres enseignants. Pour eux, le dictionnaire doit intégrer des mots et des expressions populaires et s'ouvrir aux néologismes, car il doit être un « outil vivant ». L'ouverture a, cependant, des limites, tout comme le libéralisme des enseignants. Le langage parlé a peut-être sa place, mais les vulgarités sont à proscrire, car le langage doit garder « un bon niveau ».

Comment concilier « bon niveau » et « langage parlé » accueillant aux « mots et expressions populaires » ? Quel niveau ? La gêne est perceptible.

« Les expressions populaires, surtout les expressions argotiques, posent un délicat problème. Elles sont dans la vie d'un emploi fréquent, mais le respect de la chose écrite ennoblit les mots introduits dans l'ouvrage – surtout un dictionnaire. – L'élève du CM ne faisant pas le plus souvent la distinction entre les niveaux de langue risque d'en faire un mauvais usage. » (un instituteur de la circonscription de Montereau, op. cit., p. 139).

La distinction est clairement faite entre la langue de la vie courante, la langue orale, qui s'autorise certaines libertés, et la « chose écrite », à respecter. Comme elle est respectable, il faut se garder d'y introduire des mots « suspects » dont elle risquerait d'ennoblir l'usage. D'autant que l'enfant distingue mal les niveaux de langue. C'est pour lui épargner des situations potentiellement gênantes que la brochure ministérielle de 2007 recommandait l'étude de ces niveaux de langue.

En ce qui concerne ce qu'Alain Rey et Jacques Cellard nomment le *français non conventionnel*, le malaise est tel qu'un enseignant propose une solution originale. Il ne conteste pas que les « expressions populaires » et les néologismes font partie du vocabulaire courant, mais se demande s'ils doivent être intégrés dans la nomenclature d'un dictionnaire. Il y consentirait peut-être, mais à condition que ces mots (dont il faut bien tenir compte, mais dont il faut aussi se méfier) soient rejetés, en fin de volume, dans une annexe « argotique » ou « familière ».

Nous noterons au passage, sans nous y appesantir, que les mots ne faisant pas partie du vocabulaire le plus classique, le plus banal, mots du français non conventionnel comme néologismes, font l'objet du même regard soupçonneux, bien qu'ils appartiennent à des registres totalement différents.

Nous ne nous attarderons pas non plus sur l'amalgame (constant dans les réponses au questionnaire) familier-populaire-argotique, et nous bornerons à rappeler l'étude

de Ch. Girardin sur les « mots tabous », car, s'ils se sont assouplis, les « jugements d'acceptabilité » pèsent toujours sur l'établissement d'une nomenclature de dictionnaire (voir supra *Quel dictionnaire pour quelle école ?*, p. 98). Au début du XXI^e siècle, le pendule oscille toujours entre laxisme (réel ou supposé) et sévérité.

b-3 : le français littéraire

Là aussi, les instituteurs émettent des opinions divergentes. Pour les uns, les minces ambitions littéraires du cours moyen n'exigent pas la maîtrise du français d'usage littéraire ; ce français peut donc être « abandonné ».

D'autres, en complet désaccord avec ce point de vue, réclament la présence de certains mots vieillis ou d'usage littéraire parce qu'on les rencontre dans les lectures, les poèmes. Et trouvent qu'il serait bien dangereux de prétendre se limiter à la langue contemporaine.

Vingt-cinq ans plus tard, la querelle sur les mots familiers et/ou populaires a perdu de sa violence, mais ne s'est pas totalement éteinte, étant bien entendu que l'argot (au vrai sens du terme) n'est pas *persona grata*. La présence de la terminologie n'est plus discutée, et bien des néologismes des années 1980 (qui, aujourd'hui, ne sont plus très néo-) sont partout acceptés. Quant au français littéraire... Nous nous contenterons de donner l'opinion d'une institutrice de CM2 qui enseigne dans un établissement de la banlieue de Périgueux situé dans une cité, aux élèves en majorité non francophones et issus de familles très souvent analphabètes. Elle ne se sert que rarement des dictionnaires conçus pour cette tranche d'âge : il y manque trop de mots figurant dans des textes étudiés en classe. Elle utilise (et fait utiliser par ses élèves) des dictionnaires « normaux », notamment, outre le *Petit Larousse*, le *Dictionnaire encyclopédique Auzou* dont elle apprécie la précision des définitions et la clarté des nombreux encadrés encyclopédiques.

B-4 : des attentes diffuses

Les remarques, critiques ou regrets des enseignants expriment une demande implicite et laissent deviner des exigences à la fois difficiles à satisfaire et contradictoires.

Il semble hasardeux d'affirmer qu'ils attendent « tout » du dictionnaire. *Stricto sensu*, ce n'est, naturellement, pas vrai. Mais on peut avancer sans risque d'erreur qu'ils en attendent beaucoup. Cette attitude, d'ailleurs, n'est pas une nouveauté, et ne leur est pas propre : c'est celle du grand public.

En outre, pour la majorité des utilisateurs, le dictionnaire échappe au temps, il n'a pas d'âge, son contenu est figé, gravé pour l'éternité dans le marbre de l'infailibilité. Un homme cultivé (octogénaire, certes, mais...), désolé de ne plus disposer du Littré de sa jeunesse, nous disait l'an dernier qu'il achetait la nouvelle version du Littré proposée à ses lecteurs par *le Figaro* « parce que j'aurai ainsi un bon dictionnaire, je serai sûr que c'est du bon français ». Il nous a été impossible de lui faire admettre que, certes, pour la langue du XIX^e siècle, c'était indiscutable, mais que le « bon français » de 1850 était un peu différent du « bon français » du troisième millénaire, et qu'il manquerait à son Littré bien des mots aujourd'hui courants.

Les professeurs des écoles n'ont pas cette foi aveugle et savent que cet ouvrage, imparfait comme toute œuvre humaine, est daté et qu'une bonne partie des renseignements qu'il fournit (pour les noms propres et les informations encyclopédiques notamment) est soumise à actualisation. Mais ne surestiment-ils pas le rôle du dictionnaire ?

« La question posée est celle de la fonction, du rôle du dictionnaire à l'école élémentaire. Sans doute les maîtres et les élèves attendent-ils du dictionnaire qu'il donne des renseignements sur les mots, sur les signes et sur les choses nommées, c'est-à-dire les renseignements que l'on trouve généralement dans un dictionnaire, mais adaptés, mis à la portée des enfants. Est-ce là le seul rôle que peut jouer le dictionnaire ? Il nous semble que le dictionnaire pourrait – au moins à partir du CE2 ou du CM1 – être plus et mieux intégré à l'enseignement du français, en particulier celui de la grammaire et de l'expression auquel il servirait de support. » (1983, C. Buzon, « Au sujet de quelques dictionnaires monolingues français en usage à l'école élémentaire ; réflexions critiques et éléments de proposition », in *Études de linguistique appliquée* n° 49, p. 165).

À ces propos font écho ceux de G. Gross qui (1989, *Le dictionnaire et l'enseignement de la langue maternelle*, in *Encyclopédie internationale de lexicographie*, tome 1), après avoir rappelé que la tradition sépare la syntaxe (système de règles) et le lexique (qui témoigne des relations avec le monde et des idiosyncrasies), souligne que, dans le fonctionnement des langues, il n'y a pas deux instances. Un verbe se définit par la totalité de ses actants. Seule la phrase met en évidence ce qui différencie le substantif concret du substantif prédicatif. Le lexique néglige les propriétés aspectuelles des mots et leur compatibilité. En outre, puisque les multiples emplois et le fonctionnement des prépositions dépendent de la syntaxe, dans un dictionnaire, l'entrée ne doit pas être un *mot* (unité lexicale), mais être faite d'une *phrase* (qui constitue le niveau minimal d'analyse). L'auteur ajoute d'autres suggestions. Les phrases exemples doivent toutes comporter un verbe support. Puisqu'on trouve dans la langue beaucoup plus de noms composés que de noms simples, les dictionnaires scolaires, qui ne connaissent en entrée que les mots simples, ne doivent plus disséminer les composés dans les corps d'article. Comme la langue comprend plus de syntagmes verbaux que de verbes simples, il faudrait les introduire largement dans les dictionnaires. Adjectifs et verbes composés y figurent – quand ils y figurent – sous la forme de locution adverbiale à la suite du nom auquel ils se rattachent. Pour G. Gross, ce sont des adjectifs. Et il juge les constructions adjectivales : « menteur comme un arracheur de dents », intensives : « briller comme une escarboucle », ou d'antiphrase : « chanter comme une casserole » plus utiles dans les dictionnaires que « *père, mère, maison, pain* dont le sens est transparent pour les enfants ».

L'article se conclut ainsi :

« La position que nous défendons consiste à ne pas séparer le lexique de la grammaire. Rien ne justifie la séparation du sens d'un élément de son fonctionnement syntaxique. La maîtrise d'une langue implique qu'il y ait fusion des deux niveaux. Cette position a pour conséquence que l'unité minimale d'analyse n'est pas une unité lexicale, mais la phrase simple où elle figure ; cette phrase simple doit être considérée comme l'adresse du dictionnaire. » (op. cit., p. 180).

Ces propositions évoquent les réflexions de C. Buzon.

« Il semble, d'une manière générale, qu'il y ait [dans les écoles] quelques réticences à travailler sur les phrases, à manipuler les énoncés. [...] Or, précisément, le dictionnaire pourrait être un moyen de changer cette attitude face à la langue, à condition, bien entendu, de se présenter autrement, de présenter un modèle de production mettant en valeur l'aspect créatif de la langue, comment on passe d'une structure syntaxique à une autre, comment à partir d'un mot on en forme un autre, etc. » (1983, op. cit., p. 165).

L'auteur propose ensuite un traitement des éléments formateurs (préfixes et suffixes) et des verbes qui mette « l'accent sur l'aspect "productivité", "créativité" », négligé dans les dictionnaires actuels. Et il prend comme exemples le préfixe *en-*, *-em*, le suffixe *-eau*, et le verbe *acheter*. Nous nous bornerons aux affixes. Le modèle de traitement occupe deux pleines pages en petits caractères (du corps 8) organisées en colonnes. Et – rappelons-le – cela ne concerne que *deux* affixes. Combien faudrait-il de pages pour les traiter tous (en admettant qu'on puisse en dresser une liste complète) ? Si l'on n'en traite que quelques-uns, sur quels critères se fondera-t-on ?

Si l'on applique les mêmes méthodes à toutes les « parties du discours » ou, pour reprendre les termes de la brochure ministérielle de 2009 *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, à toutes les « classes de mots », de combien de pages faudra-t-il, à l'instar du prêtre qui « de quelque nouveau saint charge toujours son prône », charger le dictionnaire (rappel : il s'agit ici d'ouvrages destinés aux moins de 12 ans) ?

C. Buzon semble conscient des difficultés, sur le plan intellectuel en tout cas.

« Cela implique un type nouveau de dictionnaire dont l'élaboration ne peut que demander du temps et surtout un travail d'équipe entre des linguistes/lexicographes, des pédagogues, des maîtres de l'école élémentaire et des formateurs de maîtres. Mais l'enjeu ne justifierait-il pas que l'effort soit entrepris ? » (op. cit., p. 173).

Plus réaliste, G. Gross, après avoir exposé ses suggestions sur l'introduction des syntagmes verbaux, note que cela pose des problèmes de mise en page et de lisibilité.

Les problèmes ne sont pas seulement d'ordre visuel. Le papier ayant un poids, et un coût, tout ajout significatif (et les ajouts proposés par C. Buzon sont plus que significatifs : ils sont extrêmement importants) d'informations signifie augmentation du nombre de pages, donc augmentation du poids de l'ensemble et de son prix de revient. La facture de l'imprimeur dépend (entre autres facteurs) du nombre de pages mises sous presse ; plus il y en a, plus c'est cher. L'élaboration du nouveau type de dictionnaire dont rêve l'auteur demande du temps, comme il le souligne, et du travail ; or, ce travail a un coût. On peut craindre que ces suggestions aboutissent à la mise sur le marché d'un objet invendable : trop gros, trop lourd, trop cher. Et illisible : on y trouverait beaucoup de tableaux à l'agencement compliqué, comme celui dont C. Buzon donne le modèle en affirmant que ce type de tableau pourrait prendre place dans un dictionnaire pour l'école élémentaire.

L'auteur ne précise pas *qui*, à l'école, consulterait ces tableaux : les enseignants ou les enseignés ? La lecture d'un tableau étant tout sauf facile et agréable, on peut craindre que l'ouvrage y perde, pour l'utilisateur adulte, tant en utilité qu'en agrément. Et qu'il soit tout simplement inaccessible aux enfants.

Il ne suffit pas de le produire, ce dictionnaire, il faut le vendre. C'est un objet marchand ; à quelle clientèle s'adresserait-il ? À l'Éducation nationale qui manque chroniquement de crédits ? Aux parents, pour qui dictionnaire = Larousse, et qui seraient pour le moins surpris par son aspect (et horrifiés par son coût) ? Comment pourrait-il être manié (au sens premier du mot : « avoir dans la main [qqch. que l'on porte, déplace] ») par des enfants ?

Ces considérations peuvent paraître triviales ; on nous parle d'utilité pédagogique, et l'on rétorque en mettant en avant de prosaïques questions d'encombrement et de prix. Ce sont pourtant ces considérations qui ont contribué à la popularisation du dictionnaire qui, depuis Furetière qui aimait les in-12° parce qu'ils sont portatifs,

« a accompagné d'une façon dynamique, parfois militante, la conquête d'un esprit d'objectivité, et par là même de tolérance, médiateur d'un savoir accessible à tous, il a participé à la constitution d'une pratique démocratique de la connaissance. » (1980, R. Barthes, préface au *Dictionnaire Hachette*, p. VII).

Est-il utile, est-il raisonnable de demander à ce médiateur plus – ou autre chose – que ce qu'il peut offrir ? Faut-il en faire un aide-mémoire grammatical ? Un manuel de linguistique élémentaire ?

À l'inverse, certains enseignants déplorent la complexité des énoncés et l'abondance du vocabulaire, trouvant que le dictionnaire relève et définit bien des mots « inutiles ». Ils ne rangent pas dans cette catégorie les mots dont G. Gross juge le sens « transparent pour les enfants » (cf. supra, p. 164). Leur antipathie se porte sur des termes relativement rares ; par exemple, dans la séquence lexicale allant de *sardine* à *saucisse*, certains récusent *saturnales*, *satrape*, *satyre*, *sasser*, *sargasse*, *sarrau*, *sas*, *satiner*, *saturer*, *saturation*, *sarrasin*.

Ces mots sont-ils très courants ? Sans doute pas. Faut-il les bannir, sont-ils « inutiles » ? Inutiles à quoi ? à qui ? Ne contribuent-ils pas à enrichir le vocabulaire des enfants, comme le prescrivent les textes officiels ? Sont-ils difficiles ? Sans doute. Est-ce une raison pour les ignorer ? On ne voit pas pourquoi ; le but de l'instruction n'est-il pas de confronter l'élève à la difficulté pour qu'il puisse la surmonter ? De lui poser des problèmes et de lui apprendre à les résoudre ? Ne sera-t-il pas, *in fine*, de percer le mystère des mots qui

« ne sont ni vrais ni faux [...], le langage n'ayant pas le pouvoir de se prouver lui-même ; mais ils peuvent être justes : c'est à cette musique des rapports de langage que nous invite un bon dictionnaire. » (1980, R. Barthes, préface au *Dictionnaire Hachette*, p. VII).

Et un bon dictionnaire – surtout un bon dictionnaire pour enfants – ne doit être ni étique ni obèse, ni incompréhensible ni bêtifiant. Maintenir ce délicat équilibre est une tâche difficile, que pédagogues, dictionnaristes et éditeurs s'efforcent d'accomplir au mieux. En sachant que la perfection n'est pas de ce monde et que leur travail n'est pas à l'abri des critiques.

B-5 : les dictionnaires pour un public indifférencié et leur emploi

Ces dictionnaires sont utilisés à la fois par les enseignants à titre personnel et, à l'occasion, par les élèves qui y puisent des informations complémentaires, généralement d'ordre « encyclopédique », en relation avec le programme.

Les encyclopédies papier citées en 1980-81 (*Larousse des jeunes*, *Tout l'Univers*, *Focus*) ont disparu du marché (pour autant que la liste donnée en réponse au questionnaire soit ici correctement interprétée). Parmi les ouvrages de cette liste ne sont plus disponibles que les *Petit(s) Robert(s)* et des dictionnaires linguistiques spécialisés (peu importe leur origine). Les *Petits Roberts* sont aujourd'hui toujours consultés, tant par les adultes que par les enfants. S'y ajoute le *Petit Larousse*, que l'on trouvait déjà auparavant sous la rubrique « dictionnaires-manuels ». L'éventail s'est singulièrement fermé, même si l'on tient compte du *Dictionnaire Hachette*, qui n'apparaît pas dans notre sondage, mais dont nous savons, par divers témoignages, qu'il n'est pas absent de toutes les écoles.

Cela posé, il paraît indiscutable qu'à l'école élémentaire, on utilise en immense majorité des dictionnaires pour enfants (conformément aux instructions ministérielles), et que les dictionnaires que G. Gross nomme « complets », et que nous préférons nommer « normaux », destinés à un public adulte indifférencié, n'y occupent qu'une place assez faible. Ils ne sont guère d'usage quotidien avant le collège, où ils tiennent (presque) toute la place malgré la présence de quelques titres explicitement conçus pour cette tranche d'âge (*Larousse du collège* ; *Le Robert collège* ; *Dictionnaire Hachette collège*).

Bien des mairies donnent un dictionnaire « normal » aux écoliers à leur sortie du CM2, avant leur entrée au collège, perpétuant ainsi la tradition qui faisait du *Petit Larousse* le cadeau des enfants reçus au certificat d'études primaires. Le choix est limité : seules trois maisons d'édition publient chaque année un dictionnaire général actualisé. Le *Dictionnaire Hachette* et le *Dictionnaire encyclopédique Auzou* sont choisis (partiellement ; les édiles ne se décident pas en fonction de ce seul critère) pour leur prix (19,90 euros) qui les rend accessibles aux communes peu argentées ; et le *Petit Larousse* se maintient facilement à la première place, bien qu'il soit beaucoup plus onéreux (27,90 euros) : répétons-le, c'est une institution.

Le dictionnaire reçu à 11 ans accompagnera longtemps le collégien ; il ne s'en séparera que lorsque, débroché et amputé de quelques pages, il sera devenu inconsultable. C'est lui que Daniel Pennac utilise (et fait utiliser avec bonheur à ses élèves) :

« De dictée en dictée, l'assimilation des raisonnements grammaticaux déclenchait des automatismes qui rendaient les corrections de plus en plus rapides. Les championnats de dictionnaire faisaient le reste. C'était la partie olympique de l'exercice. Une sorte de récréation sportive. Il s'agissait, chronomètre en main, d'arriver le plus vite possible au mot recherché, de le corriger, de le réimplanter dans le cahier collectif de la classe et dans un petit carnet individuel, et de passer au mot suivant. La maîtrise du dictionnaire a toujours fait partie de mes priorités et j'ai formé de prodigieux athlètes sur ce terrain, des sportifs de douze ans qui vous tombaient sur le mot recherché en deux coups, trois maximum ! Le sens du rapport entre la classification alphabétique et l'épaisseur d'un dictionnaire, voilà un domaine où bon nombre de mes élèves me battaient à plate couture ! » (2007, *Chagrin d'école*, p. 148-149).

Guidés dès l'enfance dans leur quête d'informations sur les mots et sur les choses, il est logique de penser que, adultes, les écoliers devenus enseignants, auteurs de manuels, ou fonctionnaires chargés de la rédaction des programmes, seront – et demeureront – des inconditionnels du dictionnaire, des dicomaniaques, des dicophages. On peut douter que ce soit toujours le cas.

Nous ne nous intéresserons pas ici aux manuels, mais aux brochures officielles du ministère de l'Éducation nationale intitulées *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, et, rappelons-le, publiées tous les ans à la fin de l'été.

Nous utiliserons comme outils de contrôle les trois dictionnaires encyclopédiques français auxquels nous avons fait allusion plus haut, le *Dictionnaire Hachette*, le *Dictionnaire encyclopédique Auzou* et le *Petit Larousse*. Précisons que ces ouvrages, bien que d'esprit différent, ont un format comparable, comportent un nombre important d'entrées (mots de la langue et noms propres) et sont largement illustrés en couleur. Presque toutes les informations auxquelles nous ferons allusion y figurent.

Nous faisons d'étranges découvertes dans les documents ministériels. Développé dans la brochure de septembre 2007, plus succinct dans celle de septembre 2008, le programme d'histoire s'organise autour de dates-clés. Certaines sont indiquées en gras parce que, précise la brochure de 2007, elles « doivent être connues de tous les élèves à la fin de l'école primaire (p. 325). » Le code typographique change en 2008 et en 2009, non l'obligation de résultat : « les événements et les personnages indiqués ci-dessous en italiques constituent une liste de repères indispensables [c'est nous qui soulignons]. » (2008, p. 75).

C'est ainsi que, en 2007, nous lisons « 1455 : Premier livre imprimé par Gutenberg à Mayence », et que la liste des républiques françaises qui se sont succédé depuis 1792 fait l'impasse sur la Quatrième : on passe de la Troisième (1875) à la Cinquième (1958), la date de 1792 ne semblant pas importante : elle est en maigre. En 2009, la Première République a perdu son numéro d'ordre (on lit : « 21 septembre 1792 : proclamation de la République »), les Deuxième, Troisième et Quatrième, leur existence même (p. 78-79). Pour les lecteurs de l'édition 2008 (qui ne s'intéresse pas non plus à la Quatrième République), Clovis a été baptisé en 496. Le droit de vote des femmes date de 1945.

À part cette dernière date, que nos trois dictionnaires ne donnent à aucun des mots où il serait normal de la trouver (femme ; suffrage universel ; vote), ces ouvrages suffisent pour les autres informations. Pour mémoire : si la Bible de Gutenberg a été achevée d'imprimer en 1455, elle était déjà proposée au public en souscription, en 1454, les premiers cahiers étant disponibles.

Les éditions 2008 et 2009 ajoutent des erreurs pour les dates communes aux trois éditions.

En 2007, la date du baptême de Clovis (496) est assortie d'un prudent point d'interrogation, qui a sauté ensuite. L'ennui, c'est que, si les historiens disputent encore de la date à laquelle Clovis *a été baptisé*, ils s'accordent tous sur la date à laquelle il *n'a pas été baptisé*, ce fameux 496, justement. Ajoutons que, si sur la

conversion de Clovis, le *Dictionnaire encyclopédique Auzou* et le *Dictionnaire Hachette* sont irréprochables, ce n'est pas le cas du *Petit Larousse*, qui énonce une énormité, en qualifiant Clovis de « premier roi barbare chrétien (c'est nous qui soulignons) ». Non : la plupart des rois barbares étaient ariens, donc chrétiens, et depuis longtemps. Cette curieuse affirmation abolit deux cents ans d'histoire européenne et nord-africaine, éliminant pêle-mêle Alaric qui conquiert Rome ; Euric le législateur qui régnait à Toulouse ; les puissants rois de Tolède ; Théodoric, roi de Ravenne ; Gondebaud, roi des Burgondes et oncle de Clotilde ; Genséric qui, après avoir mené ses Vandales à la conquête de l'Espagne du Sud, chassa pour plus d'un siècle les Romains d'Afrique du Nord ; sans oublier Récarède qui finit par se convertir au catholicisme en 589.

L'édition 2007 nous apprend que le droit de vote des femmes remonte à 1944 ; ce qui est exact : il a été établi en avril 1944 par une ordonnance du Comité français de libération nationale, qui deviendra le 3 juin Gouvernement provisoire de la République française. En écrivant : *1945 : droit de vote des femmes en France*, les éditions 2008 et 2009 se trompent lourdement : ce droit a été exercé pour la première fois en 1945, ce qui n'est pas du tout la même chose.

Notre propos n'est pas de faire un relevé exhaustif des erreurs, contresens et imprécisions qui se glissent dans les ouvrages destinés aux élèves ou à leurs enseignants. Outre que c'est impossible, ce serait outrecuidant. Il s'agit seulement de mettre en lumière une sorte d'absence, un oubli de certains réflexes en principe acquis dès l'enfance : quand on ignore quelque chose, on regarde dans le dictionnaire ; avant d'affirmer ce que l'on pose comme indiscutable, on vérifie, on se réfère à des sources fiables. La plus facile à consulter, la plus répandue est le dictionnaire général. Cette référence est commune aux enseignants et aux enseignés, on peut globalement lui faire confiance (on y dépiste, certes, des erreurs, mais bien moins qu'ailleurs), on la trouve dans toutes les bibliothèques scolaires et dans 80% (au moins) des foyers. Pourquoi l'ignorer ?

C. La langue du dictionnaire et la langue de la vie

La déploration sur l'abâtardissement du français, sur la mort de l'orthographe et sur le déclin de la grammaire est dans l'air du temps. Il existe au moins deux domaines distincts, celui de la langue parlée, celui de sa transcription sur les nouveaux supports que sont les écrans de téléphone portable dont le format réduit favorise des transpositions inventives (quoique hasardeuses) des sons du langage oral.

C-1 : la langue parlée

On assiste, depuis quelques années, sinon à l'émergence, du moins à la diffusion d'un français « non orthodoxe », ou « sauvage », qui intègre des mots déformés, abrégés, souvent prononcés avec un accent particulier, dans un discours peu respectueux de la grammaire. Ce français parfois mâtiné de verlan, et un peu vite baptisé « français des cités », popularisé par le rap, a-t-il vraiment l'importance discriminante qu'on lui prête ?

« Faut-il voir dans le langage des jeunes des quartiers populaires, le signe d'une "fracture linguistique", comme le fait Jean-Pierre Goudailler ? [...] Les récents propos d'Alain Bentolila sur le "déficit linguistique" des jeunes "de cité" relancent une polémique fortement médiatisée.

Détenteurs de “350 à 400 mots”, d’un “vocabulaire exsangue et [d’une] organisation approximative des phrases”, ces jeunes maîtriseraient mal ou pas du tout le code commun, ce qui serait un obstacle majeur à leur intégration dans la société. [...] Il n’est pas question ici de participer à la controverse et de stigmatiser ou de valoriser ces langages, mais de remarquer que les théories d’A. Bentolila relèvent d’une confusion tenace entre variation stylistique et variation de classe. [...] Assimiler le langage parlé par les jeunes de cité au seul “langage de cité”, c’est oublier un peu vite [qu’] aucun locuteur n’est unistyle. Pour notre part, enseignant depuis 11 ans dans un collège de La Courneuve (93), nous constatons que nos élèves passent aisément de la langue “du quartier” à celle “de l’école”. » (2009, E. Liogier, « La variation stylistique dans le langage d’adolescents de cité », in *Langage et société* n° 128, p. 121).

L’auteur s’est intéressée à un échantillon de dix adolescents scolarisés en 4^e et en 3^e, dont elle ne précise ni la langue maternelle, ni la langue « familiale », la langue parlée à la maison. Les échanges ont eu lieu en classe, d’une part, et à l’extérieur du collège, d’autre part, en tenant compte des types de variation du langage :

- « - Une variation diastratique “de classe” : le français parlé par les enfants de milieu populaire présente un certain nombre de spécificités, particulièrement au niveau morphologique et syntaxique.
- Une variation diastratique “de groupe” : l’affirmation identitaire d’appartenance aux groupes “jeune de cité”, “issu de l’immigration”, “émancipé”, [...] passe par un certain nombre de marques lexicales, phonologiques, intonatives, voire morphologiques et syntaxiques.
- Une variation diaphasique (de style) : comme tous les locuteurs du français, les jeunes accommodent leur langage en fonction de la formalité de la situation. » (op. cit., p. 122).

Ses conclusions rejoignent les constatations de Z. Fagyal, elle aussi enseignante à La Courneuve, sur les travaux de laquelle elle s’appuie :

« En fonction de la situation dans laquelle ils se trouvent et de l’identité de la personne à qui ils s’adressent, les élèves passent facilement d’un registre plutôt soigné (par exemple face à des inconnus) à un registre moins soigné qu’ils utilisent dans leurs groupes de pairs. [...] j’en suis donc certaine : ces manifestations de compétence sont largement incompatibles avec l’idée d’un français défectueux si souvent attribué à ces élèves. » (2003, Z. Fagyal, « La prosodie du français populaire des jeunes : traits héréditaires et novateurs », in *Le français Aujourd’hui* n° 143, « La langue des élèves », p. 48 ; cité par E. Liogier, p. 122).

Juger « incompatible[s] avec l’idée d’un français défectueux » le langage de certains adolescents de cité, n’est-ce pas se montrer optimiste ? N’est-ce pas faire l’impasse sur l’émergence éventuelle de difficultés comportementales, scolaires (au sens large), professionnelles ?

« L’enfant qui n’a pas de langage précis sera incapable de penser correctement et devra se contenter d’un rôle social réduit. [...] Lorsque l’enfant ainsi linguistiquement sous-éduqué arrivera en classe, les erreurs seront enracinées, puisque acquises sans avoir été rectifiées. Mais les lacunes seront autant de creux sous la chaussée bitumée de la vie civilisée et le maître d’école ne pourra rien bâtir sur ce sol. [...] Pour l’homme du monde civilisé, la langue est un outil vital. Une inéducation linguistique est, sur le plan de l’aptitude mentale, aussi grave pour la vie de l’individu que la sous-alimentation de l’enfant l’est sur le plan de l’aptitude au travail physique. » (1962, A. Brauner, « Le langage de l’enfant et l’influence de l’entourage », in « Études sur le langage de l’enfant », p. 119-149 ; cité [2009] par J. Perrot, « Trente-cinq ans après... », in *L’apprentissage du langage. Une approche interactionnelle. Réflexions théoriques et pratiques de terrain. Mélanges offerts par ses collègues, ses élèves et ses amis en hommage à Laurence Lentin* ; textes réunis par E. Canut et M. Vertalier, p. 36-37).

À ces mises en garde feront écho, quarante ans plus tard, les regrets de Yazid Sabeg, commissaire à la diversité et à l’égalité des chances, qui, en 2006, déplorait qu’il lui fût si difficile d’embaucher dans sa (très prospère) entreprise établie en

banlieue parisienne des jeunes du voisinage. Il ne mésestimait ni leur intelligence, ni leur désir de bien faire, ni même leurs compétences techniques, mais l'entretien d'embauche tournait souvent court pour des questions de langage. L'entrepreneur ne pouvait envisager de mettre en contact avec la clientèle des employés utilisant un français que, parfois, l'on ne juge pas « défectueux ».

Dire « le » français » est, d'ailleurs, impropre ; il s'agit plutôt de plusieurs français. En analysant les conversations des adolescents entre eux et les entretiens qu'elle a menés avec ses dix « cobayes », E. Liogier a identifié sinon trois langues, au moins trois variantes linguistiques. Les collégiens distinguent trois variétés de discours : parler « mal » (des fois à la cité), parler « bien » (pour trouver un travail) et parler « normal » (en classe comme [je] parle là).

À une extrémité, le langage « de cité », à l'autre, celui « de l'école ». Entre les deux, celui dont on use avec les adultes dans la vie quotidienne.

« L'observation du langage de groupe et d'entretien permet ainsi de mesurer l'attitude des jeunes vis-à-vis des deux pôles que sont la Cité et l'École. L'adhésion plus ou moins forte à l'égard de ces deux pôles de référence se manifeste à la fois au niveau des comportements linguistiques et au niveau des attitudes perceptibles dans les discours. » (op. cit., p. 135).

Sans porter de jugement sur les « attitudes perceptibles dans les discours », force est de constater que seuls les « comportements linguistiques » manifestant une forte adhésion au « pôle que [constitue] l'école » est porteuse d'avenir. Les adolescents de La Courneuve sont-ils, *in fine*, parvenus à maîtriser la langue « de l'école » ? Leur a-t-on fourni les outils nécessaires à cette maîtrise ? Ont-ils eu la chance de pratiquer le jeu du dictionnaire, comme les collégiens dont D. Pennac a fait des athlètes dans cette variante encore non homologuée des jeux Olympiques ?

Le passage de la langue « du quartier » à celle « de l'école », s'il est fréquent et, semble-t-il, aisé pour les élèves d'E. Liogier, est plus aisé encore pour ceux qui parlent naturellement « bien ». *Le Monde 2* a publié le 6 juin 2009 une enquête internationale intitulée *La tchatche des jeunes européens*. Les journalistes (L. Bronner, F. Potet et S. Thépot, *Les jeunes Français tous « bilingues 9-3 »*) qui se sont attachés à l'étude du langage des adolescents notent que, même dans les beaux quartiers, ces derniers pratiquent l'art de jongler avec la langue et s'approprient les mots des banlieues à une vitesse stupéfiante.

Ceux qu'ils ont rencontrés fréquentent, à Paris, les lycées Montaigne et Hélène-Boucher, ou bien, près d'Orléans, le lycée professionnel de Saint-Jean-de-la-Ruelle, ou encore, à Toulouse, le lycée Pierre-de-Fermat. Ils prévoient d'entrer à Sciences Po, de faire leur droit ou leur médecine, envisagent parfois d'intégrer une prépa. Ils sont bons (ou très bons) élèves. L'un d'eux, lycéen parfaitement rangé à qui les journalistes ont emprunté le titre de leur article, se déclare, en riant, « bilingue 9-3 ». La langue qu'il parle est un étonnant mélange de français, de verlan, d'arabe, de tzigane, d'anglais, de vieil argot et d'expressions inventées

Beaucoup de ces mots, « tziganes, arabes ou berbères », omniprésents, « circulent sans être compris » (rien d'étonnant : combien y a-t-il de lycéens, à Paris, Orléans ou Toulouse, capables de parler couramment l'une ou l'autre de ces langues ?) et deviennent populaires « dès lors qu'ils bénéficient de l'AOC "banlieue" ». Inutile d'en

connaître le sens ; originaire d'un village proche d'Orléans, Anthony, 17 ans, les répète parce qu'il les a entendus, en ajoutant que tous les lycéens agissent de même, sans savoir « d'où ça vient exactement ».

Si, pour lui, il est inutile de « savoir d'où ça vient », il est visiblement tout aussi inutile de savoir « ce que ça veut dire ». Pourtant, dès le CP, on lui a appris (ou l'on aurait dû lui apprendre) à « utiliser le dictionnaire pour vérifier le sens d'un mot ». Il ne semble pas que cet apprentissage ait été couronné de succès, puisque, pour lui, le sens des mots n'a aucune importance.

Nuance : pas le sens « des mots », le sens « de ces mots ». Les autres, ceux du français « normal », ont un sens, connu de tous, et ils sont utilisés à bon escient. La plupart de ces jeunes gens sont des virtuoses de l'emploi ludique des niveaux de langue. Ils se différencient ainsi de ceux qu'ils nomment « des racailles », ceux qui sont « enfermés dans un ghetto linguistique ». De propos délibéré, ils jouent avec les symboles de ces « racailles ». C'est à la mode (pardon : « c'est tendance ») de « parler mal », mais ils savent parfaitement où et quand ils doivent s'arrêter : pas question d'utiliser ce parler dans les rapports avec les adultes en général, avec les parents et les enseignants en particulier.

Que se passe-t-il si, « enfermé dans un ghetto linguistique », on ne sait pas « jongler avec les niveaux de langue » ? Que se passe-t-il si l'on fait partie de ces groupes si élégamment traités de « racailles » ? Qu'advient-il de leurs membres, des prisonniers de ces « ghettos linguistiques » (pour reprendre une expression plus que contestable, mais fort répandue) ? Force est de constater l'existence d'une fracture culturelle.

« Une part importante de la population adulte éprouve des difficultés de lecture et d'écriture. [...] L'analphabétisme est vaincu, à de marginales exceptions près, mais on s'aperçoit que rien n'est gagné et que, malgré la scolarisation obligatoire, de jeunes adultes sont incapables d'aller au-delà de la lecture approfondie d'un texte simple. » (2001, H. Adami, « L'oralité et la métalangue dans les rapports au langage des scripteurs/lecteurs en insécurité à l'écrit, » in *Mélanges CRAPEL* n° 26, p. 8).

Il ne s'agit pas d'*analphabétisme* (état de celui, de celle qui n'a appris ni à lire ni écrire, dans quelque langue que ce soit, qui n'a jamais été scolarisé), mais d'*illettrisme* (état de celui, de celle qui a été, au moins partiellement, scolarisé, mais est incapable de maîtriser la lecture courante). En France, ce dernier terme s'applique aux adultes francophones (quelle que soit leur nationalité ou l'origine de leurs parents) en insécurité linguistique.

Les travaux des sociologues, des psychologues, des pédagogues, des spécialistes de la formation professionnelle des adultes recoupent les données recueillies lors des enquêtes menées au cours des JAPD (Journées d'appel de préparation à la défense). Mises au point en 1997, après la suppression du service militaire (alors dit « national ») obligatoire masculin, elles concernent les adolescents de 17 ans. Conformément à la loi n° 97-1019 du 28 octobre 1997, « à cette occasion sont organisés des tests d'évaluation des apprentissages fondamentaux de la langue française ». Le propos est double : disposer de statistiques sur la maîtrise de la lecture par les jeunes gens en fin de scolarité obligatoire, et identifier les difficultés pour proposer des aides à ceux qui en ont besoin.

Les tests sont au nombre de quatre. Le premier tend à évaluer les mécanismes d'identification des mots à partir de 60 paires de mots constituées d'un mot et d'un « non-mot », un mot qui n'existe pas ; il s'agit de les identifier et de dire comment ils se prononcent : sont-ils ou non homophones ? Le deuxième test évalue les compétences lexicales ; dans une liste de 100 items, « vrais » mots et « non-mots », il faut repérer les « vrais » mots. Les troisième et quatrième tests sont des épreuves de lecture « courante » : repérer des informations précises dans une liste de plusieurs salles de cinéma multiplex proposant divers programmes, et lire un texte narratif (50 lignes en 3 minutes), puis répondre à des questions sur ce texte.

De 2004 à 2008, les résultats de ces tests de lecture, portant chaque année sur environ 800 000 adolescents, sont constants. En métropole, on compte :

- 5,5% de jeunes en grande difficulté, dont la moitié réellement illettrés ;
- 6,5% de jeunes ayant de très faibles capacités de lecture ;
- 10% de lecteurs médiocres ;
- 78% de lecteurs efficaces, dont 65,5% de bons lecteurs.

Notons que les filles obtiennent systématiquement de meilleurs résultats. Elles sont moins nombreuses (1,7%) que les garçons (3,4%) en situation de réel illettrisme, et 70% d'entre elles sont de bonnes (ou d'excellentes) lectrices, alors que leurs frères et leurs amis ne sont que 60% à atteindre ce niveau.

Le risque est grand que compétence et incompétence se maintiennent tout au long de la vie, et que ces jeunes en difficulté ne maîtrisent jamais convenablement la lecture et l'écriture.

D'où viennent-ils ? Quel a été leur parcours scolaire ? H. Adami note ;

« Les scripteurs / lecteurs adultes en insécurité sont, de façon majoritaire, d'origine populaire, quel que soit leur pays d'origine. L'échec scolaire dans les pays développés continue de toucher principalement les enfants de ces couches sociales. [...] L'école proclame régulièrement haut et fort son intention d'en finir avec cet échec récurrent et désastreux, mais sans succès : non seulement elle ne parvient pas à briser le cycle infernal de la reproduction [...], mais elle a même parfois tendance à l'aggraver. [Les adultes d'origine populaire sont] à la fois des héritiers [...], mais aussi des parents. L'analyse de leurs rapports à l'écrit intéresse donc directement le domaine de la formation pour adultes et, par une sorte d'effet de loupe, elle peut apporter quelques éléments au domaine de la formation initiale. » (op. cit., p. 10).

Il sera peut-être difficile aux enfants de ces « héritiers » devenus parents de jongler avec les diverses variantes du français, celui des copains, celui des échanges quotidiens avec les adultes, celui des « compositions françaises » et des poésies récitées à l'école.

Comme le relève H. Adami, « la ligne de fracture qui sépare lettrés et analphabètes recouvre [...] celle de la répartition du pouvoir, mais aussi celle de la division du travail », division fort ancienne dans toutes les civilisations du livre.

« Les occupations des hommes de qualité ne sont pas celles des gens de peu. Les uns se livrent aux travaux de l'intelligence, les autres aux travaux du corps. Ceux qui s'appliquent aux travaux de l'intelligence gouvernent les autres ; ceux qui travaillent de leur force sont gouvernés

par les autres. » (Mencius [Meng-tseu], repris par F. Braudel, in *Grammaire des civilisations*, et cité par H. Adami, op. cit., p. 11).

Plus d'un millénaire après la mort du philosophe confucianiste (370 ?-290 ? av. J.-C.) du temps des Royaumes combattants, ce point de vue était toujours de saison.

« Les enfants [de la classe ouvrière] ont besoin de prendre de bonne heure la connaissance, et surtout l'habitude et les mœurs du travail pénible auquel ils se destinent. Ils ne peuvent donc pas languir longtemps dans les écoles. Il faut qu'une éducation sommaire, mais complète en son genre, leur soit donnée en peu d'années, et que bientôt ils puissent entrer dans les ateliers ou se livrer aux travaux domestiques ou ruraux. [...] Voilà des choses qui ne dépendent d'aucune volonté humaine ; elles dérivent nécessairement de la nature même des hommes et des sociétés. » (an IX, A. Destutt de Tracy, in « Observations sur le système actuel d'instruction publique », cité [1968] par A. Prost, in *Histoire de l'éducation en France, 1800-1867*, p. 13).

Ce sont les enfants de ces enfants, de ces « héritiers » devenus parents, et demeurés mal à l'aise avec l'écriture, qui demandent le plus d'attention et d'appui. C'est à eux, plus encore qu'aux élégants lycéens des centres villes, qu'il est nécessaire de fournir les meilleurs outils, dont (prenons le risque d'être parfaitement démodé) un bon gros dico fait de cette curieuse matière fragile et solide à la fois : du papier.

C-2 : la langue telle qu'elle est transcrite

Nous ne nous intéresserons que brièvement aux SMS et autres textos, qui plongent parents et éducateurs dans le désarroi ou la colère. Peut-être cela n'en vaut-il pas la peine. On relève assez souvent dans la presse des allusions à la présence du langage des SMS et des textos dans les copies du bac. Les enseignants démentent formellement : ils n'en voient pas. Il semble que collégiens et lycéens élèvent une cloison étanche entre le langage des copains et celui des échanges avec les adultes, et, donc, celui des devoirs et des copies d'examen. Le langage des copains est un argot (au sens propre : « langage particulier à une catégorie sociale ou professionnelle » [DFH, p. 94]), une langue incompréhensible pour les non initiés. Tout comme le bon vieux javanais des anciennes cours de récréation,

« l'argot jeune n'a d'intérêt que s'il reste un marqueur de génération, une manière de s'encanailler à moindres frais. » (2009, L. Bronner, F. Potet, S. Thépot, « Les jeunes Français, tous "bilingues 9-3" », p. 35, *Le Monde* 2, 6 juin 2009).

En outre, en ce qui concerne les graphies des SMS et des textos, il ne s'agit pas d'une langue mais d'un code abrégatif, d'une sténo. La sténographie utilise des signes conventionnels, donc une écriture, pour noter la parole. La sténotypie se pratique à l'aide d'une machine à clavier nommée *sténotype* qui permet de noter très vite la parole sous forme phonétique en utilisant un alphabet simplifié. Beaucoup plus rapide que la sténographie, cette technique, malgré des améliorations successives, est tombée dans un relatif oubli. Sur d'anciens clichés représentant des séances d'assemblées délibératives, on aperçoit souvent, dans un coin, des hommes et des femmes aux doigts posés sur un minuscule clavier : ce sont des sténotypistes. L'étroite bande de papier issue du rouleau de la sténotype comporte des groupes de lettres au sens opaque pour un non-spécialiste, mais de sens obvie pour qui dispose du code de transcription. Ce dernier diffère à peine de celui des textos : on écrit sans sourciller *kado* ou *cétici* ; non seulement personne n'y trouve à redire, mais la

sténotypie, encore enseignée dans les écoles de secrétariat, a été largement utilisée. Avant d'être « tapées à la machine », les bandes ne sont pas beaucoup plus faciles à interpréter que les « A12C4 » des écrans de portable.

2. Le dictionnaire papier et les outils numériques

Nous avons donné au dictionnaire papier la première place, car « les écrits des livres restent mieux et plus longtemps que ceux de l'ordinateur. » (2008, A. Rey, *Les mots de saison*, p. 10).

Mais il n'est plus seul sur la scène de l'apprentissage de la langue maternelle, de la lecture, de l'orthographe et de la grammaire. Il a été rejoint par des nouveaux venus particulièrement vivaces, les outils numériques ; c'est à eux que nous intéresserons maintenant.

Dans les instructions ministérielles, ils tiennent une place de plus en plus importante, sous la rubrique « techniques de l'information et de la communication », les TIC (ou TICE : techniques de l'information et de la communication appliquées à l'éducation). À la sortie du CM2, tous les enfants doivent savoir les utiliser.

La maîtrise des TIC, jugée indispensable, est donc enseignée. Le ministère s'étend sur les « précautions à prendre » pour que l'enfant ne « se retrouve pas face à des textes, des images ou des photos non appropriés. » Ce syntagme « non approprié », obscur en français (approprié à quoi ? à qui ?), est sans doute un calque du politiquement correct américain : le batifolage du président Clinton avec Monica Lewinski n'avait pas été qualifié de « relation sexuelle », mais de « comportement non approprié ». Les risques courus par le jeune utilisateur d'Internet se limitent ici à la consultation de sites pédophiles (si l'on traduit en français courant ces propos contournés). L'idée qu'il puisse y puiser des informations fausses n'est pas soupçonnée (en tout cas, elle n'est pas énoncée), bien que la recherche documentaire soit explicitement encouragée : les enfants « effectuent une recherche en ligne, identifient et trient les informations. » Ce tri, que le texte évoque sans s'y attarder, est pourtant indispensable. Car on trouve de tout sur la Toile, tant sur le plan de la langue française, de son orthographe ou de sa grammaire, que sur celui de l'information dite « encyclopédique ».

A. Dictionnaires de langue et correcteurs d'orthographe

Bien que les écoles équipées de matériel informatique soient de plus en plus nombreuses, tous les élèves ne semblent pas disposer d'ordinateur au quotidien. Mais les enseignants s'en servent assidûment, et se connectent volontiers à Internet.

A-1 : les dictionnaires en ligne

Le *Trésor de la langue française*, indisponible en version papier, mais consultable en ligne, ne nous a pas été cité par les professeurs des écoles qui ont répondu à notre enquête. Bien d'autres sont disponibles, essentiellement par l'intermédiaire de *Google*, le plus connu des moteurs de recherche (pour ne pas dire le seul : sa part de marché atteint 90% en France, 65% dans le monde).

Sans faire une analyse exhaustive de l'ensemble des sources documentaires qui nous ont été indiquées, nous avons testé 4 définitions dans *L'internaute magazine* (dont le dictionnaire annonce en contenir 46 000, ce que nous n'avons pu vérifier) et *Mediadico* ; nous les reproduisons ci-dessous, en respectant orthographe et mise en page.

L'internaute magazine

coeur, nom masculin

Sens 1 Organe musculaire creux, situé dans la poitrine, qui permet la circulation sanguine [Anatomie]. **Anglais** heart

Sens 2 La poitrine. **Ex** Elle le prit dans ses bras et le serra contre son coeur. **Synonyme** poitrine

Sens 3 Le siège des émotions, des sentiments (amour, courage, amitié, pitié...). **Anglais** heart

Sens 4 Partie au centre de quelque chose [Figuré]. **Ex** Le coeur de l'artichaut.

dictionnaire, nom masculin

Sens Ouvrage de mots et expressions d'une langue, classés par ordre alphabétique, qui donne leurs définitions et parfois leurs traductions dans une autre langue. **Synonyme** encyclopédie

Anglais dictionary

dire, nom masculin

Sens 1 Ce que quelqu'un dit, affirme. **Ex** Selon ses dires, il est malade depuis hier. **Synonyme** affirmation **Anglais** (selon ses dires) according to him/her, (au dire de) according to

Sens 2 Déclaration juridique [Droit].

dire, verbe transitif

Sens 1 Prononcer, émettre des sons. **Synonyme** articuler **Anglais** to say something

Sens 2 Signifier, dévoiler, indiquer. **Ex** Une remarque qui en dit long sur son état d'esprit. L'horloge dit huit heures. **Synonyme** signifier

Sens 3 Ordonner. **Ex** Dis-lui de me rappeler quand elle rentrera. **Synonyme** commander **Anglais** to tell somebody to do something

Sens 4 Exprimer, faire part de. **Ex** Dire son opinion. **Synonyme** communiquer **Anglais** (vérité, secret) to tell (somebody) something

Une fois passée la surprise (qui ne devrait pas en être une pour l'internaute) causée par l'orthographe du mot *cœur*, ici *coeur* (le mot est introuvable à sa bonne orthographe), on notera que ces définitions ne respectent aucune règle lexicographique. Les mots d'entrée figurent sans déterminant ; à *cœur*, certaines définitions en sont pourvues (mais pas toutes), à *dictionnaire* et *dire*, ce n'est pas le cas. À *dictionnaire*, on apprend que l'ordre alphabétique des entrées est consubstantiel à l'objet dictionnaire, et que *dictionnaire* et *encyclopédie* sont synonymes. Le *dire* (d'expert) n'est pas une « déclaration juridique » (syntagme, en outre, dépourvu de sens), mais un mémoire, ou une série d'observations consignées sur un registre. Quant au verbe *dire*, sa première définition fait bon marché de la règle de commutabilité. Et que vient faire ici le mot *somesthésie* (pour information : « aptitude à ressentir physiquement des sensations, ensemble des sensations corporelles ») ? Le francophone qui ignore l'anglais aura sans doute du mal à identifier la (probable : tout permet de le supposer, rien ne permet de l'affirmer) coquille qui a transformé *something* en *somesthésie*.

Pour résumer : le mot *cœur* néglige la graphie œ, que la Toile intègre aussi mal que les lettres accentuées. La définition de *dictionnaire* est partielle ; le dernier sens du substantif *dire* est faux ; la dernière ligne de l'entrée *dire* (verbe) est incompréhensible.

Mediadico

coeur

(nom masculin)

Organe musculaire, moteur de la circulation sanguine.

Poitrine, estomac.

L'ensemble des sentiments.

Courage, audace.

Partie centrale d'une chose.

Une des quatre couleurs du jeu de cartes.

Avoir, prendre quelque chose à coeur: y prendre beaucoup d'intérêt.

S'en donner à coeur joie: profiter.

Avoir le coeur sur la main: être généreux.

De bon coeur: volontiers.

Par coeur: de mémoire.

De tout coeur: en toute affection.

dictionnaire

(nom masculin)

Recueil des mots d'une langue, des termes d'une science, d'un art, rangés par ordre alphabétique, avec leur signification.

Un dictionnaire de la langue, indique la définition, l'orthographe, les sens et les emplois des mots d'une langue.

Désigne également des dictionnaires qui portent sur un aspect ou sur un domaine particulier de la langue : un dictionnaire de synonymes, un dictionnaire d'orthographe, un dictionnaire de conjugaisons, un dictionnaire d'homonymes, un dictionnaire de rimes.

Parallèlement aux dictionnaires monolingues, il existe des dictionnaires bilingues, voire multilingues, qui donnent les traductions des mots d'une langue vers une ou plusieurs langues étrangères.

On donne aussi le nom de dictionnaire à des ouvrages de type encyclopédique qui contiennent, classé par ordre alphabétique ou thématique, tout ce qui concerne une science, un art, des faits ou des noms. Un dictionnaire de mathématiques, un dictionnaire de médecine, un dictionnaire d'économie, un dictionnaire d'informatique, un dictionnaire de noms propres.

dire

(verbe transitif)

Exprimer par la parole.

Exprimer par écrit.

Réciter.

Ordonner, conseiller.

Indiquer.

dire

(nom masculin)

Ce qu'on dit, propos.

Là aussi, l'orthographe de *cœur* est malmenée (le site précise même que le mot *cœur* ne figure pas dans son répertoire) ; dans cette entrée, aucune marque typographique ne permet de repérer les différents sens et de les distinguer des expressions énumérées sans ordre apparent. Dans *dictionnaire*, les règles lexicographiques sont négligées et (comme plus haut), l'ordre alphabétique est présenté comme une caractéristique intangible. Les définitions de *dire* (verbe) et *dire* (substantif) sont étiques. Ajoutons que (pour compenser la maigreur de l'information ? pour s'approprier les mérites d'un illustre ancêtre ?), après ces menues définitions, le site livre au lecteur le texte complet du Littré, sans commentaire ni présentation. Que vient donc faire ici l'ancien condisciple de Louis Hachette ?

À l'évidence, de tels articles ne permettent guère de vérifier le (les) sens des mots. Ni de perfectionner son orthographe. Précisons que nous n'avons pas choisi à dessein des articles particulièrement mauvais pour asseoir notre propos, hormis le mot *dictionnaire*, ces mots (il est vrai plurisémiotiques, mais l'étude de monosèmes n'aurait pas été significative) ont été pris au hasard.

Il manque à ces objets documentaires une fonction essentielle du dictionnaire, la fonction définitionnelle. Victime de l'effet Canada Dry (« Ça ressemble à l'alcool, c'est doré comme l'alcool... mais ce n'est pas de l'alcool »), l'internaute peut à première vue prendre pour des définitions des énoncés qui n'en sont pas. Sur le plan philosophique, la définition est un « ensemble de propositions qui analysent la compréhension d'un concept », et, dans le langage courant, une « explication précise de ce qu'un mot signifie. » (*DFH*, p. 445). On conviendra que « définir » le *dictionnaire* comme un « ouvrage de mots » (*L'internaute magazine*) n'analyse pas « la compréhension [de ce] concept » et ne donne pas davantage une « explication précise » sur le sens de ce mot. Et faire du *cœur* le « moteur de la circulation sanguine » (*Mediatico*) n'est pas particulièrement éclairant. Au-delà du relevé élémentaire du sens premier des mots, le dictionnaire de langue nous permet de vérifier ce que nous apprend notre usage spontané de la langue. L'utilisateur cherche ce qu'il ignore, mais il y accède par ce qu'il connaît ; on doute que sa connaissance de l'aspect et du fonctionnement d'un moteur le conduise au sens du mot *cœur* et l'informe sur la fonction physiologique de cet organe. Dire que le cœur « permet la circulation sanguine » (*L'internaute magazine*) n'est pas plus satisfaisant, le verbe « permet » étant particulièrement inadéquat.

A-2 : les correcteurs d'orthographe

Les instructions ministérielles stipulent que, dans toute activité mettant en jeu l'écriture, les élèves seront conduits à utiliser tous les instruments à leur disposition, dont les correcteurs informatiques. Cette recommandation auréole ces derniers du nimbe de l'infaillibilité. Or, le plus répandu d'entre eux, intégré au logiciel Word, ne veut pas du *quant* de *quant à* ; il propose *quand*, *suant*, *cant*, *cants*, ou *Kant*. Il pense que le *tandis* de *tandis que* n'existe pas, tout comme à *l'envi* (que, toutefois, il admet volontiers lorsqu'il lit à *l'envie de*, syntagme immédiatement corrigé en à *l'envi*) ou *afin*, et remplace ces graphies par *tendis*, à *l'envie* et *affin*. Il corrige *parce (que)* en *par ce*, le manque de blanc entre *par* et *ce* le scandalise, tout comme il déteste le même manque dans *plupart*, qu'il modifie obstinément en *plu part*. Et il refuse le *bric* dans *de bric et de broc*, pour un improbable *bris* ou une solide *brique*. Il n'a pas lu *La famille Fenouillard*, dont la boutique À *l'instar de Paris* affiche sur sa porte « Entrée de l'instar », car il ignore ce mot, proposant à *l'in star*, énoncé qui brille dans le ciel nocturne, mais dont nous ne parvenons pas à saisir le sens. La langue de La Fontaine (oui, oui, le monsieur à perruque dont les fables sont étudiées en classe...) lui est étrangère, la fourmi ne peut pas être « fort aise » puisque *aise* ne peut être un adjectif. Impossible de résoudre les problèmes *au fur et à mesure*, le mot *fur* n'existe pas, ni de s'intéresser *peu ou prou* à une question d'histoire : le mot *prou* n'a pas davantage d'existence. Ne parlons pas de son usage très particulier des capitales, de la bizarrerie de ses accords grammaticaux, de ses contradictions à l'intérieur du même texte d'un paragraphe à l'autre, de ses affirmations étranges, etc.

François de Closets, dans son ouvrage *Zéro faute* (2009), se lance dans un fougueux plaidoyer pour l'usage du correcteur informatique ; il recommande la consultation de correcteurs morphosyntaxiques, capables de pallier les insuffisances des outils « de base » dont la fonction est intégrée au traitement de texte. Il affirme que l'ordinateur ne prend pas sur lui d'effectuer les corrections, se contentant le plus souvent de faire des propositions.

« Le plus souvent », sans doute, mais pas toujours. Le correcteur peut se montrer fort directif : en première lecture, *morphosyntaxiques* a été, d'autorité, corrigé en *monophonématiques*, pour des raisons qui nous demeurent mystérieuses ; les deux mots sont aussi spécialisés et aussi rares l'un que l'autre. Dans un registre moins technique, le terme *plurisémique* est toujours sévèrement changé en *plurilingue*.

Ne contestons, cependant, pas l'utilité de ces correcteurs que les Canadiens nomment *correcticiels* ; encore faut-il ne point leur faire une confiance aveugle. Cette prudence s'applique aussi à ces auxiliaires perfectionnés que sont les logiciels Antidote, Cordial ou Prolexis (relativement répandus en France), et à plusieurs autres moins diffusés. Certaines options portent sur le niveau de langue et signalent les phrases jugées trop longues, des expressions considérées comme archaïques ou trop littéraires, des ponctuations discutables. D'autres correcteurs intègrent un dictionnaire de co-occurrences (800 000 items) qui permet de choisir l'adjectif le plus juste pour accompagner un mot. Conquis par leur supposée plurivalence (leur omniscience ?), F. de Closets les considère comme de « véritable[s] prof[s] de français » parce qu'ils relèvent les formes passives, impersonnelles, les phrases trop longues ou sans verbes, les clichés.

Même si ces outils, certes « imbattables sur les doubles consonnes », sont infallibles sur le plan orthographique (ce qui reste à prouver), leurs présupposés laissent rêveur. Sur quels critères se fondent-ils pour juger qu'une phrase est trop longue ? qu'une expression est archaïque ou « trop littéraire » (l'usage d'une langue littéraire est donc, apparemment, considéré comme peccamineux ou ringard) ? Que tel adjectif est « juste » et qu'un autre ne l'est pas ? Il y a là un risque de normalisation, de neutralisation de l'écriture. Se prenant pour Procuste, le correcteur couche tous les textes sur le lit de la banalité. Est-ce une bonne idée de suivre ses suggestions si l'on veut favoriser, chez les écoliers, l'originalité de l'expression écrite ?

D'autant que ces suggestions s'apparentent souvent à des ordres. Voici quelques-unes des (innombrables) volées de bois vert informatiques que nous a values cette thèse. À l'écran, le ton est parfois aimable. Chaque apparition de « qu'on » suscite l'observation « en style soutenu on préfère utiliser "que l'on" ». Le subjonctif n'est pas en odeur de sainteté : la phrase « il est plus vraisemblable qu'il ait été cartonné » ne plaît pas, car « **ait** : cette forme subjonctive semble anormale dans ce contexte » (nous nous demandons encore pourquoi). Mais férule, martinet et bonnet d'âne ne sont jamais loin. Impossible d'écrire « en reprenant dans la liste », car « la préposition correcte [c'est nous qui soulignons] est "sur" ». Tout aussi inadmissible est cette autre phrase : « certains maires déclarant qu'ils n'ont pas de fonds... », puisque « **ont** : ce verbe [sans doute le participe présent *déclarant*] impose [c'est nous qui soulignons] une complétive au subjonctif. » Et les variations stylistiques sont vouées aux gémonies, le censeur déteste « dont ils constatent les désastreux résultats » : en effet, « **désastreux résultats** : cet adjectif précède rarement le

nom ». Dans certains logiciels, le correcteur, sentencieux, met en garde le rédacteur supposé incompetent en lui faisant remarquer que « dans un texte non littéraire, l'emploi du passé simple n'est pas recommandé ». Ce qui fait de lui le juge ultime des intentions de l'auteur...

L'adulte familier de l'écriture s'amusera (s'agacera, s'il est pressé ou de mauvaise humeur) de ces cuistreries, mais l'enfant ? L'écolier ? Osera-t-il passer outre ? Ou bien se bornera-t-il à l'expression la plus neutre, la plus incolore, comme le lui suggère cet outil dont la maîtrise est non pas seulement conseillée, mais exigée ?

Ces correcteurs ont si bonne presse à l'école et au collège, et sont d'un maniement si aisé par l'élève, qu'ils dispensent souvent du moindre effort.

Danièle Sallenave en porte témoignage ; elle a été invitée, en 2007-2008, à assurer à plusieurs reprises le cours de français dans deux classes de troisième du collège toulonnais de la Marquisanne. Unique contrainte : après discussion avec l'équipe enseignante, ses interventions, libres dans leur forme, devaient respecter le programme. Lors d'un de ses voyages, un élève à qui elle expliquait la nécessité de respecter l'orthographe lui a répondu : « Mais madame, l'orthographe, on s'en fiche, l'ordinateur, il corrige tout ».

On admire (ou on déplore) cette foi du charbonnier : l'ordinateur corrige tout... Même si c'était le cas, F. de Closets, malgré son enthousiasme, précise qu'il est inutile d'attendre de l'informatique le zéro faute sans effort, car ce résultat suppose tout à la fois « une première connaissance du français et, surtout, une utilisation experte des correcteurs ».

Cette « utilisation experte » est privilégiée par l'auteur (« surtout ») qui semble juger seconde la « première connaissance du français » ; qu'il nous soit permis de nous étonner de cette hiérarchie : la maîtrise d'une technique serait donc plus importante que la connaissance de l'objet auquel elle s'applique... Il serait donc plus important pour un étudiant en médecine de savoir interpréter les indications d'un thermomètre que de diagnostiquer, chez un patient, la pathologie dont sa fièvre est un symptôme.

Si utiles que soient ces outils, il n'est pas raisonnable, chacun en convient, de laisser les élèves en tête à tête avec un appareil qui rectifie leurs erreurs (ou ne les rectifie pas). Cela risque de leur donner, comme aux collégiens de D. Sallenave, l'illusion d'une infaillibilité technique rendant inutile tout cursus scolaire. Des écoliers en plein effort d'apprentissage pourraient se muer en consommateurs passifs. Voire en consommateurs à la fois passifs et abusés, tant les risques d'erreurs sont nombreux et (si l'on ose dire) pervers. Plus répandus en Amérique du Nord et, en général, dans le monde anglo-saxon qu'en France, les correcticiels ont fait l'objet d'études universitaires en Australie et au Canada. Les chercheurs invitent à mettre en doute systématiquement toute proposition du correcteur.

Comment, à 8 ou 9 ans, peut-on pratiquer ce « doute systématique » à propos de quelque chose que les adultes présentent comme la vérité, puisqu'ils demandent aux enfants d'en tenir compte ? C'est au professeur de français que revient la tâche de montrer aux élèves que, loin d'être infaillible, la machine déclenche de fausses alarmes, oublie de vraies fautes, voire en ajoute. C'est à lui d'insister sur l'importance

des règles grammaticales qui, seules, permettront aux enfants de choisir entre les diverses solutions qui apparaissent sur l'écran.

C'est d'autant plus important que les correcticiels ne se contentent pas toujours de proposer des orthographes discutables ou des accords aventureux ; il leur arrive de suggérer (avec, rappelons-le, l'autorité qui leur est couramment attribuée) de véritables (si l'on ose dire) fautes, difficiles à repérer pour un écolier. Voici quelques exemples parmi beaucoup d'autres.

Faute d'orthographe

Texte examiné par le correcteur	Correction
« laisser les élèves en tête à tête avec un appareil... »	« laisser les élèves en tête à tête avec... : Un trait d'union semble nécessaire »

La « machine » confond le *substantif* masculin, le tête-à-tête, qui (avec *deux* traits d'union et non un seul) désigne un siège à deux places en vis-à-vis en forme de S, ou un service à café ou à thé pour deux personnes, avec la *locution adverbiale* qui (précisent tous les dictionnaires) ne comporte pas de traits d'union.

Faute de sens

Texte examiné par le correcteur	Correction
« la langue qu'il parle est un étonnant mélange... »	« qu : La forme correcte est : dont. »

Le correcticiel confond deux sens du mot parler. Dans le texte jugé incorrect, parler est un verbe transitif direct qui signifie « pouvoir s'exprimer, converser dans (une langue). *Parler français, anglais.* ». Le correcteur veut lui substituer un verbe transitif indirect qui signifie « donner son avis sur (qqch., qqn). *Parler du français des cités.* ». L'acquiescement à cette suggestion (plutôt impérative : « la forme correcte... ») produit un contresens.

Faute de grammaire

Texte examiné par le correcteur	Correction
« que se passe-t-il si l'on fait partie... »	« fait : Cette conjonction de subordination impose le subjonctif. »

Curieuse affirmation, assénée comme vérité révélée. Le correcteur est seul de son avis ; tous les dictionnaires (*DFH*, p. 1534-1535 ; *Nouveau Petit Robert 1* [1993], p. 2086) précisent que si est toujours suivi d'une subordonnée à l'indicatif. La remarque qui impose (c'est nous qui soulignons) le subjonctif impose donc péremptoirement une faute de grammaire.

Comment peut-on, sur les bancs de l'école, déjouer ces pièges ? C'est ici qu'intervient la relation enseignant / enseigné, au cœur de tout projet pédagogique, relation qui permet d'éviter (ou de limiter) certains dangers du « tout numérique » :

« Plus besoin de compter, il y a des calculettes ; plus besoin de mettre l'orthographe, disent "mes" élèves, l'ordinateur s'en charge. Je confonds le nord et le sud ? Je ne suis pas capable de me servir d'une boussole ? Peu importe, puisque je peux avoir un GPS pour moins de 200 euros.

La technique ne se donne pas à comprendre, seulement à utiliser. » (2009, D. Sallenave, « *Nous, on n'aime pas lire* », p. 125-126)

D'autant que la maîtrise de l'orthographe est plus que jamais nécessaire. Il y a quinze ans, dans une entreprise, on réglait un problème en un coup de fil, il faut aujourd'hui envoyer un courriel à plusieurs personnes, et en garder copie. Ce courrier électronique doit être vierge de toute faute : la moindre bourde se voit, sur un écran, comme le nez au milieu de la figure.

Si nécessaire qu'elle soit, cette maîtrise peut faire défaut. En octobre 2008, dans *Livreshebdo*, une offre d'emploi concernant un poste de technicien de fabrication précisait, après les requis habituels (diplômes, expérience) : « excellente orthographe exigée ». Il semblait, pourtant, que, dans l'édition, cela allait de soi. Il faut croire que non : dans presque tous les numéros de ce même hebdomadaire, une « correctrice faute grammaticale, orthographique... » offre ses services dans une petite annonce. L'éditeur rappelant une des exigences fondamentales des métiers du livre a peut-être eu des déboires avec un collaborateur qui croyait, comme les élèves de D. Sallenave, que « l'ordinateur, il corrige tout ». Et la correctrice (que l'on imagine utilisatrice compulsive du dictionnaire papier, et qui en a sans doute réduit plusieurs en charpie depuis son CP) a peut-être un bel avenir devant elle.

B. Encyclopédies sur écran

Les instituteurs qui ont répondu à notre questionnaire déclarent tous s'informer sur Internet en consultant des encyclopédies en ligne, notamment *Encarta* et *Wikipédia*. Celle-ci n'a plus de véritable concurrent : après publication d'un communiqué intitulé *Wikipédia m'a tuer !*, *Encarta* s'est sabordée le 31 octobre 2009.

L'internaute doit aujourd'hui se frayer un chemin dans une forêt touffue de dictionnaires et d'encyclopédies « sans qualités », pour reprendre l'expression de Gilles Quinsat (1998, *Dicomania. La folie des dictionnaires*, revue *Critique*, n° 608-609). Et trop souvent peu fiables.

« La hiérarchie de crédibilité ou d'exactitude [perçue par tous comme différente selon le support : journaux populaires, ouvrages savants, encyclopédies, etc.] n'était pas sans faille, mais elle donnait – et donne encore – un premier critère quant à la validité des énoncés ou des connaissances que l'on peut raisonnablement attendre de telle ou telle forme de publication. L'homogénéisation des discours permise par le numérique brouille cette possibilité. Et jusqu'à aujourd'hui au moins, la Toile est devenue une puissante machine à multiplier les erreurs (qu'on songe aux articles de Wikipédia) ou les falsifications (la propagande négationniste par exemple) avec une plus grande capacité à leur donner l'apparence de l'exactitude ou de la scientificité. Le constater n'est pas, pour autant, penser qu'il y a là un destin inéluctable. L'important est l'apprentissage d'un usage critique des données disponibles électroniquement. C'est sans doute là un rôle nouveau de l'école ou des bibliothèques. » (2009, R. Chartier, « Des possibilités prometteuses », in *Demain le livre, Livreshebdo* n° 787, p. 76).

Il est impossible (et d'ailleurs inutile) de faire une critique serrée de toutes les informations disponibles sur la toile. Nous avons constaté que *L'internaute encyclopédie* n'était pas meilleure, sur le plan encyclopédique, que le dictionnaire de *L'internaute magazine* sur le plan linguistique. Nous ne nous y attarderons pas et nous contenterons de trois exemples pris sur la Toile, parmi des dizaines d'autres : un long article et deux biographies, de taille inégale.

L'article retenu est celui consacré par Wikipédia à Clovis I^{er}, choisi parce qu'il figure parmi les personnages dont les enfants apprennent l'existence à l'école ; selon les brochures officielles, il leur faut même connaître plusieurs épisodes de sa vie. On trouvera le texte de cet article en annexe 18. On trouvera également, sous forme de tableau (annexe 19), un relevé des erreurs les plus flagrantes. Nous avons négligé beaucoup de fautes de français ou d'orthographe, de maladresses d'expression, d'informations sans fondement et de propos obscurs : leur décompte est décourageant. Ce long article (31 100 signes, près de 21 feuillets standard) est suivi d'une bibliographie ; les ouvrages cités sont dus à d'excellents historiens, experts incontestés de l'histoire du haut Moyen Âge. Seul ennui : leurs écrits ou n'ont pas été compris ou n'ont pas été correctement exploités. Ce qui donne, *in fine*, un inextricable enchevêtrement de faits avérés, de renseignements exacts, d'énoncés incompréhensibles, de clichés éculés, de rumeurs, d'on-dit, d'anachronismes, de digressions inutiles, de balivernes... et d'authentiques (si l'on peut dire) contrevérités. Les professeurs des écoles n'étant pas forcément des spécialistes de l'histoire des Mérovingiens et des querelles théologiques sur la nature divine du Christ, ils sont enclins à croire ce qu'ils lisent, surtout lorsque le propos paraît s'appuyer sur les travaux d'universitaires aussi renommés que G. Kurth, M. Rouche ou L. Theis.

La première des biographies est celle de Louchtchenko, disponible, elle aussi, sur le site de Wikipédia. L'article est disert : 13 500 signes (9 feuillets standard) sans les notes et références. On y traite à plusieurs reprises de la maladie qui l'a défiguré ; les deux thèses antagonistes, empoisonnement à la dioxine et grave affection virale, sont exposées avec un luxe de détails. L'emploi d'un vocabulaire médical parfois étrange (que diable peut signifier le syntagme *changements de l'œdème intestinal* ?) ne clarifie rien, mais sème la confusion. Il est pêle-mêle question d'acné, d'intoxication, de problèmes digestifs, d'analyse sanguine, d'accident de chirurgie esthétique, d'attaque virale, de faux documents (qui, tout compte fait, ne sont peut-être pas faux), de diagnostic posé, renié, puis repris... On s'y perd ; en fin de compte, de ce texte alambiqué le lecteur peut facilement conclure que l'empoisonnement est une fable, et la maladie virale, la vérité clinique. Les faits exposés sont-ils inexacts ? Probablement pas. Mais la manière de les présenter laisse penser que Louchtchenko n'a pas été empoisonné, qu'il a inventé cette histoire pour des raisons politiques peu avouables, que les services secrets russes n'y sont pour rien, et qu'il a simplement été victime d'un dangereux virus. L'auteur de l'article est, à l'évidence, de l'avis du FSB. S'il ne le dit pas, il le laisse entendre à mots à peine couverts. Comment un internaute qui n'a sur le sujet d'autres informations que celles de la presse et de la télévision peut-il s'y retrouver ?

Dernier exemple : une minibiographie de Marie Rouanet, sur le site « *evene.fr* ». On y lit que cet écrivain, auteur de romans, récits et chroniques, née en 1936, est « entrée à l'École normale supérieure en juillet 1952 ». Surprenante précocité : on y entre rarement avant 18 ans. Seul ennui : ce n'est pas vrai ; elle a bien intégré une « école normale », mais c'était l'école *normale d'institutrices* de l'Hérault, et pas en juillet, qui n'est pas un mois de rentrée.

Ces trois exemples sont typiques du genre d'informations qu'on peut trouver sur Internet. Les sites les plus connus, les plus accessibles, sont riches d'informations exactes et de repères indispensables, mais encombrés d'imprécisions, de confusions, de jugements plus ou moins étayés. Et puisés à des sources

généralement indiquées, mais (sauf exception) plus proches du journalisme que de la recherche érudite. Ce qui donne parfois une impression de fourre-tout, de fouillis, de mélange indiscernable d'éléments hétéroclites à la fiabilité non assurée. C'est facile à consulter, plus besoin de s'encombrer de lourds volumes à la typographie sévère, il suffit d'un clic de souris. Les élèves ne s'en privent pas, bornant souvent là leurs recherches. D'autant qu'on peut copier, imprimer, intégrer dans un exposé, dans une composition française (selon le joli nom cher à Mona Ozouf et aujourd'hui remplacé par le prétentieux « dissertation »), dans un problème de maths.

Le Monde a récemment consacré un article à l'utilisation des technologies numériques dans l'enseignement (16 avril 2009, *Télé-enseignant : nouvelles frontières et nouvelles règles du métier*, dossier « Éducation », p. 7). Le consultant pédagogique Bernard-Yves Cochain pose d'emblée la nécessité d'accompagner l'écolier dans ses démarches, aucun système ne pouvant remplacer la présence d'un enseignant à côté d'un enfant qui fait des recherches.

Les écoliers ne sont pas les seuls (ni, d'ailleurs, les plus nombreux) à utiliser clavier et souris, ils sont largement concurrencés par leurs aînés, notamment par les étudiants dont neuf sur dix déclarent avoir recours au "copier-coller", tandis qu'un étudiant sur quatre pense qu'un devoir type contient au moins une moitié de textes recueillis sur Internet. La pratique est assez massive dans l'enseignement supérieur pour que des professeurs d'université aient été conduits à mettre au point des logiciels « antiplagiat ». La dérive commence tôt : au collège et au lycée, le plagiat fleurit dans les devoirs faits à la maison.

Plutôt que de s'y confronter directement, Hugo Billard, professeur d'histoire-géographie dans un lycée, estime que Wikipédia n'est pas l'ennemi de l'enseignant et peut au contraire l'aider. Il s'en sert pour ses cours sur l'argumentation, d'une part en partant de la construction des articles, et d'autre part pour habituer les collégiens à travailler sur les sources. Ils sont autorisés à reproduire des éléments à leur gré. À une condition, toutefois : il leur faut évaluer la fiabilité de la source et, naturellement, la citer.

Cette capacité à évaluer la qualité d'une information par sa source est essentielle. Il est absurde de feindre d'ignorer que l'élève va se documenter sur Wikipédia : il le fait et continuera de le faire. Il est donc plus utile de lui demander ce qu'il pense de la définition proposée par le dictionnaire en ligne qu'il a consulté, ou de l'information encyclopédique qu'il a découverte en ligne et recopiée.

Peut-être ce travail le portera-t-il à ouvrir son dictionnaire, curieux parallélépipède de papier au visage austère, dont il pourra découvrir que c'est le pays des merveilles, la caverne d'Ali Baba, la « machine à rêver » chère à Roland Barthes. Il le pourra d'autant plus facilement, et d'autant plus tôt, que le maître (pour reprendre un mot plein de sens et aujourd'hui désuet) l'aura initié à son maniement et lui aura fait découvrir ses richesses. Sans l'empêcher de puiser à d'autres sources.

« Il y aurait une rivalité entre deux sources de savoir : l'école, d'un côté, et ses maîtres ; Internet, Google et Wikipedia de l'autre. Il faudrait donc "faire avec". En un sens oui, mais il faudrait aussi "faire contre". Non pas l'ignorer, au contraire même en user, autant que de besoin. Mais pour le reste montrer qu'on peut aussi penser en s'en passant, qu'on peut s'"informer", apprendre, réfléchir avec des livres et des mots, et aussi s'amuser, se réjouir,

s'instruire autrement... Sinon, c'est le désastre. Une concurrence dont l'école sort perdante. » (2009, D. Sallenave, « *Nous, on n'aime pas lire* », p. 139).

À ces propos mi-désabusés mi-optimistes fait écho le récit plein d'humour de Mara Goyet, enseignante en ZEP, qui fait découvrir à des collégiens habituellement scotchés à leur écran un livre d'art sur la tapisserie de Bayeux.

« Un livre a été tenu ouvert pendant une heure. [...] Les élèves ont eu le droit de l'ouvrir. Ça n'a pas clignoté, des phrases clefs ne sont pas apparues sur un écran à grand renfort de trajectoires hélicoïdales en huit D, il n'y a pas eu de zoom, de Power Point, d'interactivité. Non, un bon vieux bouquin au cœur du cours. Un truc rectangulaire, en papier, où l'on s'emmerde – enfin, pas tant que ça – à retrouver une page. Un livre, un livre : le monolithe de 2009. » (2009, M. Goyet, « Une année sans se plaindre ; conditions de possibilité de l'enseignement », in L. Ferry (dir.), *Combattre l'illettrisme*, p. 146).

Les deux sources de savoir – l'écran de l'ordinateur et la feuille de papier imprimé – ne s'excluent pas ; il ne faudrait pas que l'apprentissage obligatoire des technologies de l'information et de la communication s'opère aux dépens de la familiarisation avec d'autres outils fort anciens, faciles à utiliser, peu onéreux, peu encombrants : ces bons vieux bouquins menacés d'obsolescence.

« Chaque fois qu'une nouvelle technique apparaît, elle veut faire la démonstration qu'elle dérogera aux règles et contraintes qui ont présidé à la naissance de toute autre invention dans le passé. Elle se veut fière et unique. Comme si la nouvelle technique charriait avec elle, automatiquement, une aptitude naturelle pour ses nouveaux utilisateurs à faire l'économie de tout apprentissage. Comme si elle apportait d'elle-même un nouveau talent. Comme si elle s'apprêtait à balayer tout ce qui l'a précédée, faisant du même coup des analphabètes retardataires de tous ceux qui oseraient la refuser. » (2009, J.-C. Carrière, in J.-C. Carrière et U. Eco [avec J.-P. de Tonnac], *N'espérez pas vous débarrasser des livres*, p. 47).

3. Essai de bilan et perspectives

Nous avons tenté, dans ce mémoire, d'évaluer la place du dictionnaire français monolingue dans l'enseignement, en particulier dans l'enseignement primaire. Et nous avons évoqué son rôle dans l'apprentissage de la langue maternelle.

Issus des gloses médiévales qui, en marge des manuscrits, expliquaient ou traduisaient un terme difficile, un passage obscur, les premiers dictionnaires utilisés dans l'enseignement n'étaient pas monolingues, mais bilingues (langue ancienne / langue vernaculaire). Il est vraisemblable que le dictionnaire latin-français, alphabétiquement classé, qui constitue une des parties du *Catholicon* de Jean de Gênes, et dont la BnF possède une copie remontant probablement au XIV^e siècle, était utilisé de la même manière et s'adressait plus ou moins au même public.

À partir de l'invention de l'imprimerie, nous progressons sur un terrain moins mouvant. Deux ouvrages portant le même titre, *Vocabulaire latin-français*, ont été réalisés à Paris (chez Vérard) et à Genève (chez Louis Cruse dit Garbin ou Guerbin) entre 1480 et 1490. Ils s'adressent à des apprenants du latin. La vocation didactique du dictionnaire est, en effet, ancienne.

« R. Estienne [...] avait préféré rédiger lui-même, en 1531, le *Dictionarium seu latinæ linguæ thesaurus* [...] *cum Gallica fere interpretatione*, dictionnaire de latin classique où apparaissaient déjà, avec une certaine finesse, des interprétations données en français. [...] En 1538, était

paru, issu de ce dictionnaire, le *Dictionarium latino-gallicum*, que R. Estienne destinait aux étudiants et non aux "gens de haut savoir".» (2002, J. Pruvost, *Les dictionnaires de langue française*, p. 26).

C'est aussi à ces novices qu'est destiné, en 1539, le *Dictionnaire francoislatin, contenant les motz & manieres de parler Francois, tournez en latin*, de ce même R. Estienne, répertoire qui ouvre la voie aux vrais monolingues.

Des productions de ce type, vrais bilingues ou (presque) monolingues, se sont répandues dans toute l'Europe à partir de la fin du XV^e siècle.

« En 1499, Pynson produisit un gros vocabulaire anglais-latin, le *Promptorius puerorum* ("Magasin [de mots] pour les enfants"). Mieux connu sous le nom plus tardif de *Promptorium parvulorum sive clericorum* ("Magasin pour les enfants ou les clercs"), il est généralement attribué à Geoffroy le Grammairien (Galfridus Grammaticus), un dominicain de Norfolk dont on pense qu'il l'a composé vers 1440. » (2003, article « dictionary », *Encyclopædia Britannica*, version électronique).

Ce terme de *magasin* (en anglais *storehouse*) peut étonner. C'est ainsi que le rédacteur (anonyme) de la Britannica traduit *promptorius*, *promptorium*, versions soit mal transcrites soit tardives des classiques *promptuarius*, « où l'on conserve » et *promptuarium*, « armoire, magasin ». Cela évoque le sens ancien de *trésor*, mot

« emprunté au latin *thesaurus*, emprunté au grec *thésauros*, "dépôt, magasin où l'on enferme des provisions et objets précieux, trésor". [...] Dès le XI^e siècle, [ce mot] acquiert la valeur générale de "ce qui est considéré comme précieux ou très utile". [...] Une autre valeur figurée "ensemble de connaissances précieuses" fait entrer le latin *thesaurus* dans les titres d'ouvrages, encyclopédies et dictionnaires. » (1998, A. Rey [dir.], *DHLF*, p. 3910).

Les traductions du grec *thésauros* (selon Bailly) et du latin *promptuarium* (selon Gaffiot) sont identiques. Ce « magasin » est un recueil de connaissances précieuses, ici explicitement destiné aux enfants (*parvulorum*), dont le cursus « scolaire » comprend l'apprentissage du latin (voire : se déroule en latin), et aux clercs (*clericorum*) qui doivent maîtriser le latin. Il s'agit donc bien d'un ouvrage à vocation didactique.

Les ouvrages de ce type se sont répandus à partir du XVII^e siècle dans les établissements consacrés à ce que nous nommons aujourd'hui « enseignement secondaire ».

Les vrais bilingues y voisinaient avec des productions hybrides qui, partant du latin, langue d'enseignement autant que langue enseignée, ouvraient la voie à l'apprentissage du français, dont la maîtrise était de plus en plus nécessaire. À ce groupe appartiennent ces *Parallèles* et autres *Inventaires* des pères Monet, Delbrun ou Pomey qui s'entassaient dans les bibliothèques des collèges de la Compagnie de Jésus et de l'Oratoire.

Ils ne s'en échappent pas ; l'instruction primaire est embryonnaire, les écoles sont peu nombreuses. Même si, parfois, on apprend ses lettres, on apprend à déchiffrer des mots dans un texte latin, le latin est, en tant que langue et non en tant qu'ensemble de lettres et de syllabes, inconnu dans les écoles de charité urbaines comme dans la plupart des établissements congréganistes. Il n'a pas sa place chez les frères des écoles chrétiennes de saint Jean-Baptiste de la Salle, qui a fait de

l'apprentissage de la lecture en français le fondement de sa pédagogie, ni dans les (rarissimes) écoles de filles tenues par les sœurs de saint Vincent de Paul, elles aussi non latinophones. Ne parlons même pas des écoles rurales, en théorie assez nombreuses, mais souvent vides d'enseignants comme d'élèves.

Dans ces « écoles » au mobilier absent ou rudimentaire, pourvues, dans le meilleur des cas, de livres dépareillés, le dictionnaire n'avait pas – ne pouvait pas avoir – sa place.

En témoigne la longue série des dictionnaires qui, au XIX^e siècle, se posaient comme outils pédagogiques, sans faire allusion, dans leurs intitulés ou leurs textes introductifs, à l'instruction primaire.

Le premier à comporter les mots *école(s) primaire(s)* dans son titre est, nous l'avons vu, le *Petit dictionnaire de la langue française à l'usage des écoles primaires* commandé par L. Hachette à Th. Soulice, à une date inconnue, et sorti des presses en 1836. Revu et corrigé, il a été, comme nous l'avons noté, réédité pendant plus d'un siècle sous le titre abrégé de *Petit dictionnaire de la langue française*. On ignore à quand remonte ce nouvel intitulé ; il est déjà celui du contrat du 10 février 1851, premier traité à figurer dans les archives de l'éditeur. Cette modification était-elle intervenue auparavant ? Il est impossible de le savoir : il n'existe, tant dans les bibliothèques publiques que dans les archives de la maison Hachette, aucune série complète des éditions successives de cet ouvrage entre 1836 et 1851.

On peut, toutefois, raisonnablement déduire de ce deuxième intitulé que l'éditeur s'était aperçu que ce dictionnaire ne pouvait être utilisé que par l'enseignant, et non par l'écolier, par l'adulte, et non par l'enfant.

Pourquoi ? On ne peut mettre en avant uniquement la petitesse des caractères et l'austérité de la présentation : *Le tour de la France par deux enfants*, qui a fait la joie de dizaines de millions de moins de 12 ans, n'est pas, malgré ses illustrations au trait, beaucoup plus attrayant ; et son texte n'est pas « écrit gros ».

On ne peut pas non plus incriminer la complexité des définitions, ou la difficulté à « reconstituer l'implicite » : les définitions sont simples et brèves, les abréviations et les symboles particuliers à ce dictionnaire, d'une parfaite clarté.

La question du prix n'intervient pas davantage. Cette question a joué pendant des siècles (de la diffusion de l'imprimerie à la mécanisation de la composition typographique) un rôle central. Rappelons que, de 1454 à 1950 environ (un demi-millénaire...), les textes sont composés en plomb. Et cette composition se fait à la main, au composteur, jusqu'à la fin du XIX^e siècle, au rythme de 1 000 à 1 200 signes à l'heure, pour les as du métier. À partir de 1900 (et seulement de 1900, information à conserver en mémoire lors de tout discours sur l'histoire et l'emploi du dictionnaire), on commence à utiliser partout des machines à composer (toujours avec du plomb, naturellement), la linotype, mise au point en 1884, et la monotype, mise au point en 1887, qui produisent de 5 000 à 8 000 signes à l'heure. Cela va donc beaucoup plus vite, il faut moins d'heures de travail pour composer un ouvrage, les économies sont considérables, relayées par l'amélioration des presses à imprimer, de plus en plus fiables et rapides.

Malgré ces contraintes techniques, le Soulice n'était pas cher : 1,50 franc, ce qui, nous l'avons vu, le mettait, comme d'autres ouvrages contemporains tels les opuscules d'Ajasson de Grandsagne (cf. supra, p. 96), à la portée des bourses modestes.

Et, très petit – 9x14,5 cm –, il était tout à fait maniable, les mains enfantines pouvaient le tenir, l'ouvrir et le feuilleter sans peine.

Une fois éliminés les problèmes de présentation, de complexité définitionnelle, de prix et d'encombrement, la question reste entière : pourquoi le dictionnaire en général, et celui-ci en particulier, sont-ils à ce point ignorés des responsables de l'instruction publique, jusqu'au milieu (au moins) du XX^e siècle ?

De Vatimesnil, sous la Restauration, de Montalivet et Guizot, sous la monarchie de Juillet, à Waddington ou Jules Ferry, sous la III^e République, aucun ministre de l'Instruction publique n'y a porté la moindre attention. Aucune circulaire officielle n'y fait allusion. Les choses restent en l'état après le changement de nom du ministère qui devient, en 1932, « ministère de l'Éducation nationale », sous l'égide d'Anatole de Monzie qui, pourtant, se passionnait pour le dictionnaire et l'encyclopédie : c'est à lui qu'on doit la publication de l'*Encyclopédie française* (1935-1962, tables et index 1966).

Nous avons vu que, vers 1830, l'état de l'école interdisait à peu près l'usage par les enfants de quelque livre que ce soit. Non que toutes les écoles aient été totalement dépourvues de matériel pédagogique ; il en existait, parfois sous forme rudimentaire. Des éducateurs inventifs ont pallié l'insuffisance de l'offre commerciale.

« Les petites écoles lyonnaises usaient de cartes de l'alphabet, de dés en bois où se trouvaient gravés lettres et chiffres : innovation considérable par rapport à l'épellation individuelle ou collective dans un livre latin. » (2008, F. Mayeur, *L'éducation des filles en France au XIX^e siècle*, p. 23).

On connaît des initiatives de ce type un peu partout en France ; nous avons fait allusion plus haut (cf. supra, p. 76-77) aux prouesses de certains instituteurs ruraux, relevées avec admiration par les *missi dominici* de Guizot.

Quant aux « livres de classe » à proprement parler, ils ont fait l'objet d'une attention soutenue dès les années 1820. Vatimesnil, en 1827, crée une commission chargée de conseiller le ministère sur les livres élémentaires. Montalivet, ministre de mars 1831 à avril 1832, après avoir, lui aussi, fondé une commission priée de donner un avis éclairé sur les ouvrages existants, décide de faire envoyer dans toutes les écoles de France des livres de qualité.

Louis Hachette répond avec enthousiasme à ces demandes, publiant à l'envi livres de lecture, manuels de grammaire et d'arithmétique, voire précis d'histoire de France (ce dernier ouvrage remporte un succès prodigieux : lorsque sortit, en 1880, la dernière édition, le nombre total d'exemplaires vendus depuis 1834 atteignait le chiffre invraisemblable de 2 276 708, bien que l'histoire ne fût pas au programme). En quelques années, l'éditeur conquiert la première place sur ce marché, à la fois admiré et jaloué par ses confrères qui l'accusent de collusion avec les pouvoirs

publics. Allégation non totalement dénuée de fondement : il avait pris soin de s'assurer d'inappréciables concours au ministère. Dont, en particulier, celui de Théodore Soulice, qui occupait un poste clé à la commission d'évaluation des ouvrages proposés aux écoles.

Cela dit, pas le moindre dictionnaire ne figure dans les listes établies par cette commission.

La conclusion s'impose : de 1833 à 1938, le dictionnaire n'est pas seulement méconnu, il n'est même pas autorisé. Autrement dit : l'éducation nationale ne fait pas que le négliger, elle s'en méfie. Il nous est difficile, aujourd'hui, de comprendre pourquoi. Les histoires de l'éducation partageant ce dédain, les textes officiels n'y faisant pas référence, il est impossible de répondre à cette question. On ne peut que constater : avant 1938, on ne laisse pas les écoliers s'en servir. En 1959, les collégiens obtiennent la permission de manipuler cet objet apparemment fort dangereux. En 1963, on peut le mettre entre les mains des enfants de l'école élémentaire. Et, en 1972, il semble avoir perdu de sa dangerosité : son usage est fermement recommandé, avec insistance et de façon répétée, par tous les ministres de l'Éducation nationale, sous tous les gouvernements.

Combien de temps cela durera-t-il ? S'il lui a fallu près d'un siècle et demi pour trouver sa place dans les salles de classe, cette place lui est aujourd'hui disputée par d'autres outils plus « modernes », plus séduisants, plus « performants », dit-on : les outils numériques.

Nous avons vu que ces derniers étaient largement utilisés par les enseignants. Moins par les enfants ; toutes les écoles ne sont pas équipées d'ordinateurs individuels, les familles n'en possèdent pas toutes et bien des parents n'autorisent pas leurs enfants à se servir de l'ordinateur familial. En outre, nombre d'instituteurs notent que les petits sont (pour combien de temps ?) souvent mal à l'aise avec cet objet.

Ces outils sont-ils aussi satisfaisants sur le plan intellectuel, aussi fiables que les dictionnaires et encyclopédies papier ? Dans l'ensemble, non.

Il existe en version numérique ou sur la toile (sans compter les ouvrages anciens numérisés) des dictionnaires de langue d'excellente réputation (le *Trésor de la langue française*, le *Grand Robert*...), des encyclopédies dignes de confiance (l'*Encyclopædia Britannica*, l'*Encyclopædia Universalis*...), des sites universitaires donnant des informations pointues, d'inestimables bases de données. Leur consultation est souvent gratuite, ce qui devrait leur ouvrir un vaste public d'internautes. Les professeurs des écoles font-ils fréquemment appel à eux ? Tout porte à croire que non. Sont-ils connus des enfants ? Il ne semble pas. En tout cas, ils ne nous ont pas été cités.

Les dictionnaires et encyclopédies qui reviennent le plus souvent dans les réponses des instituteurs ne répondent pas aux critères de qualité exigibles d'une « bibliothèque numérique » en passe de devenir la principale source de documentation des enseignants. On nous objectera que « tout le monde peut se tromper », qu'il ne suffit pas qu'une information soit imprimée pour qu'elle soit exacte,

et que des erreurs se glissent partout. Certes. Mais, selon notre expérience, elles préfèrent l'écran au papier.

Dans ces conditions, quel est l'avenir du dictionnaire papier à l'école ? Après une longue attente, il est enfin entré dans les classes ; il y a régné sans partage un peu plus de trente ans. Pas davantage. Sa coexistence avec les outils numériques est, pour le moment, paisible. Mais ses chiffres de vente baissent. Cette érosion semble impossible à arrêter.

Est-ce, d'ailleurs, souhaitable ? Toute nouvelle forme d'acquisition du savoir est-elle d'emblée suspecte ? Faut-il, comme U. Eco, affirmer

« Le livre est comme la cuiller, le marteau, la roue ou le ciseau. Une fois que vous les avez inventés, vous ne pouvez pas faire mieux. [...] Le livre a fait ses preuves et on ne voit pas comment, pour le même usage, nous pourrions faire mieux que le livre. » (2009, U. Eco, in J.-C. Carrière et U. Eco (avec J.-P. de Tonnac), *N'espérez pas vous débarrasser des livres*, p. 18-19)

Il paraît tout aussi illusoire de vouloir se débarrasser des livres que de nier la montée en puissance de ses concurrents : Internet, édition électronique, CD-ROM, DVD, etc. Ils ont le vent en poupe, ils bénéficient de l'aura de la modernité. Ils paraissent faciles à utiliser et semblent bien plus accessibles que les gros volumes austères de grand-papa ; et ils tiennent moins de place. Ils offrent d'innombrables possibilités de consultation, de comparaison, de confrontation des sources. Mais ils sont éphémères. La durée moyenne de présence d'une information « d'actualité » sur Internet est de 4 mois (avec d'innombrables exceptions, naturellement). Et les supports modernes sont fragiles.

« Nous pouvons encore lire un texte imprimé il y a cinq siècles. Mais nous ne pouvons plus lire, nous ne pouvons plus voir, une cassette électronique ou un CD-ROM vieux de quelques années à peine. [...] Les cassettes magnétiques perdent leurs couleurs, leur définition et s'effacent vite. Les CD-ROM sont terminés. Les DVD ne feront pas long feu. Et d'ailleurs, [...] il n'est même pas certain que nous disposions dans l'avenir de l'énergie nécessaire pour faire fonctionner toutes nos machines. [...] Sans électricité, tout est irrémédiablement perdu. En revanche, nous pourrions encore lire des livres dans la journée, ou le soir à la bougie, quand l'héritage audiovisuel aura disparu. » (J.-C. Carrière, op. cit., p. 29 et 36).

J.-C. Carrière ne tient compte ici que des ouvrages imprimés, des œuvres produites depuis le milieu du XV^e siècle. Les « objets lisibles » (même s'ils n'ont jamais eu beaucoup de lecteurs) sont bien plus anciens : les tablettes d'argile mésopotamiennes ont plus de cinq millénaires d'existence, les hiéroglyphes égyptiens ne sont guère plus jeunes.

Que conclure ? Faut-il clore cette thèse sur la *Chronique d'une mort annoncée* ? Ce serait hasardeux. Et inutilement pessimiste : *le pire n'est pas toujours sûr*, dit un proverbe portugais. La disparition du livre (du vrai livre s'entend, du bloc de papier imprimé en forme de parallépipède rectangle) est annoncée à son de trompe depuis une petite vingtaine d'années. Elle ne s'est pas produite. Se produira-t-elle un jour ? Peut-être. Nul n'en sait rien.

En attendant cet hypothétique événement, il paraît sage d'utiliser à l'école, pour l'apprentissage de la lecture, pour la maîtrise de la littérature, tous les outils disponibles. Et d'apprendre aux élèves à utiliser

« les instruments de documentation imprimés ou numérisés, adaptés à leur âge. » (2007, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, p. 65),

de manière qu'ils sachent

« consulter avec l'aide de l'adulte les documents de référence (dictionnaires, encyclopédies, grammaires, bases de données, sites sur la Toile, etc.) et se servir des instruments de repérage que ceux-ci comportent (tables des matières, index, notes, moteurs de recherche, liens hypertextes...). » (op. cit., p. 193).

On ne peut, cependant, retenir une question : ce programme de consultations tous azimuts (« bases de données, sites sur la Toile, etc. ») n'est-il pas bien ambitieux pour un écolier de 9 ou 10 ans (ces requis s'appliquent au « cycle des approfondissements », donc dès le CE2), même « avec l'aide de l'adulte » ? Toutes les écoles ont-elles les moyens de s'équiper en outils numériques, bien plus onéreux que les bons vieux dicos ou les modestes manuels de grammaire ? Les moins bien loties ne feront-elles pas figure de lanternes rouges ?

En novembre 2009, la Cour des comptes a démontré que l'abandon progressif de la carte scolaire contribuait à ghettoïser les « mauvais » établissements, les meilleurs élèves en profitant pour les fuir. Dans ces écoles, ces collèges d'où la mixité sociale a disparu, dont les élèves cumulent les difficultés, les ordinateurs et les liaisons Internet empêcheront-ils écoliers et collégiens de parler plus volontiers le français « du quartier » que celui « de l'école », de faire des fautes d'orthographe, de devenir des adultes en insécurité à l'écrit ?

Puisque le pire n'est pas toujours sûr, on ne peut s'empêcher d'espérer qu'ils auront en main, outre une souris, un clavier et un écran, un outil simple, bon marché, d'une utilité éprouvée depuis des siècles : un dictionnaire général français monolingue. Et qu'ils éprouveront à le consulter la même jubilation que les élèves de D. Pennac.

X-X-X-X-X-X-X

Conclusion

En entamant cette recherche, nous espérons parvenir à donner des réponses simples à des questions simples : le dictionnaire joue-t-il un rôle dans l'enseignement ? Si oui, lequel, et depuis quand ? De quel genre de dictionnaire s'agit-il ? À quelle étape de l'enseignement trouve-t-il sa place ?

Au terme de cette étude, nous nous voyons contrainte de laisser bien des interrogations en suspens.

Avant que l'enseignement élémentaire et, plus généralement, l'instruction proposée aux enfants, aient fait l'objet d'un minimum d'organisation en Occident, les gloses des manuscrits médiévaux ont joué un important rôle d'élucidation, en traduisant des mots d'une langue à l'autre, en éclairant des passages obscurs. Ces manuscrits

annotés ont servi à l'instruction des clercs, à celle des jeunes garçons qui fréquentaient les écoles monastiques, qu'ils se destinassent ou non à la cléricature, et à celle des élèves des écoles cathédrales. Nous parlons évidemment de manuscrits latins, grecs ou hébreux. Le scriptorium de San Millán de la Cogolla (Espagne, province de Logroño) a produit à partir du X^e siècle de très nombreux ouvrages en latin. Dans un *Codex Aemilianensis* de la fin du X^e siècle figurent des gloses,

« notes marginales ou interlinéaires. [...] On en compte plus de mille. Certaines sont des annotations purement grammaticales, d'autres, de petites traductions, tantôt dans un latin plus simple, tantôt en roman et, en deux occasions, en basque ». (1995, J. B. Olarte, augustin récollet, bibliothécaire et ancien prieur du monastère de San Millán, in *Monasterio de San Millán de la Cogolla ; Suso y Yuso*, p. 15 ; trad. de l'espagnol par F. Guerard).

Nous sommes donc en présence de lointains ancêtres de nos modernes bilingues. Trois cents ans plus tard, nous l'avons vu, le *Catholicon* de Jean de Gênes a joué un rôle analogue. Et les vrais bilingues, dès l'invention de l'imprimerie, se sont répandus dans l'Europe entière. Il s'agissait à peu près exclusivement de bilingues langue ancienne / langue moderne, la langue ancienne étant presque toujours le latin, parfois le grec, rarement l'hébreu. Innombrables, on en trouvait dans les collèges et à l'université.

Une première réponse s'esquisse donc : oui, le dictionnaire a joué pendant des siècles un rôle important dans l'enseignement. Il s'agissait de bilingues, destinés aux élèves de l'enseignement « secondaire ». Ils y ont toujours leur place, pour l'apprentissage des langues vivantes comme pour celui des langues dites « mortes » dont la place s'amenuise sans cesse.

Qu'en est-il du monolingue ? Il surgit au XVI^e siècle ; il n'est alors pas tout à fait monolingue et ne le deviendra vraiment que sous Louis XIV. À qui s'adresse-t-il ? Essentiellement aux adultes, à une catégorie sociale qui correspond peu ou prou au « grand public cultivé » d'aujourd'hui (si l'on peut s'exprimer ainsi, au risque d'un anachronisme assumé). Et les jeunes, les écoliers, les collégiens, les étudiants, en usent-ils ? Nous n'en avons pas trouvé trace, ce qui ne signifie, cependant, pas que cet usage était totalement inconnu.

Les choses se modifient-elles au XIX^e siècle, après que la monarchie de Juillet a mis en place un embryon de « service public de l'éducation » en institutionnalisant l'instruction primaire ?

L'offre existe ; de nombreux éditeurs mettent à la disposition du public des ouvrages de tout format, en un ou plusieurs volumes, à tous les prix. Et la demande ? Nous n'en trouvons pas trace. L'administration s'en désintéresse, les écoles n'en sont pas équipées, les enseignants ne s'en soucient pas.

L'état lamentable des taudis qui, vers 1830, servaient de « maison d'école » où s'entassaient des dizaines d'enfants assis à même la terre battue, rendait impossible l'usage d'un livre. Les manuels se sont répandus à partir de 1850-1860, on a assaini ou construit des bâtiments qu'on a meublés et peu à peu pourvus de matériel pédagogique. Mais de dictionnaire, point ; on n'en trouve pas trace dans les

commandes ministérielles, et guère de traces dans les inventaires de bibliothèques scolaires. Celles-ci ont très tôt fait l'objet d'une réflexion de la part des législateurs.

« Il sera fait pour chaque école une petite collection de livres à l'usage des enfants qui fréquentent l'école, et la garde en sera confiée à l'instituteur. » (Projet [dit projet Condorcet] de décret sur l'organisation de l'instruction publique, titre II, article 9, 20 et 21 avril 1792, d'après O. Gréard, *La législation de l'instruction primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours* ; tome 1, de 1789 à 1848, p. 750).

On ne sait combien d'écoles ont été dotées d'une « petite collection de livres ». Ce que l'on sait, c'est que, au siècle suivant, le mobilier des salles de classe comporte généralement une armoire vitrée où l'on range les livres prêtés aux écoliers et à leur famille.

« Créées par l'arrêté de juin 1862, les bibliothèques scolaires reçoivent, par dotation du ministère de l'Instruction publique, des ouvrages à jaquette grise : récits d'exploration, vulgarisation scientifique, précis de technique agricole, textes patriotiques. » (1999, Y. Gaulupeau, G. Bodé, C. Hottin, M. Le Cœur et al., « 1880-1918 ; la République à l'école », in *Le patrimoine de l'éducation nationale*, p. 555).

Comme l'on voit, pas l'ombre d'un dictionnaire ici. Dans les années 1920-1950, le dictionnaire ne figure toujours pas dans le matériel pédagogique à usage collectif. En 1938 le dictionnaire est autorisé (sans plus de précision), puis il entre au collège, et un peu plus tard à l'école, avant d'y être recommandé. Nous sommes alors au dernier tiers du XX^e siècle, en 1972 exactement.

Le dictionnaire a-t-il joué un rôle important dans l'enseignement ? Dans l'enseignement secondaire, en ce qui concerne les bilingues, oui, sans aucun doute ; et ce depuis des siècles. Et les monolingues ? Oui, probablement (mais nous n'en avons pas la certitude absolue) depuis les années 1870-1890. Et oui, certainement, depuis le milieu du siècle dernier.

Et à l'école ? Les bilingues n'y ayant pas leur place, nous nous bornerons aux monolingues. Ils en ont été longtemps absents ; ils ont ensuite été cantonnés dans l'armoire-bibliothèque de la salle de classe, généralement fermée à clé. Les écoliers pouvaient en user, ce qu'ils ne faisaient apparemment pas très souvent, si l'on en croit les témoignages des plus de cinquante ans. Ils ont fini par y entrer en nombre, ils sont aujourd'hui présents dans toutes les classes. Et plus de 80% des foyers français en possèdent, ce qui les rend consultables en dehors de l'école.

Leur longue absence des salles de classe pourrait tenir à leur nature même : outils d'élucidation (les définitions), de contrôle de la graphie (l'orthographe d'usage), d'information (les développements encyclopédiques), ces ouvrages ne sont pas des manuels. Nous avons déjà évoqué (cf. supra p. 154) l'ambiguïté du classement des dictionnaires en deux catégories, les dictionnaires-manuels et les dictionnaires de consultation. Le compte-rendu de l'enquête menée dans les écoles de Montereau en 1980-81 se contente d'énoncer :

« Dans l'ensemble des réponses reçues nous relevons un total de 1 239 dictionnaires utilisés comme manuels. » (1983, M. Chansou, « Pour une réflexion sur la nomenclature des dictionnaires ; compte-rendu d'enquête », in *Études de linguistique appliquée* n° 49, p. 131).

Tout « manuel » étant consacré à une discipline, l'emploi de ce terme paraît donc inadéquat, nous l'avons dit (cf. supra, p. 155). Comme le préconisent les brochures ministérielles et comme le confirment les réponses à l'enquête menée en 2008-2009 (cf. supra, p. 153), les professeurs des écoles s'appuient sur le dictionnaire pour l'enseignement de la lecture (ordre alphabétique), de l'expression écrite (sens des mots, niveaux de langue), de la grammaire (construction d'une phrase) et, naturellement, de l'orthographe lexicale C'est là que nous retrouvons cette primauté de l'orthographe, discipline reine dans la conquête de la maîtrise de la langue maternelle, au détriment de toute autre :

« La grammaire qu'on apprend aux enfants a bien été mise au point à l'intérieur du système éducatif pour satisfaire aux besoins de l'apprentissage de l'orthographe. » (2006, A. Chervel, *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, p. 210).

Rappelons qu'aujourd'hui 90% des utilisateurs de dictionnaire s'en servent uniquement pour vérifier une orthographe. Il n'en a pas toujours été ainsi. Dans son *Nouveau vocabulaire de la langue française*, François Sauger-Préneuf n'y fait allusion qu'à l'extrême fin des pages liminaires et traite le sujet « de profil » : *Observations sur les signes orthographiques relatifs aux phrases*. Il s'agit d'un petit traité de ponctuation, complété par un guide sur le bon usage des accents et autres signes graphiques. Pour ce qui est de l'orthographe, il propose au lecteur une *Nouvelle cacographie, ou Manuel Théorique et Pratique de l'Orthographe française* et un ouvrage intitulé *Connaissance de la langue française, considérée sous le seul rapport de l'Orthographe*.

Il ne semble pas que les dictionnaristes et les lexicographes aient autrefois songé à rendre service aux enfants ; en intitulant son ouvrage *Petit dictionnaire de la langue française à l'usage des écoles primaires*, Théodore Soulice s'adressait sans doute d'abord aux maîtres, sans négliger la possibilité qu'un écolier s'en empare, d'où son respect de la décence. Cet usage enfantin devait être rare, ce qui explique son absence des bibliothèques scolaires jusqu'au siècle dernier.

Le ministère de l'Instruction publique en ignorait-il l'intérêt ? Au milieu du XIX^e siècle, dans l'enseignement, le « français » se constitue en

« discipline polymorphe englobant la langue, l'orthographe, la grammaire, la rédaction et la composition de textes, la lecture des écrivains ainsi que la manipulation, l'exploitation et la récitation de certains passages de leurs œuvres, un cours magistral exposant la doctrine rhétorique ou l'histoire littéraire. Le "français" est aujourd'hui, entre autres acceptions, un concept scolaire. » (2006, A. Chervel, *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, p. 769).

L'auteur parle ici des collégiens et des lycéens, les écoliers se contentant d'apprendre à lire, écrire et compter. Plus tard, le propos s'appliquera aussi à l'enseignement primaire, du moins en partie, le cours magistral de rhétorique et d'histoire littéraire n'y ayant pas sa place. Manuels de grammaire et recueils de morceaux choisis suffiront à assurer cet enseignement.

Ce manque d'intérêt se doublait-il de méfiance ? Nous savons que les Larousse étaient interdits de séjour dans les familles catholiques pratiquantes (et donc dans les établissements d'enseignement fréquentés par leurs enfants) : Pierre Larousse était à l'index. Du début du XX^e siècle à 1960 environ, l'entreprise Larousse a

presque entièrement dominé le marché du dictionnaire général monolingue, les Bénard, Blanc et autres Bovier-Lapierre ou Larive et Fleury n'y occupant qu'une place marginale. Le faible équipement en dictionnaires des écoles libres et des collèges catholiques n'a donc rien d'étonnant. Mais cela ne nous informe guère sur leur absence des écoles laïques.

On pourrait hasarder une hypothèse. Le côté « transversal » du dictionnaire général (cf. supra, p. 155) s'applique mal à l'enseignement d'une « matière » scolaire, quelle qu'elle soit. Par sa constitution, par son objet même, il les déborde toutes. Il est probablement apparu utile, puis indispensable, à partir du moment où, à l'école, l'on a cessé de simplement « apprendre sa leçon », mais où les instituteurs ont « appris à apprendre » à leurs élèves. En incitant l'écolier à consulter un ouvrage qui n'est pas un « livre de classe », l'adulte ne se contente pas de délivrer un savoir préfabriqué, il incite l'enfant à se constituer ses propres références.

Ces références, jusqu'au CM2, il les trouve en général dans les « dictionnaires pour enfants ». Quel rôle ceux-ci jouent-ils réellement ? Facilitent-ils l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, de l'orthographe ? Sont-ils plus adaptés à ce propos que les dictionnaires « normaux » ou « complets » ? Les opinions diffèrent ; la plupart des enseignants les utilisent (et les instructions ministérielles les privilégient), mais leur trouvent des défauts, des manques, des insuffisances. D'autres professeurs des écoles, surtout en CM1 et CM2, les récusent : trop menus, trop élémentaires, trop « bébé ». Ils préfèrent les dictionnaires « normaux » et habituent leurs élèves à s'en servir, habitude qui leur sera fort utile au collège. Mais l'importance même du dictionnaire, la nécessité de le faire découvrir aux écoliers ne sont jamais mises en doute.

Qu'en est-il des outils numériques ? Ils sont fort prisés de l'administration de l'Éducation nationale, tous ministres confondus. Les écoles sont de plus en plus nombreuses à en être équipées. Les enseignants les utilisent largement pour leur documentation personnelle et tentent de familiariser leurs élèves avec leur emploi, la maîtrise des TIC étant en passe de devenir indispensable. L'apprentissage de ces techniques fait, d'ailleurs, partie des programmes de l'école élémentaire dès le CE1. On pourrait penser que ces auxiliaires si chaudement recommandés sont de qualité. Malheureusement, aucune des sources que nous ont citées les instituteurs n'est (nous n'hésitons pas à l'affirmer) satisfaisante, tant sur le plan de l'apprentissage de la langue que sur celui de l'information encyclopédique.

On peut émettre des réserves sur leur utilité non pas tellement dans l'apprentissage (au sens propre du mot *apprentissage*, « les premières leçons, les premiers essais » [2002, J. Rey-Debove et A. Rey dir., *Le nouveau petit Robert*, p. 121]) de la lecture, mais dans la familiarisation avec la lecture courante.

« Si le lecteur d'un livre imprimé n'est pas obligé d'en lire toutes les pages, la matérialité même de l'objet lui impose la perception immédiate, sensorielle, de l'importance et de la cohérence de l'œuvre qu'il contient. La lecture du fragment, du passage, est ainsi toujours rapportée, volontairement ou non, à la totalité textuelle dont il fait partie. Il n'en est pas ainsi avec les textes électroniques dont des fragments peuvent être extraits sans aucune perception de l'ensemble auquel ils appartiennent. [...] Il est sûr, pour reprendre une formule de Don Mackenzie, que les formes affectent le sens et que lire la "même" œuvre dans une édition imprimée ou sur l'écran n'est pas lire le même "livre". (2009, R. Chartier, « Des possibilités prometteuses », *Livreshebdo* n° 787, p. 75).

En ce qui concerne l'information encyclopédique, les réserves, aussi importantes, sont d'un autre ordre, comme le souligne R. Chartier dans le numéro spécial de *Livreshebdo* n° 787 (voir supra, p. 182), en traitant la Toile de « machine à multiplier les erreurs ». C'est cette critique virulente qui le porte à réclamer que soit rapidement mise au point une « pédagogie de la consultation sur écran » qui permette aux élèves de trouver leur chemin dans ce qu'il appelle la « forêt numérique ».

L'usage des outils numériques n'est pas incompatible avec celui des dictionnaires et encyclopédies papier. Dans son ouvrage *Les enfants du miracle*, qui relate l'expérience de sa fondation au service de l'éducation des enfants défavorisés, Odon Vallet raconte qu'il a fait ouvrir à Porto Novo, au Bénin, un cyber-centre convenablement équipé qui ne désemplit pas, sans pour autant vider la bibliothèque adjacente : pour les informations, on visite Google, pour la réflexion, on consulte la version papier de l'*Encyclopædia Universalis*.

Les jeunes Africains font ainsi preuve d'esprit pratique, en utilisant autant que de besoin ce qu'offre la technique contemporaine, et d'une grande sagesse, en ne négligeant pas les sources d'information traditionnelles.

Cette sagesse africaine devrait nous inspirer. Mais, pour que nous parvenions à faire confiance à ces nouveaux outils, il faut qu'ils acquièrent, sur le plan de la fiabilité documentaire, de la rigueur définitionnelle, de la cohérence interne, la qualité qui est, aujourd'hui, globalement, celle des ouvrages imprimés. C'est à cette condition, et à cette condition seulement, qu'ils atteindront leur but : donner aux écoliers des bases solides dans l'apprentissage de leur langue maternelle, son maniement oral et son écriture.

Saint-Sever, le 31 décembre 2009

Sources documentaires

Textes officiels

Extrait du registre des délibérations du Conseil royal de l'Instruction publique ; procès-verbal des 9, 30 juin et 7 juillet 1835 et instructions ultérieures

Ministère de l'Éducation nationale, Bulletin officiel n° 12 du 22 mars 2007 : *Mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences : l'acquisition du vocabulaire à l'école primaire*

Ministère de l'éducation nationale, 2007, 2008, 2009, *Qu'apprend-on à l'école maternelle ? Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, Paris, XO et Ministère de l'Éducation nationale (scérén)

Ordonnance du Roi portant qu'il sera formé dans chaque canton un Comité gratuit et de charité pour surveiller et encourager l'Instruction primaire (château des Tuileries, 29 février 1816).

Texte définitif de la loi sur l'instruction primaire promulguée par le roi le 28 juin 1833

Sources lexicales

Anon., *Dictionnaire de l'Académie française*, 2 vol., Paris, 1694

Anon., *Vocabulaire françois, ou dictionnaire portatif de la langue françoise...*, 1803, Lyon, Rusand, et Paris, Le Clère

Anon., *Dictionnaire de l'Académie française* (préface de Villemain), 2 vol., 1835, Paris, Firmin-Didot

Landais Napoléon, *Dictionnaire général et grammatical des dictionnaires français...*, 2 vol., Paris, 1834, Bureau central, et 1836, Didier

Noël François-Jean-Marie et Chapsal Charles-Pierre, *Nouveau dictionnaire de la langue française*, 1851, Paris, Maire-Nyon, Roret, Hachette et Delalain

Sauger-Préneuf François et Détournel, *Nouveau vocabulaire de la langue française*, 1836, Paris, Lebigre frères, et Vouziers, Lapie-Dromat

Soulice Théodore, *Petit dictionnaire de la langue française à l'usage des écoles primaires*, 1836, Paris, Hachette

Thibault de Laveaux Jean-Charles, *Dictionnaire de la langue française*, 2 vol., 1823, Paris, Ledentu

Bibliographie

Cette bibliographie n'a d'autre ambition que d'ouvrir des pistes de recherche. On y relèvera peu de titres de dictionnaires. N'y figurent que ceux auxquels se réfère explicitement cette étude. Pour les autres, le lecteur pourra se reporter aux listes chronologiquement et / ou thématiquement classées des annexes 2, 3, 4, 10, 14, 15, 16 et 17.

Adami Hervé, 2001, « L'oralité et la métalangue dans les rapports au langage des scripteurs/lecteurs en insécurité à l'écrit », in *Mélanges CRAPEL* n° 26 ; revue en ligne, Centre de recherche et d'applications pédagogiques en langues ; université de Nancy 2 ; http://www.univ-nancy2.fr/CRAPEL/recherches_insecurite.htm

Ajasson de Grandsagne Jean-Baptiste, 1832-1843, *Bibliothèque populaire ou l'instruction mise à la portée de toutes les classes et toutes les intelligences*, 120 volumes, Paris, Bureau de la Bibliothèque populaire

Albertini Pierre, 1992 (réédition 2006), *L'école en France, XIX^e-XX^e siècle*, Paris, Hachette

Alembert (Jean Le Rond d'), 1754, article « dictionnaire » in *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné...*, vol. 4, p. 958-978, Paris, les Libraires associés (Briasson, David l'Ainé, Le Breton et Durand)

Alexandre-Bidon Danièle, **Compère** Marie-Madeleine, **Gaulupeau** Yves, **Verger** Jacques, **Bodé** Gérard, **Ferté** Patrick, **Marchand** Philippe, 1999, *Le patrimoine de l'éducation nationale*, Charenton-le-Pont, Flohic

Allain Ernest, 1881, *L'instruction primaire en France avant la Révolution*, Paris, Librairie de la société bibliographique ; reprint Genève, Slatkine, 1970

A.M.D.G. (J.-N. Lorient), 1825, *Dictionnaire classique de la langue française à l'usage des maisons d'éducation*, Lyon, Rusand

Anon., 1694, *Dictionnaire de l'Académie française dédié au Roy*, 2 vol., Paris

Anon. (Joseph de La Porte), 1769, *L'esprit de l'Encyclopédie ou Choix des articles les plus curieux, les plus agréables, les plus piquants, les plus philosophiques de ce grand Dictionnaire*, 4 vol., Paris, Briasson et Le Breton

Anon., 1803 (an XI), *Vocabulaire françois ou dictionnaire portatif de la langue française*, Paris, Le Clère, et Lyon, Rusand

Anon., 1835, *Dictionnaire de l'Académie française* (préface de Villemain), 2 vol., Paris, Firmin-Didot

Anon., s.l.n.d., *Les livres de l'enfance du XV^e au XIX^e siècle*, catalogue du libraire d'ancien Gumuchian

- Anon.**, 1965, *Dictionnaire français-français des mots rares et précieux*, Paris, Seghers
- Anon.**, 1981, *Lire, écrire, compter ; 2000 ans d'alphabétisation* ; catalogue de l'exposition éponyme, Rouen, Musée national de l'éducation
- Antoine** Gérald et **Martin** Robert, 1985, *Histoire de la langue française, 1880-1914*, Paris, Éditions du CNRS
- Antoine** Gérald et **Martin** Robert, 1995, *Histoire de la langue française, 1914-1945*, Paris, Éditions du CNRS
- Antoine** Gérald et **Cerquiglini** Bernard, 2000, *Histoire de la langue française, 1945-2000*, Paris, Éditions du CNRS
- Archi** Alfonso, 1993, « Les archives royales d'Ebla », in catalogue de l'exposition *Syrie, mémoire et civilisation* [IMA, 14-9-1993 au 28-2-1994], p. 108-111, Paris, IMA et Flammarion
- Bailly** Anatole, 1928, *Dictionnaire grec-français*, Paris, Hachette
- Balteau** Jacques (dir.), 1932-?, *Dictionnaire de biographie française*, Paris, Letouzey et Ané
- Barbier** Frédéric (dir.), 2007, *Paris, capitale des livres*, catalogue d'exposition, Paris, Paris Bibliothèques et P.U.F.
- Barthes** Roland, 1980, *Préface au Dictionnaire Hachette*, p. VII, Paris, Hachette
- Baurmeister** Ursula, 1998, « Le premier atelier typographique français », in *Des livres rares depuis l'invention de l'imprimerie* (A. Coron dir.), p. 26, Paris, Bibliothèque nationale de France
- Bayle** Pierre, 1702, *Dictionnaire historique et critique ; seconde édition revue, corrigée & augmentée par l'auteur*, 4 vol., Rotterdam, R. Leers
- Bechtel** Guy, 1992, *Gurtenberg et l'invention de l'imprimerie*, Paris, Fayard
- Begag** Azouz, 1986, *Le gone du Chaaba*, Paris, Seuil
- Bégaudeau** François, 2005, *Entre les murs*, Paris, Verticales
- Bentolila** Alain, 1996, *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*, Paris, Nathan
- Bernard** Jean-Marc, 2009, « En Afrique subsaharienne, il faudra 2,3 millions d'enseignants d'ici à 2015 », entretien mené par Brigitte Perru ca, *le Monde*, 8-12-2009, p. 6

Bert Jean-François, 2009, « Marcel Cohen et André Georges Haudricourt : un regard singulier sur la linguistique », in *Langage & Société* n° 128, p. 77-97, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme

Bertet-Dupiney de Vorepierre Jean François Marie, 1856-1864, *Dictionnaire français illustré et encyclopédie universelle*, 2 vol., Paris, Bureau du dictionnaire, rue Saint-Honoré

Berthelot Marcellin (dir.), 1885-1902, *La grande encyclopédie*, 31 vol., Paris, Lamirault

Bertrand Olivier, 2008, *Histoire du vocabulaire français*, Nantes, éditions du temps

Biard Michel (dir.), 2009, *La Révolution française ; une histoire toujours vivante*, Paris, Tallandier

Borredon, Jean-Jacques et Thérèse, 1993, *Les écoles* (coll. *Autrefois les Landes*), Samadet, Comité de la faïencerie

Bost Hubert, 2006, *Pierre Bayle*, Paris, Fayard

Bottéro Jean (présentation de), 1992, *Initiation à l'Orient ancien*, Paris, Seuil

Bottéro Jean, 1987, *Mésopotamie ; l'écriture, la raison et les dieux*, Paris, Gallimard, repris (1997) en Points-Seuil

Bouissou Julien, 2008, « L'Inde scolarise ses enfants en les payant et en les nourrissant », *le Monde*, 19-9-08, p. 3

Brandon Edgar Ewing, 1904, *Robert Estienne et le dictionnaire français au XVI^e siècle*, Baltimore, J.-H. Frust ; reprint Genève, Slatkine, 1967

Braudel Fernand, 1987, *Grammaire des civilisations*, Paris, Flammarion

Bray Laurent, 1986, *César Pierre Richelet*, Tübingen, M. Niemeyer

Bray Laurent, 1988, « Notes sur la genèse des dictionnaires portatifs français. L'exemple du "Dictionnaire portatif de la langue française, extrait du grand dictionnaire de Pierre Richelet", 1756 », in *Travaux de linguistique et de philologie*, tome XXVI, p. 95-112 Strasbourg-Nancy et Paris, Klincksieck

Breton Roland, 2003, *Atlas des langues du monde*, Paris, Autrement

Bronner Luc, **Potet** Frédéric, **Thépot** Stéphane, 2009, « Les jeunes Français, tous "bilingues 9-3" », p. 33-35, *Le Monde* 2, Paris, 6 juin 2009

Brugère-Trélat Vincent, 2004, *Carnets d'un témoin du siècle (1926-1998)*, Paris, Publibook

Bruneau Charles, 1955, 1958, *Petite histoire de la langue française* (2 vol.), Paris, Armand Colin

Bruno G. (Augustine Tuillerie, M^{me} Alfred Fouillée, dite), 1877, *Le tour de la France par deux enfants*, Paris, Belin

Brunot Ferdinand, 1905-1937, *Histoire de la langue française des origines à nos jours* (1900), 18 vol., Paris, Armand Colin ; réédition 1966

Buzon Christian, 1983, « Au sujet de quelques dictionnaires monolingues français en usage à l'école élémentaire ; réflexions critiques et éléments de proposition », in *Études de linguistique appliquée* n° 49, janvier-mars 1983, p. 147-173, Paris, Didier érudition

Canut Emmanuelle et **Vertalier** Martine (textes réunis par), 2009, *L'apprentissage du langage. Une approche interactionnelle. Réflexions théoriques et pratiques de terrain. Mélanges offerts par ses collègues, ses élèves et ses amis en hommage à Laurence Lentin*, Paris, l'Harmattan

Caputo Hélène, 1992, « Norme(s), langue(s) et dictionnaires monolingues », in *Cahiers du C.I.E.L.* (Centre interlangue d'études en lexicologie) 1992, p. 73-92, Université Paris VII-Denis Diderot

Carbone Marie-Paule, 2007, « Des livres illustrés pour apprendre à penser et à parler avant d'apprendre à écrire puis à lire », in *ALOE*, n° 58-59, p. 157-186 ; Châtenay-Malabry, AsFoRel

Carles Émilie, 1978, *Une soupe aux herbes sauvages*, Paris, J.-Cl. Simoën

Carrière Jean-Claude et **Eco** Umberto (avec J.-P. de Tonnac), 2009, *N'espérez pas vous débarrasser des livres*, Paris, Grasset

Catach Nina, 1994, *Dictionnaire historique de l'orthographe française*, Paris, Larousse

Cellard Jacques, 1989, *Ah ! ça ira, ça ira... Ces mots que nous devons à la Révolution*, Paris, Balland

Cellard Jacques, 1992, postface à **Littré** Émile, *Comment j'ai fait mon dictionnaire*, Arles, Coutaz

Cellard Jacques et **Rey** Alain, 1980 (réédition 1991), *Dictionnaire du français non conventionnel*, Paris, Masson et Hachette

Cerquiglini Bernard, 1991, *La naissance du français*, Paris ; P.U.F., « Que sais-je ? »

Cerquiglini Bernard (dir.), 2003, *Les langues de France*, Paris, P.U.F.

- Cerquiglini** Bernard, 2004, *La genèse de l'orthographe française*, Paris, Honoré Champion
- Certeau** Michel de, **Julia** Dominique, **Revel** Jacques, 1975, *Une politique de la langue. La révolution française et les patois : l'enquête de Grégoire*, Paris, Gallimard
- Chalmel** Loïc, 2006, *Oberlin, le pasteur des Lumières*, Strasbourg, La Nuée bleue
- Chanet** Jean-François, 1999, articles « école » (p. 497-499), « enseignement » (p. 529-532), « instituteurs » (p. 795-796), « instruction publique » (p. 797-798), in *Dictionnaire de l'histoire de France* (J.-F. Sirinelli et D. Couty dir.), tome 1, Paris, Armand Colin
- Chansou** Michel, 1983, « Pour une réflexion sur la nomenclature des dictionnaires de l'école élémentaire (compte-rendu d'enquête) », in *Études de linguistique appliquée* n° 49, janvier-mars 1983, p. 127-146, Paris, Didier érudition
- Chappey** Jean-Luc, 2009, « Les écoles de la Révolution : pour en finir avec la thèse de la table rase », in **Biard** Michel (dir.) *La Révolution française ; une histoire toujours vivante*, p. 331-343, Paris, Tallandier
- Chartier** Anne-Marie et **Hébrard** Jean, 2000, *Discours sur la lecture 1880-2000*, Paris, BPI/Centre Pompidou et Fayard
- Chartier** Roger, 2009, « Des possibilités prometteuses », in *Demain le livre*, dossier in *Livreshebdo* n° 787, 4 septembre 2009, p. 75-78 (propos recueillis par D. Garcia), Paris, Électre.
- Chartier** Roger, **Martin** Henri-Jean et **Vivet** Jean-Pierre (dir.), 1983, *Histoire de l'édition française, le livre conquérant ; du Moyen-Âge au milieu du XVII^e siècle*, Paris, Promodis
- Chartier** Roger et **Martin** Henri-Jean (dir.), 1984, *Histoire de l'édition française, le livre triomphant, 1600-1830*, Paris, Promodis
- Chartier** Roger, **Martin** Henri-Jean et **Vivet** Jean-Pierre (dir.), 1985, *Histoire de l'édition française ; le temps des éditeurs, du romantisme à la Belle Époque*, Paris, Promodis
- Chartier** Roger, **Martin** Henri-Jean et **Vivet** Jean-Pierre (dir.), 1986, *Histoire de l'édition française, le livre concurrencé, 1900-1950*, Paris, Promodis
- Chartier** Roger, **Compère** Marie-Madeleine, **Julia** Dominique, 1976, *L'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*, Paris, Société d'édition de l'enseignement supérieur
- Chaurand** Jacques, 1987, « Du gaulois au français moderne. Aperçu historique sur la formation du français », postface au *Dictionnaire du français* (texte non paginé), Paris, Hachette
- Chaurand** Jacques (dir.), 1999, *Nouvelle histoire de la langue française*, Paris, Seuil

Chervel André, 2006, *L'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Paris, Retz

Chervel André, 2008, *L'orthographe en crise à l'école*, Paris, Retz

Christin Anne-Marie (dir.), 1988, *Espaces de lecture*, Paris, Retz

Christin Anne-Marie (dir.), 2001, *Histoire de l'écriture, de l'idéogramme au multimédia*, Paris, Flammarion

Christophe (Georges Colomb), 1893, *La famille Fenouillard*, Paris, A. Colin

Closets François de, 2009, *Zéro faute. L'orthographe, une passion française*, Paris, Mille et une nuits

Cluzan Sophie, **Delpont** Éric, **Mouliérac** Jeanne (coord.), 1993, *Syrie, mémoire et civilisation*, catalogue d'exposition, Paris, IMA-Flammarion

Cohen Marcel, 1947, *Histoire d'une langue, le français*, Paris, Éditions sociales

Cohen Marcel, 1952, « Sur l'étude du langage enfantin », in *Enfance*, 5^e année, n° 3, p. 181-249, Paris, P.U.F.

Coquebert de Montbret Eugène de, 1831, *Mélanges sur les langues, dialectes et patois*, Paris, Bureau de l'Almanach du commerce

Cormier Monique-Catherine et **Francœur** Aline (dir.), 2005, *Les dictionnaires Larousse, genèse et évolution*, Montréal, les Presses de l'université de Montréal

Coron Antoine (dir.), 1998, *Des livres rares depuis l'invention de l'imprimerie*, catalogue d'exposition, Paris, Bibliothèque nationale de France

Cosnier Colette, 1993, *Marie Pape-Carpantier, de l'école maternelle à l'école des filles*, Paris, l'Harmattan

Dainville François de, 1978, *L'éducation des jésuites (XVI^e-XVIII^e siècles)*, Paris, Minuit

Damade Jacques, 1997, *Petite archéologie des dictionnaires*, Paris, la Bibliothèque

Darnton Robert (M.-A. Revellat trad.), 1982, *L'aventure de l'Encyclopédie*, Paris, Perrin, repris (1992) en Points-Seuil

Darnton Robert (M.-A. Revellat trad.), 1992, *Gens de lettres, gens du livre*, Paris, Odile Jacob

Delefosse Jean-Marie Odéric, 2007, « Des textes pour lecteurs adultes débutants », in *ALOE*, n° 58-59, p. 187-202 ; Châtenay-Malabry, AsFoRel

Delefosse Jean-Marie Odéric, 2009, « Évaluer le langage oral des apprenants », in *L'apprentissage du langage. Une approche interactionnelle. Réflexions théoriques et pratiques de terrain. Mélanges offerts par ses collègues, ses élèves et ses amis en hommage à Laurence Lentin*, p. 127-153, Paris, l'Harmattan

Dessauw Guy, 2007, *Histoire des écoles, histoire d'une école*, Rouen, Petit à petit

Destutt de Tracy Antoine Louis, comte, an IX, *Observations sur le système actuel de l'instruction publique*, Paris, veuve Panckoucke

Diderot Denis et **d'Alembert** Jean Le Rond, 1751-1780, *Encyclopédie, ou dictionnaire raisonné des Sciences et des arts*, 35 vol. ; vol. 1 à 7, Paris, les Libraires associés (Briasson, David l'Ainé, Le Breton et Durand) ; 8 à 17, Paris, Faulche ; planches, Paris, les Libraires associés ; supplément, Paris, Panckoucke, Stoupe et Brunet, et Amsterdam, Rey ; table, Paris, Panckoucke, et Amsterdam, Rey

Dinet Marie-Claude et **Floury** Brigitte (dir.), 1998, *Nicolas Barré. L'éducation des pauvres aux XVII^e et XVIII^e siècles*, Arras, Artois presse université

Doray Philippe, 2007, *Étymons et fondements sémantiques ; quelles leçons sémantiques tirer de l'étude des étymons du français, ou : comment y faire apparaître des notions fondamentales ?*, thèse (non publiée) de doctorat en sciences du langage, soutenue à l'université Paris 3-Sorbonne nouvelle

Droit Roger-Pol, 1995, « La nouvelle capture des savoirs », in *le Monde des Livres*, 15 septembre 1995, p. I et VIII

Dubois Jean (dir.), 1966, *Dictionnaire du français contemporain*, Paris, Larousse

Dubois Jean et **Dubois** Claude, 1971, *Introduction à la lexicographie*, Paris, Larousse

Dumézil Bruno, 2008, *La reine Brunehaut*, Paris, Fayard

Dyche Thomas, 1756, *Nouveau dictionnaire universel des Arts et des Sciences latin, françois et anglois, contenant la signification des mots de ces trois langues et des termes propres de chaque état et profession...* ; trad. par le P. E. Pezenas et l'abbé F. Féraud, 2 vol., Avignon, veuve de Fr. Girard

Encyclopédie française (L. Febvre dir.), 1939, vol. XV, *Éducation et instruction* (C. Bouglé dir.), Paris, Société de gestion de l'encyclopédie française, diffusion Larousse

Estalenx Jean-François d', 1993, *Dictionnaire français-gascon, des notions aux mots* (2 vol.), Toulouse, Éditions universitaires du Sud

Estienne Robert, 1539, *Dictionnaire françoislatin, contenant les motz & manieres de parler Francois, tournez en latin*, Paris, imprimerie de R. Estienne

Fabius Laurent, 2009, *Alain Rey ou le malin génie de la langue française* ; discours prononcé à Rouen à l'occasion du colloque « Alain Rey », 4 juin 2009

Féraud Jean-François, 1788, *Dictionnaire critique de la langue française*, 3 vol., Marseille, Jean Mossy

Ferry Luc (avec le Conseil d'analyse de la société), 2009, *Combattre l'illettrisme*, Paris, Odile Jacob

Fiévet Michel, 2001, *Les enfants pauvres à l'école. La révolution scolaire de Jean-Baptiste de La Salle*, Paris, Imago

Fiévet Michel, 2006, *L'invention de l'école des filles, des Amazones de Dieu aux XVII^e et XVIII^e siècles*, Paris, Imago

Flammarion Camille, 1894-1898, *Dictionnaire encyclopédique universel contenant tous les mots de la langue française, et résumant l'ensemble des connaissances humaines à la fin du XIX^e siècle*, 8 vol., Paris, Flammarion

Fouché Pascal (dir.), 1998, *L'édition française depuis 1945*, Paris, Éditions du Cercle de la Librairie

Fouché Pascal (dir.), 2002, *Dictionnaire encyclopédique du livre, A-D*, Paris, Éditions du Cercle de la Librairie

Fouché Pascal (dir.), 2005, *Dictionnaire encyclopédique du livre, E-M*, Paris, Éditions du Cercle de la Librairie

Furet François et **Ozouf** Jacques (dir.), 1977, *Lire et écrire, l'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Minuit

Furetière Antoine, 1690, *Dictionnaire universel, contenant généralement tous les mots françois tant vieux que modernes, & les termes de toutes les Sciences et des Arts*, 3 vol., La Haye et Rotterdam, A. et R. Leers

Gaffiot Félix, 1934, *Dictionnaire latin-français*, Paris, Hachette

Gaillard, Jean-Michel, 1989, *Jules Ferry*, Paris, Fayard

Galisson Robert (coord.), 1983, *Études de linguistique appliquée*, vol. 49, *Image et usage du dictionnaire*, janvier-mars 1983, Paris, Didier érudition

Gancel Hippolyte, 1999, *L'écolier : au temps de l'encre violette*, Rennes, Ouest-France

Gancel Hippolyte, 2003, *Il y a un siècle, l'école*, Rennes, Ouest-France

Gancel Hippolyte, 2005, *Le maître d'école*, Rennes, Ouest-France

Garcia Daniel, **Hugueny** Hervé, **Piault** Fabrice (coordin.), 2009, *Demain le livre*, dossier in *Livreshebdo* n° 787, 4 septembre 2009, p. 73-84, Paris, Électre

Gaudin François (dir.), 2006, *Le monde perdu de Maurice Lachâtre (1814-1900)*, Paris, Honoré Champion

Gaulupeau Yves, **Bodé** Gérard, **Hottin** Christian, **Le Cœur** Marc et al., 1999, « 1880-1918 ; la République à l'école », in *Le patrimoine de l'éducation nationale*, p. 537-570, Charenton-le-Pont, Flohic

Gentilhomme Yves, 1983, « Dictionnaires à finalité didactique ; problématique et compromis ; quelques suggestions », in *Études de linguistique appliquée*, vol. 49, janvier-mars 1983, p. 192-207, Paris, Didier érudition

Giblin Béatrice, 2007, « Géopolitique de la langue française », in *Hérodote* n° 126, p. 3-8, Paris, la Découverte

Gilbert Roger, 1989, *Charles Démia, fondateur lyonnais des petites écoles des pauvres*, Lyon, E. Robert

Giolitto Pierre, 1986, *Abécédaire et fêrulle, maîtres et écoliers de Charlemagne à Jules Ferry*, Paris, Imago

Girardin Chantal, 1979, « Contenu, usage social et interdits dans le dictionnaire », in *Langue française* n° 43, p. 84-99, Paris, Larousse

Goyer Mara, 2009, « Une année sans se plaindre ; conditions de possibilité de l'enseignement », in **Ferry** Luc (dir.) *Combattre l'illettrisme*, p. 135-169, Paris, Odile Jacob

Gréard Octave, 1874, *La législation de l'instruction primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours* ; tome 1, de 1789 à 1848, Paris, Mourgues frères

Gribaudo Maurizio, 2008, « Villermé et la question de l'inégalité sociale devant la mort. Expérience de vie et formalisation savante », présentation de **Villermé** Louis-René, *La mortalité dans les divers quartiers de Paris*, p. 7-81, Paris, la Fabrique

Grosperin Bernard, 1984, *Les petites écoles sous l'Ancien Régime*, Rennes, Ouest-France

Gross Gaston, 1989, « Le dictionnaire et l'enseignement de la langue maternelle », in *Encyclopédie internationale de lexicographie*, tome 1, p. 174-180, Berlin et New York, Walter de Gruyter

Guerard Françoise (dir.), 1980, *Dictionnaire Hachette*, Paris, Hachette

Guerard Françoise (dir.), 1980, *Dictionnaire Hachette de la langue française*, Paris, Hachette

Guerard Françoise, 1984, « Encyclopédies et dictionnaires ; complémentarité et diversification », in *Le Projet encyclopédique*, p. 11-14 ; Symposium des auteurs d'Encyclopædia Universalis ; Paris, Encyclopædia Universalis

- Guerard** Françoise (dir.), 1984, *Dictionnaire encyclopédique Quillet. Supplément*, Paris, Quillet
- Guerard** Françoise (dir.), 1987, *Dictionnaire du français*, Paris, Hachette
- Guerard** Françoise (dir.), 1987, *Dictionnaire pratique du français*, Paris, Hachette
- Guerard** Françoise (dir.), 1988, *Le dictionnaire de notre temps*, Paris, Hachette
- Guerard** Françoise (dir.), 1989, *Le dictionnaire du français*, Paris, Hachette
- Guerard** Françoise, 1993, « Le Discours encyclopédique dans les dictionnaires français du XIX^e siècle » in *Cahiers du C.I.E.L.* (Centre interlangue d'études en lexicologie) 1993, p. 105-120, Université Paris VII-Denis Diderot
- Guerard** Françoise, 1998, « Les ouvrages de référence ; le savoir encyclopédique », in *L'Édition française depuis 1945*, p. 388-393, Paris, Éditions du Cercle de la Librairie
- Guerard** Françoise, 2002, « Le siècle des dictionnaires », in *Dictionnaire encyclopédique du livre* (tome 1), p. 772, Paris, Editions du Cercle de la Librairie
- Guerard** Françoise, 2002, « D'un millénaire à l'autre », in *Dictionnaire encyclopédique du livre* (tome 1), Paris, p. 773, Editions du Cercle de la Librairie
- Guerard** Françoise (dir.), 2002 à 2009, *Dictionnaire encyclopédique Auzou*, Paris
- Guerard** Françoise, 2005, « Les encyclopédies du XX^e siècle » in *Dictionnaire encyclopédique du livre* (tome 2), p. 70-74, Paris, Editions du Cercle de la Librairie
- Guerard** Françoise, 2008, « Dictionnaire historique et enseignement », *Dicorevue* (revue en ligne ; J. Pruvost dir.), 25 avril 2008, <http://www.dicorevue.fr>
- Guerard** Françoise, 2009, « La lexicographie, technique auxiliaire de l'histoire », in *Historiens et géographes* n° 406, p. 51-63 Paris, APHG
- Guerard** Françoise, **Péchoin** Daniel, **Rey** Alain, 1989, « Autour de la lexicographie », table ronde animée par Amr Ibrahim et Michèle Zalessky, in *Lexiques* 1^{er} trimestre 1989, p. 60-68, Paris, Hachette
- Guérin** Paul, 1886-1890, *Dictionnaire des dictionnaires*, 6 vol., Paris, Picard
- Gueudré** Marie de Chantal, *Histoire de l'ordre des ursulines en France* (3 vol.), 1958-1963, Paris, éditions Saint-Paul
- Guilbert** Louis, 1969, « Dictionnaire et linguistique : essai de typologie des dictionnaires monolingues français contemporains », in *Langue française* n° 2, mai 1969, p. 4-28, Paris, Larousse

Guilhaumou Jacques, 1989, *La langue politique de la Révolution française*, Paris, Méridiens Klincksieck

Hagège Claude, 1985, *L'homme de parole*, Paris, Fayard

Hagège Claude, 1987, *Préface au Dictionnaire du français* (texte non paginé), Paris, Hachette

Hagège Claude, 1987, *Le français et les siècles*, Paris, Odile Jacob

Hagège Claude, 2009, *Dictionnaire amoureux des langues*, Paris, Plon-Odile Jacob

Hélias Pierre-Jakez, 1975, *Le cheval d'orgueil*, Paris, Plon, « Terre humaine »

Hoëfer Ferdinand (dir.), 1852-1866, *Nouvelle biographie générale...*, 46 vol., Paris, Firmin-Didot

Humières Augustin d' (avec **Van Renterghem** Marion), 2009, *Homère et Shakespeare en banlieue*, Paris, Grasset

Imbs Paul, **Quemada** Bernard (dir.), 1971-1994, *Trésor de la langue française*, 16 vol., Paris, éditions du CNRS puis Gallimard

Jacquemet Gabriel (dir.), 1947-2000, *Catholicisme, hier, aujourd'hui, demain*, 15 vol., Paris, Letouzey et Ané

Kirchner Yves et **Pruvost-Beurain** Jean-Marie (dir.), 2004, *Encyclopædia Universalis* (nlle édition), 28 vol., Paris

Lachâtre Maurice, 1881, *Nouveau dictionnaire universel*, Paris, Docks de la librairie

Lachâtre Maurice (**Gaudin** François et **Mollier** Jean-Yves présent.), 2008, *Cinq centimes par jour. Méthodes commerciales d'un éditeur engagé* ; réédition de deux brochures de 1866, *Conseils aux courtiers en librairie* et *Instructions sur l'organisation des docks du commerce et de la librairie*, Rouen, Publications des universités de Rouen et du Havre

Langellier Jean-Pierre, 2008, « Au Brésil, une bourse pour aller à l'école », *le Monde*, 19-9-08, p. 3

Larousse Pierre, 1855, *Nouveau dictionnaire de la langue française*, Paris

Larousse Pierre, 1866-1876, *Grand dictionnaire universel du XIX^e siècle* (15 vol.), Paris, Administration du Grand dictionnaire universel (ou Librairie classique Larousse et Boyer)

Larousse Pierre, 1877, *Supplément au Grand dictionnaire universel du XIX^e siècle*, Paris, Administration du Grand dictionnaire universel

Larousse Pierre, 1890, Deuxième supplément au *Grand dictionnaire universel du XIX^e siècle*, Paris, Administration du Grand dictionnaire universel

Lartichaux Jean-Yves, 1973, « Les grands dictionnaires français », in *Service public et bon langage*, n° 9, p. 29-41, Paris, Association pour le bon usage du français dans l'administration

Le Bourgeois Marie-Amélie, 2003, *Les Ursulines d'Anne de Xainctonge*, Saint-Étienne, Presses de l'université de Saint-Étienne

Le Men Ségolène, 1984, *Les abécédaires français illustrés du XIX^e siècle*, Paris, Promodis

Le Men Ségolène et **Massin**, 1986, *Abécédaires* ; catalogue d'exposition, Paris, Galerie-musée de la Seita

Le Saint Cécile (avec **Chambaz** Marcelle), 2007, « La littérature à l'école maternelle », in *ALOE* n° 58-59, p. 31-41 ; Châtenay-Malabry, AsFoRel

Lelièvre Claude et **Nique** Christian, 1994, *Bâtisseurs d'école*, Paris, Nathan

Lelièvre Claude, 1999, *Jules Ferry, la République éducatrice*, Paris, Hachette

Lelièvre Françoise et Claude, 1991, *Histoire de la scolarisation des filles*, Paris, Nathan

Levillain Philippe (dir.), 1994, *Dictionnaire historique de la papauté*, Paris, Fayard

Lévy Raoul, 1947, « Une bibliographie supplémentaire des dictionnaires du français moderne », in *PMLA (Publications of the modern language association)*, tome 62, III, p. 556-570

Lindemann Margarete, 1988, « Les dictionnaires de Maurice La Châtre », in *Travaux de linguistique et de philologie*, tome XXVI, p. 141-158, Strasbourg-Nancy et Paris, Klincksieck

Liogier Estelle, 2009, « La variation stylistique dans le langage d'adolescents de cité », in *Langage & Société* n° 128, p. 121-140, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme

Littré Émile, 1863-1872, *Dictionnaire de la langue française*, 4 vol., Paris, Hachette

Littré Émile, « Comment j'ai fait mon dictionnaire », in *Études et glanures pour faire suite à l'Histoire de la langue française*, 1880, Paris, Didier ; réédition 1992, avec *Émile Littré*, par Pierre Larousse, et postface de Jacques Cellard, Arles, Coutaz

Lorain Paul, 1837, *Tableau de l'instruction primaire en France*, Paris, Hachette

Loyer Barbara, 2007, *Langue et nation en France*, in *Hérodote*, n° 126, p. 87-114 ; Paris, la Découverte

Luc Jean-Noël, 1997, *L'invention du jeune enfant au XIX^e siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle*, Paris, Belin

Marin La Meslée Valérie (coord.), 2006, « Défense et illustration des langues françaises », dossier in *le Magazine littéraire* n° 451, p. 34-64, Paris

Marsot Georges, 1967, article « Jean (saint) le Baptiste ou le Précurseur ; V. Culte », in *Catholicisme, hier, aujourd'hui, demain* (G. Jacquemet dir.), Paris, Letouzey et Ané, tome 6, col. 374-376

Martina Giacomo, 1994, article « Pie IX » in *Dictionnaire historique de la papauté* (Ph. Levillain dir.), p. 1343-1349, Paris, Fayard

Matoré Georges, 1968, *Histoire des dictionnaires français*, Paris, Larousse

Matoré Georges, 1973, « Aspects actuels de la lexicographie », in *Service public et bon langage*, n° 9, p. 27-28, Paris, Association pour le bon usage du français dans l'administration

Matter Jacques, 1832, *L'instituteur primaire*, Paris, Hachette

Mayeur Françoise, 1979, *L'éducation des filles en France au XIX^e siècle*, Paris, Hachette ; réédition 2008, Paris, Perrin, coll. « Tempus »

Mercier Louis Sébastien, *Néologie, ou vocabulaire de mots nouveaux, à renouveler ou pris dans des acceptions nouvelles* (2 vol.), 1801, Paris, Moussard ; réédition 2009 sous le titre *Néologie* (1 vol., texte établi, annoté et présenté par Jean-Claude Bonnet), Paris, Belin

Mergnac Marie-Odile, **Garoscio-Brancq** Caroline, **Vilret** Delphine, 2008, *Les écoliers d'hier et leurs instituteurs*, Paris, Archives & Culture

Meschonnic Henri, 1997, *De la langue française*, Paris, Hachette

Meschonnic Henri, 1991, *Des mots et des mondes, dictionnaires, encyclopédies, grammaires, nomenclatures*, Paris, Hatier

Mialaret Gaston et **Vial** Jean, 1981, *Histoire mondiale de l'éducation* (4 vol.), Paris, P.U.F.

Michaud Louis-Gabriel, 1811-1828, *Biographie universelle*, 52 vol. Paris

Mistler Jean, 1964, *La librairie Hachette de 1826 à nos jours*, Paris, Hachette

Mollier Jean-Yves et **Ory** Pascal (dir.), 1995, *Pierre Larousse et son temps*, Paris, Larousse

Mollier Jean-Yves, 1999, *Louis Hachette (1800-1864), le fondateur d'un empire*, Paris, Fayard

Mongrédien Georges, 1952, *Une aventurière au grand siècle, la duchesse de Mazarin*, Paris, Amiot-Dumont

Mortier Raoul (dir.), 1934, *Dictionnaire encyclopédique Quillet*, 6 vol., Paris, Quillet

Nappo Tommaso (dir.), 2004, *Index biographique français*, 7 vol., Munich, K.G. Saur

Nicot Jean et **Ranconnet** Aymar de, 1606, *Thresor de la langue françoise, tant ancienne que moderne, auquel entre autres choses sont les mots propres de marine, venerie et faulconnerie, cy-deuant ramassez par Aymar de Ranconnet [...] Reveu et augmente en ceste derniere impression de plus de la moitié par lean Nicot, viuant Conseiller du Roy (d'après R. Estienne)*, Paris, D. Douceur

Nora Pierre (dir), 1997, *Les lieux de mémoire*, 3 vol., Paris, Gallimard, « Quarto »

Olarte Juan B., 1995, *Monasterio de San Millán de la Cogolla ; Suso y Yuso*, León, Edilesa

Orsenna Erik, 2001, *La grammaire est une chanson douce*, Paris, Stock

Orsenna Erik, 2004, *Les chevaliers du subjonctif*, Paris, Stock

Orsenna Erik, 2007, *La révolte des accents*, Paris, Stock

Orsenna Erik, 2009, *Et si on dansait ?*, Paris, Stock

Ory Pascal, 1997, « Le "Grand Dictionnaire" de Pierre Larousse. Alphabet de la République », in *Les lieux de mémoire*, tome 1 (P. Nora dir.), p. 227-238, Paris Gallimard

Ozouf Mona, 2009, *Composition française ; retour sur une enfance bretonne*, Paris, Gallimard

Pagnol Marcel, 1957, *La gloire de mon père*, Monte-Carlo, Pastorelly

Pagnol Marcel, 1958, *Le château de ma mère*, Monte-Carlo, Pastorelly

Pagnol Marcel, 1960, *Le temps des secrets*, Paris, Pastorelly

Paléologue Maurice, 2007, *Le crépuscule des tsars* ; réédition annotée et présentée par Nicolas Mietton de *La Russie des tsars pendant la Grande Guerre* (3 vol., 1921-1923, Paris, Plon), Paris, Mercure de France

Pappas Theodore et **Wolf** Anita (dir.), 2003, *Encyclopædia Britannica* (version numérique)

Parias Louis-Henri (dir.), 1981-1988, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France* (4 vol.), Paris, G.-V. Labat ; réédition 2003-2004, Paris, Perrin, coll. « Tempus »

Parménie André et **Bonnier de la Chapelle** Catherine, 1963, *Histoire d'un éditeur et de ses auteurs*, P.-J. Hetzel (P.-J. Stahl), Paris, Albin-Michel

Pennac Daniel, 2007, *Chagrin d'école*, Paris, Gallimard

Pergaud Louis, 1912, *La guerre des boutons, roman de ma douzième année*, Paris, Mercure de France

Perigault-Duhet Paule-Marie (dir.), 1983-1986, *L'enfance et les ouvrages d'éducation* (3 vol.), Nantes, Presses de l'université de Nantes

Perrousseau Yves, 2005, *Histoire de l'écriture typographique, de Gutenberg au XVII^e siècle*, Méolans-Revel, Atelier Perrousseau

Peyrot Jean, 2009, « Bien définir les termes, une mission des enseignants d'histoire géographique », in *Historiens et géographes* n° 406, p. 50, Paris, APHG

Picq Pascal, **Sagart** Laurent, **Dehaene** Ghislaine, **Lestienne** Cécile, 2008, *La plus belle histoire du langage*, Paris, Seuil

Poutet Yves, 1962, « Une victoire de l'enseignement du français par le français : le « Syllabaire François » de J.-B. de La Salle (1698) », in *Le français moderne* tome XXX, p. 279-287, Paris, d'Artrey

Prost Antoine, 1968, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin

Prost Antoine, 2007, *Regards historiques sur l'éducation en France, XIX^e-XX^e siècles*, Paris, Belin

Pruvost Jean (dir.), 2001, *Les dictionnaires de la langue française. Dictionnaires d'apprentissage. Dictionnaires spécialisés de la langue. Dictionnaires de spécialité*, Paris, Honoré Champion

Pruvost Jean, 2002, *Les dictionnaires de langue française*, Paris, P.U.F., « Que sais-je ? »

Pruvost Jean, 2002, « Pierre Larousse et Émile Littré : une œuvre renouvelée et prestigieuse », in *Le Petit Pierre Larousse* n° 6 (novembre 2002), p. 6-13 ; reprise d'un article paru (juillet 2002) dans la revue de l'Association des membres de l'ordre des Palmes académiques, Toucy, Association Pierre Larousse

Pruvost Jean, 2004, *La dent-de-lion, la Semeuse et le petit Larousse*, Paris, Larousse

Pruvost Jean, 2006, *Les dictionnaires français, outils d'une langue et d'une culture*, Paris, Ophrys

Pruvost Jean, 2008, « Du “Dictionnaire des dictionnaires” de *Monseigneur Guérin* à l’“Encyclopédie universelle du XX^e siècle” » ; communication à l’université de Cergy-Pontoise

Pruvost Jean et **Guilpain-Giraud** Micheline (dir.), 2002, *Pierre Larousse. Du Grand Dictionnaire au Petit Larousse* ; actes du colloque de Toucy, 26 et 27 mai 2000, Paris, Honoré Champion

Quemada Bernard, 1968, *Les dictionnaires du français moderne, 1539-1863*, Paris, Didier

Quemada Bernard (dir.), 1997, *Les préfaces du Dictionnaire de l’Académie française, 1694-1992*, Paris, Honoré Champion

Quemada Bernard, 2002, article « Dictionnaire » in *Encyclopædia universalis*, tome 7, p. 293-296

Quemada Bernard et **Pruvost** Jean (dir.), 1998, *Le « Dictionnaire de l’Académie française » et la lexicographie institutionnelle française* ; actes du colloque international des 17, 18 et 19 novembre 1994, Paris, Honoré Champion

Quéniart Jean, 1998, *Les Français et l’écrit*, Paris, Hachette

Quinsat Gilles, 1998, « De la mappemonde au web, vers un dictionnaire “sans qualités” ? », in « Dicomania. La folie des dictionnaires », revue *Critique*, n° 608-609, p. 981-991, Paris, diffusion Minuit

Rancière Jacques, 2005, *L’espace des mots. De Mallarmé à Broodthaers*, Nantes, Musée des Beaux-Arts

Renard Edmond, 1935, *La Mère Alix Le Clerc, première religieuse de la congrégation de Notre-Dame*, Paris, J. de Gigord

Rey Alain, 1965, « Le dictionnaire ; forme et contenus », in *Cahiers de lexicologie*, volume VII, tome 2, p. 65-102, Paris, Garnier

Rey Alain, 1970, réédition 2008, *Littre, l’humaniste et les mots*, Paris, Gallimard

Rey Alain, 1977, *Le lexique : images et modèles. Du dictionnaire à la lexicologie*, Paris, Armand Colin

Rey Alain, 1982, *Encyclopédies et dictionnaires*, Paris, P.U.F., « Que sais-je ? »

Rey Alain, 1987, « La leçon de mots : Émile Littré et Pierre Larousse », in *Le siècle des dictionnaires*, p. 5-11, Paris, éditions de la RMN

Rey Alain, 1988, « À propos d’un “vide lexicographique” et de l’encyclopédisme dans les dictionnaires français entre le “Dictionnaire général” et le “Robert” (1900-1960) », in *Travaux de linguistique et de philologie*, tome XXVI, p. 191-304, Strasbourg-Nancy et Paris, Klincksieck

Rey Alain, 1992, *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Le Robert

Rey Alain, 2006, *Antoine Furetière*, Paris, Fayard

Rey Alain, 2008, *Le français, une langue qui défie les siècles*, Paris, Gallimard, « Découvertes Gallimard »

Rey Alain, 2008, *Les mots de saison*, Paris, Gallimard

Rey Alain, 2008, *De l'artisanat du dictionnaire à une science du mot*, Paris, Armand Colin

Rey Alain, 2009, *L'esprit des mots*, Rouen, Publications des universités de Rouen et du Havre

Rey Alain et **Delesalle** Simone, 1979, « Problèmes et conflits lexicographiques », in *Langue française* n° 43, Paris, Larousse

Rey Alain et **Morvan** Danielle, 2005, *Dictionnaire culturel en langue française*, Paris, Le Robert

Rey Alain, **Duval** Frédéric, **Siouffi** Gilles, 2007, *1000 ans de langue française. Histoire d'une passion*, Paris, Perrin

Rheims Maurice, 1969, *Dictionnaire des mots sauvages*, Paris, Larousse

Richelet Pierre, 1680, *Dictionnaire françois contenant les mots et les choses, plusieurs nouvelles remarques sur la langue française... avec Les Termes les plus connus des Arts & des Sciences*, Genève, J.H. Widerhold

Roger Philippe (présentation), 1998, « Dicomania. La folie des dictionnaires », revue *Critique*, n° 608-609, Paris, diffusion Minuit

Roques Mario, 1938, *Recueil général des lexiques français du Moyen Âge. XII^e-XV^e siècles* (tome 1), Paris, Honoré Champion

Rouanet Marie, 1990, *Nous les filles*, Paris, Payot

Roux Georges, 1992, « Les Sumériens sortaient-ils de la mer ? », in *Initiation à l'Orient ancien* [présentation de J. Bottéro], p. 38 et 40 ; Paris, Seuil.

Roy-Garibal Marine, 2007, *Le Parnasse et le Palais. L'œuvre de Furetière et la genèse du premier dictionnaire encyclopédique en langue française (1649-1690)*, Paris, Honoré Champion

Sabran-Pontevès Roselyne, duchesse de, 1987, *Bon sang ne peut mentir*, Paris, Lattès

Salats Marcel, 2009, *Mémoires*, Paris, chez Claude Salats-Bazin

Saint-Ouën Laure Boen ; M^{me} de, 1828, *Histoire de France depuis l'établissement de la monarchie jusqu'à nos jours*, Paris, Colas

Sallenave Danièle, 2009, « *Nous, on n'aime pas lire* », Paris, Gallimard

Savy Nicole et **Vigne** Georges (dir), 1987, *Le siècle des dictionnaires*, catalogue d'exposition, Paris, Éditions de la RMN

Schaer Roland (dir.), 1996, *Tous les savoirs du monde ; encyclopédies et bibliothèques, de Sumer au XXI^e siècle*, catalogue d'exposition, Paris, BnF et Flammarion

Schmid, Christoph von, 1833, *Histoires tirées de l'Écriture sainte*, Paris, Levrault

Sebag-Montefiore Simon (trad. J.-F. Sené), 2008, *Le jeune Staline*, Paris, Calmann-Lévy

Ségur Sophie Rostopchine, comtesse de, 1866, *La fortune de Gaspard*, Paris, Hachette

Ségur Sophie Rostopchine, comtesse de, 1866, *Évangile d'une grand-mère*, Paris, Hachette

Ségur Sophie Rostopchine, comtesse de, 1867, *Le mauvais génie*, Paris, Hachette

Ségur Sophie Rostopchine, comtesse de, 1869, *Bible d'une grand-mère*, Paris, Hachette

Sirinelli Jean-François et **Couty** Daniel, 1999, *Dictionnaire de l'histoire de France* (2 vol.), Paris, Armand Colin

Sommervogel Carlos, S.J. (dir.), 1894, *Bibliothèque de la Compagnie de Jésus. Première partie : Bibliographie*, par les Pères Augustin et Aloys de Baker. *Seconde partie : Histoire*, par le Père Auguste Carayon (n^{lle} édition), 15 vol., Bruxelles, Oscar Schepens, Société Belge de Librairie, et Paris, Alphonse Picard

Soury-Lavergne Françoise, 1985 *Chemins d'éducation. Sur les traces de Jeanne de Lestonnac*, Chambray-les-Tours, C.D.L.

Stevenson Victor (dir.), 1983, *Words ; an illustrated history of western languages* ; Londres et Sydney, Macdonald and C^o

Sylvère Antoine, 1980, *Toinou, le cri d'un enfant auvergnat*, Paris, Plon, « Terre humaine »

Tamba Irène, 1998, « D'une encyclopédie à l'autre, vingt ans de science du langage », in « Dicomania. La folie des dictionnaires », revue *Critique*, n^o 608-609, p. 1074-1083, Paris, diffusion Minuit

- Terrail** Jean-Pierre (dir), 1997, *La scolarisation de la France : critique de l'état des lieux*, Paris, la Dispute
- Terrail** Jean-Pierre (dir.), 2005, *L'école en France : crises, pratiques, perspectives*, Paris, la Dispute
- Theis** Laurent, 2008, *François Guizot*, Paris, Fayard
- Tihon** Marie-Claire, 2002, *Un maître en éducation, saint Pierre Fourier*, Paris, Don Bosco
- Vallet** Odon, 2009, *Les enfants du miracle*, Paris, Albin Michel
- van Male** Thora, 2001, « L'illustration ornementale dans les dictionnaires français », in *Cahiers de lexicologie*, n° 79, p. 165-214, Paris, Honoré Champion
- van Male** Thora, 2005, *Art Dico*, Paris, Alternatives
- Villermé** Louis-René, 1830 (s.l.), *De la mortalité dans les divers quartiers de la ville de Paris*, réédition avec présentation de Maurizio Gribaudo et postface d'Éric Hazan, 2008, Paris, la Fabrique
- Vincenot** Henri, 1979, *La billebaude*, Paris, Denoël
- Wagner** Robert-Léon, 1967, *Les vocabulaires français* (2 vol.), Paris, Didier
- Walter** Henriette, 1988, *Le français dans tous les sens*, Paris, R. Laffont
- Walter** Henriette, 1990, « Des dictionnaires à consulter ou à lire ? », in *La linguistique*, vol. 26, fascicule 1, p. 71-78 ; Paris, P.U.F.
- Walter** Henriette, 1994, *L'aventure des langues en Occident*, Paris, R. Laffont
- Walter** Henriette, 1997, *L'aventure des mots français venus d'ailleurs*, Paris, R. Laffont
- Walter** Henriette, 1998, *Le français d'ici, de là, de là-bas*, Paris, J.-C. Lattès
- Walter** Henriette, 2005, *Langue française, terre d'accueil*, Paris, Délégation générale à la langue française et aux langues de France
- Walter** Henriette, 2008, *Aventures et mésaventures des langues de France*, Nantes, éditions du temps
- Walter** Henriette et **Feuillard** Colette (dir.), 2006, *Pour une linguistique des langues*, Paris, P.U.F.
- Weber** Romain (et al.), 2001, *Dicorom* (dictionnaire électronique), Paris, NicoWeb Multilingual Communication

Werdet Edmond, 1860, *De la librairie française*, Paris, Dentu

Wlassikoff Michel, 2005, *Histoire du graphisme en France*, Paris, les Arts décoratifs et Dominique Carré

Wooldridge Terence Russon, 1977, *Les débuts de la lexicographie française. Estienne, Nicot et le Thresor de la langue françoise*, Toronto et Buffalo, University of Toronto Press

Zaunmüller Wolfram, 1958, *Bibliographisches Handbuch der Sprachwörterbuch (Bibliographie des dictionnaires de langue)*, Stuttgart, A. Hiesermann

Zumthor Paul, 1987, *La lettre et la voix*, Paris, Seuil

Glossaire des sigles et abréviations

DCLF : Dictionnaire culturel en langue française

DFC : Dictionnaire du français contemporain

DFH : Dictionnaire du français Hachette

DH : Dictionnaire Hachette

DHLF : Dictionnaire historique de la langue française

Extraits : Extraits du rapport Lorain

GDU : Grand dictionnaire universel du XIX^e siècle

Lorain : Tableau de l'instruction primaire en France

S.-P. & D. : Sauger-Préneuf et Détournel

TLF : Trésor de la langue française

Index des noms propres et des institutions

Académie, Académie française, 17, 18, 20, 22, 31, 32, 35, 36, 37, 41, 93, 96, 97, 105, 106, 108, 121, 128, 140, 141, 142, 145, 147
Adami, Hervé, 172, 173, 174
Ajasson de Grandsagne, Jean-Baptiste, 96, 188
Alaric I^{er}, 169
Alembert, Jean Le Rond d', 19, 30, 37
Alletz, Pons-Augustin, 31
AMDG : voir Loriquet, Jean-Nicolas
Amyot, Jacques, 90
Anquetil-Dupeyron, Abraham-Hyacinthe, 115
Archi, Alfonso, 25
Ardant, Antoine et famille (éditeurs et imprimeurs), 134
Augustin (saint), 81
Auzou (éditions), 101, 138, 157, 163, 167, 168, 169
Azed, 47
Baillère, Jean-Baptiste, 94
Bailly, Anatole, 186
Barère de Vieuzac, Bertrand, 60
Barnoud-Maisdon, Michèle, 158
Barré, Louis, 36
Barré, Nicolas, 51
Barrois, Marcel, 147
Barthes, Roland, 24, 146, 166, 184
Baudouin (éditeur), 135
Baurmeister, Ursula, 27
Bayle, Pierre, 31, 96
Beauchemin (éditions), 156
Beaujean, Amédée, 46
Bechtel, Guy, 27
Belin (éditions), 46
Bénard, Théodore, 46, 195
Berlaimont, Nicolas de, 30
Bernard, Jean-Marc, 71
Bertet-Dupiney de Vorepierre, Jean-François Marie et dictionnaire, 37, 38, 39, 42, 45, 102
Bescherelle, Louis Nicolas et dictionnaire, 37, 38, 41, 42, 102, 108, 157
Billard, Hugo, 184
Bishop, Henry Rawley, 115
Blaise, Angèle, 38
Blanc, Élie, 44, 46, 195
Bloud (éditions), 43
Bodé, Gérard, 193
Boieldieu, François Adrien, 115
Boileau, Nicolas, 93, 109
Boissière, Prudence, 147
Boiste, Pierre Claude Victor, 36, 37, 96, 101, 138

Bordas (éditions), 156, 157, 160
Borredon, Jean-Jacques et Thérèse, 72
Bossuet, Jacques Bénigne, 92, 93
Bottéro, Jean, 25
Bouissou, Julien, 59
Boulangier, Jean-Claude, 46
Boulay de la Meurthe, Antoine Claude Joseph, 85
Bovier-Lapierre, Gaspard, 195
Boyer du Petit Puy, Paul, 96
Braudel, Fernand, 174
Brauner, Alfred, 170
Bray, Laurent, 32
Brédif, Jacques-François, 100
Briasson (imprimeur), 34
Bronner, Luc, 171, 174
Brunot, Ferdinand, 95
Brutel de la Rivière, Jean-Baptiste, 31
Buffon, Georges Louis Leclerc, comte de, 93
Buzon, Claude, 152, 158, 159, 160, 164, 165
Calepino, Ambrogio (ou Calepin), 27
Calvin, Jean, 51, 119
Canut, Emmanuelle, 90, 170
Carrière, Jean-Claude, 185, 190
Cartier, Jacques, 30
Carvajal, Juan de, 26
Catach, Nina, 97
Catherine II, 53
Cazenave, Rose Andromède, 133
Cellard, Jacques, 22, 35, 40, 162
Certeau, Michel de, 58, 60
Chamerot, Georges, 42
Chansou, Michel, 154, 156, 161
Chapsal, Charles-Pierre, 41
Charles Quint, 115
Charpentier (éditions), 156
Chartier, Roger, 182, 195, 196
Chateaubriand, François-René de, 142
Chatel, Luc, 149
Chervel, Antoine, 97, 194
Christ (le) : voir Jésus, Jésus-Christ
Cladel, Léon, 43
Claudel, Paul, 64
Clinton, William Jefferson dit Bill, 175
Closets, François de, 179, 180
Clotilde, reine des Francs, 169
Clovis I^{er}, 168, 169, 183
Cochain, Bernard-Yves, 186
Cocorico (éditions) : voir Deux coqs d'or
Collredo, Hieronymus, 43
Condorcet, Nicolas de Caritat, marquis de, 52, 193

Coppier, Guillaume, 96
Coquebert de Montbret, Eugène de, 60
Cormon, Jean-Louis Barthelemi, 37
Corneille, Pierre, 93
Coron, Antoine, 27
Cotgrave, Randle, 108
Courtin, Eustache-Marie, 42
Cousin, Victor, 92
Crochard, Nicolas, 94
Crommelin, Isaac Mathieu, 32
Crommelin, Jean-Michel, 46
Cruse, Louis, 185
Dainville, François de, 94
Darcos, Xavier, 149
Darmesteter, Arsène, 42, 102
Darnton, Robert, 34
Daunou, Pierre Claude François, 54
Decaux, Alain, 19
Delagrave (éditions), 46
Delagrave, Charles, 42
Delbrun, Pierre, 96, 186
Delefosse, Jean-Marie Odéric, 158
Delloye (libraire), 99
Démia, Charles, 52
Denvers, Cyril, 70
Desfontaines : voir Guyot des Fontaines
Destutt de Tracy, Antoine Louis Claude, comte, 174
Détournel, 134
Deux coqs d'or, 156
Diderot, Denis, 19, 31, 32
Didier (éditions), 156, 157, 160
Didot (les ; éditeurs et imprimeurs) : voir Firmin-Didot
Dochez, Louis, 41
Droit, Roger-Pol, 48
Dubois, Claude, 152
Dubois, Jean, 152
Dubrasquet, Joseph, 80
Du Cloux, Charles, 29
Duckett, William, 42
Duplain, Benoît et Pierre (imprimeurs), 33
Dyche, Thomas, 30, 33
Eco, Umberto, 185, 190
Editions n° 1, 156
Élisabeth (sainte), 120
Elzévir (famille), 103
Encyclopædia britannica, 24, 27, 28, 186, 189
Encyclopædia Universalis, 25, 48, 189, 196
Estalénx, Jean-François d', 62
Estienne (famille), 103
Estienne, Henri II, 33

Estienne, Robert, 27, 28, 29, 31, 96, 185, 186
Euric, 169
Eutychès, 90
Fabre (abbé), 97
Fagyal, Zsuzsanna, 170
Félice, Fortunato Bartolomeo (Fortuné Barthélemy) de, 32
Fénelon, François de Salignac de la Motte, 92
Féraud, Jean-François, 32
Ferry, Jules, 188
Ferry, Luc, 185
Finifter, Germaine, 156
Firmin-Didot (libraires et imprimeurs), 103, 104, 135, 137
Flammarion (éditions), 46, 47
Flammarion, Camille, 38, 45, 46, 102
Flaubert, Gustave, 21
Fléchier, Esprit, 92
Fleurus (éditions), 157
Fleury, Claude, 92
Flore (déesse), 117
Fontaine, Jacques, 25
Fouraut (libraire), 99
Fourier, Pierre, 51
Fourier, Charles, 38
François I^{er} d'Autriche, 43
François I^{er}, roi de France, 28, 115
François, dom Jean, 62
Frayssinous, Denis Antoine, comte de, 100
Furetière, Antoine, 29, 30, 31, 32, 96, 108, 166
Gabriel (ange), 120
Gaffiot, Félix, 186
Galfridus Grammaticus : voir Geoffroy le Grammairien
Garbin, Guerbin : voir Cruse
Garnier, Adrien, 100
Garnier, M^{me}, 94
Gattel, Claude Marie, 37, 41, 96
Gaulupeau, Yves, 193
Gazier, Albert, 46
Genséric, 169
Geoffroy le Grammairien, 186
Giovanni Balbo : voir Jean de Gênes
Girardin, Chantal, 108, 109, 163
Glaire, Jean-Baptiste, 44
Gondebaud, 169
Gosselin (libraire), 99
Goudailler, Jean-Pierre, 169
Goujet, Claude Pierre, 33, 36
Goyet, Mara, 185
Gréard, Octave, 77, 193
Grégoire, Henri, 58, 59, 60, 61, 62,
Gribaudo, Maurizio, 67

Grimblot, L., 46
 Grimm, Jacob et Wilhelm, 24
 Gross, Gaston, 151, 152, 164, 165, 166, 167
 Guérard, Michel, 46
 Guérin, Paul, 44, 108
 Guilbert, Louis, 19, 20, 43
 Guilhaumou, Jacques, 35
 Guizot, François, et loi Guizot, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 63, 65, 67, 68, 71, 72, 74, 77, 84, 85, 88, 90, 91, 92, 100, 106, 121, 139, 161, 188
 Gutenberg (Johannes Geinsfleisch, dit), 25, 26, 27, 168
 Guyot des Fontaines, Pierre François ; 31
 Hachette (éditions), 18, 20, 24, 39, 40, 42, 45, 46, 98, 99, 100, 101, 102, 125, 138, 152, 155, 156, 157, 159, 166, 167, 168, 169, 187
 Hachette, Louis, 42, 92, 94, 97, 98, 99, 100, 142, 177, 187, 188
 Hatier (éditions), 47, 157
 Hatzfeld et Darmesteter (dictionnaire), 102
 Hatzfeld, Adolphe, 42
 Hélias, Pierre-Jakez, 79, 89
 Hetzel, Jules, 104
 Hoëfer, Ferdinand, 135
 Hottin, Christian, 193
 Hugo, Victor, 43
 Hugocio de Pise, 26
 Imbs, Paul, 47, 48
 Iouchtchenko, Victor, 183
 Isidore de Séville, 25
 Jean Balbi : voir Jean de Gênes
 Jean de Gênes, 26, 185, 192
 Jean-Baptiste (saint), 121
 Jésus, Jésus-Christ, 51, 90, 92, 112, 116, 119, 120, 121, 183
 Johannes Balbus : voir Jean de Gênes
 Joseph II, 161
 Julia, Dominique, 58, 60
 Jupiter, 116
 Kannas, Claude, 157
 Keller, Alexandre, 46
 Kurth, Godefroid, 183
 La Bruyère, Jean de, 92
 Lachâtre, Maurice, 38, 39, 41, 43, 45, 101, 102, 104
 La Fontaine, Jean de, 58, 93, 178
 Lakanal, Joseph, 52
 Lallemand, Nicolas, 31
 Lamotte, Louis, 92
 Landais, Napoléon et dictionnaire, 37, 41, 96, 102, 104, 106, 121, 129, 134, 145
 Langellier, Jean-Pierre, 78
 Langlois, Hyacinthe, 99
 Langlois et Leclercq (libraires), 99
 Lapie-Dromart (éditeur), 134
 La Porte, Joseph de, 34

Larive et Fleury, 42, 45, 46, 195
 Larousse (éditions), 19, 20, 39, 40, 41, 42, 45, 46, 47, 48, 98, 108, 138, 147, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 163, 166, 167, 168, 169, 194
 Larousse, Pierre, 17, 18, 27, 33, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 45, 53, 55, 65, 86, 87, 102, 103, 106, 114, 146, 194
 La Salle, Jean-Baptiste de, 51, 94, 186
 Laveaux : voir Thibault de Laveaux
 Lebigre frères (éditeurs), 134
 Le Breton (imprimeur), 34
 Lebrun, Françoise, 96
 Le Clerc, Alix, 51
 Le Clère, Henri Jean Adrien, 35
 Le Cœur, Marc, 193
 Lécuyer, Bernard, 67
 Le Goff, Marie-Jeanne, 79
 Lentin, Laurence, 170
 Léon XIII, 44
 Le Pelletier ou Lepeletier de Saint-Fargeau, 52, 53, 77
 Leroy de la Corbinaye, Charles, 31
 Lestonnac, Jeanne de, 51
 Letouzey et Ané (éditeurs), 135
 Letronne, Antoine, 92
 Levrault, Pitois, 92, 94
 Lewinski, Monica, 175
 Liogier, Estelle, 170, 171
 Littré, Émile et dictionnaire, 17, 22, 23, 24, 38, 39, 40, 41, 42, 45, 47, 97, 101, 102, 108, 138, 163, 177
 Littré, Sophie, 40, 42, 46,
 Lorain, Paul et rapport Lorain, 57, 58, 60, 61, 65, 67, 70, 75, 76, 81, 84, 85, 89, 90, 91, 93, 106
 Loriquet, Jean-Nicolas, 44, 108, 109
 Louis XIV, 29, 33, 49, 50, 192
 Louis XVIII, 53, 54, 56
 Louis-Philippe I^{er}, 55, 59, 73, 79
 Luther, Martin, 49, 51, 119
 Mackenzie, Don, 195
 Maggiolo, Louis, 76
 Maistre, Joseph de, 44
 Mame (éditions), 43, 47
 Manuce (famille), 103
 Marc, Charles Chrétien Henri, 94
 Marchand, Frank, 158
 Marie (mère du Christ), voir Vierge Marie
 Marmontel, Jean-François, 36, 37
 Marsot, Georges, 121
 Martina, Giacomo, 112
 Martini, F. de, 47
 Massillon, Jean-Baptiste, 93
 Mayeur, Françoise, 85, 95, 111, 122, 188
 Mayeux, F.-J., 37

Meidinger, Jean-Valentin (Johann Valentin), 89
Ménage, Gilles, 40
Mencius (Meng-tseu), 174
Mercier, Louis Sébastien, 35
Mérovingiens, 183
Messie (Ie), 119, 120
Michaud, Louis-Gabriel, 44, 135
Miramion, Marie Bonneau, dame de, 51
Mistler, Jean, 40, 99
Mollier, Jean-Yves, 98, 99, 100
Monet, Philippe, 96, 186
Montaigne, Michel Eyquem de, 90
Montalivet, Jean-Pierre Bochasson, comte de, 92, 187, 188
Monzie, Anatole de, 42, 188
Morel, Frédéric, 97
Mortier, Raoul, 46, 47
Mourre, Michel, 19
Mozart, Wolfgang Amadeus, 43, 115, 161
Napoléon I^{er}, 43, 53
Nappo, Tommaso, 135
Nathan (éditions), 156, 157, 158, 160
Nicot, Jean, 18, 29, 96, 97, 108, 120
Nodier, Charles, 36
Noël et Chapsal (dictionnaire), 97, 104, 106, 111, 129
Normand, R., 47
Oberlin, Jean-Frédéric, 52
ODEJ (éditions), 156
Olarte, Juan B., 191
Oudin, Antoine, 96
Paléologue, Maurice, 54
Papias, 26
Pasteur, Louis, 67
Pénicaut, M., 151
Pennac, Daniel, 167, 171, 191
Pergaud, Louis, 122
Perreau (abbé), 58
Perrot, Jean, 170
Perruca, Brigitte, 71
Pharamond, 142
Photius, 25
Pic de la Mirandole, Jean, 22
Piccolomini, Enea Silvio : voir Pie II
Pie II, 26
Pie IX, 112
Poisson, Robert, 96
Poitevin, Prosper, 41
Pomey, François, 29, 96, 186
Posener, Georges, 19
Potet, Frédéric, 171, 174
Poutet, Yves, 94

Prévost d'Exiles, Antoine François, 32, 97
 Procuste, 179
 Prost, Antoine, 174
 Pruvost, Jean, 28, 29, 37, 46, 47, 102, 104, 137, 186
 Pynson, Richard, 185
 Quemada, Bernard, 28, 33, 42, 47, 48, 101
 Quéniart, Jean, 96
 Quillet (éditions), 19, 45, 46, 47, 159
 Quillet, Aristide, 46
 Raban Maur, 25
 Racine, Jean, 93
 Ranconnet, Aimar de, 29
 Raymond, François Louis Dominique, 44
 Raynaud, Jean, 43
 Récarède, 169
 Rendu, Ambroise, 92
 Renouard, Jules, 99
 Revel, Jacques, 58, 60
 Rey, Alain, 18, 19, 21, 24, 30, 39, 42, 47, 115, 145, 162, 175, 186, 195
 Rey-Debove, Josette, 145, 195
 Richelet, Pierre, 29, 31, 32, 33, 36, 94, 96, 97, 108
 Rittier, Eugène, 46
 Robert (éditions Le), 42, 45, 48, 61, 101, 108, 121, 138, 145, 155, 156, 157, 159, 167, 181, 189, 195
 Robert, Paul, 47
 Robespierre, Maximilien de, 52, 77
 Robien, Gilles de, 147, 152
 Rochefort, César de, 96
 Rollin, Charles, 93
 Roques, Mario, 26
 Rossini, Gioacchino, 115
 Rouanet, Marie, 183
 Rouche, Michel, 24, 183
 Roux, A., 31
 Roux, Georges, 25
 Rozoy, André, 47
 RST (éditions), 156
 Rusand, Mathieu-Placide, 35
 Sabeg, Yazid, 170
 Saint-Ouën, Laure Boën, M^{me} de, 142
 Sallenave, Danièle, 180, 182, 185
 Salomon-Bayet, Claire, 67
 Sardou, Antoine Léandre, 46, 99
 Sauger-Préneuf et Détournel (dictionnaire), 96, 98, 101, 104, 106, 111, 112, 134, 142
 Sauger-Préneuf, François, 134, 135, 194
 Sauneron, Serge, 19
 Scapula, Jean, 33
 Scaramouche, 117
 Schmid, Christoph von, 89
 Ségur, Sophie Rostopchine, comtesse de, 72, 90, 113

Smith et Maradan (libraires), 36
 Somaize, Antoine Baudeau de, 96
 Soulice, Théodore et dictionnaire Soulice, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 109, 113, 114, 115, 119, 122, 127, 128, 133, 134, 138, 140, 142, 143, 145, 146, 154, 162, 187, 188, 189, 194
 Spindler, François Xavier, 94
 Stuber, Jean-Georges, 52
 Sturm, Christoph Christian, 121
 Sue, Eugène, 43
 Suidas, 25
 Sylvère, Antoine, 90
 Talleyrand ou Talleyrand-Périgord, Charles Maurice de, 52, 53
 Terpsichore, 119
 Têtu (libraire), 99
 Theis, Laurent, 56, 57, 85, 183
 Théodoric, 169
 Thépot, Stéphane, 171, 174
 Thibault de Laveaux, Jean-Charles, 37, 41, 101, 111, 138
 Thomas, Antoine, 42
 TLF : voir Trésor de la langue française
 Tonnac, Jean-Philippe de, 185, 190
 Trésor de la langue française, 20, 48, 108, 175, 189,
 Trévoux (dictionnaire de), 32, 33, 101, 108
 Troussel, Jules, 102
 Uranie, 117
 Vallet, Odon, 196
 van Male, Thora, 137, 138
 Varron, 25
 Vatimesnil, Antoine François Henri Lefebvre de, 91, 188
 Venard, Marc, 49, 51, 96
 Vérard (imprimeur), 27, 185
 Verger, Pierre Victor, 36, 37
 Verne, Jules, 104
 Vernier, Hippolyte, 92
 Vertalier, Martine, 170
 Veuillot, Louis, 72
 Vierge Marie, 112, 116, 120, 121
 Villermé, Louis-René, 67
 Vincent de Paul, 52, 187
 Vitte (éditions), 43
 Voltaire (François Marie Arouet, dit), 93, 115
 Waddington, William Henry, 188
 Wailly (famille et dictionnaires), 37, 41, 97, 104, 106
 Wailly, Barthélemy-Alfred de, 36
 Wailly, Étienne-Augustin de, 36
 Wailly, Noël-François de, 26, 36, 97
 Weber, Carl Maria von, 115
 Yoyotte, Jean, 19
 Zeus, 116
 Zoïle, 117

Résumé

Le dictionnaire monolingue dans l'apprentissage du français à l'école élémentaire. Histoire et rôle pédagogique, de la monarchie de Juillet à nos jours

Cette thèse porte sur l'usage du dictionnaire général français monolingue dans l'enseignement primaire. Cet usage, aujourd'hui banal, est-il ancien ? Depuis quand le dictionnaire a-t-il sa place dans l'enseignement ? Au XXI^e siècle, de quels dictionnaires s'agit-il ? Sont-ils couramment consultés par les enseignants et les élèves ? Quel rôle jouent-ils dans l'apprentissage de la langue maternelle ? Quelle place occupent les outils numériques ? Pour tenter de répondre à ces questions, cette étude s'organise en trois parties consacrées, respectivement, à l'institutionnalisation de l'enseignement primaire ; à l'adaptation des premiers dictionnaires à cet enseignement ; à l'usage actuel du dictionnaire à l'école. Ces trois parties sont précédées d'un préambule qui s'attache à la définition du dictionnaire, à son élaboration et à son histoire. Il est toujours tenu compte du contexte historique, sans négliger les rapprochements contemporains, notamment géographiques. La conclusion dresse un bilan des efforts accomplis et ouvre des perspectives. À cette thèse sont jointes plusieurs annexes : textes de lois, listes de dictionnaires chronologiquement ou thématiquement classés, extraits de rapports officiels, tableaux comparatifs...

Abstract

Monolingual dictionary in learning French in Elementary School. Its history and pedagogical role, from 1830 to the present.

This thesis focuses on the use of French general monolingual dictionary in elementary education. How far does this now commonplace practice go back in history? Since when does the dictionary have a place in education? What dictionaries do we refer to in the twenty-first century? Are they commonly consulted by teachers and students? What roles do they play in learning the mother tongue? What is the place of the digital tools? In order to try to provide an answer to these questions, the study is organized into three parts: the institutionalization of elementary education; the adaptation of the first dictionaries to this education; the current use of the dictionary in schools. These three parts are preceded by a preamble defining the dictionary, its production and its history. The historical context has always been taken into account, as have contemporary comparisons, especially geographical. The conclusion gives an evaluation of efforts undertaken so far and offers future perspectives. Several appendices are attached : legislation, lists of dictionaries classified by date or theme, excerpts from official reports, comparative tables ...

Mots-clés

Histoire du dictionnaire ; école élémentaire ; histoire de l'enseignement ; littéracie ; outils numériques.

History of dictionary ; elementary school ; history of education ; literacy ; age of telematics.

